

ROBERTUS DE LOUW & MIKOŁAJ BUCZAK

TE WEINIG AANDACHT VOOR CULTUUR
IN NEDERLANDSE EN VLAAMSE TEKSTBOEKEN
NEDERLANDS VOOR ANDERSTALIGEN?

Abstract. Algemeen wordt erkend dat cultuur en interculturele competentie een inherent onderdeel moeten zijn van het vreemdetalenonderwijs. Er bestaat echter geen consensus over de vorm en de mate waarin zij moeten worden geïntegreerd. Dit geldt niet alleen voor curricula, maar ook voor cursusboeken. Aan de hand van het ui-diagram van Hofstede (bestaande uit symbolen, helden, rituelen en waarden) wordt in dit artikel ingegaan op vier cursusboeken voor het Nederlands als vreemde taal en wordt ingezoomd op het onderwerp “eten en drinken” om de (inter)culturele inhoud ervan te bepalen. De resultaten laten zien dat de focus in deze cursusboeken ligt op de symbolen, dat wil zeggen de buitenste laag van het diagram. De auteurs bieden uitleg, enkele kritische opmerkingen en pedagogische implicaties en vragen om een comparatieve benadering in het onderwijzen van cultuur en interculturele competentie.

Trefwoorden: cultuur; interculturele competentie; NVT; vreemdetalenonderwijs.

ROBERTUS DE LOUW, PhD, is al ruim 10 jaar verbonden aan de Adam Mickiewicz Universiteit te Poznań (Vakgroep Nederlandse en Zuid-Afrikaanse Studies), waar hij taalkunde en Praktisch Nederlands doceert. Zijn interessegebieden zijn taalverwerving, meertaligheid, taalattitudes en taalbewustzijn; correspondentieadres: Zakład Studiów Niderlandzkich i Południoafrykańskich UAM, Collegium Heiliodori Świącicki, ul. Grunwaldzka 6, 60-780 Poznań; e-mail: rdelouw@amu.edu.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9043-902X>.

MIKOŁAJ BUCZAK, MA, is neerlandicus en hispanist. Hij is als promovendus verbonden aan de Vakgroep Nederlandse en Zuid-Afrikaanse Studies van de Adam Mickiewicz Universiteit te Poznań. Zijn interessegebieden zijn taalverwerving en interculturele competentie in het vreemdetalenonderwijs; correspondentieadres: Zakład Studiów Niderlandzkich i Południoafrykańskich UAM, Collegium Heiliodori Świącicki, ul. Grunwaldzka 6, 60-780 Poznań; e-mail: mbuczak@amu.edu.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6172-3286>.

INLEIDING

Het streven naar het invoeren van cultuur en interculturele competenties in het leerproces van vreemde talen krijgt steeds meer aandacht, niet alleen van docenten, maar ook van leerders, die zich steeds vaker in interculturele situaties bevinden. Het belang van cultuur in het vreemdetalenonderwijs kwam al in de jaren tachtig naar voren (Kwakernaak). Voorgesteld is dat er meer gebruik zou moeten worden gemaakt van natuurlijke teksten en luisteroefeningen, die niet alleen authentiek zouden moeten zijn, maar ook onder andere verschillende taalvariëaties zouden moeten bevatten (Quist). De achterliggende gedachte was de overtuiging dat zulke teksten en oefeningen een goede bron van culturele kennis zijn en een belangrijke rol zouden kunnen spelen bij het ontwikkelen van interculturele vaardigheden. In de praktijk is het echter nog steeds vaak zo dat docenten vooral in de beginfase cultuur en interculturele competenties op een zijspoor zetten en zich dan vooral focussen op taal. Hoewel het waar is dat dat grotendeels voldoet aan de basisbehoeften van beginnende leerders, lijkt het noodzakelijk om ze ook (inter)culturele competenties te laten ontwikkelen zodat ze hun eigen en andere culturen (beter) begrijpen.

1. CULTUUR EN INTERCULTURELE COMPETENTIES

Hoe men cultuur definieert hangt af van de benadering alsook van de discipline. Volgens de Amerikaanse antropoloog Hall (*Beyond culture* 42) is cultuur

(...) het totale communicatieraamwerk: woorden, actie, houdingen, gebaren, stemgeluiden, gelaatsuitdrukkingen, de manier waarop een persoon omgaat met tijd, ruimte en materialen en de manier waarop een persoon werkt, speelt, de liefde bedrijft en zich verdedigt.

De Poolse cultuurwetenschapster Jewdokimow, die haar overwegingen baseert op het werk van de semioticus Lotman, benadrukt dat cultuur een communicatiemiddel is en dat cultuur structuur geeft aan de wereld om ons heen. In dezelfde lijn verstaat de Nederlandse psycholoog Hofstede (16) onder cultuur “de collectieve mentale programmering die de leden van een groep onderscheidt van die van andere groepen”.

De overwegingen van de laatstgenoemde hebben geleid tot een uit vier lagen bestaand ui-diagram van cultuur (Hofstede). De eerste drie lagen vormen samen het zichtbare deel van cultuur, dus de aspecten die makkelijk geobserveerd kunnen worden: symbolen, helden en rituelen. Claes en Geritsen (15) onderstrepen dat “hoe meer een aspect aan de oppervlakte van dit diagram zit, des te oppervlakkiger het is en des te makkelijker het door andere culturen kan worden overgenomen”. De nucleus van ‘de ui’ staat voor waarden die het onzichtbare deel vormen. Dit idee van (on)zichtbare delen van cultuur grijpt terug op het uit twee categorieën bestaand ijsbergmodel (Katan): boven en onder de waterlijn. Dit tweeledige model werd in de jaren tachtig verder ontwikkeld tot de triade van cultuur, waarbij cultuur niet in twee, maar in drie lagen werd verdeeld (Hall, *The hidden dimension*):

- het zichtbare deel, dus alles wat probleemloos geobserveerd kan worden, zoals eten, kleding, muziek, literatuur, landschap, enz.,
- het half-zichtbare deel, dat wil zeggen normen en regels,
- het onzichtbare deel, te weten de waarden en de manier waarop naar de wereld wordt gekeken.

Taal maakt ook deel uit van cultuur (Kramersch). Sterker nog, cultuur wordt in de taal weerspiegeld. Daarom bepleitte Kramersch dat cultuur en taal niet als aparte competenties beschouwd moeten worden, zelfs niet in de vroege fasen van het vreemdetalenonderwijs, wanneer de aandacht vaak alleen gericht wordt op taal. Maar aangezien het leren van vreemde talen vaak gepaard gaat met blootstelling aan verschillende culturen, zelfs binnen een taalgebied, zouden ook culturele en interculturele competenties vanaf het begin ontwikkeld moeten worden. Dit werd al erkend in de jaren negentig, toen de wereld kennismaakte met de Intercultural Communicative Competence (ICC) van Byram (*Teaching*). Dit model wierp een nieuw licht op het verband tussen communicatie en cultuur in het vreemdetalenonderwijs. Het doel was niet meer om alleen feitelijke informatie over een land en zijn volk te geven. Volgens Byram (*Teaching*) moeten leerders vijf *savoirs* ontwikkelen om met andere culturen succesvol te kunnen communiceren: *savoirs*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, *savoir être* en *savoir s’engager*. Deze ideeën zijn twee decennia later in licht gewijzigde vorm weerspiegeld in het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*¹ (ERK 99):

¹ Verder afgekort als ERK. Voor de duidelijkheid, de *savoirs* in ERK komen niet geheel overeen met die van Byram.

1. ‘Declaratieve kennis’ (*savoir*) bestaat uit kennis van de wereld, sociaal-culturele kennis en intercultureel bewustzijn. Docenten en auteurs van cursusboeken die van het ERK gebruik (willen) maken worden echter verondersteld zelf te beslissen wat voor kennis de leerders tijdens het leerproces zouden moeten ontwikkelen, dus bijvoorbeeld welke steden, feesten en tradities ter sprake zullen komen.
2. ‘Leervermogen’ (*savoir-apprendre*) is het vermogen van leerders om ‘nieuwe ervaringen waar te nemen en te beleven en nieuwe kennis te integreren met bestaande kennis’.
3. ‘Vaardigheden en bekwaamheden’ (*savoir-faire*) betreffen het vermogen van leerders om in verschillende (ook interculturele) sociale situaties op een gepaste manier te handelen.
4. ‘Existentiële competenties’ (*savoir-être*) verwijzen naar de individuele factoren van cursisten die bij de communicatie ook een rol spelen, zoals persoonlijkheid of motivatie.

Behalve de algemene competenties zouden de cursisten ook ‘communicatieve taalcompetenties’ moeten ontwikkelen waarbij de ‘sociolinguïstische competenties’ een belangrijke rol spelen. Sercu (5) legt de nadruk op het belang van deze competenties bij docenten, die over voldoende sociaal-culturele kennis van de doeltaalgemeenschap en kennis van de pragmatische regels zouden moeten beschikken. Byram et al. (*Developing*) gaan een stapje verder als ze stellen dat leerders interculturele sprekers of mediators zouden moeten worden die als ‘bruggenbouwers’ fungeren tussen culturen.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat cultuur vanaf het begin in het hele leerproces aanwezig moet zijn. Cursusboeken voor anders-taligen spelen een heel belangrijke rol in dit leerproces, omdat ze samen met de leerkracht(en) een culturele ‘wegwijzer’ (kunnen) zijn voor de leerders. In tekstboeken voor het Nederlands, wordt de culturele component op verschillende wijzen behandeld. Het doel van ons onderzoek is na te gaan welke culturele informatie beginnende NVT-cursisten tegenkomen als ze met een bepaald Nederlands of Vlaams cursusboek werken.

2. METHODOLOGIE

Beginnende NVT-leerders, vooral in het buitenland, hebben vaak weinig kennis over de cultuur van het Nederlandse taalgebied, en het cursusboek is doorgaans hun enige bron van culturele informatie (Maijala; Sercu). Het is

dus belangrijk dat de leerkracht het juiste tekstboek kiest, wat om een aantal redenen een hele uitdaging kan zijn. Weinig uitgaven zijn namelijk bestemd voor beginnende NVT-cursisten. En alhoewel het aantal publicaties gestadig stijgt, zijn de cursusboeken relatief duur en ook vrij moeilijk te verkrijgen. Zelfs als de uitgaven online beschikbaar zijn, doelen ze vaak alleen op het Nederlandse taalgebied. Daar komt nog bij dat de verdeling in cursusboeken Nederlands als tweede taal (NT2) en Nederlands als vreemde taal (NVT) verwarring kan veroorzaken onder de docenten en leerders. Onnodige verwarring, omdat alle talige cursusboeken die bedoeld zijn voor NT2 evenzeer in de lessen NVT gebruikt kunnen worden. Dit is trouwens ook het geval in de door ons onderzochte tekstboeken, waarvan de auteurs of uitgevers deze twee termen zelf afwisselend lijken te gebruiken.² Voor het leerproces zelf kunnen de (inter)culturele componenten van een cursusboek ook een belangrijk, of zelfs het belangrijkste, criterium vormen bij het kiezen van het juiste tekstboek, zeker als het de bedoeling is dat het ontwikkelen van (inter)culturele competenties centraal staat. De algemene onderzoeksvraag die wij bijgevolg in dit artikel trachten te beantwoorden is: wat voor (inter)cultureel beeld krijgen leerders als ze het Nederlands beginnen te leren aan de hand van een cursusboek?

Om een breed panorama van resultaten te krijgen hebben we besloten vier cursusboeken Nederlands voor beginnende anderstaligen te onderzoeken (Tabel 1). Met twee Nederlandse en twee Belgische publicaties, is het evenwicht tussen het Nederlands Nederlands en Belgisch Nederlands behouden en kunnen er bredere conclusies getrokken worden wat betreft eventuele verschillen en overeenkomsten.

Tabel 1. Cursusboeken gekozen voor het onderzoek.

Cursusboek	Contact! 1	Taal vitaal – nieuw	Vanzelfsprekend	Zo gezegd 1.1
Uitgeverij (land)	Intertaal (NL)		Acco (B)	Pelckmans (B)
Jaar	2011	2014	2018	2015
Aantal pagina's	333	224	312	320

² Bijvoorbeeld, in *Contact* lezen we “De leergang kan zowel in Nederland als in het buitenland gebruikt worden”; in *Zo gezegd* staat dat het boek bedoeld is voor anderstaligen en op de website van de uitgever, Pelckmans, wordt het te koop aangeboden in de sectie NT2.

Contact! is een driedelige cursus Nederlands voor volwassen anderstaligen die op communicatie gericht is. Deze methode maakt gebruik van oefeningen die in groepjes en/of tweetallen moeten worden uitgevoerd. Het boek bestaat uit twaalf hoofdstukken, waarvan elk hoofdstuk in drie delen (A, B en C) is verdeeld. Deze delen gaan uitgebreider in op het hoofdthema dat altijd uit een vraag bestaat. Elk hoofdstuk begint met een aantal foto's die een prikkel tot discussies zijn en eindigt met een overzicht van de grammatica en woordenschat.

Taal vital is ook gericht op communicatie en is vooral, maar niet uitsluitend, bedoeld voor sprekers van Germaanse talen. In vergelijking met *Contact!* is dit cursusboek minder gedetailleerd. Het bestaat uit twintig korte hoofdstukken die in vijf vaste delen zijn verdeeld. Elk hoofdstuk begint met een kennismaking met het hoofdthema en eindigt met een overzicht van één pagina van de grammatica en woordenschat. In sommige hoofdstukken verschijnt ook 'Nederland-anderland' waarin culturele kwesties over Nederland en/of Vlaanderen worden besproken aan de hand van teksten.

Vanzelfsprekend is een Vlaamse taalcursus die in de les met een docent of als zelfstudieboek kan worden gebruikt. Het bestaat uit tien hoofdstukken die altijd met een introductiedialog, -monoloog of -tekst beginnen aan de hand waarvan zowel grammaticale kwesties als woordenschat worden geïntroduceerd. Het laatste deel van elke eenheid is aan Belgische en/of Vlaamse cultuur gewijd.

Zo gezegd is gericht op communicatie, besteedt weinig aandacht aan grammatica en bevat vooral luister- en spreekoefeningen. De meeste luisterfragmenten staan alleen op cd voor de docent, wat het cursusboek ongeschikt maakt voor zelfstudie. *Zo gezegd* bestaat uit veertien hoofdstukken die zoals bij *Contact!* altijd een vraag als titel hebben.

Om de analyse en de resultaten comparatief te kunnen benaderen, hebben we gekozen voor het ui-diagram dat, zoals eerder vermeld, cultuur in vier dimensies verdeelt. Drie daarvan zijn het zichtbare deel (ofwel 'praktijken') van cultuur; de vierde laag, de nucleus, is het onzichtbare deel (ofwel 'waarden'):

- 'symbolen' – de buitenste laag, wordt gevormd door alle 'woorden, gebaren, afbeeldingen of voorwerpen met een betekenis die alleen begrepen wordt door de leden van de cultuur';
- 'helden' – reële of fictieve personen/personages 'die in een cultuur hoog in aanzien staan';

- ‘rituelen’ – alle collectieve activiteiten die technisch overbodig, maar als sociaal essentieel worden beschouwd;
- ‘waarden’ – alle (on)bewuste neigingen om een bepaalde keuze te maken, gemeenschappelijk voor de (meeste) cultuurgroepsleden (Hofstede).

De verschillen tussen culturen komen dus op verschillende dieptes voor.

Vanwege de beperkte ruimte van dit artikel nemen we hier alleen een deel uit elk van de vier boeken onder de loep. Dit maakt het onderzoek overzichtelijker en biedt de mogelijkheid de analyse gedetailleerder uit te voeren. Het overkoepelend thema dat we geselecteerd hebben is eten en drinken, omdat dit in elk cursusboek aan bod komt en omdat het doorgaans specifieke culturele informatie over een land, volk of taalgebied omvat, zoals gerechten, dranken, producten, bekende personen, etenstijden en tafelmanners. Er was bovendien reden om aan te nemen dat er bij dit thema terloops ook andere culturele aspecten ter sprake zouden kunnen komen, wat de analyse en resultaten zou (kunnen) verrijken.

Samenvattend, de bedoeling van dit artikel is om aan de hand van het uidiagram van Hofstede te onderzoeken wat voor (inter)cultureel beeld vier cursusboeken Nederlands voor beginnende anderstaligen geven in hoofdstukken waar eten en drinken centraal staan. De hypothesen die wij daaraan koppelen zijn:

- 1) in de cursusboeken komt de buitenste laag (de ‘symbolen’) het vaakst voor;
- 2) de cursusboeken geven een gebalanceerd beeld van de Nederlandse en Vlaamse eet- en drinkcultuur;
- 3) in de verschillende cursusboeken kan men veelal dezelfde met eten en drinken verbonden woordenschat aantreffen;
- 4) de vierde laag (de ‘waarden’) is afwezig in deze cursusboeken.

Deze verwachtingen zijn gebaseerd op de ervaring van een van de auteurs als lerarenopleider en die van beide auteurs als docenten vreemde talen³. Onze ervaring met het gebruik van cursusboeken in de NVT-context is weliswaar enigszins beperkt, maar tekstboeken vormen wel een geïntegreerd onderdeel van onze lessen Engels en Spaans. De hypothesen stoelen ook op de opvatting die we kennen uit zowel de lerarenopleiding als ons werk dat het belangrijk is een zo gebalanceerd mogelijk (cultureel) beeld te geven van de landen waarin de onderwezen taal gesproken wordt.

³ Bij de ene auteur zijn dat Nederlands en Engels; bij de andere Nederlands en Spaans.

Het is verder misschien niet onbelangrijk om te vermelden dat het niet ons doel is om de vier tekstboeken met elkaar te vergelijken om er dan een aan te wijzen als beste qua (inter)culturele benadering. Daarom worden de toepasselijke inhoud en resultaten vooral *en masse* bekeken.

3. RESULTATEN

In *Contact!* is het thema eten over meerdere hoofdstukken verspreid. In vergelijking met andere cursusboeken komt het relatief vroeg aan bod. Al in het tweede hoofdstuk leren de cursisten hoe men in een restaurant eten bestelt ('Wat gaan we eten?'). Er is een menukaart met heel specifieke gerechten, zoals *erwtensoeep*, *Groningse mosterdsoep* en *zuurkoolstamppot met rookworst*. Het derde hoofdstuk richt zich op boodschappen doen en eten kopen. In het eerste onderdeel daarvan komen de cursisten ontbijtproducten tegen, zoals *witbrood*, *bruinbrood*, *croissant*, *beschuitje*, *krentenbol*, *broodje*, *smeerleverworst* en *boterhamworst*. Bovendien worden *pindakaas* en *hagelslag* genoemd. In de dialoog 'Ontbijt in een hotel', lezen de leerders een dialoog tussen een klant die over zijn ontbijt klaagt en een ober. Ze komen te weten dat men in het Nederlands twee woorden afwisselend gebruikt voor hetzelfde product: het Nederlandse *sinaasappelsap* en het Franse woordje *jus* als afkorting van *jus d'orange*: 'Ik wil verse *jus*, geen vieze *sinaasappelsap* uit een pak'. In de spreekoefening 'Een medecursist komt eten', krijgen de cursisten een voorbeelddialoog waaruit ze te weten komen hoe ze iemand kunnen uitnodigen om bij hen thuis te komen eten. Ernaast staat een foto van een *karbonade* die samen met *chocoladevla* genoemd wordt in de dialoog. Verder leren de cursisten hoe ze eten kunnen kopen en naar details, zoals gewicht en prijs, kunnen vragen. Ze worden dus vertrouwd gemaakt met groenten en fruit aan de ene kant en met geld (euromunten en een biljet van twintig euro) aan de andere. In de invuloefening 'Wie verkoopt wat?' moeten de namen van de personen, producten en winkels worden ingevuld, waaronder *kaaswinkel* en *slijterij*. In de vocabulaireoefening over verpakkingen komen nog eens typische Nederlandse producten voor zoals *een fles ranja*, *een rol drop*, *een pak hagelslag*. In onderdeel C, 'Mag het ietsje meer zijn?', staat de tekst 'Hoe eet ik gezond?' en een grafiek van 'de schijf van vijf' – een initiatief van het Nederlandse Voedingscentrum dat als doel heeft de Nederlanders bewust te maken van gezond eten.

In het vierde hoofdstuk vinden de cursisten in onderdeel B, ‘Smakelijk eten!’, een recept voor *erwtensoeep* samen met de ingrediënten: *rookworst*, *spliterwten* en *knolselderie*. In de tekst ‘Wat en wanneer eten Nederlanders?’ worden zowel etenstijden als typische eetgewoontes aangegeven. Zo komen ze te weten dat er in Nederland over het algemeen drie keer per dag wordt gegeten: ontbijt (tussen 7 en 8 uur), lunch of brunch (om 13 uur) en avondeten (tussen 18 en 20 uur). De tekst legt ook woorden zoals *brunch* en *diner* uit. Bovendien benadrukken de auteurs dat de Nederlanders niet vaak *dineren* en dat er, in tegenstelling tot andere culturen, in Nederland niet warm wordt geluncht. De tekst is ook heel specifiek wat aardappels betreft. Er wordt beweerd dat elke persoon ‘meestal twee of drie [aardappels]’ krijgt die samen met vlees en groenten worden gegeten: ‘een traditionele Nederlandse avondmaaltijd’.

Taal vitaal bevat twee hoofdstukken die expliciet met eten verbonden zijn en één dat over het dagelijks leven gaat, waaronder het ontbijt. Les 5 gaat weliswaar over routines, maar een groot deel van de focus ligt op koffie. Ruth heeft het over het drinken van koffie met haar collega’s en ook Esther, die in een luisteroefening voorkomt, benadrukt hoe belangrijk koffie is in haar dagelijkse routine. Verder wordt de ontbijtwoordenschat uitgebreid. Er is een foto van een tafel met daarop een vaas met tulpen en veel ontbijtproducten die als typisch Nederlands kunnen worden beschouwd, zoals *hagelslag*, *pindakaas*, *ontbijtkoek* en, wederom, *koffie*. Niet geheel verrassend staat in het laatste deel van de les een tekst over de koffiecultuur in Nederland waaruit cursisten te weten komen hoe ze zich moeten gedragen als ze op bezoek gaan en hoeveel koekjes ze bij een kopje koffie mogen eten.

Les 8, ‘Ik heb zin in een patatje!’, begint met basiswoorden die in een café of snackbar worden gebruikt: *frikandel*, *bitterballen*, *patat*, *kroket*, *uitsmijter*, *frisdrank*, *borrel*, *biertje*, enz. Er is ook een dialoog tussen twee mensen bij een patatkraam, inclusief een foto van een kraam in de Belgische nationale kleuren en het opschrift ‘Vlaamse frieten’, met daaronder een menukaart met typische snacks zoals *kapsalon*, *bal gehakt*, *nasischijf* alsook andere gerechten en drankjes zoals *shoarma* en *milkshake*. De cursisten komen tevens te weten dat frietjes niet alleen met ketchup worden gegeten, maar ook met *mayonaise*, *curry* of *pindasaus*. Leerders leren hier ook hoe ze iets in een café kunnen bestellen, weer op basis van een dialoog en een menukaart met daarop *drankjes*, *gebak*, *broodjes*, *soepen* en *salades*. Ook het concept van een Nederlands café wordt uitgelegd. In de laatste twee delen van de les staan twee teksten: ‘vergeten groenten’ gaat over groenten die in

het verleden vaak gegeten werden en nu opnieuw aan populariteit winnen, terwijl ‘land van fijnproevers’ over de Vlaamse cuisine gaat. Er worden gerechten en drankjes vermeld zoals *bier*, *tomaat met garnalen*, *konijn met pruimen*, *stoverij* en *waterzooi*.

Les 14 gaat ook uitsluitend over eten en drinken. Het hoofdstuk begint met een foto van een tafel met daarop onder andere *mosselen*, *kaas* en *worst*. Pas in deze les komt voor het eerst het bestellen in een restaurant aan bod. Verder staat er een dialoog tussen een ober en twee klanten die wat problemen hebben: de *varkenshaas met gemengde groenten* is op en de *biefstuk* was taai. Vervolgens moeten de cursisten zelf het bestellen oefenen op basis van een menukaart waar ook Italiaanse en Franse gerechten op staan (*Toscaanse tomatensoep*, *salade niçoise*) Wat bier betreft, leren de cursisten de woorden *Amstel*, *pul Amstel* en *flesjes bier*. In een ander deel komen drie recepten (*erwtensoepp met runderworst*, *pittige pompoensoep* en *warme komkommersoepp*) en de specifieke producten die men nodig heeft (onder andere *spliterwtten*, *runderworst*, *crème fraîche* en *sjalotjes*) aan bod. Het laatste deel van de les bestaat uit vier korte teksten over Nederlandse eetgewoontes ‘waar buitenlanders zich nogal over verbazen’. De eerste tekst gaat over *stampot* en het concept van *stampen*, de tweede over *snackbarautomaten* en eten uit de muur, de derde over *haring* en de laatste over de gewoonte om *beschuit met muisjes* te eten bij een geboorte.

Vanzelfsprekend heeft drie hoofdstukken, delen genoemd, over het dagelijks leven, boodschappen doen en uit eten gaan. Dit zijn respectievelijk delen drie, zes en acht. In les drie van deel drie lezen de leerders een tekst over *een echt Belgisch ontbijt: verse sinaasappelsap*, *boterhammen*, *boter*, *kaas*, *ham*, *ei*, *confituur*, *koffie*, *melk* en *suiker*. Het hoofdpersonage van het cursusboek is een Italiaan, Paolo, die naar België komt en in een hotel logeert. Zijn ontbijt lijkt meer op een internationaal ontbijt, maar wordt door hem als ‘echt Belgisch’ beschreven. In dezelfde les vertelt een andere persoon, Bert, over zijn dag. Hij zegt dat zijn lunchpauze op het werk één uur duurt, dat hij dan een broodje buiten het kantoor eet en dat hij ’s avonds ook soms *een pintje gaat drinken in de stad*.

Deel zes heeft als titel ‘Boodschappen doen’. In de tweede les lezen de leerders een tekst over Anna die door de sneeuw naar een supermarkt fietst om boodschappen te doen. Anna heeft een boodschappenlijstje en eigen tas om de boodschappen in te doen. Het doel van deze oefening is om woorden voor verpakkingen te introduceren: *een stuk jonge kaas*, *een potje confituur*, *een pak koffie*, *twee flessen volle melk*, *een pak spaghetti*, enz. In de

volgende les staat een dialoog waarin Anna en een vriend beslissen een *fles sherry* te kopen voor Bert. In les vier vertelt Bert zijn moeder dat hij *Gentse waterzooi* voor zijn gasten gaat maken, omdat het *typisch Vlaams* is. Vervolgens volgt het recept voor dit gerecht. In de vijfde les staat er een tekst over de *Belgische frietcultuur*. Er wordt vastgesteld dat de Vlamingen de benaming *frietkot* gebruiken en dat ‘de overheid die lelijke en onhygiënische *frietkramen* weg van de straat wil’. Volgens de tekst eten de Belgen frieten met *biefstuk*, *kotelet*, *mosselen*, *garnalen*, *kip* of *stoofvlees*. Vroeger at men de frieten uit een papieren zakje, maar nu is *een plastic of kartonnen bakje* populairder. De tekst vermeldt ook *Paul Ilegems*, die publicaties over frieten schrijft en in Vlaanderen een frietmuseum heeft geopend, en onderstreept dat *bier*, *chocolade* en *frieten*, de drie bekendste Belgische producten, elk hun eigen museum hebben dankzij *Ilegems*. In les zes van ‘Uit eten’ (deel acht) staat de dialoog ‘Anna en Sam in het restaurant’. Omdat ze niet kunnen beslissen wat ze willen eten, beginnen ze met *een aperitief*. Naast de dialoog staat ook een bierkaart waarop vierentwintig soorten bier vermeld zijn, waaronder *Jupiler*, *De Koninck*, *Duvel* en *Kriek*.

Zo gezegd heeft twee hoofdstukken die specifiek over eten en drinken gaan. Het twaalfde hoofdstuk, ‘Eet jij gezond?’, heeft als doel de basiswoordenschat over eten, drinken en eetgewoontes te presenteren. De eerste oefening bestaat uit een in *ontbijt*, *middagmaal* en *avondmaal* verdeelde tekst met foto’s van gerechten, dranken en producten en woorden zoals *kaas*, *croissants*, *wijn*, *bier*, *fruit*, *frieten*, *soep*, *vis* alsook de typisch Belgisch-Nederlandse *charcuterie* en *pistolets*. Er wordt benadrukt dat de eetgewoontes van Belgen op zondag verschillen van die op werkdagen, want *op zondagmiddag eten ze meestal een warme maaltijd*. De volgende oefening gaat over de eetgewoontes van Bob die op dieet zou moeten gaan. In een andere oefening ligt de focus op lunchen in een eetcafé en zien de leerders foto’s van producten, dranken en gerechten in een invuloefening. Er komen een paar nieuwe producten voor: *broodjes met kaas*, *broodje met hesp*, *een supplement groenten*, *cola* en *fruitsap*. Het voorlaatste deel van dit hoofdstuk, ‘België beter bekeken’, bestaat uit een leesoefening over koffieconsumptie in België. Daarnaast staan er ook ‘weetjes’ in over Belgische eetgewoontes zoals: *steeds meer Belgen vervangen boter door olijfolie*. In het laatste deel van het hoofdstuk staat een kruiswoordraadsel waarin de leerders op basis van foto’s de passende woorden moeten invullen zoals: *Het nationale product van België is [foto van frieten]*.

Het dertiende hoofdstuk, ‘Wat eten we vandaag?’, gaat specifiek in op de woordenschat verbonden met eten. In ‘In de supermarkt’ staan 28 foto’s van verschillende producten die soms Belgisch-Nederlandse benamingen hebben zoals *look* of *ajuin*. Andere woorden moeten in een tabel gezet worden, zoals *koekjes*, *roomijs*, *gehakt*, *druiven*, *room*, *bloemkool* en *citroen*. Bij de volgende luisteroefening staan foto’s van het Nederlandse koffiemark *Douwe Egberts* en het Belgische biermerk *Jupiler*. In de volgende oefening moet beslist worden in welke verpakkingen men verschillende producten, waaronder *mayonaise*, kan kopen. Ook het schrijven van een boodschappenlijstje komt drie keer aan bod. ‘België beter bekeken’ gaat over Belgische specialiteiten: *frietten met mayonaise*, *mosselen met frietten*, *stoverij*, *asperges* en *bier*. Het zijn echter geen teksten, maar korte zinnen. Daarnaast staat er ook een lijstje met daarop de lievelingsgerechten van Belgen, bijvoorbeeld *biefstuk friet*, *slaatsjes* en *witloof in kaassaus*.

Een overzicht van al deze resultaten is te vinden in Tabel 2.

Tabel 2. Overzicht van de resultaten.

	<i>Contact!</i>	<i>Taal vitaal</i>	<i>Vanzelf- spre- kend</i>	<i>Zo gezegd</i>
Symbolen				
1. Eten, dranken, producten waaronder typische gerechten en dranken voor:				
– Nederland	+	–	–	–
– Vlaanderen/België	–	–	+	+
– Nederland en Vlaanderen/België	–	+	–	–
Helden				
2. Bekende personen:				
– Nederlandse bekende personen	–	+	–	–
– Vlaamse/Belgische bekende personen	–	–	+	–
– Nederlandse en Vlaamse/Belgische bekende personen	–	–	–	–

Rituelen				
3. Etenstijden:				
– typisch voor Nederland	+	–	–	–
– typisch voor Vlaanderen/België	–	–	–	+
– typisch voor Nederland en Vlaanderen/België	–	–	–	–
Waarden				
6. Tafelmanieren (bv. smakken)	–	–	–	–
7. Problematische situaties (bv. gedrag, beleefdheid)	+	+	–	–

4. DISCUSSIE EN CONCLUSIES

De vier geanalyseerde tekstboeken hebben één doel gemeen en dat is anderstaligen de basis van het Nederlands leren. Ze doen dit echter op verschillende manieren. Sommige concentreren zich op spreken, andere trachten een balans te bewaren tussen de verschillende vaardigheden. Sommige kunnen gebruikt worden voor zelfstudie, andere niet echt. Deze verscheidenheid betreft ook de aanpak die gehanteerd wordt bij het introduceren van culturele componenten en het ontwikkelen van (inter)culturele competenties in elk van deze cursusboeken. De resultaten van ons onderzoek naar het overkoepelend cultureel thema, eten en drinken, worden met behulp van het eerder beschreven ui-diagram besproken.

De buitenste laag van het diagram wordt gevormd door ‘symbolen’, die in de context van dit onderzoek begrepen worden als gerechten, dranken en producten. Deze komen in alle vier de tekstboeken het ruimst aan bod, wat overeenkomt met de eerste hypothese dat de onderzochte cursusboeken cultuur vooral op het niveau van de symboliek behandelen. Zo leren de cursisten onder andere *karbonade, chocoladevla, beschuit, krentenbol, bruinbrood, spuitjes, witlof, ranja, karnemelk (Contact!), ontbijtkoek, frikandellen, bitterballen, erwtensoep met worst, verse muntthee, borrel (Taal vitaal), Gentse waterzooi (Vanzelfsprekend), mosselen, stoverij, asperges (Zo gezegd), hagel-slag, pindakaas, haring, stamppot (Contact!, Taal vitaal), sinaasappelsap (Contact!, Vanzelfsprekend), jus [d’orange] (Contact!), chocola (Vanzelfsprekend, Zo gezegd) en friet(en)/patat (Taal vitaal, Vanzelfsprekend, Zo gezegd)*

en komen ze te weten dat *ontbijt*, *koffie* en *bier* een heel belangrijke rol spelen in de Nederlandse en Vlaamse eet- en drinkcultuur (*Contact!*, *Taal vitaal*, *Vanzelfsprekend*, *Zo gezegd*). Hieruit kunnen een paar conclusies getrokken worden. Ten eerste zijn de in Nederland uitgegeven cursusboeken vooral gericht op typisch Nederlandse gerechten en dranken en de Vlaamse op de Vlaamse. Dit verwerpt onze tweede hypothese omdat we hadden aangenomen dat er in elk cursusboek een meer gebalanceerd beeld van de eet- en drinkcultuur van de Lage Landen zou zijn. *Taal vitaal* is hier een duidelijke uitzondering, omdat de leerders ook redelijk veel te weten komen over de Vlaamse keuken, al is dat wel alleen op basis van één langere tekst. Ten tweede richten de tekstboeken zich elk op heel andere woordenschat, met uitzondering dan van de gedeelde *friet*, *ontbijt*, *koffie* en *bier*. Afhankelijk van het boek krijgt de leerder dus een enigszins ander beeld van de Nederlandse en/of Vlaamse eetcultuur. Ook hier hadden we meer balans verwacht en is onze derde hypothese niet bevestigd. Ten derde komen de leerders te weten dat in het algemeen niet alleen ontbijt, zoetigheid, koffie, bier en snacks⁴, maar ook eenpansgerechten⁵, groenten, alsook vis en schaaldieren hoog in het vaandel staan bij Nederlanders en Vlamingen. Ten slotte komen er ook typische gerechten aan bod, zoals de Nederlandse *stamppot* en de *Gentse waterzooi*, ook al staan Nederland en Vlaanderen wereldwijd niet bekend om hun cuisine.

De zojuist besproken ‘symbolen’ zijn opgenomen in woordenlijsten, teksten en dialogen. Dit geldt voor alle vier de tekstboeken. De dialogen vinden vaak in restaurants plaats, waaruit blijkt dat restaurantbezoek een wijdverbreid ritueel is. Daar horen menukaarten bij, die het ideale excuus bieden om typisch Nederlandse en/of Vlaamse gerechten te introduceren. Van deze mogelijkheid wordt in alle vier de cursusboeken echter weinig gebruik gemaakt (zie p. 232 in *Zo gezegd*; een ander voorbeeld: in *Contact!* komen de meeste dranken in niet-restaurantdialogen voor). Een positieve uitkomst van de restaurantdialogen is het feit dat de cursisten vertrouwd raken met het bestelritueel en dat dus in Nederland of België zullen kunnen doen. Verder maken de tekstboeken weinig gebruik van recepten, die een ideale bron van met eten en drinken verbonden woordenschat zouden kunnen zijn en tegelijkertijd voor grammaticale doeleinden gebruikt zouden kunnen worden (bijvoorbeeld de gebiedende wijs). Wat ook opvalt is dat er in drie cursusboeken (behalve *Zo gezegd*) geen namen voorkomen van typische supermarkten (zoals *Albert Heijn*) en eigen merken (zoals *OK*), die leerders

⁴ oftewel eten verkrijgbaar in een cafetaria of frietkraam.

⁵ oftewel de boeren-/winterkeuken.

zullen tegenkomen in Nederland en Vlaanderen. Een naam die ze eveneens vaak zullen horen, vooral in Nederland, is *Spa*, een merknaam die doorgaans gebruikt wordt als benaming voor (bruis)water in het algemeen⁶. Er is hier echter weinig (*Taal vitaal*) of geen informatie over in de onderzochte cursusboeken. Anderzijds komen in *Taal vitaal* ook namen van gerechten uit andere landen en culturen voor (onder andere *caprese*, *shoarma*, *milkshake*), wat een goede zet lijkt aangezien Nederland en België multiculturele samenlevingen vormen.

De tweede laag van het ui-diagram zijn de ‘helden’. In *Taal vitaal* wordt Jac Nijskens genoemd in een tekst over groenten en in *Vanzelfsprekend* Paul Ilegems in een tekst over frietcultuur. In alle vier de boeken zouden misschien meer bekende personen kunnen verschijnen, temeer omdat het thema eten en drinken zich perfect leent om namen van bekende tv-koks, kookboekenschrijvers of eigenaren van bekende restaurants te introduceren. Wellicht vreesden de auteurs van de tekstboeken dat de populariteit en bekendheid van zulke personen met de tijd minder zou worden, waardoor zo’n tekst of dialoog snel gedateerd zou kunnen worden. Aan de andere kant, er zijn tv-koks (zoals Herman den Blijker in Nederland) die al twee decennia lang bekend zijn en zodoende een vaste waarde hebben gekregen in de eet- en tv-cultuur. Ook zouden dergelijke namen in een andere context en alternatieve doeleinden gebruikt kunnen worden. *Heineken* zou, bijvoorbeeld, geplaatst kunnen worden in de context van de ontvoering van Freddy Heineken om de verleden tijd in te leiden of te oefenen.

De derde laag, ‘rituelen’, bestaat onder meer uit etenstijden. Deze worden alleen in *Contact!* expliciet aangegeven door middel van een gedetailleerd rooster met de maaltijden van de Nederlanders. In *Zo gezegd* wordt alleen vermeld of het ’s morgens, ’s middags of ’s avonds is. Wat ook opvalt in *Zo gezegd*, is dat er in een heel korte tekst over de etenstijden in België, het woord *meestal* zes keer wordt gebruikt, wat zou kunnen betekenen dat de auteurs stereotypering wilden vermijden en wellicht daardoor besloten geen vaste patronen aan te duiden. Alhoewel het als een generalisatie kan worden beschouwd, geeft het de beginnende leerders in beide gevallen (*Contact!* en *Zo gezegd*) wel een algemene indruk van de Vlaamse en Nederlandse gewoontes.

De nucleus van het ui-diagram, de vierde en laatste laag, zijn de ‘waarden’, die in het kader van het thema eten en drinken verbonden zijn met

⁶ Bijvoorbeeld, in Nederland wordt *spa rood* vaak gebruikt als benaming voor bruiswater, ook in restaurants en cafés.

tafelmanieren. Deze komen echter helemaal niet aan bod, wat onze vierde hypothese bevestigt. Er komen wel problematische situaties voor, zoals in *Contact!*, waar – in een dialoog over ontbijt in een hotel - de klant zich een beetje arrogant gedraagt. Deze oefening kan echter een verkeerd beeld geven aan de leerders, namelijk dat je arrogant mag zijn, als je niet tevreden bent met een dienst. In *Taal vitaal*, in de dialoog in een restaurant, hebben de klanten wat problemen met een vermeld gerecht dat er niet meer is en met een taaie biefstuk. In tegenstelling tot *Contact!* zijn de klanten niet arrogant, maar vermelden ze het probleem op een neutrale manier.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de vier cursusboeken zich grotendeels op de buitenste laag, de ‘symbolen’, van het ui-diagram van Hofstede richten en dat de binnenste laag, de ‘waarden’, helemaal niet aan bod komen. Dat is op zich niet verassend, omdat er inderdaad meer aandacht geschonken kan worden aan gerechten, dranken en producten dan aan ‘helden’, etenstijden (‘rituelen’) en eetgewoontes (‘waarden’), vooral op niveau A1 en in de context van twee cultureel diverse samenlevingen, waarin niet iedereen op hetzelfde moment hetzelfde eet en drinkt. Deze culturele diversiteit komt echter niet al te veel aan bod in de onderzochte cursusboeken, wat doet vermoeden dat de focus toch op een meer stereotypisch beeld van Nederland en Vlaanderen ligt. De (stereotypische) etenstijden en eetgewoontes zouden dan dus ook in alle tekstboeken aan bod kunnen komen. Dat gezegd zijnde, de typische items *ontbijt*, *bier*, *koffie* en *friet* krijgen allemaal wel extra aandacht. Zo worden er bijvoorbeeld verschillende biermerken genoemd, zoals *Heineken* en *De Koninck* in *Taal vitaal* en *Jupiler* en *Maes Pils* in *Vanzelfsprekend*, staat er een tekst over de frietcultuur in *Vanzelfsprekend* en een tekst over koffie in *Taal vitaal*. Wellicht zouden er ook meer bekende personen uit de eetwereld vermeld kunnen worden, zeker bij de heersende cultuur van kookprogramma’s en kookboekhypes.

Een andere conclusie is dat de aanpak in de meeste tekstboeken, die op hetzij Nederland dan wel Vlaanderen gericht zijn, niet al te comparatief is, waardoor de cursisten niet echt in staat worden gesteld overeenkomsten en verschillen tussen de eet- en drankgewoontes in Nederland en Vlaanderen op te merken, waaronder ook lexicale verschillen tussen het Nederlands-Nederlands en het Belgisch-Nederlands. Het is natuurlijk begrijpelijk dat de tekstboeken zich vooral focussen op de cultuur van het land van publicatie. Het Nederlands is immers geen mondiale lingua franca en de mogelijkheden qua aantal pagina’s en aspecten die besproken kunnen worden zijn beperkt, waardoor zo’n cursusboek zich niet op alle aspecten kan richten. Dit geldt

dubbel voor tekstboeken voor beginnende leerders, voor wie alles nieuw is. Anderzijds, deze cursusboeken zijn niet expliciet voor NVT of NT2, dus leerders Nederlands in het buitenland kunnen een enigszins eenzijdig of zelfs vertekend beeld van de Lage Landen krijgen. Ook zouden beginnende leerders op talenscholen op voorhand moeten kiezen of ze liever een cursus volgen waarbij het cursusboek op Nederland of Vlaanderen gericht is. De auteurs van deze vier cursusboeken zouden ervanuit gegaan kunnen zijn dat de (inter)culturele componenten die wel opgenomen zijn, een prikkel kunnen vormen voor de docent om uitleg te geven of een discussie aan te gaan met de leerders. Een goed voorbeeld is hier de tekst over de frietcultuur in *Vanzelfsprekend* (56-57), die zowel positieve als negatieve aspecten bespreekt, wat tot een discussie kan leiden. Met andere woorden, de docent heeft de mogelijkheid om het heft in eigen hand te nemen en de kennis die de leerder wel wordt verschaft nog verder uit te breiden met extra achtergrondinformatie of specifieke aspecten van de eetcultuur. Zo kan de docent bijvoorbeeld ingaan op *stampen* en *prakken* en de betekenis ervan in de geschiedenis of meer uitleg geven over de verschillende benamingen voor *friet* en *bier*.⁷ Ook kan een met *Contact!* of *Vanzelfsprekend* werkende docent ervoor kiezen om het afwisselend gebruik van *sinaasappelsap* en *jus d'orange*, alsook het gebruik van alleen *jus* en wellicht de dubbele betekenis van *jus* (*jus* als sinaasappelsap en als een saus bij vlees), uit te leggen.

In de communicatieve methode van het vreemdetalenonderwijs is cultuur vaak gericht op het dagelijks leven en vindt men het essentieel om eerst onder de aandacht van de leerders te brengen wat gepast en aanvaardbaar is in een bepaalde mainstreamgemeenschap waar de taal wordt gesproken (Piątkowska). Hierdoor negeert men vaak het interculturele aspect van de communicatie. Dit is verwarrend, want aan de ene kant is vreemdetalenonderwijs per definitie intercultureel. 'Een vreemde taal in de klas brengen betekent leerders verbinden met een wereld die cultureel anders is dan hun eigen wereld' (Sercu 1). Aan de andere kant benadrukt Meyer (157) dat de interculturele competenties 'geen natuurlijk of automatisch resultaat van vreemdetalenonderwijs is'. Hoe (inter)culturele kwesties in de les worden behandeld zal nog steeds grotendeels van de docent afhangen. Hij of zij bepaalt hoe (taal)bewust de leerders gemaakt kunnen of moeten worden en hoe expliciet of impliciet dit zal gebeuren. Tekstboeken kunnen docenten daarbij echter beter ondersteunen. Teksten, foto's, dialogen en weetjes zouden een prikkel moeten zijn tot de ontwikkeling van interculturele compe-

⁷ friet, frieten, patat ; bier, pilsje, pintje.

tenties en niet alleen een bron van feiten, dus niet enkel en alleen cultuurkennis (*knowledge-based*) moeten presenteren. Daarom zou de cultuur niet als een apart deel van het cursusboek en vaak ook van de les beschouwd moeten worden, maar als een geïntegreerd element van het taalleerproces.

Samenvattend, aan de hand van het ui-diagram van Hofstede hebben we onderzocht wat voor (inter)cultureel beeld vier cursusboeken Nederlands geven in hoofdstukken waar eten en drinken centraal staan. Het blijkt dat:

- de buitenste laag (de ‘symbolen’) het vaakst voorkomt;
- de in Nederland uitgegeven cursusboeken vooral gericht zijn op typisch Nederlandse gerechten en dranken en de Vlaamse op de Vlaamse;
- men in de verschillende cursusboeken niet veelal dezelfde met eten en drinken verbonden woordenschat kan aantreffen;
- de vierde laag (de ‘waarden’) afwezig is in deze cursusboeken.

Er moet echter onderstreept worden dat er vanwege de beperkte ruimte van dit artikel maar een deel van de (inter)culturele inhoud (dat wel zeggen alleen de eet- en drinkcultuur) onder de loep is genomen. Daarom blijft de vraag of er in Nederlandse en Vlaamse tekstboeken Nederlands voor anderstaligen te weinig aandacht is voor cultuur open staan en zou er verder, vooral comparatief, onderzoek uitgevoerd moeten worden om hierover meer uitsluitsel te kunnen geven.

BIBLIOGRAFIE

- Boeken, Christine, Els Le Page, Els Mertens en Ingrid Peeters. *Zo gezegd 1.1*. Pelckmans, 2015.
- Byram, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael, Bella Gribkova en Hugh Starkey. *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe, 2001.
- Claes, Marie-Thérèse en Marinel Gerritsen. *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Coutinho, 2007.
- De Leeuw, Elisabeth, Petra Roël en Annemarie Cornax. *Contact! 1 Nederlands voor anderstaligen*. Intertaal, 2011.
- ERK. *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen*. Nederlandse Taalunie, 2008.
- Hall, Edward. *Beyond culture*. Anchor Book, 1976.
- Hall, Edward. *The hidden dimension*. Doubleday, 1982.
- Hofstede, Geert. *Allemaal andersdenkenden*. Omgaan met cultuurverschillen. Contact, 1991.

- Jewdokimow, Dorota. "Minione w obecnym. O badaniu kultury jako badaniu historycznym w ujęciu semiotycznym." *Studia Kulturoznawcze*, vol. 1, nr. 11, 2017, pp. 43-53.
- Katan, David. *Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators*. Routledge, 2014.
- Kramsch, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993.
- Kwakernaak, Erik. "Cultuur in het vreemdetalenonderwijs: franje of kern? Deel 1: terugblik op vijf eeuwen." *Levende Talen Magazine*, vol. 104, nr. 7, 2017, pp. 10-14.
- Maijala, Minna. "Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices." *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 14, nr. 2, 2018, pp. 133-149.
- Meyer, Meinert. "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners." *Mediating languages and cultures*, onder redactie van Dieter Buttjes en Michael Byram, Multilinguals Matters, 1990, pp. 136-158.
- Piątkowska, Katarzyna. "From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching." *Intercultural Education*, vol. 26, nr. 5, 2015, pp. 397-408.
- Quist, Gerdi. "Taal, cultuur en interculturele communicatie: tekst als cultuurtekst in de Nvt-klas." *Neerlandistiek in Contrast. Bijdragen aan het Zestiende Colloquium Neerlandicum*, onder redactie van Jane Fenoulhet, Arie J. Gelderblom, Marja Kristel, Josien Lalleman, Lut Missine en Jan Pekelder, Rozenberg Publishers, 2007, pp. 395-408.
- Schneider-Broekmans, Josina. *Taal vitaal – nieuw*. Intertaal, 2014.
- Schoenaerts, Peter, Rita Devos, Hans Fraeters en Helga van Loo. *Vanzelfsprekend*. Acco, 2018.
- Sercu, Lies. "Teaching foreign languages in an intercultural world." *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*, onder redactie van Lies Sercu, Ewa Bandura, Paloma Castro, Leah Davcheva, Chryssa Laskaridou, Ulla Lundgren, Maria del Carmen Mendez García en Phyllis Ryan, Multilingual Matters, 2005, pp. 1-18.

ZBYT MAŁO UWAGI DLA KULTURY
W HOLENDERSKICH I FLAMANDZKICH PODRĘCZNIKACH
DO NAUKI JĘZYKA NIDERLANDZKIEGO JAKO OBCEGO?

Streszczenie

Powszechnie uznaje się, że kultura i kompetencje międzykulturowe powinny być nieodłączną częścią procesu nauczania języków obcych. Nie ma jednak zgody co do formy i zakresu, w jakim należy je włączać nie tylko do programów nauczania, lecz także do podręczników. Wykorzystując „diagram cebuli” Hofstede’a, autorzy niniejszego artykułu analizują temat „jedzenia i picia” w czterech podręcznikach do nauki języka niderlandzkiego, próbując określić ich treści (inter)kulturowe. Wyniki pokazują, że w analizowanych publikacjach kładzie się nacisk głównie na symbole, tj. zewnętrzną warstwę diagramu. Autorzy przedstawiają wyjaśnienia, krytyczne uwagi i implikacje pedagogiczne oraz postulują porównawcze podejście w nauczaniu kultury i kompetencji interkulturowej.

Słowa kluczowe: kultura; kompetencja interkulturowa; język niderlandzki jako język obcy; nauczanie języków obcych.

TOO LITTLE ATTENTION TO CULTURE
IN DUTCH AND FLEMISH TEXTBOOKS
TO LEARN DUTCH AS A FOREIGN LANGUAGE

S u m m a r y

It is generally acknowledged that culture and intercultural competence should be an inherent part of the foreign language teaching process. There is, however, no consensus as to the form and extent to which they should be incorporated not only into curricula but also coursebooks. By using Hofstede's "Onion Diagram", this paper looks at four coursebooks for Dutch as a foreign language and zooms in on the topic of "eating and drinking" to determine their (inter)cultural content. The results show that the focus in these coursebooks is on the symbols, i.e. the outer layer of the diagram. The authors of the paper offer explanations, some critical remarks and pedagogical implications, and call for a comparative approach to teaching culture and intercultural competence.

Key words: culture; intercultural competence; Dutch as a foreign language; foreign language education.