

- Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Red.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 125-135). Dordrecht: Springer.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as Exploration*. Champaign, IL: NCTE. (Eerste publicatie 1938)
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.
- Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2017). Literatuur leert je het leven? Over het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten bij literatuuronderwijs. In R. van Steensel & E. Segers, *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp. 185-199). Amsterdam: Stichting Lezen.
- SLO (2015). *Curriculumspiegel deel B: vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.

MARLOES SCHRIJVERS werkt aan de Universiteit van Amsterdam aan een promotieonderzoek naar hoe literatuuronderwijs het zelfinzicht en sociaal inzicht van havo-leerlingen kan stimuleren. Tevens is ze junior editor voor L1 – Educational Studies in Language and Literature, lid van de Raad van Advies van het Nederlands Letterenfonds, en lid van de Werkgroep Didactiek en Onderzoek Nederlands van SBN Levende Talen.  
E-mail: M.S.T.Schrijvers@uva.nl

## Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen

*Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland*

ESTHER SCHAT, RICK DE GRAAFF & EWOUT VAN DER KNAAP

Dit artikel doet verslag van een verkennende studie naar docentperspectieven op interculturele competentie en taalvaardigheden binnen literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo bij de moderne vreemde talen. In het huidige moderne vreemdetalenonderwijs lijkt 'inhoud' naar de achtergrond verdwenen. Recent internationaal onderzoek pleit voor literatuuronderwijs waarbij taal en culturele inhoud geïntegreerd worden. Om opvattingen en praktijken ten opzichte van deze benadering te verkennen werd een enquête afgenomen bij 363 docenten Duits, Frans en Spaans. Uit de resultaten blijkt dat de respondenten een leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs nastreven waarin het ontwikkelen van de leesvaardigheid en inlevingsvermogen in de andere cultuur centraal staat.

Taalonderzoekers, docenten en instanties op het gebied van taalonderwijs constateren dat het huidige moderne vreemdetalenonderwijs meer 'inhoud' heeft (Meesterschapsteam MVT, 2018; Curriculum.nu, 2018). Waar bij de meeste schoolvakken inhoudelijke kennis centraal staat en de vaardigheden een ondersteunende functie hebben, zijn programma's bij de moderne vreemde talen (nu

verder afgekort als mvt) gebaseerd op de vijf vaardigheden lezen, luisteren, gesprekken voeren, spreken en schrijven (Raad van Europa, 2001). Onder invloed van de ideeën van communicative language teaching uit de jaren 80, en versterkt door de introductie van het Europees Referentiekader (ERK) in 2001, ligt de nadruk in de eindtermen vooral op communicatieve competenties (Meijer & Fasoglio, 2007). Het probleem is dat we bij het leren van een vreemde taal inhoud nodig hebben: 'Als we niets hebben om over te spreken en te schrijven en niets om te lezen en naar te luisteren, is taalverwerving niet mogelijk' (Meesterschapsteam MVT, 2018, p. 2).

Om meer 'inhoud' in de mvt-les te krijgen zou, zoals in het tweetalig onderwijs, vakinhoud bij de zaakvakken kunnen worden geleend, maar de mvt beschikken ook over eigen 'inhoud', namelijk de cultuur, de bewoners en de producten van de landen waar die talen de voertaal zijn. Uiteraard is het van belang dat leerlingen leren communiceren in de vreemde taal, maar taal staat niet los van de cultuur waarin die taal wordt gesproken (Kramsch, 1997) en om een taal te leren dient een leerling ook kennis te hebben over de cultuurgemeenschap waarin die taal wordt gesproken. Echter, kennis van land en cultuur

staat in de eindtermen voor zowel havo als vwo niet genoemd als apart domein (CvTE, 2018). Een mogelijke manier om binnen het huidige mvt-curriculum meer aandacht voor de doeltaalcultuur in de les te krijgen is literatuuronderwijs (domein E). Het gebruik van literaire teksten in de doeltaal kan bijdragen aan kennis over de doeltaalcultuur en aan taalontwikkeling (Barrette, Paesani, & Vinall, 2010). De huidige eindtermen voor literatuur bij de mvt (vrijwel identiek aan de eindtermen voor literatuur bij Nederlands), waarbij van de leerlingen wordt verwacht dat ze verslag kunnen uitbrengen van hun leeservaringen (eindterm 7), dat ze tekstsoorten kunnen onderscheiden (eindterm 8) en dat ze een overzicht van de literatuurgeschiedenis kunnen geven (eindterm 9), refereren echter niet aan deze culturele doelen en taalvaardigheidsdoelen van literatuuronderwijs.

### **Integratie van taalvaardigheden en interculturele competentie**

Dat in de huidige eindtermen niet expliciet wordt verwezen naar talige en culturele doelen van mvt-literatuuronderwijs, is verwonderlijk, aangezien een aantal experts op het gebied van literatuurdidactiek een geïntegreerd curriculum adviseert waarin de traditionele dichotomie tussen taal en literatuur wordt opgeheven (Barrette, Paesani, & Vinall, 2010; Bloemert, Jansen, & Van de Grift, 2016; Van der Knaap, 2018; Kramsch, 1993). Literatuur bij de mvt kan naast de functie van 'object' voor literaire analyse, zoals omschreven in de eindtermen, ook worden ingezet als 'resource' voor taalvaardigheids- en literatuuronderwijs (Maley & Duff, 2007, p. 5). Dit betekent dat literaire teksten in de doeltaal te gebruiken zijn om verschillende talige doelen na te streven, zoals het herkennen van lexicale en grammaticale kenmerken in context of het maken van leeskilometers voor de ontwikke-

ling van leesvaardigheid (Lazar, 1993). Maar ook kunnen literaire teksten als 'resource' worden ingezet in het communicatieve taalonderwijs: als authentieke bron in de doeltaal voor de productie van geschreven en gesproken output (Brooks & Donato, 2004; Maley & Duff, 2007).

Ook wordt het belang van literatuur in de vreemde taal onderstreept in de theorie over interculturele competentie (Burwitz-Melzer, 2001; Gonçalves Matos, 2011), een punt dat hoog op de agenda van de Raad van Europa (2012) staat en een centrale positie heeft in het ERK (2017, p. 21), maar nog beperkt lijkt te zijn doorgedrongen in het Nederlandse mvt-curriculum. Interculturele competentie betekent het vermogen om adequaat om te kunnen gaan met de eigen culturele achtergrond in interactie met andere culturen. In onze geglobaliseerde, multiculturele wereld is interculturele educatie daarom van groot belang (Raad van Europa, 2012). Omdat het vreemdetalenonderwijs van nature gepositioneerd is tussen culturen en interactie tussen culturen ontlokt, is het een plek waar leerlingen interculturele communicatieve competenties kunnen ontwikkelen. In samenwerking met de Raad van Europa ontwikkelde Byram (1997) een model hiervoor. Een interculturele spreker zou moeten beschikken over een open houding en kennis over cultuur (de eigen en andere). Hij zou interculturele vaardigheden moeten kunnen toepassen in interactie met mensen uit de doeltaalcultuur en bij de interpretatie van documenten uit een andere cultuur. Deze vier factoren zouden moeten leiden tot cultureel bewustzijn (Byram, 1997, p. 34).

De integratie van dit model in het mvt-onderwijs blijft een uitdaging omdat realtime interculturele ontmoetingen voor communicatie in een klassensetting moeilijk te organiseren zijn. Door het dialogische karakter van literatuur lijkt mvt-literatuuronderwijs uitermate geschikt om deze interculturele

communicatie te bewerkstelligen bij de leerlingen (Burwitz-Melzer, 2001; Gonçalves Matos, 2005; Hoff 2016). Hoff (2016, p. 62) ontwikkelde op basis van Byrams model en zijn concept van de 'interculturele spreker', een raamwerk voor intercultureel literatuuronderwijs en definieerde de 'interculturele lezer' door middel van drie niveaus waarop communicatie met de literaire tekst plaatsvindt. Op het eerste niveau kan de leerling zich inleven in meerdere stemmen uit de literaire tekst. Op het tweede niveau evalueert de leerling hoe vanuit verschillende culturele posities verschillende interpretaties van een literaire tekst kunnen worden gemaakt. En op het derde niveau bekijkt de leerling hoe de literaire tekst kan communiceren met andere teksten. Dit betekent dat teksten uit verschillende culturen, periodes en genres vergeleken kunnen worden.

Bij het ontwikkelen van een gecombineerde literatuurdidactiek waarbij zowel de ontwikkeling van interculturele competenties als taalvaardigheden centraal staat, kan CLIL (Content and Language Integrated Learning), de didactiek waarop het tweetalig onderwijs (tto) gebaseerd is, een nuttige invalshoek zijn (González Rodríguez & Borham Puyal, 2012). In CLIL-didactiek worden zowel inhoudelijke als talige leerdoelen nagestreefd waarbij output van de productieve vaardigheden van groot belang is (De Graaff et al., 2008). Nader onderzoek naar de relatie tussen CLIL-didactiek, literatuuronderwijs en interculturele competentie is nodig omdat er tot op heden weinig studies zijn uitgevoerd naar de relatie tussen deze drie concepten. Bovendien is er, ondanks de overvloed aan theoretische literatuur over interculturele competentie en de centrale positie ervan in het ERK, nog weinig empirisch onderzoek gedaan naar de operationalisatie van interculturele competentie door docenten in het Nederlandse onderwijslandschap.

Wel moet hier worden gewezen op twee

belangrijke onderzoeken naar interculturele competentie in de beleving van taaldocenten, die tevens als inspiratie voor dit onderzoek hebben gediend. Fasoglio & Canton (2009) rapporteren over een verkennende enquête onder mvt-docenten in Nederland (N = 176) en stellen vast dat de docenten zich over het algemeen bewust zijn van het belang van het opnemen van interculturele competentie in het mvt-curriculum, maar dat ze moeite hebben het concept te vertalen naar de onderwijspraktijk. De docenten lijken zich vaak te concentreren op het onderwijzen van feiten over de doelcultuur in plaats van het ontwikkelen van interculturele competentie. Sercu et al. (2005) beschrijven de resultaten van een enquête afgenomen onder taaldocenten (N = 424) in België, Bulgarije, Polen, Mexico, Griekenland, Spanje en Zweden. Ze concluderen dat het grootste deel van de docenten dat deelnam aan de studie duidelijk bereid is om interculturele competenties in de taalles op te nemen, maar dat de respondenten een docentgestuurde benadering waarbij kennisverwerving voorop staat, verkiezen boven intercultureel onderwijs dat gericht is op vaardigheden en attitude.

### **Vraagstelling**

Bovengenoemde observaties leiden tot de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de opvattingen en praktijken van de docenten Duits, Frans en Spaans met betrekking tot interculturele competentie?
2. Wat zijn de opvattingen en praktijken van de docenten Duits, Frans en Spaans met betrekking tot interculturele competentie als onderdeel van literatuuronderwijs?
3. Wat zijn de opvattingen en praktijken van de docenten Duits, Frans en Spaans met betrekking tot CLIL als methodiek voor een interculturele en taalgerichte benadering van literatuuronderwijs?

**Interculturele competentie** (gebaseerd op Hoff, 2016)**1. Interculturele houding**

De leerling kan zich inleven in meerdere stemmen uit de literaire tekst.

**2. Interculturele vaardigheden**

De leerling evalueert hoe vanuit verschillende culturele posities verschillende interpretaties van een literaire tekst kunnen worden gemaakt.

**3. Interculturele kennis en bewustzijn**

De leerling vergelijkt de literaire tekst met andere teksten uit verschillende culturen, periodes en genres.

**Taalvaardigheden** (gebaseerd op Lazar, 1993; Maley & Duff, 2007)**1. Ontwikkeling leesvaardigheid**

De leerling maakt leeskilometers en ontwikkelt zijn leesvaardigheid.

**2. Ontwikkeling productieve vaardigheden**

De leerling ontwikkelt zijn schrijf- en spreekvaardigheid door de literaire tekst als bron te gebruiken voor communicatieve taken.

**3. Ontwikkeling grammaticale en lexicale kennis**

De leerling bouwt zijn grammaticale en lexicale kennis op doordat hij woorden en taalstructuren herkent in de literaire tekst.

**Literaire competentie** (Meijer & Fasoglio, 2007).**1. Literaire ontwikkeling (eindterm 7)**

De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met ten minste drie literaire werken.

**2. Literaire begrippen (eindterm 8)**

De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

**3. Literatuurgeschiedenis (eindterm 9)**

De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

**CLIL-didactiek** (gebaseerd op De Graaff et al., 2008)**1. Blootstelling aan input in de doeltaal op een i+1 niveau**

De leerling leest een literaire tekst in de doeltaal die net iets boven het niveau ligt waarop de leerlingen hem vloeiend kunnen lezen.

**2. Verwerking op inhoud**

De leerling doet verwerkingsopdrachten om de betekenis van kernwoorden uit de literaire tekst en/of belangrijke literaire begrippen te achterhalen.

**3. Verwerking op taal**

De leerling oefent taalvormen en taalstructuren die belangrijk zijn voor een goed begrip van de literaire tekst en/of om te kunnen praten of schrijven naar aanleiding van de literaire tekst.

**4. Output productie**

De leerlingen communiceren in tweetallen of groepen met elkaar in de doeltaal en/of maken schrijf- of presentatie-opdrachten naar aanleiding van de literaire tekst.

**5. Toepassing van strategieën**

De leerling leert om zowel receptieve (woordraden, tekst voorspellen etc.) als productieve (onbekende woorden omschrijven) strategieën toe te passen.

**Methode**

Om deze vragen te beantwoorden is een digitale enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans afgenomen. De enquête bestond uit 45 vragen (8 open en 37 gesloten), ontwikkeld langs vier onderdelen: 1. cultuuronderwijs en interculturele competentie, 2. literatuuronderwijs, 3. CLIL en 4. persoonlijke gegevens van de docent. Om eventuele onduidelijkheden in de vragen te voorkomen, werd een pilot afgenomen bij drie docenten. Het onderzoeksinstrument is gebaseerd op het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003). In deze representatie van het curriculum staat de visie van de docent in het centrum en beïnvloedt ze de negen andere componenten van het curriculum (leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, materiaal en bronnen, groeperingsvorm, leeromgeving, tijd en beoordeling). Om opvattingen en praktijken te operationaliseren werd voor zover mogelijk naar deze 10 componenten gevraagd. In tabel 1 is inzichtelijk gemaakt hoe in het onderzoeksinstrument de constructen interculturele competentie, taalvaardigheden, literaire competentie en CLIL-didactiek zijn geoperationaliseerd en toegespitst op literatuuronderwijs met behulp van genoemde bronnen. Bij het opstellen van de vragenlijst is waar mogelijk gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal. Voor de digitale afname is het programma Formdesk gebruikt. Voor de statistische analyse van de gesloten vragen is gebruik gemaakt van SPSS en bij de open vragen zijn handmatige analyses met Excel gedaan.

**Deelnemers**

De uitnodiging voor deelname aan het vragenlijstonderzoek is per mail verzonden naar schooladministraties, docentopleiders en vakverenigingen met het verzoek of zij de

vragenlijst wilden verspreiden onder docenten Duits, Frans en Spaans. De vragenlijst was beschikbaar gedurende drie maanden en er is eenmalig een herinneringsverzoek verstuurd. Gekozen is om docenten Engels niet te betrekken in de doelgroep van het onderzoek, omdat Engels een aparte status als kernvak heeft, en de interesse uitging naar taalonderwijs waarin het niveau van de taalvaardigheden en het contact met de doeltaalcultuur beperkter is. De enquête werd ingevuld door 363 docenten. Door onvolledig ingevulde vragenlijsten zijn in de uiteindelijke analyse 324 responses meegenomen waarbij 165 respondenten Duits, 92 Frans en 74 Spaans doceren.<sup>1</sup> De respondenten komen uit alle Nederlandse provincies. De helft van de bevroegde docenten (53%) geeft les in de bovenbouw van havo/vwo. Een derde van de ondervraagde docenten (32%) heeft meer dan 15 jaar leservaring.

**Resultaten**

*Wat zijn de opvattingen en praktijken van de docenten Duits, Frans en Spaans met betrekking tot interculturele competentie?*

Bij vraag 1 (zie tabel 2) geeft een grotere meerderheid van de docenten (99,7%)<sup>2</sup> aan dat cultuuronderwijs een belangrijk onderdeel van het mvt-curriculum is. Ondanks het ontbreken van specifieke richtlijnen voor interculturele competentie in het Nederlandse mvt-curriculum geeft een meerderheid van de docenten (89,3%) in vraag 2 aan bekend te zijn met het concept interculturele competentie. Bij vraag 3, een open vraag waarin docenten wordt gevraagd interculturele competentie in eigen woorden te beschrijven, noemen zij vooral associaties die kunnen worden gerelateerd aan een interculturele houding (61,3%), zoals tolerantie en empathie, gevolgd door interculturele vaardigheden (21,2%). Communicatie, omgaan met

Tabel 1. Constructen voor de vragenlijst onder docenten

| VRAGEN NAAR OPVATTINGEN   | M          | SD   |
|---|------------|------|
| 1. In hoeverre vindt u het belangrijk dat cultuuronderwijs onderdeel van het mvt-curriculum is?                     | 3,88       | 0,71 |
| 2. In hoeverre bent u bekend met het begrip interculturele competentie?   | 3,62       | 0,98 |
| 3. Welke associaties roept het begrip interculturele competentie bij u op? Noem enkele steekwoorden.                | Open vraag |      |
| 4. In hoeverre vindt u de verschillende onderdelen van interculturele competentie belangrijk in het mvt-curriculum? |            |      |
| • Interculturele houding  | 3,81       | 0,79 |
| • Interculturele kennis   | 3,67       | 0,72 |
| • Interculturele vaardigheden   | 3,63       | 0,78 |
| VRAGEN NAAR PRAKTIJKEN  | M          | SD   |
| 5. Hoe vaak komen deze leerinhouden voor in uw lesprogramma?  |            |      |
| • Dagelijks leven en routines, eten en drinken etc.   | 4,13       | 0,75 |
| • Geschiedenis, geografie en politiek systeem   | 3,71       | 0,80 |
| • Tradities, folklore en toeristenattracties.   | 3,66       | 0,80 |
| • Literatuur  | 3,47       | 1,08 |
| • Andere vormen van culturele expressie (muziek, drama, toneel, kunst)  | 3,38       | 0,97 |
| 6. In hoeverre streeft u deze leerdoelen na in uw lesprogramma?   |            |      |
| <i>Leerdoelen m.b.t. houding (<math>\alpha=0,82</math>)<sup>3</sup></i>   |            |      |
| • Het ontwikkelen van een open en tolerante houding   | 3,76       | 0,80 |
| • Het bevorderen van inlevingsvermogen  | 3,44       | 0,90 |
| <i>Leerdoelen m.b.t. kennis (<math>\alpha=0,77</math>)</i>  |            |      |
| • Leerling voorzien van informatie over het dagelijks leven en routines   | 3,69       | 0,77 |
| • Leerlingen voorzien van informatie over geschiedenis en geografie   | 3,56       | 0,79 |
| • Leerlingen verrijken met ervaringen met culturele uitingen  | 3,49       | 0,85 |
| • Leerlingen voorzien van informatie over waarden en overtuigingen  | 3,31       | 0,90 |
| <i>Leerdoelen m.b.t. vaardigheden (<math>\alpha=0,79</math>)</i>  |            |      |
| • Het bevorderen van reflectie op culturele verschillen   | 3,35       | 0,91 |
| • Het bevorderen van inzicht in de eigen cultuur  | 3,18       | 0,88 |
| • Het bevorderen van handelen in interculturele situaties   | 3,24       | 1,01 |
| 7. Hoe vaak komen leeractiviteiten voor in uw lesprogramma?   |            |      |
| <i>Leeractiviteiten m.b.t. houding (<math>\alpha=0,64</math>)</i>   |            |      |
| • De leerling bespreekt bestaande stereotypen uit de doeltaalcultuur  | 3,52       | 0,95 |
| • De leerling evalueert het beeld in de media over de doeltaalcultuur   | 2,67       | 1,12 |
| <i>Leeractiviteiten m.b.t. kennis (<math>\alpha=nvt</math>)</i>   |            |      |
| • De leerling evalueert informatie over de doeltaalcultuur in lesmateriaal  | 3,27       | 0,97 |
| <i>Leerdoelen m.b.t. vaardigheden (<math>\alpha=0,64</math>)</i>  |            |      |
| • De leerling vergelijkt aspecten uit de doeltaalcultuur met de eigen cultuur                                       | 3,16       | 1,11 |
| • De leerling doet zelfstandig onderzoek naar cultureel aspect uit doeltaal   | 2,54       | 1,13 |
| • De leerling doet een rollenspel waarin culturen elkaar ontmoeten  | 1,77       | 0,94 |

Tabel 2. Enquêtevragen (verkorte versies) voor cultuuronderwijs en interculturele competentie

verschillen en aanpassingsvermogen worden hier het meest genoemd. Begrippen met betrekking tot interculturele kennis worden het minst genoemd (17,5%). In overeenstemming met hun associaties zien we bij de response op vraag 4 dat het gemiddelde bij het onderdeel interculturele houding hoger ligt dan bij de andere onderdelen van interculturele competentie. Echter, het verschil tussen de waardering van houding en kennis en vaardigheden is gering (respectievelijk  $d = 0,23$  en  $d = 0,18$ )<sup>4</sup>. Opvallend is dat de waardering voor de verschillende componenten van interculturele competentie hoog is ( $M > 3,5$ ), wat suggereert dat de respondenten intercultureel onderwijs zinvol vinden.

Bij vraag 5, de eerste vraag over de invulling van de lespraktijk, geven de respondenten aan dat in hun cultuuronderwijs de volgende culturele leerinhouden het meeste aan bod komen: 1. dagelijks leven, 2. geschiedenis en politiek en 3. tradities. Literatuur en andere vormen van culturele expressie komen op de vierde en vijfde plaats. Zichtbaar is dat de docenten in hun onderwijs vaker cultuur met een kleine c dan Cultuur met een grote C integreren. De score bij dagelijks leven, cultuur met een kleine c, is bijvoorbeeld hoog in vergelijking ( $d = 0,87$ ) tot andere vormen van culturele expressie, Cultuur met een grote C. De opvatting dat interculturele educatie belangrijk is en dat het ontwikkelen van een open houding hierin een zeer belangrijke plek inneemt, komt overeen met de volgende vragen naar de lespraktijk.

Bij vraag 6, die informeert naar de mate waarin docenten interculturele leerdoelen nastreven, is de gemiddelde score hoog ( $M > 3$ ) en geven zij de hoogste score aan het ontwikkelen van een open en tolerante houding. Met betrekking tot leeractiviteiten hebben docenten bij vraag 7 de hoogste waardering gegeven aan een activiteit waarbij de leerlingen bestaande stereotypen over culturen bespreken. Het geprioriteerde item is

een duidelijk voorbeeld van een leeractiviteit gericht op de ontwikkeling van een interculturele houding.

Samenvattend kan worden gesteld dat er coherentie is tussen opvattingen en praktijken aangaande intercultureel onderwijs. Uit de hoge scores bij de vragen naar interculturele competentie blijkt dat docenten interculturele educatie belangrijk vinden binnen taalonderwijs. Ondanks geringe effectgroottes kan voorzichtig worden gezegd dat docenten binnen interculturele educatie veel aandacht hebben voor het ontwikkelen van een interculturele houding. Zowel bij de vragen naar opvattingen als naar leeractiviteiten en leerdoelen geven zij de hoogste scores aan de ontwikkeling van een interculturele houding.

*Wat zijn de opvattingen en praktijken van docenten Duits, Frans en Spaans met betrekking tot interculturele competentie als onderdeel van literatuuronderwijs?*

Bij de eerste vraag naar opvattingen omtrent literatuuronderwijs (zie tabel 3) geeft een meerderheid van de docenten (88,6%) aan dat zij literatuur een belangrijk onderdeel van het bovenbouw curriculum vinden. Bij vraag 2 rapporteert een meerderheid van de docenten (86,0%) bekend te zijn met de eindtermen voor literatuur havo/vwo. Bij de derde vraag naar opvattingen, waarbij docenten wordt gevraagd in hoeverre zij het ontwikkelen van bepaalde competenties belangrijk vinden binnen literatuuronderwijs, zien we dat zij de hoogste score geven aan de ontwikkeling van taalvaardigheden en de laagste score aan de ontwikkeling van literaire competentie. De verschillen tussen de waardering van taalvaardigheden en literaire competentie ( $d = 0,61$ ) en interculturele competentie ( $d = 0,42$ ) zijn gemiddeld. Deze opvattingen over literatuuronderwijs zijn in overeenstemming met de beschreven lespraktijk. Bij vraag 4 waar de docenten

| VRAGEN NAAR OPVATTINGEN  | M    | SD   |
|--|------|------|
| 1. In hoeverre vindt u het belangrijk dat literatuuronderwijs onderdeel van het mvt-curriculum is?       | 3,69 | 0,90 |
| 2. In hoeverre bent u bekend met de subdomeinen voor literatuur?   | 3,72 | 1,17 |
| 3. In hoeverre vindt u het ontwikkelen van onderstaande competenties belangrijk bij literatuuronderwijs? |      |      |
| •Ontwikkeling van taalvaardigheden   | 3,80 | 0,74 |
| •Ontwikkeling van interculturele competentie   | 3,48 | 0,78 |
| •Ontwikkeling van de literaire competentie   | 3,31 | 0,85 |
| VRAGEN NAAR PRAKTIJKEN   | M    | SD   |
| 4. In hoeverre streeft u deze leerdoelen na in uw literatuurlesprogramma?                                |      |      |
| <i>Leerdoelen m.b.t. taalvaardigheden (<math>\alpha=0,90</math>)</i>                                     |      |      |
| •De leerling maakt leeskilometers en ontwikkelt zijn leesvaardigheid                                     | 3,44 | 0,98 |
| •De leerling ontwikkelt woordenschat en grammaticale kennis  | 3,26 | 0,97 |
| •De leerling ontwikkelt zijn spreek-en schrijfvaardigheid  | 2,77 | 0,97 |
| <i>Leerdoelen m.b.t. interculturele competentie (<math>\alpha=0,76</math>)</i>                           |      |      |
| •De leerling kan zich inleven in personages uit de doeltaalcultuur                                       | 3,07 | 1,05 |
| •De leerling kan culturele elementen in de literaire tekst herkennen                                     | 3,02 | 1,05 |
| •De leerling kan verschillende interpretaties van de literaire tekst vergelijken                         | 2,78 | 1,06 |
| <i>Leerdoelen m.b.t. literaire competentie (<math>\alpha=0,93</math>)</i>                                |      |      |
| •Eindterm 7 literaire ontwikkeling   | 2,97 | 1,30 |
| •Eindterm 9 literaire geschiedenis   | 2,81 | 1,27 |
| •Eindterm 8 literaire termen   | 2,69 | 1,15 |
| 5. Hoe vaak komen deze leeractiviteiten voor in uw literatuurlesprogramma?                               |      |      |
| <i>Traditionele leeractiviteiten (<math>\alpha=0,53</math>)</i>  |      |      |
| •De leerling voert een gesprek met de docent over het boek   | 3,16 | 1,28 |
| •De leerling schrijft een boekverslag  | 2,74 | 1,28 |
| <i>Leeractiviteiten m.b.t. schrijfvaardigheid (<math>\alpha=0,73</math>)</i>                             |      |      |
| •De leerling schrijft een recensie   | 2,47 | 1,15 |
| •De leerling schrijft een brief aan een personage  | 2,29 | 1,14 |
| •De leerling schrijft een autobiografie van een personage  | 1,94 | 0,98 |
| <i>Leeractiviteiten m.b.t. spreekvaardigheid (<math>\alpha=0,58</math>)</i>                              |      |      |
| •De leerling houdt een presentatie over een personage  | 2,28 | 1,09 |
| •De leerling voert een debat over een thema uit de literaire tekst                                       | 1,76 | 1,02 |

Tabel 3. Enquêtevragen (verkorte versies) voor literatuuronderwijs

wordt gevraagd in hoeverre zij de ontwikkeling van deze competenties daadwerkelijk nastreven in hun eigen literatuurlesprogramma's, laat een optelling zien dat docenten gemiddeld hogere scores aan leerdoelen met betrekking tot de ontwikkeling van taalvaardigheden geven ( $M = 3,15$ ;  $SD = 0,80$ ) dan aan leerdoelen met betrekking tot interculturele competentie ( $M = 2,96$ ;  $SD = 0,97$ ) en de eindtermen voor literatuur ( $M = 2,82$ ;  $SD = 1,16$ ). Echter, de verschillen zijn hier gering (respectievelijk  $d = 0,21$  en  $d = 0,33$ ). Opvallend is dat de score bij de drie eindtermen laag is ( $M < 3$ ). Docenten geven de hoogste score aan eindterm 7, de literaire ontwikkeling van de leerling, maar de verschillen met eindterm 9, literatuurgeschiedenis ( $d = 0,12$ ) en eindterm 8, literaire termen ( $d = 0,22$ ) zijn gering.

Als we ons buigen over de vraag welke interculturele leerdoelen (gemeten aan de niveaus van Hoff, 2016) in de lespraktijk worden nagestreefd, constateren wij dat docenten de hoogste score geven aan een houdinggericht leerdoel, namelijk dat een leerling zich kan inleven in personages uit de doeltaalcultuur (niveau 1: attitude). Dit wordt gevolgd door een kennisgericht leerdoel waarbij de leerling culturele elementen uit de literaire tekst kan vergelijken met andere teksten (niveau 3: kennis en intercultureel bewustzijn) en daarna het leerdoel dat de leerling de interpretatie vanuit zijn eigen culturele achtergrond kan vergelijken met andere mogelijke interpretaties (niveau 2: vaardigheden). De verschillen tussen de waardering van de drie niveaus zijn gering en de waardering is ook niet hoog (gemiddeld ongeveer 3). Maar in overeenstemming met de resultaten uit de vorige sectie cultuuronderwijs, worden bij literatuuronderwijs ook de hoogste scores gegeven aan een leerdoel dat is gericht op het ontwikkelen van een interculturele houding.

Binnen taalvaardigheid als leerdoel van literatuuronderwijs geven de docenten de

hoogste score aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid door 'leeskilometers' te maken, gevolgd door de ontwikkeling van grammaticale en lexicale kennis aan de hand van de literaire tekst. Het leerdoel waarbij leerlingen de literaire tekst als bron voor output van de productieve vaardigheden gebruiken, krijgt een lage waardering. De verschillen tussen de beoordeling van het ontwikkelen van de productieve vaardigheden en de andere vaardigheden zijn gemiddeld (respectievelijk  $d = 0,68$  en  $d = 0,50$ ) en laten zien dat binnen het mvt-literatuuronderwijs weinig ruimte wordt genomen voor gesproken en geschreven output in de doeltaal. Dat docenten binnen hun literatuuronderwijs nauwelijks een koppeling maken met de productieve vaardigheden, blijkt ook uit de response op vraag 5 die informeert naar leeractiviteiten. Een optelling van de genoemde verwerkingsopdrachten met betrekking tot schrijf- en spreekvaardigheid, laat zien dat de gemiddelde gerapporteerde frequentie laag is ( $M = 2,37$ ;  $SD = 0,78$ ). De enige twee leeractiviteiten die boven de helft van de schaal komen, zijn het traditionele boekverslag en mondeling. De hoogste score wordt gegeven aan het mondeling.

Samenvattend zien we ook in de sectie literatuuronderwijs overeenstemming tussen opvattingen en lespraktijk. Docenten geven de hoogste score aan taalvaardigheden binnen literatuuronderwijs en streven deze ook het meest na in hun literatuurlesprogramma's. Maar de verkregen gegevens over de praktijk laten ook zien dat literatuuronderwijs ter bevordering van productieve taalvaardigheden weinig voorkomt in de literatuurlessen. In de gevallen waar de docenten wel taalvaardigheidsdoelen aan literatuuronderwijs koppelen wordt vooral verhoogde leesvaardigheid, grammaticale kennis en woordenschat nagestreefd en geen beoefening van schrijf- en spreekvaardigheid.

Wat zijn de opvattingen en praktijken van docenten Duits, Frans en Spaans met betrekking tot CLIL als methodiek voor een interculturele en taalgerichte benadering van literatuuronderwijs? Bij de eerste vraag (zie tabel 4) rapporteert ongeveer de helft van de docenten (45,8%) bekend te zijn met het begrip CLIL. Bij vraag 2 geeft slechts een minderheid (28,4%) aan ervaring met CLIL te hebben. De beschrijvingen van de ervaring richten zich voornamelijk op CLIL binnen het tweetalig onderwijs. Het antwoord op vraag 3 laat zien dat de meeste docenten (91,4%) het wenselijk vinden CLIL-methodiek op literatuuronderwijs toe te passen ter bevordering van taalvaardigheden en interculturele competentie. Dit betekent dat er veel draagvlak is voor een interculturele, taalgerichte aanpak van de literatuurlessen. Opvallend is dat er een groot verschil ( $d = 1,01$ ) bestaat tussen opvattingen en praktijk-

ken wat betreft CLIL-literatuuronderwijs. Een optelling over de vragen over wenselijkheid en praktijk laat zien dat docenten geïntegreerd literatuuronderwijs volgens CLIL-methodiek wenselijk vinden ( $M = 3,62$ ;  $SD = 0,68$ ), maar het in de praktijk nog beperkt uitvoeren ( $M = 2,77$ ;  $SD = 0,97$ ).

### Discussie en conclusies

#### Onderzoeksvraag 1

Uit de enquête blijkt dat de docenten cultuur binnen taalonderwijs belangrijk vinden. De docenten rapporteren in hun onderwijs vaker cultuur met een kleine c dan Cultuur met een grote C (Byram, 1997) te integreren. In overeenstemming met de resultaten van Sercu et al. (2005) scoren de 'traditionele' leerinhouden die ook in tekstboeken worden

behandeld het hoogst. Culturele elementen in de tekstboeken zijn voornamelijk informatieve teksten over geografie, geschiedenis en tradities van de landen van de doeltaal (Fasoglio & Canton, 2009). Opvallend is dat de ondervraagde taaldocenten het ontwikkelen van een interculturele houding de belangrijkste component van interculturele educatie vinden. Het lijkt er op dat de respondenten Byram's idee bevestigen dat een open houding aan de basis van interculturele competentie ligt: 'attitudes of openness and curiosity ... are a pre-condition for successful intercultural interaction' (1997, p. 34). Dit is een opmerkelijk verschil met de onderzoeken van Sercu et al. (2005) en Fasoglio & Canton (2009) waarbij kennis als belangrijkste component van interculturele competentie naar voren kwam. In tegenstelling tot bevindingen uit eerdere onderzoeken en anders dan hun internationale collega's streven de ondervraagde docenten in Nederland vooral het ontwikkelen van een open houding na.

#### Onderzoeksvraag 2

De bevindingen van het onderzoek hebben laten zien dat de bevraagde taaldocenten literatuuronderwijs in het mvt-curriculum belangrijk vinden. Het feit dat docenten eindterm 7, literaire ontwikkeling, de hoogste score geven, doet vermoeden dat bij de docenten Duits, Frans en Spaans een 'leerling-gerichte' literatuurdidactiek met oog op de maatschappelijke en individuele vorming van de leerling de voorkeur heeft boven de 'traditionele literatuurdidactiek' waarin literatuurgeschiedenis (eindterm 9) en literaire terminologie (eindterm 8) centraal staan. Maar als wij de scores bij de eindtermen vergelijken met de scores bij andere doelen van literatuuronderwijs, wordt duidelijk dat de huidige eindtermen relatief weinig nagestreefd worden: de docenten geven aan in hun eigen literatuuronderwijs meer de ontwikkeling van taalvaardigheden en interculturele doelen na

te streven. Hierbij besteden zij vooral aandacht aan de ontwikkeling van leesvaardigheid en intercultureel inlevingsvermogen.

#### Onderzoeksvraag 3

Eerder is aangegeven dat in deze studie wordt uitgegaan van het idee dat mvt-literatuurdidactiek die taal en inhoud integreert naast de ontwikkeling van de literaire competentie kan bijdragen aan interculturele competentie en taalvaardigheden. Met betrekking tot CLIL als methodiek hiervoor, zien we dat docenten deze literatuurdidactiek wenselijk achten. Maar ondanks de vaststelling dat ze een taal- en inhoudsgeïntegreerde aanpak wenselijk achten, lijken ze een koppeling met de productieve vaardigheden te vermijden, zowel in de lespraktijk als in hun opvattingen. Ondanks de prominente plaats die *communicative language teaching* in het Nederlandse mvt-curriculum inneemt, kunnen we concluderen dat het inzetten van literaire teksten als authentieke 'input' voor de productie van geschreven en gesproken output (Brooks & Donato, 2004; Maley & Duff, 2007), geen veel voorkomende literatuurdidactische aanpak is.

Tot slot moet gewezen worden op de beperkingen van een digitale vragenlijst als onderzoeksinstrument. Hoewel de steekproef op het eerste gezicht representatief lijkt voor de docentenpopulatie Frans, Duits en Spaans, is voorzichtigheid geboden bij het generaliseren van de resultaten. Omdat de vragenlijst per mail werd verspreid en docenten op vrijwillige basis konden deelnemen, is dit een *convenience sample*. We moeten rekening houden met de mogelijkheid dat de respondenten meer dan gemiddeld gemotiveerde leerkrachten zijn, omdat ze moeite hebben gedaan om de vragenlijst in te vullen. De resultaten geven mogelijk niet de praktijken en overtuigingen weer van minder gemotiveerde leraren. Dit kan de externe validiteit beperken. Ten tweede kan een digitaal survey-onderzoek alleen de beschreven praktijken

| VRAGEN NAAR OPVATTINGEN  | M          | SD   |
|--|------------|------|
| 1. In hoeverre bent u bekend met het begrip CLIL?  | 2,45       | 1,29 |
| 2. Heeft u al enige ervaring met CLIL? Zo ja, hoe?   | Open vraag |      |
| 3. In hoeverre vindt u CLIL-didactiek wenselijk voor literatuuronderwijs?                                  | 3,63       | 0,86 |
| 4. In hoeverre vindt u deze leeractiviteiten wenselijk voor uw literatuurlesprogramma? ( $\alpha = 0,78$ ) |            |      |
| •De leerling leest een literaire tekst in de doeltaal op een i+1 niveau                                    | 3,65       | 0,91 |
| •De leerling doet verwerkingsopdrachten voor begrip van de inhoud  | 3,81       | 1,05 |
| •De leerling oefent taalvormen en taalstructuren   | 3,40       | 0,90 |
| •De leerling produceert productieve output in de doeltaal  | 3,50       | 1,01 |
| •De leerling past strategieën toe  | 3,82       | 0,88 |
| VRAGEN NAAR PRAKTIJKEN   | M          | SD   |
| 5. Hoe vaak komen deze leeractiviteiten voor in uw literatuurlesprogramma? ( $\alpha = 0,86$ )             |            |      |
| •De leerling leest een literaire tekst in de doeltaal op een i+1 niveau                                    | 2,92       | 1,25 |
| •De leerling doet verwerkingsopdrachten voor begrip van de inhoud  | 2,94       | 1,22 |
| •De leerling oefent taalvormen en taalstructuren   | 2,54       | 1,13 |
| •De leerling produceert productieve output in de doeltaal  | 2,56       | 1,28 |
| •De leerling past strategieën toe  | 2,97       | 1,23 |

Tabel 4. Enquêtevragen (verkorte versies) voor CLIL-didactiek

in kaart brengen, en niet hoe het er in de les daadwerkelijk aan toe gaat.

### Aanbevelingen

Op basis van deze conclusies is de vraag gerechtvaardigd of het tijd is om voor de mvt 'eigen' eindtermen voor literatuur te formuleren. Eindtermen die niet zijn afgeleid van de eindtermen van Nederlands, waarin vooral literaire competentie wordt nagestreefd, maar eindtermen van een geïntegreerd curriculum waarin plek is voor zowel interculturele competentie, taalvaardigheden als literaire competentie (Barrette, Paesani & Vinall, 2010). De resultaten laten zien dat mvt-docenten het belangrijk vinden dat de ontwikkeling van interculturele competentie een plek heeft in het mvt-curriculum en dat er draagvlak is om dit in het domein E (Literatuur) op te nemen. De ontwikkeling van een open houding en inlevingsvermogen door middel van communicatie met literaire teksten zou daarbij als uitgangspunt moeten dienen. Ook is voorstelbaar om een specifiek domein voor interculturele competentie op te nemen.

Aangezien Curriculum.nu (2018) op dit moment in een proces zit dat zou kunnen leiden tot actualisering van de kerndoelen en eindtermen, is het aan te bevelen dat de bevindingen uit dit onderzoek, die direct vanuit het onderwijsveld komen en aansluiten bij het visiestuk van het Meesterschapsteam MVT (2018), worden meegenomen in dit proces. Te meer daar er voor literatuuronderwijs nog geen concrete uitwerking in de Grote Opdrachten is (Curriculum.nu, 2018). Een ander punt waarin de verkregen data overeenkomen met het visiestuk, is dat er draagvlak onder de docenten is om CLIL-methodiek in het reguliere taalonderwijs toe te passen met het doel meer inhoud in het mvt-curriculum te krijgen (Meesterschapsteam MVT 2018). Vervolgonderzoek zou zich daarom moe-

ten richten op de concrete toepassingen van CLIL-didactiek voor een interculturele, taalgerichte didactiek in de literatuurlessen, door middel van ontwerponderzoek in combinatie met lesobservaties of docent-focusgroepen.

### NOTEN

1. Sommige docenten doceren meerdere talen.
2. De procentuele scores zijn berekend op basis van optellingen van de responses  $\geq 3$  op een vijfpuntschaal.
3. Cronbachs alfa ( $\alpha$ ) is een maat voor interne consistentie van een itemset in een vragenlijst. Waarden  $> 0,8$  wijzen op een hoge interne consistentie, waarden  $> 0,7$  worden gezien als betrouwbaar en waarden  $< 0,5$  wijzen op onvoldoende betrouwbaarheid (Field, 2013).
4. Cohens d is een maat voor de grootte van het gevonden verschil. Als de effectgrootte  $> 0,8$  is, dan spreken we van een groot verschil, een effectgrootte van  $> 0,5$  is middelmatig en een effectgrootte van  $> 0,2$  is klein (Field, 2013).

### LITERATUUR

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barrette, C. M., Paesani, K., & Vinall, K. (2010). Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals*, 43(2), 216-230.
- Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 169-188.
- Brooks, F., & Donato, R. (2004). Literary discussions and advanced speaking functions: Researching the (dis)connection. *Foreign Language Annals*, 37, 183-199.
- Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. In M. Byram, A. Nichols, D. Stevens (Eds.), *Developing Intercultural*

- Competence in Practice* (pp. 29-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Raad van Europa (2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Geraadpleegd op <https://www.coe.int/CouncilofEurope> (2017). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curriculum.nu. (2018). *Tweede tussenproduct ontwikkelteam Engels/MVT Curriculum.nu*. Geraadpleegd op <https://curriculum.nu/>
- Fasoglio, D., & Canton, J. (2009). *Vreemdetalenonderwijs: Een (inter) cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: Impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Field, A.P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll* (4th ed.) London: UK, Sage.
- Gonçalves Matos, A. (2011). *Literary texts and intercultural learning. Exploring new directions*. Bern: Peter Lang Publishers.
- González Rodríguez, L., & Borham Puyal, M. (2012). Promoting intercultural competence through literature in CLIL contexts. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 34(2), 105-124.
- Graaff, R. de, Koopman, G., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2008). An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- Hoff, H. E. (2016). From 'Intercultural Speaker' to 'Intercultural reader': A proposal to reconceptualize intercultural communicative competence through a focus on literary reading. In F. Dervin, Z. Gross (Eds.), *Intercultural Competence in Education* (pp. 51-71). Londen: Palgrave Macmillan.
- Knaap, E. van der (2018). Herijk het literair

- lezen in de vreemdetalenles. *Remediaal. Tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo en bve*, 18(3/4), 34v40.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A., & Duff, A. (2007). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Meesterschapsteam MVT. (2018). *Visietekst Meesterschapsteam voor Curriculum.nu*. Geraadpleegd op <https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/>
- Meijer, D., & Fasoglio, D. (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Dacheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., del Carmen, M., García, M., & Ryan, P. (2005) *Foreign language teachers and intercultural competence. An intercultural investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

ESTHER SCHAT werkt als docent Spaans op het Spinoza Lyceum in Amsterdam. Dankzij een promotiebeurs van Dudoc Alfa doet zij onderzoek aan de Faculteit Geesteswetenschappen Universiteit Utrecht naar interculturele en taalgerichte literatuurdidactiek in de bovenbouw havo/vwo. E-mail: e.schat@uu.nl

RICK DE GRAAFF is hoogleraar en lector Didactiek van de Vreemde Talen aan de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht. Zijn onderzoek richt zich op effectieve taalvaardigheidsdidactiek en professionele ontwikkeling van docenten moderne vreemde talen. E-mail: r.degraaff@uu.nl

EWOUT VAN DER KNAAP is hoofddocent Duitse letterkunde aan de Universiteit Utrecht. Hij doet onder meer onderzoek op het gebied van literatuurdidactiek. E-mail: e.w.vanderknaap@uu.nl