



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## **Met FAM (Freiburg-Amsterdam-Model) intercultureel leren in een academische context**

Bendieck, Britta; Jonghe, Annelies de

### **Citation**

Bendieck, B., & Jonghe, A. de. (2012). Met FAM (Freiburg-Amsterdam-Model) intercultureel leren in een academische context, 46-54. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/21875>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/21875>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

# Met FAM (Freiburg-Amsterdam-Model) intercultureel leren in een academische context

Britta Bendieck & Annelies De Jonghe

Het Bologna-beleid streeft naar de opbouw van een concurrentieel attractieve en dynamische hogeschool- en onderzoeksruimte in Europa. De hierdoor beoogde mobiliteit verlangt van de studenten dat ze behalve meertalig ook intercultureel competent worden (Gutjahr 2006: 112). Interculturele competentie wordt intussen gezien als één van de kerncompetenties in het (academische) vreemdetalenonderwijs, nu studenten steeds meer internationale contacten via internet of via uitwisselingsprogramma's verwerven (Byram/Fleming: 1998). In dit artikel schetsen we aan de hand van het Freiburg-Amsterdam-Model (FAM) welke opties mogelijk zijn om binnen het kader van de academische taalverwerving interculturele competentie te verwerven.

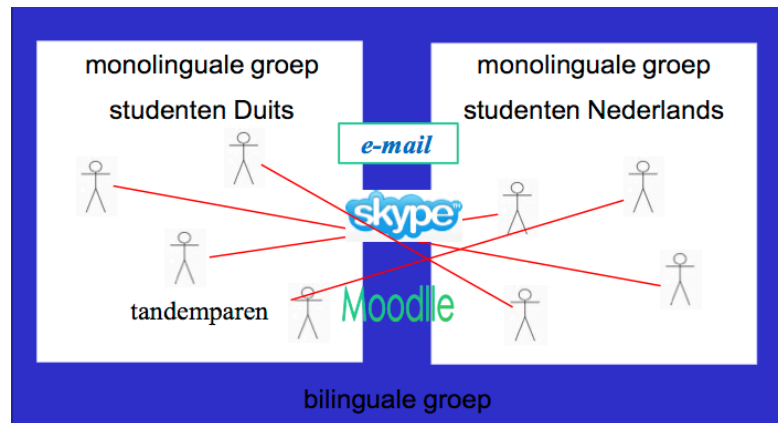
## 1. Wat is het concept achter FAM?

FAM ontstond in 2005 naar aanleiding van het project *Internationalisation-at-home* aan de Universiteit van Amsterdam (UvA) in samenwerking met het toenmalige lectoraat Nederlands aan de Universiteit van Freiburg in Duitsland. De opzet was een bilinguale taal cursus met als algemene doelstellingen de verbetering van productieve taalvaardigheden, academische vaardigheden en interculturele competentie. Sinds 2009 is FAM vast onderdeel van het curriculum binnen het vak Duitse Taal en Cultuur aan de UvA. Na een eerste piloteringsfase traden het lectoraat Nederlands van de Ruhr-Universität Bochum en de Duitse afdeling vertalers en tolken van de Artesis-Hogeschool in Antwerpen toe tot het interuniversitaire samenwerkingsverband. Die realisatie was mogelijk door de ondersteuning van de Taalunie. En dankzij de bemiddeling van het Goethe-Instituut in Bangkok werd FAM ook succesvol buiten de Europese hogeschoolruimte geïmplementeerd in het curriculum van de afdeling Duitse Taal aan de Thammasat-Universiteit in Bangkok en in het curriculum van de studierichting Thais aan het Afrika-Azië-Instituut van de Universiteit Hamburg.

“FAM is een raderwerk van tandemleren met behulp van ICT en contactonderwijs, waarbij academische leerdoelstellingen, bilinguale groepsdynamische processen en de leerautonomie van elke student apart bijzondere aandacht verdienen.” (Bendieck/de Jonghe 2009: 120)

Een ruim aanbod aan diverse leermethodes, communicatieve interactie en leeractiviteiten zet de studenten aan tot veelvuldige authentieke taalhandelingen. In zowel virtuele als reële communicatieve situaties reflecteren ze daarbij op hun intercultureel handelen en kunnen ze hun interculturele competentie verruimen.

Het FAM-model stoelt op de leertheorie van het sociaalconstructivisme: de student reflecteert binnen een rijke leeromgeving zoveel mogelijk autonoom, actief en coöperatief op het eigen leerproces. Het didactische scenario is opgebouwd volgens de basisprincipes van blended-learning (Kranz / Lüking 2005: 1). waarbij online-leerfasen afgewisseld worden met contactonderwijs.



Afbeelding 1: FAM

In de praktijk leren twee monolinguale groepen studenten van twee verschillende universiteiten telkens de moedertaal van de andere groep en worden beide groepen tot een gemeenschappelijke bilinguale groep aan elkaar gekoppeld. Binnen elke monolinguale groep worden tandemgroepjes gevormd die gedurende de hele cursus tijdens één volledig semester nauw met elkaar samenwerken (zie afbeelding 1). Buiten de intensieve samenwerking in de individuele tandemgroepjes om, nemen de studenten in hun eigen monolinguale groep deel aan lesmodules samen met de docent. Tijdens de overkoepelende bilinguale leerfase, waaraan de twee monolinguale groepen gezamenlijk deelnemen, kunnen de studenten bijvoorbeeld meewerken aan leeractiviteiten zoals groepsdiscussies op het leerplatform, tijdens een videoconferentie of tijdens een gemeenschappelijke excursie.

Het tandemleren zelf kent al een lange traditie in internationale uitwisselingsprogramma's op academisch niveau<sup>1</sup>. FAM is gebaseerd op het concept van Brammerts:

“Sprachenlernen im Tandem ist Lernen durch authentische Kommunikation mit einem *native speaker*, der dem Partner als Modell dienen, ihn korrigieren und ihn bei eigenen Ausdrucksversuchen unterstützen kann. Da beide Partner zumindest schon Grundkenntnisse im Bereich von Sprache und Kultur des Anderen haben, haben sie mehr Möglichkeiten, sich gegenseitig zu helfen, etwa durch Erklärungen in der Fremdsprache oder durch Vergleiche. Da Lernen im Tandem immer Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften und Kulturen ist, ermöglicht es auch interkulturelles Lernen.” (Brammerts 1996: 2)<sup>2</sup>

FAM ziet daarbij het interculturele leren niet als een positief neveneffect. Veel meer legt FAM het interculturele leren vast als een gelijkwaardig leerdoel met volgende aandachtspunten:

- ontwikkelen van interculturele sensitiviteit;

- theoretisch inzicht verkrijgen in eigen cultuur en de cultuur van de ander;
- herkennen dat cultuur dynamisch is.

Om dat te bereiken, werken de studenten in afzonderlijke tandemgroepjes of in bilinguale groepstandems en kunnen ze samen met de docent in de monolinguale groep hun interculturele competentie en hun taalvaardigheden verder uitdiepen. Vaak zijn er juist tijdens de tandemfasen vragen over interculturele, grammaticale of lexicale vragen waarop de tandempartner op dat moment nog geen afdoend antwoord kan geven. Hiervoor zijn juist de momenten in de monolinguale groep van groot belang. De tandempartners ondersteunen elkaar in hun leerproces, maar de docent is verantwoordelijk voor een goede vakkundige en didactische begeleiding. Er duiken nogal eens cultuurwetenschappelijke onderwerpen op of interculturele conflicten die het beste direct met de docent kunnen worden besproken. Ook maakt de docent gebruik van de monolinguale fasen om bilinguale ontmoetingen, zoals debatten over actuele onderwerpen via videoconferentie of in groepsdiscussies op het leerplatform, voor te bereiden.

De moderne communicatie- en informatietechnologie maakt grensoverschrijdende interactie mogelijk zonder fysieke mobiliteit waardoor het autonome leren nog in ruime mate kan worden versterkt.

Afbeelding 2 laat zien welke informatiemiddelen in de verschillende fasen van de leeractiviteiten worden toegepast.

**Afbeelding 2: didactisch scenario FAM**

	<b>Leeractiviteiten</b>	<b>ICT-gebruik</b>
I	partner zoeken voor individuele tandems	leerplatform ,Moodle',Skype'
II	taalopdrachten uitvoeren binnen taalverwervingsmodules  onderwerp vastleggen voor een intercultureel onderzoek met tandempartner	Moodle , skypen , e-mail
III	intercultureel onderzoek uitvoeren  bilinguale presentatie voorbereiden  schriftelijke taalproductie binnen taalverwervingsmodules	Moodle, skypen, e-mail, wiki, videoconferencing
IV	presentatie van het intercultureel onderzoek	Moodle, skypen, videoconferencing

## 2. Cultuur en interculturaliteit als proces

Zoals hierboven aangetoond gaat taalverwerving in het model FAM altijd gepaard met het interculturele leren. Vanuit die optiek is het ontwikkelen van interculturele vaardigheden net zo belangrijk als het competentiegericht verbeteren van taalvaardigheden. FAM gaat uit van een processueel cultuurbegrip.

„Da in der globalisierten Welt geographische und kulturelle Räume nicht mehr zwangsläufig zusammenfallen, wird auch ein territoriales Verständnis von Kultur zunehmend aufgekündigt, auch wenn die traditionelle Verknüpfung von Nation und Kultur weitgehend präsent bleibt. Zunehmend werden statt Nationen aber auch andere Einheiten als Identifikationsangebot präferiert, [...]“ (Gutjahr 2006: 138)<sup>3</sup>

Opvattingen over ‘Duitse’ en ‘Nederlandse’ cultuur worden tegenwoordig mede bepaald door categorieën als jeugd- en stadscultuur, ondernemingscultuur, wooncultuur, muziekcultuur en eetcultuur. Vanuit een ‘nationale’ hoek is dat allemaal moeilijk onder één noemer te brengen. Natuurlijk manifesteren zich binnen deze cultuurvormen nog nationale trekjes, maar die worden tegenwoordig anders geclassificeerd of in andere coderingssystemen geplaatst (Werner 2012:11). Dankzij het uitermate dichte netwerk en de vervlechting van verschillende culturen zijn er pluriforme culturele identiteiten ontstaan die het onderscheid tussen eigenheid en vreemdheid en daarmee de voorstelling van autonome culturele systemen ter discussie stellen (Lüsebrink 2008:17). Volgens Löffelholz (2002:191) zijn vier factoren voor een modern cultuurbegrip van betekenis:

„(1) Kultur entsteht durch Kommunikation, also in einem sozialen Prozess. (2) Kultur gerinnt in Form sozialer Standardisierungen und kognitiver Schemata. (3) Kultur stabilisiert Orientierungen, führt also zur Ausbildung zeitlich relativ überdauernder Interpretations- und Verhaltensmuster. (4) Kultur bleibt dennoch ein dynamischer Prozess, ist also keine statische Gegebenheit, sondern zeitabhängig, generierbar und wandelbar.“<sup>4</sup>

Wat voor rol speelt dit cultuurbegrip in FAM? Geen lesjes over hoe een andere cultuur moet worden opgevat, maar door interactie met de tandepartner erachter komen dat cultuur pas door contact met andere culturen ontstaat. Daarbij wordt cultuur dus opgevat als een rijk geschakeerd betekenisveld. Het gaat er niet om zagezegd duidelijk omliggende culturen van elkaar te onderscheiden, wat eigenlijk ook een contradictie zou zijn ten opzichte van de vooropgestelde procesdynamiek. Cultuur en interculturaliteit moeten volgens Gutjahr (2006:138) en Löffelholz (2002:191) veeleer worden opgevat als een proces. In dat proces ontstaat tijdens de interactie een soort intermediair veld met nieuwe inzichten. Op basis daarvan kunnen wederzijdse verschillen worden waargenomen en andere identificatiemogelijkheden opduiken.

### 3. Methodiek

*Intercultureel leren* bij FAM is in de eerste plaats het van elkaar leren in een persoonlijke interactie tussen de studenten uit twee verschillende monolinguale groepen. Interculturaliteit ontstaat door de wederzijdse bewustmaking van waarnemingsprocessen waarbij beeldvorming over bepaalde culturen en identiteiten een open proces blijft. Methodisch staat de autonome leerervaring centraal ten opzichte van de klassieke kennisoverdracht.

Er wordt een onderwijssetting opgezet volgens het drie-fasen-model *Awareness – Knowledge – Behaviour* (Bendieck / Denzel 2003: 8) zoals dat bij

veel interculturele trainingen gebruikelijk is. Aan de grondslag van dit model en dus van alle taakomschrijvingen binnen FAM liggen affectieve, cognitieve en gedragsbepalende leerdoelen.

De eerste fase – *Awareness* – gaat terug op de affectieve dimensie waarin het *inleven in* en *het sensibiliseren voor* de nodige aandacht krijgen Culturele vanzelfsprekendheden worden tijdens interculturele tandemsessies in twijfel getrokken, want door de contrastervaring wordt het ogenschijnlijk vanzelfsprekende van de eigen cultuur expliciet. Door veelvuldige waarnemingsoefeningen tijdens het samenwerkend leren krijgen de studenten gaandeweg inzicht in de randvoorwaarden voor de interculturele waarneming en bewustwording.

In de tweede fase – *Knowledge* – komt de kennisoverdracht van algemene culturele waarden en specifieke culturele bijzonderheden aan bod. Zonder deze cognitieve dimensie is er geen echt inzicht in de andere cultuur mogelijk en kan het bewustwordingsproces ook niet in gang worden gezet. Tijdens de derde en laatste fase – *Behaviour* – kan de opgedane kennis worden toegepast in face-to-face- of online-ontmoetingen.

Hieronder worden twee voorbeelden van leeractiviteiten binnen FAM geschetst, waarbij 1) een voorbeeld is van fase 1 (*Awareness*) en 2) een voorbeeld is van de fasen 2 (*Knowledge*) en 3 (*Behaviour*).

#### *Voorbeeld 1: oefening i.v.m. taalbeïnvloeding*

Bij deze oefening krijgen de studenten uit beide monolinguale groepen begrippen uit de eigen en de vreemde sociaalhistorische context voorgeschoteld, waarbij ze telkens binnen één minuut tijd zoveel mogelijk associaties moeten opschrijven. (Bendieck/Denzel et al. 2003:43) In het klassikale gesprek achteraf worden de associaties opgetekend en in groepen ingedeeld. Alles wat vaker wordt vermeld, wordt extra gemarkeerd. Dan volgt de tweede stap tijdens de online-tandemfase waarbij alle tandemparen contact opnemen met elkaar via de internettelefoon Skype en de resultaten van het associatie-onderzoek in de eigen monolinguale groep aan elkaar voorleggen. Deze oefening maakt duidelijk hoe collectieve en individuele beeldvorming cultuurverschillen beïnvloeden. Bij het begrip *koning* gaan Nederlandse studenten vooral associëren rond de parlementaire monarchie en het Nederlandse koningshuis terwijl de Duitse studenten het begrip *koning* verbinden met sprookjes en de romantiek. De overkoepelende leerdoelstelling bij dergelijke oefeningen bestaat uit het herkennen van de socio-culturele beïnvloeding van de individuele waarneming. Bovendien worden de studenten gevoelig gemaakt voor het feit dat woordassociaties ook hoogstpersoonlijk door de individuele vorming (in tegenstelling tot de collectieve vorming) kunnen zijn en historische processen weerspiegelen - dus dynamisch zijn - en tenslotte dat elk betekenisveld beoordelingen inhoudt. Het inzicht in de culturaliteit van communicatieve handelingen gebeurt op het affectieve vlak en stimuleert behalve het cultuur- en taalbewustzijn ook de eigen emotionele kijk op de thematiek.

Om het autonome en coöperatieve leren te bevorderen, worden communi-

catieve handelingen geplaatst in een ruimere onderwijsopzet: de individuele tandemgroepjes krijgen de opdracht om samen een intercultureel onderzoekje uit te voeren. Deze aanpak zorgt ervoor dat de interactie zo authentiek mogelijk blijft, wat in klassikaal en traditioneel vreemdetalenonderwijs nauwelijks mogelijk is.

Het empirische onderzoek gaat door in de tweede en de derde fase van het zogenaamde drie-fasen-model.

#### *Voorbeeld 2: Onderzoek naar een intercultureel onderwerp*

Het gemeenschappelijke interculturele en empirische onderzoek zet de studenten ertoe aan om elkaar tijdens het leerproces te ondersteunen, met elkaar en ook van elkaar te leren en niet alleen de verantwoordelijkheid voor het eigen leren, maar ook voor dat van de tandempartner te dragen. De tandempartners overleggen samen welk onderwerp ze kiezen voor een empirisch onderzoek en kunnen gedurende de gehele cursus eraan werken. Aan het eind presenteren ze in twee talen de resultaten van hun onderzoek voor de bilinguale groep of in de vreemde taal voor hun eigen monolinguale groep. De kwalitatief hoogstaande presentaties laten zien dat deze vorm van samenwerkend en intercultureel leren de studenten erg motiveert en tot goede leerresultaten leidt.

## 4. Hoe studenten in competentiegericht taalonderwijs beoordelen?

Dat is geen gemakkelijke en eenduidig te beantwoorden vraag. Er moet daarbij een onderscheid worden gemaakt tussen evalueren (met een cijfer als eindbeoordeling) en reflecteren op eigen taalhandelingen en interculturele competentie en tussen leerprestatie en leerproces. Voor FAM werd een stappenplan voor effect- en toetsmeting opgesteld om de evaluatie en de reflectie van leerprocessen en leerprestaties zo transparent mogelijk te maken. Belangrijk uitgangspunt is naast de beoordeling (evaluatie) door de docent ook de zelfbeoordeling (reflectie) van de student. Sinds de invoering van het ERK (Europees Referentiekader) bekleedt de zelfbeoordeling een belangrijke positie in het vreemdetalenonderwijs.

Om bijvoorbeeld een beter overzicht te krijgen van het leerproces van de studenten werd voor de docenten een mini-databank opgesteld met gegevens van 40 studenten op basis van individuele taalopnames (mp3 of video) van zogenaamde instroom- en uitstroomgesprekken en van feedbackformulieren. De instroomgesprekken vonden plaats vóór het begin van de cursus en de uitstroomgesprekken na de culturele presentaties aan het einde van de cursus. Telkens moesten twee studenten uit één monolinguale groep voor de anderstalige docent een drietal communicatieve taaltaken in de vreemde taal uitvoeren die qua inhoud en vorm zowel in de instroom- als in de uitstroomgesprekken identiek waren (bijvoorbeeld: elkaar of de tandempartner voorstellen, een foto beschrijven, een programma voor een excursie opstellen of elkaar feedback geven over de cursus en het eigen leerrendement). Tijdens de interactie tussen de studenten bleef de docent zo-

veel mogelijk op de achtergrond als observator van het gesprek. In de anonieme feedbackformulieren beoordeelden de studenten de cursus, de leeractiviteiten, de gebruikte leermiddelen en hun leerrendement.

Gevorderde taalstudenten beoordelen hun eigen leerrendement meestal erg kritisch. Ze reflecteren steeds meer op hun eigen taalgebruik en stellen vaak nogal sceptisch vast dat taalleren niet zo vanzelf gaat. Toch laat de cijferbeoordeling uit de feedbackformulieren zien dat de meerderheid van de studenten met het eigen leerrendement over het algemeen tevreden is. Op een schaal van 1 (ontevreden) tot 5 (heel tevreden) kruiste slechts één student 5 aan dat hij/zij ontevreden was. Sommige studenten noteerden in een schriftelijk commentaar dat ze meer leerrendement hadden verwacht, maar te weinig tijd hadden geïnvesteerd. Ze beseften dat het enorme taalbad en rijke taalaanbod pas echt vruchten afwerpen als ze de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces ook zelf dragen. Natuurlijk helpt hierbij ook de druk van de tandempartner die steun zoekt bij het oplossen van taaltaken en het uitvoeren van het intercultureel onderzoek.

Tijdens de opnames kregen de studenten voor de beoordeling van hun leerrendement een aantal beoordelingscriteria aangereikt zoals vlotheid in spreken, beter verstaan, uitbreiding woordenschat, uitdrukkingen omgangstaal, verruiming interculturele kennis en competentie. Na een luister- en inhoudsanalyse van de gesprekken blijkt dat alle studenten meer dan tevreden waren over de vooruitgang in spreek- en gespreksvaardigheid en ook meer begrip hadden gekregen voor de culturele achtergrond van de tandempartner. De gesprekken leidden ertoe dat de studenten heel bewust en nauwkeurig over hun vooruitgang gingen nadenken. Vaak merkten ze op dat ze ook een beter inzicht in de eigen culturele achtergrond hadden gekregen door interessante opmerkingen en vragen van de tandempartner. Bovendien kregen de studenten de rol van bemiddelaar toebedeeld bij semantische en lexicale vragen door de tandempartner. Meestal leidden dergelijke vragen tot een intensieve discussie over de socio-culturele achtergrond van woordbetekenissen. Het valt erg op hoe de meeste studenten in het instroomgesprek zich nogal onzeker gedragen in de interactie met hun gesprekspartner. Ze vragen de docent vaak naar een vertaling. In de uitstroomgesprekken is die houding radicaal veranderd. De studenten treden veel zelfverzekerder op en zijn de aanwezigheid van de docent blijkbaar helemaal vergeten. Ze klampen zich niet meer vast aan vertaalwoorden, maar praten vrijuit over alle mogelijke onderwerpen uit de eigen en de vreemde cultuur.

## 5. Balans

FAM levert een bijdrage tot academische mobiliteit zoals die in het kader van een te ontwikkelen Europese universitaire gemeenschap wordt geëist. Door het samenspel van *Blending Learning*, bilinguale groepsdynamische processen - zonder de individuele leerautonomie uit het oog te verliezen - en van het samenwerkend leren vanuit zo authentiek mogelijke sociale handelingen, kan intercultureel handelen worden gereflecteerd en de interculturele competentie steviger worden. FAM nodigt de studenten uit hun



steentje bij te dragen tot deze Europese hogeschoolruimte door ze als transnationale bemiddelaars te laten optreden. Voor hen is immers de omgang met interculturele variatie en verschillen vanzelfsprekend geworden.

## Literatuur

Bendieck, B. / Denzel, H. et. al. (2003): Abschlussbericht Tagesprogramm (Module) für ein Training Interkulturelle Kommunikation. Interkulti-1-Projekt 22-32 PMC, Goethe-Institut Inter Nationes, (interne Publikation).

Bendieck, B. / de Jonghe, A. (2009): Het Freiburg-Amsterdam-Model (FAM). Tandemleren in een blendend-learning-leeromgeving in de academische taalverwerving, in: Bogaert, A. / Noak, B. / Ruigendijk, E. (eds.): Contact en invloed, Handelingen van de bijeenkomst van universitaire docenten Nederlands in het Duitse taalgebied. Münster: agenda Verlag, 114-121.

Brammerts, H. (1996): Tandem per Internet und das Internationale E-Mail Tandem Network. Mit Beiträgen von Annette Gaßdorf, in: Brammerts, H. / Little, D. (eds.): 1-14. Dto. Runa. Revista Portuguesa de Estudios Germanísticos, 26, 895-909.

Byram, M./Fleming, M. (eds.) (1998): Language Learning in Intercultural perspective, Cambridge: Cambridge University Press.

Gutjahr, O. (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft als Europäische Kulturwissenschaft – Herausforderungen der Germanistik im Bologna-Prozess, in: Colin, N. / Umlauf, J. et. al. (eds.): Germanistik – eine europäische Wissenschaft. Der Bologna-Prozess als Herausforderung. München: Iudicium, 110-145.

Kranz, D./Lüking, B. (2005): Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 10/1. Darmstadt. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/docs/KranzundLueking2005.pdf>. (5 april 2013)

Löffelholz, M. (2002): Globalisierung und transkulturelle Krisenkommunikation, in: Hepp, A./Löffelholz, M. (eds.): Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation. Konstanz: UVK, 186-204.

Lüsebrink, H.-J. (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion Fremdwahrnehmung Kulturtransfer. Stuttgart: Metzler, 17.

Werner, M. (2012): Konzeptionen und theoretische Ansätze zur Untersuchung von Kulturbeziehungen, in: Colin, N. / Defrance, C. et. al. (eds.): Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen nach 1945. Tübingen: Narr (im Erscheinen).

---

1 Een van de belangrijkste impulsen ging uit van het Europese ODL-project (Open Door Learning: Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning) tussen 1996 en 1999 waaraan twaalf Europese universiteiten deel namen onder de leiding van de Ruhr Universität Bochum/Duitsland.

2 Taalleren in tandems is leren door middel van authentieke communicatie met een native speaker die voor de tandempartner het goede voorbeeld is, kan corrigeren en bij mondelinge en schriftelijke taalproductie kan ondersteunen. Omdat de partners allebei op zijn minst over een basiskennis beschikken op het gebied van de taal en de cultuur van de tandempartner, hebben ze meer mogelijkheden om elkaar te helpen door uitleg in de vreemde taal of door vergelijkingen te geven. Omdat het leren in tandems altijd communicatie tussen leden van verschillende taalgemeenschappen en culturen betekent, maakt het ook intercultureel leren mogelijk. (AdJ)

3 Omdat in een globale wereld geografische en culturele gebieden niet meer automatisch samenvallen, wordt ook een territoriaal begrip van cultuur steeds meer overboord gegooid, ook al blijft de traditionele verbinding van natie en cultuur over het algemeen actueel. In toenemende mate wordt er in plaats van aan naties ook aan andere entiteiten als identificatiemogelijkheid de voorkeur gegeven, [...]. (AdJ)

4 (1) Cultuur ontstaat door communicatie, dus in een sociaal proces. (2) Cultuur loopt spaak op sociale standaardiseringen en cognitieve schemata. (3) Cultuur stabiliseert oriëntatiepunten, leidt dus tot de vorming van tijdelijk relatief gangbare interpretatie- en gedragspatronen. (4) Cultuur blijft desondanks een dynamisch proces, is dus geen statisch gegeven, maar wel tijdsgevoelig, in ontwikkeling en veranderlijk. (AdJ)

5 van 48 studenten in totaal.