

JOEP VAN GILS is in 2016 afgestudeerd aan de Universiteit Utrecht als neerlandicus en taalwetenschapper. Sindsdien heeft hij gewerkt voor de uitgeverijen Blink en Learnbeat (Dedact). Tegenwoordig is hij werkzaam bij uitgeverij Malmberg als lid van het team dat de Alfa-methodes (talen) ontwikkelt. Dit artikel vormt een bewerking van zijn bachelor-eindwerkstuk. E-mail: vangils.joep@gmail.com.

NIELS BAKKER doet voor Stichting Lezen onderzoek naar trends, ontwikkelingen en effecten van het digitale lezen. Daarnaast werkt hij als onderzoeksmedewerker voor het landelijk kenniscentrum voor leesbevordering en literatuureducatie; hij is in deze hoedanigheid medeverantwoordelijk voor de website Leesmonitor. Hij studeerde literatuurwetenschap en communicatiewetenschap aan de Rijksuniversiteit Groningen en won met zijn scriptie de Stichting Lezen Scriptieprijs 2008. E-mail: nbakker@lezen.nl.

Jacqueline Evers-Vermeul werkt als universitair docent bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastig te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk? E-mail: j.evers@uu.nl.

Literatuuronderwijs ter bevordering van interculturele competentie; een pilotonderzoek

ESTHER SCHAT, EWOUT VAN DER KNAAP & RICK DE GRAAFF

Hoe kan literatuuronderwijs in het vreemdetalenonderwijs interculturele ontwikkeling stimuleren? Door middel van een korte interventie in het vierde en vijfde leerjaar van het voortgezet onderwijs bij het vak Spaans, hebben wij onderzocht welke invloed een taalgerichte interculturele literatuurdidactiek heeft op de interculturele competentie van de leerlingen. De experimentele groepen kregen tien lessen op basis van CLIL-didactiek, met versterkte aandacht voor verwerking van culturele inhoud door middel van spreek- en schrijfvaardigheid. In de controlegroepen werden de lessen op traditionele manier gegeven, waarbij aan de hand van begripsvragen een fictionele tekst werd gelezen. De resultaten laten zien dat de experimentele groepen een significant hogere interculturele ontwikkeling doormaakten dan de controlegroepen.

Interculturele competentie is een essentieel onderdeel van taalvaardigheid en vreemdetalenonderwijs (Council of Europe, 2018; Van der Knaap, 2019). Interculturele competentie verwijst naar het vermogen om effectief en gepast te kunnen communiceren met mensen uit andere culturen, gebaseerd op houding, kennis en vaardigheden (Deardorff, 2006, p. 254). Aangezien taal en cultuur onlosmake-

lijk met elkaar verbonden zijn, zou het vreemdetalenonderwijs op de middelbare school de uitgelezen plek kunnen zijn om deze competentie te ontwikkelen. Vaak komt cultuur er echter bekaaid vanaf in het mvt-curriculum (Sercu et al., 2005) en wordt er maar weinig aandacht besteed aan de vorming van intercultureel competente wereldburgers. De kritiek op het communicatieve talenonderwijs is dat het zijn oorspronkelijke doel voorbij is geschoten en er een instrumenteel domein is ontstaan waar ten koste van de inhoud alleen maar vaardigheden worden onderwezen (Meesterschapsteam, 2018). Als er culturele inhoud worden onderwezen, wordt cultuur vaak op een statische manier ingekaderd, waarbij slechts culturele kennis wordt overgedragen (Kramsch, 1993; Sercu et al., 2005).

Door culturele inhoud te integreren in de taalvaardigheden, kunnen docenten vreemdetalenonderwijs de lessen minder instrumenteel maken, daarbij aansluitend bij recente onderwijsontwikkelingen met een sterke focus op subjectivering (Biesta, 2010; Nussbaum, 2006) en interculturele competentie als sleutelpositie in het curriculum (Curriculum.nu, 2019). Om ook culturele doelen in de taallessen op te nemen, maar geïntegreerd in de taalvaardigheden, is het 5 savoirs-model van

Byram (1997) voor interculturele communicatieve competentie (ICC) een bruikbaar referentiekader. In dit model wordt ICC gedefinieerd aan de hand van vijf dimensies: 1. attitude (*savoir être*), 2. kennis (*savoirs*), 3. vaardigheden tot interpretatie en relatie (*savoir comprendre*), 4. vaardigheden tot ontdekking en interactie (*savoir apprendre / faire*) en 5. een kritisch cultureel bewustzijn (*savoir s'engager*).

Verscheidende auteurs benadrukken de mogelijkheden van literatuur in de doeltaal voor het ontwikkelen van interculturele competentie (Bredella, 2008; Delaney, 2005; Gonçalves Matos, 2011). De hypothese van ons onderzoek is dat leerlingen tijdens geïntegreerde literatuurlessen bij de moderne vreemde talen de genoemde vijf dimensies zouden kunnen ontwikkelen. Op de eerste plaats, omdat literaire teksten de leerlingen informatie verschaffen over de doeltaalcultuur (kennis) en het mogelijk maken voor leerlingen zich in te leven in personages uit een andere cultuur (houding). Daarnaast kunnen literaire teksten in de doeltaal ook worden

ingezet voor de andere drie dimensies. Vanuit een dialogisch perspectief op literatuuronderwijs (Kramsch, 1993; Janssen, 2009), kan een literaire tekst lezers in een dialoog betrekken op twee niveaus: in een dialoog met de tekst en in een dialoog met anderen over de tekst. Ten eerste kunnen leerlingen in de literatuurles interpretatieve vaardigheden ontwikkelen aan de hand van de interne dialoog die zij voeren met de tekst, waarbij zij de tekst uit de doeltaalcultuur proberen te plaatsen en te relateren aan hun eigen cultuur. Ten tweede kan de literaire tekst helpen om communicatieve vaardigheden te ontwikkelen door in de doeltaal te schrijven of met medeleerlingen te praten over de tekst. Tot slot kan de literaire tekst ook dienen om een kritisch cultureel bewustzijn te ontwikkelen door bijvoorbeeld een standpunt over de literaire tekst in een geschreven tekst uit te werken. Voor het integreren van deze vijf dimensies als doelen voor literatuuronderwijs is in een eerder stadium een model ontwikkeld (Schat, Van der Knaap en De Graaff, ingediend) voor

MET LITERATUUR COMMUNICEREN	<p>Houding (<i>savoir être</i>): de mate waarin de leerling bereid is om met een open en nieuwsgierige houding de representaties van andere culturen en van de eigen cultuur in de literaire tekst te benaderen.</p> <p>Kennis (<i>savoirs</i>): de mate waarin de leerling de inhoud van de literaire tekst kan gebruiken om kennis te verwerven over andere culturen en cultuur in het algemeen.</p> <p>Interpretatievaardigheden (<i>savoir comprendre</i>): de mate waarin de leerling de literaire tekst kan interpreteren, uitleggen en relateren aan documenten of gebeurtenissen uit de eigen cultuur.</p>
OVER LITERATUUR COMMUNICEREN	<p>Interactievaardigheden (<i>savoir apprendre / faire</i>): de mate waarin de leerling de doeltaal kan gebruiken om over de literaire tekst te communiceren met medeleerlingen en om nieuwe kennis van cultuur en culturele praktijken te verwerven.</p> <p>Kritisch cultureel bewustzijn (<i>savoir s'engager</i>): de mate waarin de leerling de literaire tekst kritisch kan beoordelen op basis van expliciete criteria.</p>

Figuur 1. Model van interculturele literaire competentie (Uitgewerkt op basis van Byram, 1997, p. 31-38), (Schat, Van der Knaap en De Graaff, ingediend)

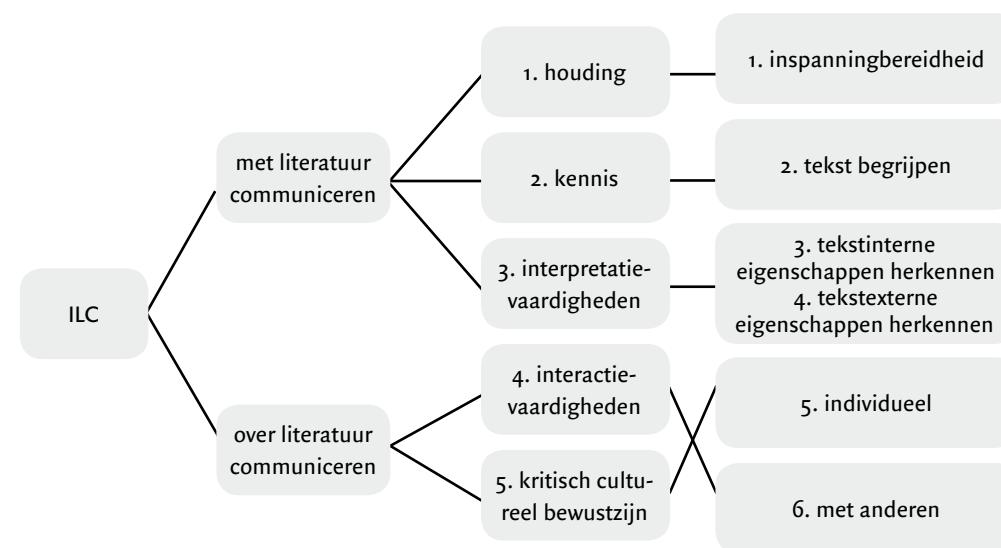
interculturele literaire competentie (ILC). Aan de hand van de zes descriptoren van literaire competentie zoals geformuleerd door Witte (2008) en de vijf dimensies van ICC zoals geformuleerd door Byram (1997) zijn dimensies voor het construct ILC beschreven (zie figuur 1 voor de dimensies en figuur 2 voor de schematische weergave van het construct). Op basis van deze vijf dimensies zijn specifieke leerdoelen geformuleerd over hoe het lezen van een literaire tekst in de doeltaal kan bijdragen aan ICC in het taalvaardigheidsonderwijs.

Taalgerichte interculturele literatuurdidactiek

Voor het integreren van talige en interculturele doelen in literatuurdidactiek is steeds uitgegaan van CLIL (Content and Language Integrated Learning), de aanpak waarop het tweetalig onderwijs is gebaseerd (Coyle et al., 2010). Terwijl de term CLIL gewoonlijk staat voor een tweetalig programma waarin

een vreemde taal wordt gebruikt als medium voor het leren van een (inhoudelijk) vak zoals natuurkunde of aardrijkskunde, verwijzen recentere, uitgebreidere interpretaties naar elk type van pedagogische benadering die het onderwijs van een vakinhoud en een vreemde taal integreert (Llinares & Morton, 2017). In CLIL worden doelstellingen met betrekking tot zowel de inhoud als de taalvaardigheid nagestreefd, waarbij gesproken en geschreven output van groot belang zijn voor de verwerking van de inhoud (De Graaff et al., 2008).

Liddicoat beargumenteert dat voor het integreren van taal en cultuur in een interculturele didactiek, taalleerders in ieder geval vier processen moeten doorlopen: 'This practice can be conceptualised as a series of four interrelated processes of noticing, comparing, reflecting and interacting' (2008, p.8). Met andere woorden, in een intercultureel leerproces merkt de leerling een cultureel element op, vergelijkt dit met zijn eigen cultuur of met zijn eerdere kennis over andere culturen, reflecteert hierop en heeft hierover



Figuur 2. Schematische weergave van het construct interculturele literaire competentie (Schat, Van der Knaap en De Graaff, ingediend)

interactie met medeleerlingen. Dit proces hoeft niet lineair te zijn, maar is eerder een reeks van processen waar de taalleerder meerdere malen doorheen gaat naarmate hij/zij zich verder ontwikkelt. De cyclus is geen op zichzelf staande didactiek, aangezien het activiteiten en geen inhouden betreft, maar de activiteiten zijn essentieel om te doorlopen bij het geïntegreerd leren van taal en cultuur in een interculturele didactiek.

Dat CLIL-methodiek effectief kan zijn voor de ontwikkeling van taalvaardigheid en interculturele competentie, blijkt uit recente publicaties van Porto (2019). Maar geldt dat ook voor literatuurlessen? Ondanks het bestaan van meer dan 300 gevalideerde interculturele-competentie-instrumenten (Fantini, 2009), lijkt er geen specifiek instrument voorhanden dat ICC in relatie tot literatuuronderwijs meet. En leidt een CLIL-benadering van literatuurdidactiek ook daadwerkelijk tot verhoogde interculturele competenties bij v.o.-leerlingen in Nederland? Ook daarover kan geen uitspraak worden gedaan, aangezien het mvt-docenten ontbreekt aan valide toets- en evaluatie-instrumenten om de interculturele ontwikkeling van leerlingen in de literatuurlessen in kaart te brengen (Fasoglio & Canton, 2009; Schat, De Graaff & Van der Knaap, 2018). In een eerdere deelstudie is daarom de interculturele literaire competentie vragenlijst (ILCQ) ontwikkeld, een vragenlijst op basis van zelfinschatting (Schat, Van der Knaap & De Graaff, ingediend) die specifiek is ontwikkeld voor deze doelgroep en deze context.

De ILCQ is een digitaal instrument dat docenten en leerlingen kan ondersteunen met het in kaart brengen van de interculturele ontwikkeling. De leerling beoordeelt zichzelf op een Likert schaal van 1-7 op basis van 16 can-do stellingen (zie bijlage 1). Het instrument is op basis van een factoranalyse gevalideerd. Aan de hand van het ILC-model zijn eerst voor iedere dimensie van ICC vijf leerdoelen in de vorm van can-do-stellingen geformuleerd die door 164 vo-leerlingen zijn ingevuld.

In een ontwikkelingsfase is via exploratieve factoranalyse onderzocht in hoeverre deze leerdoelen volgens de vijf dimensies van ICC clusterden, waarbij 9 items werden verwijderd. Vervolgens is een confirmerende factoranalyse op de resterende 16 items uitgevoerd. Nadat de fit van de vragenlijst valide was gebleken, is in een uitvoeringsfase de betrouwbaarheid van het instrument onderzocht. Met voldoende tot hoge Cronbachs alfa's¹ voor alle subschalen (0,74 – 0,88) en significante correlaties tussen de toets en de her-toets ($r = 0,69$), is de betrouwbaarheid van het instrument aangetoond. In deze pilot wilden wij onderzoeken hoe dit instrument functioneert in een specifieke onderwijspraktijk en of het interculturele ontwikkeling zichtbaar kan maken.

Onderzoeksvraag

Het doel van deze pilotstudie is te onderzoeken of een geïntegreerde benadering van taal en cultuur bij literatuuronderwijs tot verhoogde interculturele competentie leidt. De onderzoeksvraag luidt daarom als volgt: In hoeverre leidt een geïntegreerde benadering van literatuuronderwijs tot verhoogde interculturele competentie gemeten met de ILCQ?

Methode

Deelnemers

Dit pilotonderzoek is uitgevoerd in literatuurlessen bij het vak Spaans. Aan dit onderzoek deden twee 4 vwo- en twee 5 vwo-klassen en drie docenten Spaans van een school in Amsterdam mee, totaal 64 leerlingen (4 vwo: 15 meisjes en 18 jongens, 5 vwo: 14 meisjes en 17 jongens). De verdeling jongens meisjes verschilde niet over de experimentele en controlegroepen. De gemiddelde leeftijd was 16 jaar. In het onderzoek zijn de klassen op

basis van roostermogelijkheden toegewezen aan de experimentele en controlegroep. De leerlingen namen vrijwillig deel aan het experiment op basis van 'informed consent'.

Design en procedure

In deze studie is gebruik gemaakt van een quasi-experimenteel pretoets-posttoets design met twee condities. In beide condities werd in tien lessen een fictieel werk gelezen. In de experimentele conditie (4 vwo: N=15, 5 vwo: N=14) werd deelgenomen aan de op CLIL-didactiek gebaseerde literatuurlessen, en in de controlegroep (4 vwo: N=18, 5 vwo: N=17) werden de boekjes gelezen op de gebruikelijke manier, wat wil zeggen dat de fictieel tekst aan de hand van begripsvragen werd behandeld. De interventie is uitgevoerd van mei 2019 (week 19) tot juni 2019 (week 26). Voor het in kaart brengen van de interculturele competentie van de leerlingen is gebruik gemaakt van de interculturele literaire competentie vragenlijst (ILCQ). Voorafgaand aan de interventie vulden beide groepen deze in. Na de lessen werd weer dezelfde vragenlijst afgenomen en werd aan leerlingen in de experimentele conditie nog een aantal open vragen gesteld over hoe zij de lessenserie hebben ervaren. De twee groepen hebben het hele jaar les gehad van dezelfde docent; alleen tijdens de interventie kregen de experimentele groepen les van de onderzoeker om de pilot te kunnen uitvoeren.

Materiaal

In zowel de 4v-groep als de 5v-groep werd een boekje gelezen met migratie als thema. Uitgangspunt was dat inhouden van burger-schapsonderwijs, zoals bijvoorbeeld armoede, mensenrechten en democratie, bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling van interculturele competentie (Byram et al., 2017; Byram & Wagner, 2018; Porto, 2019; Yulita, 2018). Ook werd in beide groepen gewerkt met door de onderzoeker ontworpen werkboekjes met opdrachten voor, tijdens en na het lezen. In

beide groepen begonnen de lessen met een pre-lezen-oefening waarbij leerlingen werden aangespoord receptieve strategieën toe te passen om de woordenschat te activeren. Vervolgens werd in beide groepen een (gedeelte van een) hoofdstuk door de docent voorgelezen waarbij de docent betekenis achterhaalde door het stellen van vragen bij de tekst tijdens het-lezen. De tweede helft van de lestijd werd gebruikt voor het uitvoeren van de na-het-lezen taak.

In de controlegroepen maakten de leerlingen als na-het-lezen taak begripsvragen, vatten zij het gelezen hoofdstuk samen en gaven zij hun mening over de tekst. In de interventiegroepen werd gewerkt volgens taalgerichte interculturele literatuurdidactiek. In deze didactiek dient de eerder beschreven vier stappen-cyclus als uitgangspunt voor de activiteiten en is output-productie over culturele inhouden in de literaire tekst het hoofdelement.² Leerlingen moesten dus iedere les een gesproken of geschreven taak in de doeltaal voltooien over de representaties van producten, gewoonten en perspectieven van andere culturen in de literaire tekst. In deze taken werd steeds de volgende cyclus doorlopen: de leerling merkt een cultureel element in de tekst op en beschrijft dit, dit wordt vergeleken met de eigen cultuur, daarna wordt een communicatieve opdracht uitgevoerd en vervolgens reflecteert de leerling hierop. Om de interculturele en talige doelen te integreren werd deze cyclus doorlopen in de doeltaal. De interventiegroepen voltooiden output-taken volgens dit principe. Tabel 1 bevat een overzicht van de output-taken per les. De eindopdracht werd ook in de controlegroepen gedaan. Bijlage 2 geeft een voorbeeld van een taak (les 3 van 4 vwo).

Data-analyse

Om te onderzoeken of er een effect voor interculturele competentie waarneembaar was, zijn in SPSS 25.0 effectanalyses gedaan waarbij de ontwikkeling op ILC de afhankelijke variabele was en de interventie (wel of niet geïntegreerde

TAKEN 4V	TAKEN 5V
Les 1: de leerlingen bereiden een presentatie voor over het land waarin het verhaal zich afspeelt.	Les 1: de leerlingen bereiden een presentatie voor over de maatschappij waarin de hoofdpersoon is opgegroeid.
Les 2: de leerlingen schrijven een brief vanuit het perspectief van de hoofdpersoon over ervaringen in andere cultuur.	Les 2: de leerlingen schrijven een brief vanuit het perspectief van de hoofdpersoon over ervaringen in andere cultuur.
Les 3: de leerlingen bereiden een dialoog voor vanuit het perspectief van twee personages over dagelijks leven in de andere cultuur.	Les 3: de leerlingen kiezen een citaat en beargumenteren waarom zij dat citaat een goede weergave van een cultureel perspectief vinden.
Les 4: de leerlingen bereiden een dialoog voor vanuit het perspectief van twee personages over omgangsvormen en interactie.	Les 4: de leerlingen voeren een gesprek over overeenkomsten en verschillen tussen hun dagelijks leven en dat van de hoofdpersoon.
Les 5: de leerlingen voeren in tweetallen een gesprek over het boek waarin zij hun mening over het boek verwoorden.	Les 5: de leerlingen bereiden een presentatie voor over verschillende en overeenkomstige culturele gewoontes.
Les 6: de leerlingen bereiden een dialoog voor vanuit het perspectief van twee personages over omgangsvormen en interactie.	Les 6: de leerlingen schrijven een creatieve tekst waarin ze een deel van het boek herschrijven vanuit een andere vertelsituatie.
Les 7: de leerlingen schrijven een korte argumentatie waarom ze het boek wel of niet vinden passen bij een literaire stroming.	Les 7: de leerlingen schrijven een krantenbericht over een personage en een belangrijke gebeurtenis in het boek.
Les 8: de leerlingen schrijven een brief vanuit het perspectief van de hoofdpersoon over dagelijks leven in de andere cultuur.	Les 8: de leerlingen bereiden een dialoog voor vanuit het perspectief van twee personages over dagelijks leven in andere cultuur.
Les 9: de leerlingen bereiden de <i>Pecha Kucha</i> over het boek als eindopdracht voor.	Les 9: de leerlingen schrijven een kort essay waarin zij het thema van het boek relateren aan hun eigen leven.
Les 10: de leerlingen doen in tweetallen een <i>Pecha Kucha</i> voor waarin de volgende acht punten kort aan bod komen: omslag, plot, personages, tijd en ruimte, thema en motieven, vertelsituatie en perspectief, structuur en eigen mening.	Les 10: de leerlingen bereiden de eindopdracht voor: een recensie waarin zij de belangrijkste gebeurtenissen beschrijven, de thema's relateren aan hun eigen leven, beargumenteren tot welke culturele inzichten het boek heeft geleid en een onderbouwd waardeoordeel geven.

Tabel 1. Overzicht van outputtaken per les

literatuurdidactiek) de onafhankelijke variabele. Hiertoe zijn repeated measures ANOVA uitgevoerd, met 'tijd' als within subject factor, 'conditie' als between subjects factor, en de gemiddelde scores van de pre- en post-ILCQ als afhankelijke variabelen. Met behulp van t-toetsen is gecontroleerd of er bij aanvang van het experiment significante verschillen tussen de condities waren. De significantieniveaus in deze studie zijn vastgesteld op 0,05. Partial eta squared (η^2) wordt gerapporteerd als de maat voor effectgrootte, met 0,01, 0,06 en 0,16 overeenkomend met een klein, middelgroot en groot effect. Om de betrouwbaarheid van de ILCQ voor dit specifieke experiment te controleren zijn Cronbachs alfa's berekend bij de pre-toets en posttoets. Deze waren bij de pre-toets voor zowel de experimentele conditie als de controleconditie in 4v (respectievelijk 0,89 en 0,83) en in 5v uitstekend (respectievelijk 0,95 en 0,91). Ook bij de posttoets waren deze voor zowel 4v (respectievelijk 0,94 en 0,88) als 5v uitstekend (respectievelijk 0,90 en 0,87).

Pre-analyses

Een week voorafgaand aan de pre-toets zijn pre-analyses uitgevoerd om vast te stellen of we te maken hadden met vergelijkbare experimentele en controlecondities. Hiervoor zijn de voortschrijdende gemiddelden van alle deelnemende leerlingen voor Spaans verzameld, en middels een t-toets is nagegaan of de cijfergemiddelden van de verschillende condities significant van elkaar verschilden. In

de 4v-klassen was er geen significant verschil tussen de experimentele conditie ($M = 7,01$; $SD = 0,99$) en de controleconditie ($M = 6,56$; $SD = 0,81$), $t(31) = 1,42$, $p = 0,165$. Ook in de 5v-klassen was er geen significant verschil tussen de experimentele conditie ($M = 5,94$; $SD = 0,79$) en de controleconditie ($M = 6,34$; $SD = 1,05$), $t(28,8) = -1,19$, $p = 0,244$.

Resultaten

Hoewel we te maken hadden met gelijke groepen qua cijfergemiddelden voor Spaans, bleek uit de resultaten van de pre-toets van de ILCQ dat de groepen niet gelijk waren wat betreft de inschatting van hun interculturele competentie. Tabel 2 geeft de gemiddelde scores op de pre-ILCQ en post-ILCQ weer met de standaarddeviaties tussen haakjes. Een t-toets liet zien dat de experimentele groep bij de 4v-klassen op de pretoets gemiddeld significant minder punten haalde dan de controlegroep, $t(31) = 3,00$, $p = 0,005$. Ook in de 5v-klassen bleek de controlegroep zich significant hoger in te schatten wat betreft interculturele competentie, $t(29) = 3,12$, $p = 0,004$. Op basis van deze resultaten moesten we uitgaan van de aanname dat we te maken hadden met ongelijke groepen.

De resultaten van de ANOVA lieten zien dat er in de 4v-groep een significant hoofdeffect over tijd was, $F(1,31) = 7,60$, $p = 0,010$, $\eta^2 = 0,20$. De score voor de groepen samen

	EXPERIMENTELE CONDITIE		CONTROLECONDITIE	
	pretoets	posttoets	pretoets	posttoets
4 vwo	3,20 (0,76)	3,90 (1,19)	3,96 (0,69)	4,20 (0,79)
5 vwo	2,87 (1,22)	4,23 (0,96)	4,06 (0,89)	3,95 (0,76)

Tabel 2. Gemiddelde score op ILCQ bij pre- en posttoets

was op de posttoets gemiddeld 0,47 hoger dan op de pretoets. Er was echter geen verschil in de verandering over tijd tussen de groepen. Het interactie-effect was niet significant, $F(1,31) = 1,78$, $p = 0,191$, $\eta^2 = 0,05$. Als we echter kijken naar de simpele effecten in de 4v-groep, zien we bij de experimentele groep een significante gemiddelde stijging van 0,70 ($p = 0,010$). Bij de controleconditie was er een niet significante gemiddelde stijging van 0,24 ($p = 0,306$). Figuur 3 toont de simpele effecten in de 4v-groep.

Als we naar de resultaten bij de 5v-groep kijken, zien we een significant hoofdeffect voor tijd $F(1,29) = 13,06$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,31$. De score voor de groepen samen was gemiddeld 0,63 hoger op de posttoets. Ook is er een interactie-effect gevonden en bleek er een significant verschil in de verandering over tijd tussen de groepen, $F(1,29) = 17,89$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,38$. In de experimentele conditie zien we een gemiddelde stijging van 1,36 ($p < 0,001$) en in de controleconditie een daling van 0,11 ($p = 0,650$). Figuur 4 toont het interactie-effect in de 5v-groep.

Discussie

In deze pilotstudie is het effect van een interculturele en taalgerichte literatuurdidactiek

onderzocht. Hiervoor zijn twee interventies van tien lessen uitgevoerd in klassen in het vierde en vijfde leerjaar vwo van een school in Amsterdam. Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van een interculturele literaire competentie vragenlijst (ILCQ) met een pre- en posttoets design, waarbij tevens is gekeken naar de betrouwbaarheid en de geschiktheid van het laatstgenoemde meetinstrument voor het in kaart brengen van interculturele ontwikkeling. De resultaten suggereren dat een geïntegreerde aanpak van literatuurdidactiek effectiever is voor de ontwikkeling van interculturele competentie dan een traditionele aanpak. Dit blijkt uit het feit dat er in de experimentele conditie voor de gehele steekproef een significant sterkere groei was tussen de pretoets en de posttoets van de ILCQ met een gemiddelde vooruitgang van 1,02 punten; in de controlegroep was geen significante interculturele ontwikkeling zichtbaar. Als we naar de leerjaren afzonderlijk kijken, zien wij daar ook significante simpele effecten voor beide experimentele condities, maar alleen een significant interactie-effect voor de verandering over tijd tussen de groepen bij 5v.

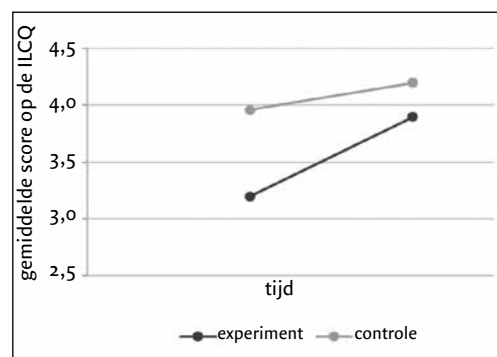
Al lijkt het aannemelijk om hieruit te concluderen dat taalgerichte interculturele literatuurdidactiek een positief effect heeft op de interculturele competentie, met name bij de leerlingen in 5v, toch is enige voorzichtigheid

geboden. Omdat de experimentele groepen bij de pre-toets al significant lager scoorden – vooral in 5v was er een groot verschil – was er voor deze groepen meer kans om te stijgen. Dit verschil bij aanvang bemoeilijkt de interpretatie van de resultaten. Er kan mogelijk sprake zijn van een zogenaamd plafondeffect voor de controlegroep, hetgeen inhoudt dat verbetering lastiger is bij een hogere aanvangsscore. Randomisering had dit kunnen helpen voorkomen, maar dit was niet mogelijk, omdat de interventie op klasniveau heeft plaatsgevonden. Een multilevel-analyse zou door de geneste structuur van de data een geschiktere manier van data-analyse zijn geweest, maar dat was door het geringe aantal groepen niet mogelijk.

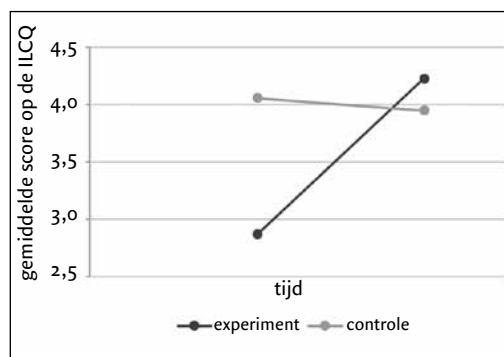
Hoewel we de hogere interculturele ontwikkeling in de interventiegroepen niet geheel met zekerheid kunnen toeschrijven aan het effect van de interventie, heeft dit pilotonderzoek waardevolle informatie opgeleverd over het gebruik van de ILCQ als meetinstrument voor interculturele ontwikkeling. Gelet op de hoge Cronbach's alfa's laten de resultaten van deze studie zien dat de ILCQ een betrouwbaar meetinstrument is voor interculturele competentie. Eerder onderzoek (Bredella, 2008; Delanoy, 2005; Gonçalves Matos, 2011) heeft de voordelen van mvt-literatuuronderwijs voor de ontwikkeling van interculturele competentie benoemd zonder dit construct om te zetten in meetbare variabelen. In dit onderzoek zijn met het gebruik van de ILCQ de vijf dimensies van ICC niet alleen geconceptualiseerd als doelen van literatuuronderwijs, maar ook geoperationaliseerd. De resultaten van zowel 4v als 5v laten zien dat het instrument vooruitgang in de vijf dimensies van interculturele competentie inzichtelijk kan maken. Bovendien gaven de leerlingen aan dat zij de ILCQ een gebruiksvriendelijk evaluatie-instrument vonden vanwege de beknoptheid en dat zij de digitale afname van de vragenlijst als prettig ervoeren.

Het pilotonderzoek heeft veel inzicht gegeven over hoe een taalgerichte interculturele interventie in klassensetting uitpakt. Deze informatie is nuttig voor de toekomstige implementatie van deze methodiek op grotere schaal. Toch had de kleinschaligheid van het pilotonderzoek ook enkele beperkingen. Doordat het pilotonderzoek slechts op één middelbare school is uitgevoerd en het een gelegenheidssteekproef betrof, zijn de resultaten moeilijk te generaliseren naar andere onderwijspraktijken. Tevens moet ermee rekening worden gehouden dat de lessen zijn gegeven door de onderzoeker zelf, hetgeen de validiteit van het onderzoeksdesign kan beïnvloeden. Ook is in dit pilotonderzoek ICC slechts gemeten op basis van zelfevaluatie met de ILCQ. Voor vervolgonderzoek is het van belang dat het meten van interculturele ontwikkeling wordt getrianguleerd. Toch moeten deze belemmeringen worden gezien in het kader van de waardevolle informatie die een pilot oplevert. De uitvoerbaarheid op de eigen school, het zelf ervaren hoe de interventie verloopt en de nabijheid van de leerlingen voor directe feedback hadden in dit geval een overduidelijke meerwaarde.

De conclusies van dit kleinschalige empirische onderzoek lijken de theorie te ondersteunen dat literatuuronderwijs mogelijkheden biedt voor het ontwikkelen van interculturele competentie (Bredella, 2008; Delanoy, 2005; Gonçalves Matos, 2011). Als interculturele competentie steviger verankerd moet worden in het nieuwe mvt-curriculum (Curriculum.nu, 2019), dan is het noodzakelijk dat er tegelijkertijd ook versterkte aandacht voor literatuur in het mvt-curriculum is. De resultaten van dit pilotonderzoek suggereren dat een geïntegreerde aanpak van literatuurdidactiek effectiever is voor interculturele ontwikkeling dan een traditionele literatuurdidactiek die gericht is op leesvaardigheid en literaire competentie. Als we interculturele competentie echt op de mvt-agenda willen zetten, betekent het voor de praktijk dat docenten, en ook docenten in opleiding, meer hand-



Figuur 3. Interculturele competenties resultaten 4v



Figuur 4. Interculturele competenties resultaten 5v

vatten moeten krijgen hoe zij een expliciete koppeling tussen literaire teksten in de doel-taal en de productieve vaardigheden kunnen maken. Hierbij lijkt de vier processen-cyclus (beschrijving, vergelijking, reflectie en interactie) een zinvol uitgangspunt. Wij hopen dat de onderzoeksresultaten docenten bij het ontwerp van hun literatuurlessen inspireren.

Doordat dit pilotonderzoek heeft laten zien dat de ILCQ een betrouwbaar en geschikt meetinstrument is om interculturele ontwikkeling in kaart te brengen, hopen wij, ten tweede, dat meer mvt-docenten het in kaart brengen van interculturele ontwikkeling in hun programma verankeren. Een vaak gehoorde belemmering van docenten om interculturele competentie in hun lessen te integreren, is dat interculturele competentie een tamelijk abstract doel is dat zich moeilijk laat meten (Fantini, 2009). Het ontbreekt hen aan geschikte evaluatie-instrumenten om de ontwikkeling van hun leerlingen in kaart te brengen (Fasoglio & Canton, 2009; Schat, De Graaff & Van der Knaap, 2018). De ontwikkeling van de ILCQ is een eerste aanzet om te voorzien in dit tekort. Wij hopen dat docenten de ILCQ voor dit doel gaan gebruiken.³

NOTEN

1. Cronbachs alfa (α) 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).
2. Culturele inhouden worden hier gedefinieerd als 'products, practices and perspectives' (Moran, 2001 p. 24)
3. De digitale tool kan worden gedownload via de link <https://forms.gle/ECnHzfdeyXAdXBmNg>.

LITERATUUR

Biesta, G. J. (2010). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to val-

ue-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.

- Bredella, L. (2008). What makes reading literary texts pleasurable and educationally significant? *FLuL—Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37, 12–26.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (Eds.). (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140–151.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Geraadpleegd op <https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curriculum.nu (2019). *Voorstel herziening curriculum leergebied Engels /MVT*. Geraadpleegd op <https://www.curriculum.nu/voorstellen/>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Delanoy, W. (2005). A dialogic model for literature teaching. *ABAC Journal*, 25(1), 53–66.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456–476). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- 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.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, Kohnstamm Kennisreeks.
- Knaap, E. van der (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J. (2008). Pedagogical practice for integrating the intercultural in language teaching and learning. *Japanese Studies*, 28(3), 277–290.
- Llinares, A., & Morton, T. (Eds.). (2017). *Applied linguistics perspectives on CLIL*. Amsterdam: John Benjamins.
- Meesterschapsteam MVT. (2018). *Visietekst Meesterschapsteam voor Curriculum.nu*. Geraadpleegd op <https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/>
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385–395.
- Porto, M. (2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning?. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16–33.
- Schat, E., Knaap, E. van der & Graaff, R. de (2018). *Intercultureel en taalgericht lite-*

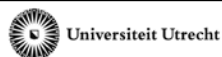
ratuuronderwijs bij de moderne vreemde talen; Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 13–25.

- Schat, E., Knaap, E. van der & Graaff, R. de (2018). *The development and validation of an intercultural competence evaluation instrument for upper secondary foreign language teaching* (ingediend voor publicatie).
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskridou, C., Lundgren, U., & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- Yulita, L. (2018). *Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy*. *Language Teaching Research*, 22(5), 499–516.
- 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.schat1@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.

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.

Bijlage 1: Papieren versie van de interculturele literaire competentie vragenlijst (ILCQ)



Vragenlijst Spaans

Wij doen onderzoek naar lezen in een andere taal. Wij zouden graag van je weten wat je doet bij het lezen van boekjes tijdens de lessen Spaans. Het kost je ongeveer 5 minuten om de 16 vragen in te vullen. Wij stellen je input zeer op prijs!

leerling nummer	klas	leeftijd
Heb je naast het Nederlands nog een andere moedertaal?		ja / nee
Zo ja welke?		

1 = niet van toepassing
7 = zeer van toepassing

Als ik boeken bij Spaans lees, dan ...

- ... heb ik belangstelling voor het dagelijks leven in andere culturen zoals beschreven in het boek. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik op basis van de thema's en de culturele context een onderbouwde analyse van het boek maken. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik onderbouwd uitleggen wat het boek mij persoonlijk heeft geleerd over cultuur. 1 2 3 4 5 6 7
- ... vind ik het interessant om in het boek gewoontes uit andere culturen te ontdekken. 1 2 3 4 5 6 7
- ... gebruik ik het boek om meer te weten komen over omgangsvormen en communicatie in andere culturen. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik de personages en gebeurtenissen in het boek beschrijven vanuit verschillende culturele perspectieven. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik met mijn medeleerling een dialoog in het Spaans voorbereiden en uitvoeren waarbij ik het perspectief van een personage uit een andere cultuur op me neem. 1 2 3 4 5 6 7
- ... vind ik het interessant om te ontdekken hoe mensen uit andere culturen zouden aankijken tegen gewoontes in mijn cultuur. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik de thema's in het boek in verband brengen met actuele maatschappelijke kwesties. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik met mijn medeleerling een gesprek in het Spaans voeren over onze interpretaties van de thema's van het boek. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik reflecteren op de thema's in het boek vanuit verschillende culturele perspectieven. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik in het Spaans mijn mening over het boek kenbaar maken aan mijn medeleerlingen. 1 2 3 4 5 6 7
- ... probeer ik me in te leven in de personages uit de andere cultuur. 1 2 3 4 5 6 7
- ... gebruik ik het boek om meer te weten te komen over hoe de maatschappij is georganiseerd in andere culturen. 1 2 3 4 5 6 7
- ... kan ik een persoonlijke reactie op het boek geven waarbij ik rekening houd met mijn eigen culturele perspectief en smaak. 1 2 3 4 5 6 7
- ... gebruik ik het boek om meer te weten komen over wat mijn cultuur met andere culturen verbindt. 1 2 3 4 5 6 7

Dit was de laatste vraag. Bedankt voor het invullen. Wil je nog iets kwijt over de vragenlijst?

Bijlage 2: Voorbeeld van een taak op basis van taalgerichte interculturele literatuurdidactiek

DESPUÉS DE LA LECTURA

PASO 1 In hoofdstuk 3 vertelt Daniel over Fernando en Isabel, zijn neef en nicht. Beschrijf in drie zinnen Fernando en Isabel en hun dagelijks leven. Kijk op pagina 22 voor taalsteun bij beschrijving.

PASO 2 In hoofdstuk 3 (p.10) ervaart Daniel een 'choque cultural' als hij naar een feestje gaat. In hoofdstuk 2 (p. 6) ervaart hij ook een 'choque cultural' als zijn familie hem begroet. Vergelijk de beschreven gewoontes met gewoontes in Nederland. Kijk op pagina 23 voor taalsteun bij vergelijking.

PASO 3 Tarea 3: hablar por teléfono

In de laatste zin van hoofdstuk 3 vraagt Daniel's moeder aan de telefoon: '¿Has tomado fotos interesantes? Y ¿Cómo está tu español?' (p.12). Bereid een telefoongesprek voor waarbij de een Daniel is en de ander Daniel's moeder. In het gesprek beantwoordt Daniel bovenstaande vragen, vertelt hij over het dagelijks leven van zijn neef en nicht en noemt hij verschillen en overeenkomsten tussen Ecuador en de VS. Kijk op pagina 24 voor taalsteun bij interactie.

PASO 4 Kan je het dagelijks leven van de personages Fernando en Isabel relateren aan jouw eigen leven in Nederland? Noteer in minimaal twee zinnen waarom wel of niet. Kijk op pagina 24 voor taalsteun bij reflectie.
