

# INTERCULTUREEL LITERATUURONDERWIJS MET EEN FOCUS OP DE PRODUCTIEVE TAAKVAARDIGHEDEN

Esther Schat, docent Spaans op het Spinoza Lyceum in Amsterdam, wilde in haar literatuurlessen werken aan interculturele competentie. Met een Dudoc-Alfa-promotiebeurs voor docenten onderzocht ze hoe je dat kunt aanpakken.

ESTHER SCHAT

Het vermogen om te kunnen communiceren met mensen uit culturen die we als verschillend van de onze herkennen, beter bekend als *interculturele competentie*, is van onmiskenbare waarde. Niet verwonderlijk krijgt interculturele competentie internationaal een steeds prominentere positie in het onderwijs – ook bij verschillende vakken in het Nederlandse voortgezet onderwijs en vooral als leerdoel van de moderne vreemde talen (mvt). Interculturele competentie als leerdoel van talenonderwijs wordt vaak onderverdeeld in vijf dimensies: *houding*, *kennis*, *interpretatievaardigheden*, *interactievaardigheden* en een *kritisch cultureel bewustzijn* (Byram, 2021). In de vakliteratuur wordt beschreven dat het gebruik van literatuur in de vreemdetaalles zeer bevorderlijk kan zijn voor deze competentie, maar er is weinig bekend over hoe je dat concreet zou kunnen doen in de mvt-lessen op de middelbare school.

Als docent Spaans was ik benieuwd hoe ik dat kon aanpakken in mijn lessen. Hoe kan je literaire teksten inzetten om in de les aan zowel interculturele doelen als taalvaardigheidsdoelen te werken? Ik wilde graag

weten welk type literaire tekst en wat voor verwerkingsopdrachten geschikt zijn om aan de vijf dimensies van interculturele competentie te werken, maar ook hoe ik de leerlingen meer kon laten spreken en schrijven in de doeltaal over cultuur en literatuur. Deze vragen heb ik proberen te beantwoorden in de vorm van een promotieonderzoek (zie Schat, 2022). In het onderzoek heb ik eerst docenten bevraagd, een theoretisch model ontwikkeld en ontwerpprincipes samengesteld op basis van literatuur. De ontwerpprincipes zijn vervolgens uitgewerkt in lessenseries en die zijn uitgetoetst op zeven scholen in Nederland, waarbij ik in alle fases nauw heb samengewerkt met docenten en leerlingen.

## Interculturele competentie, literatuuronderwijs en productieve vaardigheden

Toen ik me in de eerste fase van mijn onderzoek verdiepte in het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen, viel me vooral de scherpe scheiding tussen de productieve taalvaardigheden en literatuur op. Het bleek dat literaire teksten wel worden ingezet in de vreemdetaalles, maar dat ze vooral gebruikt worden om leesvaardigheid te bevorderen, waarbij de nadruk op tekstbegrip



Esther Schat geeft les aan havo 5 van het Spinoza Lyceum in Amsterdam. Foto: Annemiek Groen

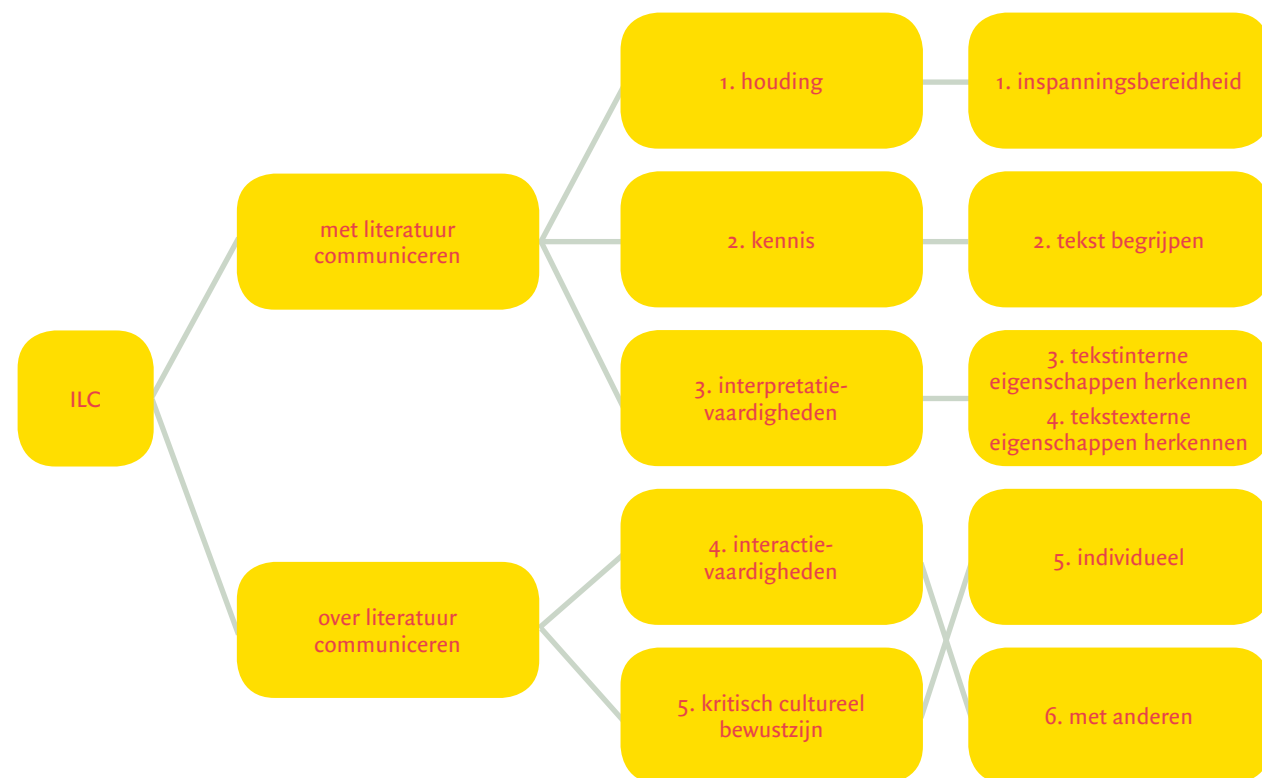
en leeskilometers maken ligt. Een gemiste kans voor interculturele competentie. Juist door met anderen in de doeltaal te spreken over gelezen literaire teksten kunnen leerlingen interactievaardigheden ontwikkelen en door te schrijven in de doeltaal over die literatuur kunnen leerlingen werken aan hun interpretatievaardigheden en een kritisch cultureel bewustzijn.

Ik heb daarom een model van interculturele literaire competentie (ILC) ontwikkeld waarin interculturele competentie, literatuur en taalvaardigheden samenkomen (zie kader 1). Het model gaat uit van een dialogische benadering van literatuuronderwijs waarin leerlingen worden gestimuleerd hun eigen respons op een boek te verwoorden aan de hand van een dialoog met de tekst alsook een dialoog met anderen over de tekst (zie ook Janssen, 2009). Interculturele literaire competentie veronderstelt dat leerlingen door middel van een interne dialoog met literatuur de eerste drie dimensies van interculturele competentie (Byram, 2021) kunnen ontwikkelen: ze kunnen zich inleven in andere culturele perspectieven (*houding*), ze kunnen meer te weten komen over andere culturen (*kennis*) en ze kunnen boeken plaatsen in de context en relateren aan eigen

ervaringen (*interpretatievaardigheden*). Externe dialogen over literatuur kunnen juist bijdragen aan de laatstgenoemde dimensies: leerlingen praten in de doeltaal over boeken (*interactievaardigheden*), maar leren ook een boek te beoordelen en verschillende interpretaties ervan kritisch te onderzoeken (*kritisch cultureel bewustzijn*). Als je leerlingen meer wilt laten spreken en schrijven in de doeltaal om aan interculturele competentie te werken op basis van literaire input, kan dit model dus van nut zijn om je doelen te formuleren. Echter, de vraag waarop dit model geen antwoord geeft, is welk type literaire teksten en wat voor verwerkingsopdrachten nu geschikt zijn om aan de vijf dimensies van interculturele competentie te werken.

## Ontwerpprincipes op basis van CLIL

In de volgende fase van het onderzoek ben ik daarom op zoek gegaan naar een didactiek die mij kon helpen ontwerpprincipes samen te stellen voor tekstselectie en taakontwerp. Om taal en inhoud te integreren wordt in het tweetalig onderwijs vaak gewerkt met de principes van Content and Language Integrated Learning (CLIL). De term CLIL staat gewoonlijk voor een tweetalig programma



Kader 1. Interculturele literaire competentie (ILC) volgens Schat (2022)

DE 4 C'S VAN CLIL	ONTWERPPRINCIPES (OP)
C1 – CULTUUR: een dynamische benadering	OP1: selecteer teksten die een dynamisch begrip van de doeltaalcultuur hebben
C2 – CONTENT: inhouden burgerschapsonderwijs	OP2: selecteer teksten met maatschappelijke thema's die relevant zijn in de doeltaalcultuur alsook hier
C3 – COMMUNICATIE: dialogisch literatuuronderwijs	OP3: ontwerp een variatie aan spreek- en schrijftaken waarbij leerlingen in dialoog met de tekst en anderen hun persoonlijke reactie verwoorden
C4 – COGNITIE: intercultureel leerproces	OP4: ontwerp die taken volgens het vierstappenmodel, waarin leerlingen opmerken, vergelijken, communiceren en reflecteren

Kader 2. Ontwerpprincipes

waarin een vreemde taal wordt gebruikt als medium voor het geïntegreerd leren van een zaakvak (bijvoorbeeld natuurkunde of aardrijkskunde) in die taal. Omdat bij tweetalig onderwijs de inhoud en taal tegelijk worden aangeleerd, richt CLIL zich op vier pijlers (het zogeheten 4C-model): *cultuur* (ontwikkelen van interculturele competentie), *content* (de leerstof), *communicatie* (de taal leren en gebruiken) en *cognitie* (leer- en denkprocessen) (Coyle et al., 2010). Uit onderzoek blijkt dat CLIL bijdraagt aan verhoogde spreek- en schrijfvaardigheid in de doeltaal en ook aan het ontwikkelen van interculturele competenties. Ik vroeg me daarom af wat deze didactiek kan bieden om ontwerpprincipes voor intercultureel literatuuronderwijs vorm te geven, en specifiek, hoe kunnen deze vier pijlers (*cultuur, content, communicatie, cognitie*) ons helpen bij het selecteren van geschikte boeken en het ontwerpen van verwerkingsopdrachten? (Zie ook kader 2.)

C1. *Cultuur* – Volgens het eerste ontwerpprincipe dat ik formuleerde, moeten we teksten gebruiken die een dynamisch begrip van cultuur hebben. Wat wordt hiermee bedoeld? Cultuur wordt vaak gedefinieerd met de drie P's: producten, praktijken en perspectieven. Wanneer je interculturele competentie wil bevorderen in de literatuurles, is het van belang om geen teksten te kiezen die de drie P's verbeelden als iets 'statisch', behorend tot één land en met vaste grenzen, maar juist als steeds veranderende kenmerken die de leden van een bepaalde menselijke groep op een bepaald moment als hun eigen kenmerken erkennen. Dit kan door bijvoorbeeld boeken te kiezen die culturele aannames over de doeltaalcultuur uitdagen in plaats van folklore of stereotypes bevestigen, of juist door boeken die culturele diversiteit in de doeltaalcultuur laten zien. Zulke teksten helpen leerlingen bewust te maken dat cultuur niet iets statisch is, gebonden aan een land of een taal, maar juist een dynamische constructie, die voortdurend aan verandering onderhevig is en wordt gecreëerd in sociale interactie.

C2. *Content* – Met het ontwerpprincipe *content* wordt bepleit om teksten te kiezen waarvan de inhoud aansluit bij thema's van burgerschapsonderwijs. Dit principe is gebaseerd op een wat meer kritische benadering van intercultureel literatuuronderwijs waarbij de nadruk wordt gelegd op de maatschappelijke dimensie van interculturele competentie. Omdat interculturele competentie niet alleen refereert aan het vermogen om op andere culturen te reflecteren, maar ook op die van jezelf, raad ik aan om teksten te kiezen die niet alleen aansluiten bij een maatschappelijk thema relevant in de doeltaalcultuur maar ook in het maatschappelijk debat hier in Nederland, zoals bijvoorbeeld migratie,

armoede, racisme en dergelijke. Behalve dat het lezen van zulke boeken bijdraagt aan reflectie op je eigen cultuur, draagt de actualiteit van het thema er ook vaak aan bij dat leerlingen meer betrokken bij het boek zijn.

C3. *Communicatie* – Het derde element van CLIL, *communicatie*, richt zich erop dat leerlingen vooral gesproken en geschreven output in de leertaal produceren om de inhouden van het schoolvak te verwerken. Als we deze derde C relateren aan dialogisch literatuuronderwijs, kunnen we stellen dat leerlingen moeten worden aangezet tot spreken en schrijven over cultuur aan de hand van een dialoog met de tekst en een dialoog met anderen. In dit derde ontwerpprincipe gaat het dus erom een variatie aan spreek- en schrijftaken te ontwerpen waarin leerlingen worden aangemoedigd om in de doeltaal een persoonlijke reactie te geven op de literaire tekst, alsmede zich bewust te worden van die van hun klasgenoten. Volgens dit principe zijn de verwerkingsopdrachten die je maakt bij een tekst dus geen begripsvragen, maar ligt de focus meer op het verwoorden in de doeltaal van de eigen gedachten, gevoelens en inzichten bij een tekst.

## Ik vroeg me af wat de CLIL-didactiek kan bieden om ontwerpprincipes voor intercultureel literatuuronderwijs vorm te geven

Geen vragen als *Waar gaat deze alinea over?* of *Wat staat hier?* maar juist *Wat betekent deze tekst voor jou? En voor je klasgenoot? of Hoe heeft dit boek jullie kijk op iets veranderd?* (zie Janssen, 2009).

C4. *Cognitie* – Aangezien *cognitie* in het 4C-model verwijst naar het proces van hoe leerlingen informatie waarnemen en verwerken, is het noodzakelijk om ook de cognitieve stappen te beschrijven die leerlingen moeten doorlopen in een intercultureel leerproces. In intercultureel taalonderwijs moeten leerlingen vier stappen doorlopen: *opmerken, vergelijken, communiceren en reflecteren* (Liddicoat & Scarino, 2013). Door dit cyclische proces van vier stappen te integreren in de taken voor

intercultureel literatuuronderwijs, kunnen de hierboven voorgestelde interne en externe dialogen worden uitgelokt: de eerste stap in zo'n verwerkingsopdracht moedigt leerlingen aan om verschillende producten, praktijken of perspectieven in de literaire tekst op te merken. In de tweede stap vergelijken de leerlingen wat ze hebben opgemerkt met hun medeleerlingen. In de derde stap worden de leerlingen aangemoedigd om die ervaringen te interpreteren en een persoonlijke schriftelijke of mondelinge reactie te formuleren in een communicatieve taak. In de vierde stap formuleren de leerlingen wat ze hebben geleerd of wat ze meenemen van de taak en bespreken dit in de klas.

### Lessenseries voor Spaans

Op basis van de beschreven ontwerpprincipes (zie kader 2) heb ik drie lessenseries met werkboekjes ontworpen voor de lessen Spaans. Ik heb daarbij geprobeerd een doorlopende leerlijn voor intercultureel literatuuronderwijs te maken waarbij ik een opbouw in onder andere thematiek, taalniveau en tekstlengte hanteerde (zie kader 3). Op basis van de ontwerpprincipes voor tekstselectie (OP1 en OP2; zie kader 2) nam ik migratie als overkoepelend onderwerp voor het project en koos ik drie boekjes over verschillende kwesties van migratie in de Spaanstalige wereld. Deze verhalen bevatten niet alleen een 'interculturele ontmoeting' op tekstueel niveau, maar verbeelden cultuur ook als dynamisch (OP1). Bovendien haken deze verhalen aan bij een maatschappelijk debat dat ook relevant voor de leerlingen is (OP2). *Los ojos de Carmen* (ERK-niveau A2) is een novelle over een Amerikaanse jongen, Daniel, die zijn oom bezoekt die naar Ecuador is gemigreerd. Het verhaal verbeeldt

discriminatie van inheemse volkeren en de kloof tussen rijk en arm. *Caravana al Norte* (B1) is een poëtische roman over een Salvadoraanse jongen wiens familie zich aansluit bij de migrantenkaravaan die noordwaarts trekt naar de Verenigde Staten. Het schetst een beeld van de migrantencrisis aan de Mexicaans-Amerikaanse grens. *Abdel* (B2+) is een roman over een Toearegjongen die naar Spanje migreert en over de migrantenproblemen rond de Straat van Gibraltar.

Gebaseerd op de twee ontwerpprincipes voor taakontwerp (OP3 en OP4; zie kader 2), ontwikkelde ik werkboekjes bij deze teksten die voor elk hoofdstuk een dialogische spreek- of schrijftaak bevatten (OP3), gestructureerd langs de vier stappen van *opmerken, vergelijken, communiceren en reflecteren* (OP4). Kader 4 geeft een voorbeeld uit het werkboekje bij *Los ojos de Carmen*. In dit voorbeeld zie je hoe leerlingen in stap 1 (*opmerken*) beschrijven wat hun opvalt aan een cultureel misverstand tussen Daniel en zijn nicht. In stap 2 (*vergelijken*) ze wat ze hebben gelezen in het boek met eigen ervaringen. In stap 3 (*communiceren*) schrijven ze een fictieve dialoog tussen twee personages, en in stap 4 (*reflecteren*) beschrijven ze wat ze meenemen van de taak.

### Evaluatie met docenten en leerlingen

Omdat ik niet alleen maar theorie in ontwerpprincipes wilde omzetten en vooral wilde weten hoe deze ontwerpprincipes echt uitpakken in de les, heb ik drie rondes van formatieve evaluatie met leerlingen en docenten opgezet. Ik wilde hiermee de relevantie en de bruikbaarheid van de lessenseries onderzoeken. De algemene indruk van de docenten was dat de lessen stimuleerden om te spreken en te schrijven. Leerlingen gaven aan dat de

<i>Los ojos de Carmen</i> , Verónica Moscoso vwo 4 (47 pagina's)	A2 Amerikaanse jongen bezoekt familie in Ecuador	discriminatie contrast arm en rijk
<i>Caravana al Norte</i> , Jorge Argueta vwo 5 (108 pagina's)	B1 jongen uit El Salvador gaat met migrantenkaravaan naar VS	kindmigranten grens VS-Mexico
<i>Abdel</i> , Enrique Páez vwo 5 (113 pagina's)	B1+ Toearegjongen vlucht naar Spanje	bootvluchtelingen illegaliteit in Europa

Kader 3. Doorlopende leerlijn voor intercultureel literatuuronderwijs

## Leerlingen gaven aan dat ze het lastig vonden om met elkaar in de doeltaal over literatuur te praten

opdrachten hen hielpen om hun mening over actuele maatschappelijke thema's goed te onderbouwen, maar dat ze moeite hadden met de uitvoering van het derde en vierde ontwerpprincipes. Ze gaven aan dat ze het überhaupt lastig vonden om met elkaar in de doeltaal over literatuur te praten, maar ook dat ze de taal ontbeerden die ze nodig hadden om die vier stappen van intercultureel taalonderwijs te doorlopen.

Deze conclusie verbaasde mij niet gelet op het onderwijs dat de leerlingen gewend zijn. Het gebrek dat leerlingen ervoeren aan uitingsmogelijkheden om te praten en te schrijven over literatuur (taal *van* het leren) alsook aan de functionele taal om de vierstappencyclus van OP4 te doorlopen (taal *om* te leren), stimuleerde me om in de werkboeken een 'hoe praat ik over cultuur?-compendium' op te nemen. Echter, er kan veel meer gebeuren op dat gebied. Zo zou er in reguliere lesboeken veel meer aandacht voor de ontwikkeling van geletterdheid op het gebied van literatuur en cultuur kunnen zijn.

Een ander punt dat naar voren kwam in gesprekken met de leerlingen, was dat zij de gekozen boeken erg waardeerden. Dit was niet alleen door de actuele maatschappelijke thematiek, maar ook omdat het boeken waren met adolescenten als hoofdpersonen.

Op basis hiervan doe ik dan ook de aanbeveling dat het talenonderwijs zich vaker richt op de vraag *Hoe schrijven en praten we over literatuur en cultuur in de vreemde taal?*,

en dat daarbij boeken worden gekozen die ook echt aanzetten tot gesprek. Dat docenten literatuuronderwijs belangrijk vinden is evident, maar misschien helpt het kiezen van boeken met een maatschappelijke thema de relevantie van literatuur in de vreemdetalenles voor de leerlingen te vergroten, een doel waaraan ik met dit onderzoek hoop bij te dragen.

Uit de laatste fase van het onderzoek bleek dat de drie lessenseries de interculturele competenties van de leerlingen hadden bevorderd: de resultaten lieten zien dat de leerlingen beter in staat waren literatuur te waarderen in het gesprek met medeleerlingen. Ook in schrijfopdrachten lieten ze zien dat ze in de doeltaal prima in staat waren culturele inhoud kritisch te evalueren. Het proefschrift biedt bruikbare modellen voor docenten en is online te vinden in de universiteitsbibliotheek van de Universiteit Utrecht: <vlt.nl/estherschat>. ■

#### LITERATUUR

- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Vossiuspers UvA.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Schat, E. (2022). *Integrating intercultural literary competence: An intervention study in foreign language education* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/421109>

#### PASO 1 NOTAR

In hoofdstuk 4 gaat Daniel zijn Spaans oefenen met *las empleadas indígenas*. Wat valt je op aan Isabels reactie?

#### PASO 2 COMPARAR

Isabel zegt: 'no deberías mezclarte con la servidumbre' (p. 16). Vergelijk Isabels perspectief met jouw perspectief en dat van een klasgenoot.

#### PASO 3 COMUNICAR

Lees nog eens pagina 14–16 door. Bereid met je klasgenoot een dialoog van tien zinnen voor waarbij de een het perspectief van Daniel en de ander het perspectief van Isabel op zich neemt.

#### PASO 4 REFLEXIONAR

In welk personage kan je je beter inleven, en waarom? Wat neem je mee van deze taak?

Kader 4. Fragment uit het werkboekje bij *Los ojos de Carmen*