

## Summary in Dutch/ Nederlandse samenvatting

### **Integratie van interculturele literaire competentie in het vreemdetalenonderwijs: Een interventiestudie**

**Esther Schat (2022)**

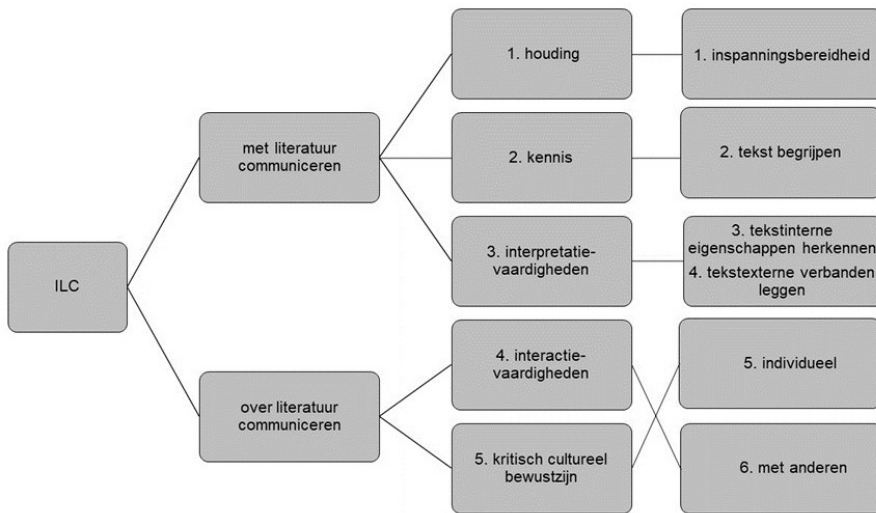
#### **Inleiding**

In onze huidige samenleving, waarin globalisering, migratie en online communicatie zeer actuele thema's zijn, is 'het vermogen om effectief om te gaan met mensen uit culturen die we als verschillend van de onze herkennen' (Guilherme, 2000, p. 297), beter bekend als interculturele competentie, van onmiskenbare waarde. Niet verwonderlijk krijgt interculturele competentie – vaak onderverdeeld in houding, kennis en vaardigheden – een steeds prominentere positie in het onderwijs; niet alleen op internationaal niveau (Council of Europe, 2018a) maar ook als leerdoel van MVT in het voortgezet onderwijs in Nederland (zie Curriculum.nu, 2019; Meesterschapsteam MVT, 2018). In de wetenschappelijke vakliteratuur wordt beschreven dat het gebruik van literatuur in de vreemde taal zeer bevorderlijk kan zijn voor het ontwikkelen van deze competenties. In tegenstelling tot de traditionele tekstboeken voor taalonderwijs, waarin veelal het eenzijdige idee van één cultuur als gebonden aan één bepaalde taal verankerd is, is literatuur vaak meerstemmig en meerduidig. Literaire teksten zijn daarom niet alleen geschikter om leerlingen inzicht te geven in complexere culturele identiteiten (Burwitz-Melzer, 2001; Hoff, 2016) maar kunnen ze ook bewust maken dat cultuur niet iets statisch is gebonden aan land of een taal, maar meer een dynamische constructie die voortdurend aan verandering onderhevig is en wordt gecreëerd in sociale interactie (Heggernes, 2021; Matos, 2019). Bovendien kunnen leerlingen, mede omdat het lezen van literatuur een subjectieve ervaring, zich echt 'onderdompelen' in culturele werelden die zij als verschillend herkennen (Porto & Houghton, 2021; Matos & Melo-Pfeifer, 2020a) in plaats van hiermee 'kennis te maken' aan de hand van 'objectieve' feitjes uit de tekstboeken. Waar veel van de wetenschappelijke vakliteratuur zich richt op het hoger onderwijs, richt deze dissertatie zich specifiek op het voortgezet onderwijs.

In talencurricula wordt veelal het model van interculturele communicatieve competentie van Byram (1997; 2021) gehanteerd. Hierin wordt interculturele competentie onderverdeeld in vijf *savoirs* (*houding; kennis; vaardigheden tot interpretatie en relatie; vaardigheden tot ontdekking en interactie; en kritisch cultureel bewustzijn*).

De eerste dimensie, *savoir être*, verwijst naar ‘nieuwsgierigheid en openheid’, evenals een ‘bereidheid om ongelof over andere culturen en geloof over de eigen cultuur op te schorten’ (Byram, 1997, p. 50). De tweede dimensie van het model, *savoirs*, verwijst naar kennis van ‘sociale groepen en hun producten en praktijken in het eigen land en in het land van de gesprekspartner, en kennis over de algemene processen van maatschappelijke en individuele interactie’ (Byram, 1997, p. 51). De derde dimensie, *savoir comprendre* heeft betrekking op iemands ‘vermogen om een document of gebeurtenis uit een andere cultuur te interpreteren, uit te leggen, en te relateren aan documenten uit de eigen cultuur’ (1997, p. 52). De vierde dimensie, *savoir apprendre/faire* betreft het ‘vermogen om nieuwe kennis van een cultuur en culturele praktijken te verwerven en het vermogen om kennis, attitudes en vaardigheden te hanteren onder de beperkingen van real-time communicatie en interactie’ (Byram, 1997, p. 52). De centrale dimensie, *savoir s’engager*, verwijst naar ‘een vermogen om kritisch en op basis van expliciete criteria, perspectieven, praktijken en producten in de eigen en andere culturen en landen te evalueren’ (Byram, 1997, p. 53).

In deze dissertatie zijn wij uitgegaan van het idee dat een dialogische benadering van literatuuronderwijs kan bijdragen aan deze vijf *savoirs*. Hierover stelt Janssen (2009, p. 12) het volgende: ‘bij het (leren) lezen van literatuur spelen twee soorten dialogen een grote rol: de dialoog met de literaire tekst en de dialoog met andere lezers. De eerste dialoog gaat over de interactie tussen leerling en tekst: de individuele leerling die een gedicht, verhaal of roman leest en daar allerlei ervaringen, bedenkingen en vragen bij heeft. Bij de tweede dialoog gaat het om sociale interactie over de tekst, om het uitwisselen van leeservaringen met anderen, bijvoorbeeld met de docent en medeleerlingen tijdens de literatuurles’. Wij veronderstellen dat de ‘dialoog met de literaire tekst’ kan bijdragen aan de eerste drie dimensies: de innerlijke dialoog kan ervoor zorgen dat leerlingen zich inleven in andere culturele perspectieven (*savoir être*), dat ze meer te weten komen over sociale groepen en maatschappelijke interactie in andere samenlevingen (*savoirs*) en dit te relateren aan eigen ervaringen (*savoir comprendre*). De ‘dialoog met anderen’ kan juist bijdragen aan de laatstgenoemde dimensies: externe dialogen over literatuur stimuleren leerlingen om te communiceren en te ontdekken in een vreemde taal (*savoir apprendre/faire*), maar ook om boeken kritisch te beoordelen en verschillende interpretaties van een boek kritisch te onderzoeken (*savoir s’engager*). Dit idee is uitgewerkt in het Interculturele Literaire Competentie model (Figuur 1) dat centraal stond in deze dissertatie.



**Figuur 1.** Schematische weergave van het Interculturele Literaire Competentie model

In eerder onderzoek naar literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs in Nederland (Lehrner-te Lindert, 2020; Bloemert, 2019) is er gewezen op een scherpe scheiding tussen taalonderwijs en literatuuronderwijs in Nederland. Deze scheiding is zichtbaar in zowel de eindtermen, waarin literaire vaardigheden lijken te zijn ontkoppeld van taalvaardigheden (cf. Fasoglio & Meijer, 2007) als ook in de praktijk. Onderzoek heeft uitgewezen dat leerlingen vaak een boekverslag met ‘literaire analyse’ in het Nederlands moeten schrijven, en als literatuur wel wordt gebruikt voor de ontwikkeling van taalvaardigheden, worden literaire teksten vooral gebruikt om leesvaardigheid in de vreemde taal te bevorderen waarbij de nadruk ligt op ‘tekstbegrip’ en ‘leeskilometers maken’ (Bloemert, 2019). Ondanks dat literaire teksten zeer geschikt zijn als leerstof voor culturele inhoud (Barrette et al., 2010) of als talige *input* voor spreken en schrijven (van der Knaap, 2019), gebeurt dat in de praktijk weinig, en onderzoek naar hoe taal en inhoud optimaal geïntegreerd kunnen worden in literatuuronderwijs voor intercultureel leren is er niet.

Meer dan 25 jaar geleden introduceerde Marsh de term Content and Language Integrated Learning (CLIL) (zie Coyle et al., 2010) voor de didactiek van tweetalig onderwijs. Terwijl de term CLIL gewoonlijk staat voor een tweetalig programma waarin een vreemde taal wordt gebruikt als medium voor het geïntegreerd leren van een (inhoudelijk) vak zoals natuurkunde of aardrijkskunde en die taal, verwijzen recentere

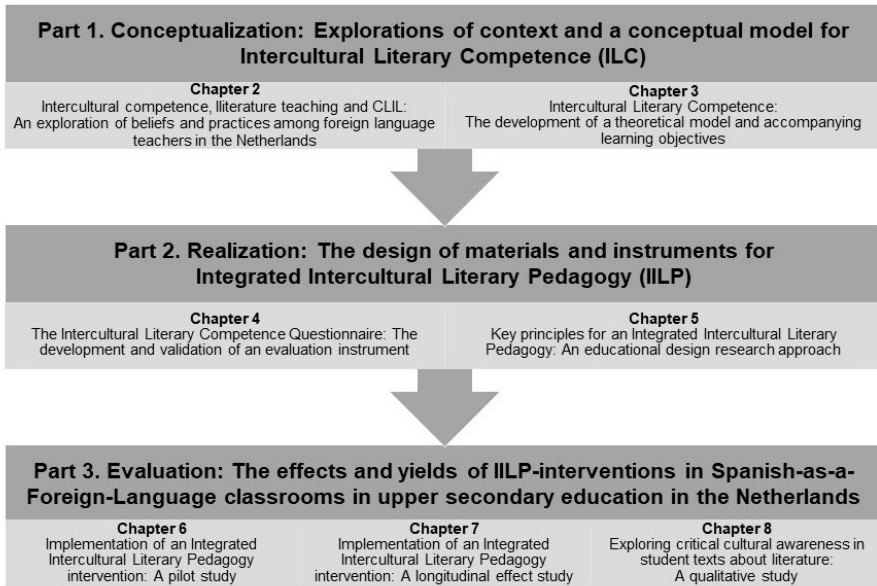
interpretaties naar een variatie van pedagogische benaderingen waarin vak inhoud en een vreemde taal geïntegreerd worden geleerd (Llinares & Morton, 2017). CLIL blijft in veel onderzoek bij te dragen aan verhoogde spreek- en schrijfvaardigheid (Ruiz de Zarobe, 2010) en ook aan het ontwikkelen van interculturele competenties (van Kampen et al., 2018; Rodríguez & Puyal, 2012). De vraag is wat deze didactiek kan bieden voor literatuuronderwijs bij de MVT? In deze dissertatie onderzoeken we hoe een CLIL-benadering van literatuuronderwijs bij de MVT de interculturele competentie van VO-leerlingen kan bevorderen. De hoofdvraag van deze dissertatie luidt daarom als volgt:

*Hoe kan de ontwikkeling van interculturele competentie het best worden ondersteund door middel van CLIL-literatuuronderwijs bij de MVT op het voortgezet onderwijs?*

Deze hoofdvraag hebben we geprobeerd te beantwoorden op drie niveaus: het beoogde niveau, het uitgevoerde niveau en het bereikte niveau (van den Akker, 2006). Naast het doel om theoretisch inzicht ('beoogd') te krijgen in hoe een inhouds- en taalgerichte benadering van MVT-literatuuronderwijs bij kan dragen aan interculturele competenties van middelbare scholieren en de waarde van een CLIL-benadering ('bereikt') te onderzoeken, wilden we ook lesmaterialen ontwerpen die docenten direct konden gebruiken ('uitgevoerd') in hun dagelijkse lespraktijk. Dit project kan worden opgevat als een typisch onderwijsontwerponderzoek (Bakker, 2018; McKenney & Reeves, 2018; Plomp & Nieveen, 2013) waarin drie onderzoeksfases worden onderscheiden: (1) een fase waarin het onderzoek zich richt op analyseren en verkennen van de context; (2) een fase waarin een interventie wordt geconstrueerd op basis van ontwerpprincipes; (3) en een fase van evaluatie en reflectie waarin het effect of de impact van een interventie wordt onderzocht.

Zoals te zien is in Figuur 2 doorloopt dit proefschrift deze drie fases; in drie delen worden zeven empirische studies beschreven. In deel 1 (hoofdstuk 2 en 3) staat het verkennen van de context centraal. Op basis van docentervaringen, theorie en *input* van experts werd in deze fase van het onderzoek een suggestie gedaan voor het centrale model van de dissertatie. Vanuit dit ILC zijn we in de volgende fase van het onderzoek materialen en instrumenten voor onze interventie gaan ontwerpen (hoofdstuk 4 en 5). In de laatste fase hebben we de effectiviteit van de interventies onderzocht (hoofdstuk 6, 7 en 8). In deze samenvatting worden de belangrijkste bevindingen uit de zeven studies beschreven in drie delen. Hoewel het onderzoek voornamelijk is uitgevoerd in de lessen

Spaans, zijn de resultaten van het onderzoek relevant voor een bredere context en zijn de implicaties van toepassing ook voor de andere MVT.



**Figuur 2.** Overzicht van het proefschrift

### Resultaten deel 1: verkenning en analyse

Omdat het eerste gedeelte van het proefschrift in het kader stond van verkenning en analyse van de context, zijn we dit project begonnen met een vragenlijstonderzoek (hoofdstuk 2) naar opvattingen en praktijken van MVT-docenten in. We hebben een digitale enquête uitgezet waaraan in totaal 363 docenten deelnamen. Hieruit bleek dat MVT-docenten in Nederland literatuur en interculturele competentie zeer belangrijke elementen van het vreemdetalenonderwijs vinden, maar dat er in de praktijk weinig van terecht komt door een gebrek aan kennisbasis en voorbeeldmateriaal. Wat betreft interculturele competentie bleek dat docenten, in vergelijking met kennis en vaardigheden, de ontwikkeling van een open houding het belangrijkste vonden. Echter, in een eerste vraag naar hun lespraktijk gaven docenten aan de meeste aandacht te besteden aan kennis. Zij gaven aan dat zij cultuuronderwijs vooral vormgaven door middel van het lezen van informatieve teksten over geografie, geschiedenis en tradities van de doeltaallanden, de ‘traditionele’ culturele elementen in tekstboeken (Sercu et al., 2005). Wat literatuur betreft, beoordeelden de leerkrachten eindterm 7 – lezen voor

persoonlijke en literaire ontwikkeling – (Meijer & Fasoglio, 2007) als het belangrijkste, maar uit hun gerapporteerde praktijk bleek het tegenovergestelde: literatuur wordt vooral gebruikt voor het ontwikkelen van leesvaardigheid. Wat CLIL betreft, stelden we vast dat de meerderheid van de leerkrachten niet bekend was met CLIL, maar er toch een sterke wens bestond om taalgericht en intercultureel literatuuronderwijs aan te bieden, maar dat er in de praktijk nog maar zelden aan productieve taalvaardigheden wordt gewerkt in de literatuurles.

Uit deze eerste studie (Schat et al., 2018; zie hoofdstuk 2) bleek kortom dat docenten in Nederland interculturele competentie als een belangrijk doel van MVT beschouwen, maar dat zij een gebrek aan richtlijnen en materialen ervaren. Deze bevindingen brachten dus een leemte aan het licht en benadrukten de praktische relevantie van dit project. Ongeveer tegelijkertijd met de publicatie van deze deelstudie kreeg interculturele competentie een steeds prominentere positie in het Nederlandse debat over vreemdetalenonderwijs. Terwijl er bij de start van mijn project in 2017 op één overzichtsstudie na (Fasoglio & Canton, 2009) niets gepubliceerd was over interculturele competentie in het Nederlandse MVT-onderwijs, werd het in 2019 als ‘Grote Opdracht’ opgenomen in de plannen van Curriculum.nu (Curriculum.nu, 2019). Het vragenlijstonderzoek had echter niet alleen tot doel om de praktische relevantie van dit proefschrift te onderkennen, maar ook om de opvattingen van docenten te gebruiken als basis voor een verdere conceptualisering van CLIL-literatuuronderwijs. Op basis van de bevinding dat docenten meer zouden willen doen met spreekvaardigheid en literatuur, maar in de praktijk vaak de nadruk leggen op extensief lezen, besloten we ons ‘te ontwikkelen’ model in te kaderen in dialogisch literatuuronderwijs. Zoals eerder uitgelegd, worden leerlingen hier gestimuleerd tot een dialoog ‘met’ en ‘over’ de tekst die uitdrukkelijk niet gericht is op goede antwoorden, maar juist op gevoelens, gedachten en ideeën die leerlingen tijdens het lezen ervaren en het met elkaar uitwisselen hiervan. Een dialogische aanpak past niet alleen bij eindterm 7 (lezen voor persoonlijke literaire ontwikkeling) – die door de deelnemende docenten als het belangrijkste werd gezien –, maar biedt ook de mogelijkheid om aandacht te besteden aan de ontwikkeling van productieve taalvaardigheden.

In hoofdstuk 3 hebben wij daarom onderzocht hoe interculturele competentie kan worden geconceptualiseerd vanuit dialogisch literatuuronderwijs voor de MVT-les en welke concrete leerdoelen hiervoor kunnen worden geformuleerd. Op basis van analyse van Byram’s model (Byram, 1997) en Witte’s Literaire Competentie Model (Witte, 2008) hebben wij het Interculturele Literaire Competentie model ontwikkeld. Bij iedere

dimensie van het model hebben we vervolgens vijf leerdoelen geformuleerd, die zich specifiek richten op wat een student kan doen met literaire teksten in de MVT-les. Vervolgens zijn deze 25 leerdoelen gevalideerd door middel van expertanalyse. Het ILC-model is in vele opzichten vruchtbaar gebleken. Niet alleen is het model gebruikt in verschillende masterscripties en lijkt het gebruik ervan in de lespraktijk erop te wijzen dat Wittes literaire competentiemodel ook toepasbaar is vreemdetalenonderwijs (van der Knaap, 2015), ook komt het tegemoet aan Byram's aanmoediging (2014) om kritisch te zijn over zijn model en het verder te ontwikkelen. Maar het allerbelangrijkste, met de voltooiing van ons centrale model en de formulering van bijbehorende leerdoelen werd de theoretische basis voor de rest van het proefschrift gelegd en de volgende stap van het project mogelijk gemaakt.

## **Resultaten deel 2: ontwerp en constructie**

De tweede en meest cruciale fase in een onderwijsontwerponderzoek is de ontwerp- en constructiefase. De vraag die direct volgde na de ontwikkeling van ons ILC-model was: hoe kunnen we dit construct meetbaar maken? Hoewel velen het 'meten' van interculturele competentie in twijfel trekken (Borghetti, 2017; Hoff, 2020), is het zichtbaar maken van interculturele ontwikkeling van groot belang en vroeg de quasi-experimentele opzet van de derde fase van dit project specifiek om een instrument om deze voortgang in kaart te brengen. Gezien de moeilijkheden om interculturele competentie, bestaande uit houding, kennis en vaardigheden, op een directe manier te beoordelen, besloten we om in hoofdstuk 4 een zelfevaluatie-instrument te ontwikkelen, de Interculturele Literaire Competentie Vragenlijst (ILCQ). Met exploratieve factoranalyse hebben we het instrument ontworpen en vervolgens hebben we het gevalideerd middels confirmatieve factoranalyse. Nadat we het instrument ook hebben uitgetest in de klas, bleek de ILCQ een valide en betrouwbaar instrument om ILC-ontwikkeling in kaart te brengen. Hoewel we voorzichtig moeten zijn met het gebruik van zelfevaluatie-instrumenten, omdat leerlingen ze niet altijd serieus invullen of zichzelf heel hoog of laag inschatten, is het raadzaam om altijd meerdere meetmethodes (indirect en direct) te gebruiken om de interculturele ontwikkeling in kaart te brengen. Echter, omdat het ontwikkelen en valideren van dergelijke instrumenten altijd veel tijd en analyses vergt, konden wij in deze fase van het project niet ook nog een direct evaluatie-instrument ontwikkelen om te gebruiken naast de ILCQ. In een latere fase van het project deden wij dit alsnog, zoals beschreven in hoofdstuk 8.

Omdat docenten hadden aangegeven een gebrek aan lesmateriaal te ervaren, wilden wij in deze fase van het project op basis van ontwerpprincipes interventies maken die bij zouden dragen aan ILC-leerdoelen. Afgaande op de bestaande theorie over literatuur en interculturele competentie, hadden wij vier voorlopige ontwerpprincipes geformuleerd voor Taalgerichte en Interculturele Literatuur Didactiek (IILP), twee voor tekstkeuze en twee voor leeractiviteiten (zie Tabel 1). Op basis van die voorlopige ontwerpprincipes, hebben wij drie literaire teksten geselecteerd en daarbij drie werkboekjes gemaakt. Voor het evalueren van materiaal, onderscheiden Plomp en Nieveen (2009) vier kwaliteitscriteria: (1) relevantie (2) consistentie, (3) bruikbaarheid en (4) (verwachte) effectiviteit. In hoofdstuk 5 hebben we drie iteraties van formatieve evaluatie met docenten en leerlingen beschreven. We wilden niet alleen onderzoeken of de leerlingen en docenten de materialen relevant en logisch ontworpen vonden, maar wilden ook analyseren hoe de gekozen teksten en materialen zouden bijdragen aan het ontwikkelen van de vijf ILC-dimensies. Op basis van hun suggesties hebben we onze materialen op de kwaliteitscriteria getoetst en de ontwerpprincipes kunnen verfijnen. Het bleek namelijk dat leerlingen moeite hadden met de uitvoering van het vierde ontwerpprincipe, waarin wij voorstelden dat leerlingen in de doeltaal steeds de cyclus van opmerken, vergelijken, communiceren en reflectie zoals beschreven door Liddcoat & Scarino (2013) zouden doorlopen. Leerlingen gaven aan dat ze het überhaupt lastig vonden om over literatuur te praten, maar dat ze de taal ontbeerden die ze nodig hadden om die vier stappen van intercultureel taalonderwijs te doorlopen: bijvoorbeeld hoe kun je vertellen wat je is opgevallen in een tekst (*opmerken*), hoe kan je dat bespreken met je klasgenoot (*vergelijken*), hoe kun je anderen vragen naar hun leeservaring (*interactie*) en hoe kun je vertellen wat je van de taak hebt geleerd (*reflecteren*)?

**Tabel 1.** Voorlopige ontwerpprincipes

CLIL parameters	Ontwerpprincipes (OP)
<i>Cultuur</i>	OP1: Selecteer teksten die een niet-essentialistisch begrip van cultuur en identiteit hebben (Matos, 2019).
<i>Content</i>	OP2: Selecteer tekst met maatschappijkritische thema's die de leerlingen in verband kunnen brengen met onderwerpen die ook actueel zijn in de Nederlandse samenleving (Hoff, 2019).
<i>Communicatie</i>	OP3: Ontwerp een variatie van dialogische taken na het lezen, waarin leerlingen worden aangemoedigd om een persoonlijke reactie te formuleren in dialoog met de tekst en met anderen, mondeling en schriftelijk (Janssen, 2009; Kramsch, 1996; Fenner, 2001).
<i>Cognitie</i>	OP 4: Structureer deze dialogische taken met de vierstappencyclus, waarin leerlingen een proces doorlopen van opmerken, vergelijken, interageren en reflecteren (Liddicoat & Scarino, 2013)



Deze conclusie verbaasde ons niet; gezien de tekstboeken die vaak worden gebruikt in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs, met een sterk communicatief karakter, is het niet vreemd dat het de leerlingen aan deze specifieke taaleisen ontbrak. De bevindingen uit dit hoofdstuk hebben in hoge mate betrekking op de kern van CLIL-programma's, de Language Triptych (Coyle, 2015), een conceptueel model dat drie soorten taal onderscheidt die nodig zijn voor effectief CLIL-onderwijs: (1) taal *om* te leren, bijv. sleutelzinnen en uitdrukkingen (2) taal *van* het leren, bijv. taal voor het uitvoeren van taken, en (3) taal *door* leren, bijv. de taal die leerlingen moeten verwoorden om hun eigen leerproces te beschrijven. Het gebrek dat leerlingen ervoeren aan uitdrukkingen om te praten en te schrijven over literatuur (taal *van* het leren) alsook aan de functionele taal om de cyclus te doorlopen (taal *om* te leren), stimuleerde ons om in onze werkboeken een cultuur/literatuur compendium op te nemen. Op basis van deze studie doen wij ook de aanbeveling om meer aandacht te besteden aan de ontwikkeling van geletterdheid op het gebied van literatuur en cultuur. Ons taalonderwijs zou zich meer moeten richten op 'hoe schrijven en praten we over literatuur in de vreemde taal?' en 'hoe schrijven en praten we over cultuur in de vreemde taal?' Met alle materialen verbeterd, instrumenten gevalideerd, en ontwerpprincipes aangepast aan de context, konden we overgaan naar de volgende fase van het project, de opbrengsten.

### **Resultaten deel 3: evaluatie en reflectie**

Het laatste deel van dit proefschrift is gericht op het onderzoeken van leeropbrengsten. Na het valideren van de ILCQ en het evalueren van verschillende prototypes van werkboekjes, hebben we een pilot-interventie opgezet om te ervaren hoe het was om met de materialen in de praktijk te werken alvorens de hoofdinterventie uit te zetten. Hoofdstuk 6 doet verslag van een korte interventie ter voorbereiding op de hoofdinterventie en hoofdstuk 7 beschrijft een longitudinale studie die de effectiviteit over twee schooljaren in kaart brengt. In beide hoofdstukken hebben we de ontwikkeling van zowel interculturele literaire competentie als leesvaardigheid gemeten. In beide hoofdstukken worden significante interactie-effecten voor ILC gevonden, wat betekent dat onze IILP-interventies significant bijdroegen aan interculturele ontwikkeling. Voor leesvaardigheid werden alleen hoofdeffecten gevonden; hieruit maken wij op dat een IILP aanpak even effectief was als een tekstgerichte aanpak voor de leesvaardigheid. In het oorspronkelijke plan van het project waren we voornemens ook schrijfvaardigheid te meten, echter dit werd bemoeilijkt door de gevolgen van de Covid-19 pandemie.

In de hoofdinterventie was de opzet gelijk aan die van de pilot. In beide studies is gebruikgemaakt van een quasi-experimenteel pretoets-posttoets design met twee condities, en implementeerden docenten de IILP-interventie in hun reguliere lesprogramma. Dat wil zeggen dat alle leerlingen dezelfde boekjes lazen in ongeveer tien lessen. Echter, in de experimentele conditie kregen de leerlingen IILP-werkboekjes met daarin dialogische schrijf- en spreektaken op basis van de vier stappen-cyclus zoals beschreven in ontwerpprincipes voor taken. In de controleconditie kregen de leerlingen werkboekjes met begripsvragen. In de hoofdinterventie werd ook nog een switch-replicatie design toegepast, wat betekent dat de experimentele en controlecondities zijn gewisseld tussen het eerste en het tweede schooljaar. De bevinding dat de leerlingen in de experimentele condities meer interculturele ontwikkeling doormaakten dan de leerlingen in de controle condities in beide fasen van het experiment, toonde aan dat het op IILP gebaseerde programma effectiever is voor de ontwikkeling van ILC. Ook konden we met het switch-replicatie design aantonen dat het gevonden effect gerepliceerd kan worden en dat het niet steekproef afhankelijk is. Het feit dat we geen significante interactie-effecten konden vinden voor leesvaardigheid – maar wel significante hoofdeffecten – lijkt te benadrukken dat het gebruik van literaire teksten sowieso bevorderlijk is voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid onafhankelijk van je benadering. Hoewel we die bewering niet kunnen staven, omdat we dan een andere onderzoeksopzet nodig zouden hebben gehad met een extra controlegroep – een die helemaal geen gebruik maakte van literaire teksten –, kan deze bevinding een bijdrage leveren aan het groeiende corpus van onderzoek dat pleit voor het breed inzetten van literaire teksten in het vreemdetalenonderwijs (cf. Paran, 2008; van der Knaap, 2019).

Opmerkelijk was dat in zowel de pilot- als in de hoofdinterventie sterke effecten werden gevonden voor een *kritisch cultureel bewustzijn* en *vaardigheden van interactie en ontdekking*. IILP is dus vooral gunstig gebleken voor de ‘dialogue over literatuur’, en – hoewel we de effecten voor schrijfvaardigheid niet hebben kunnen onderzoeken – kunnen we dus voorzichtig suggereren dat IILP ook de productieve taalvaardigheid stimuleert. Als zodanig kunnen we concluderen dat onze interventie een van haar doelen heeft bereikt – zoals verwoord door de docenten in hoofdstuk 2 – namelijk literatuuronderwijs zo vormgeven dat het de productieve vaardigheden kan versterken. Om de effecten op kritisch cultureel bewustzijn nader te onderzoeken, hebben wij ons in de laatste studie van het proefschrift gericht op hoe *savoir s’engager* tot uiting kwam in de boekverslagen die de leerlingen in de doeltaal over de boeken hadden geschreven en welke categorieën we daarin konden onderscheiden. Op basis hiervan ontwikkelden

we een *rubric* voor docenten met vijf categorieën, twee leerdoelen en drie niveaus. De implicaties van deze *rubric* zijn groot, aangezien het een eerste instrument is voor het voortgezet onderwijs waarmee op een directe manier interculturele ontwikkeling kan worden beoordeeld. Wanneer de *rubric* in combinatie met de ILCQ in de klas wordt gebruikt, kunnen docenten dus op meerdere niveaus de interculturele ontwikkeling van leerlingen in kaart brengen.

Waar de leeropbrengsten in hoofdstuk 6 en 7 op een kwantitatieve manier in kaart zijn gebracht, hebben we in het laatste hoofdstuk bewust gekozen voor een kwalitatieve benadering. De data die in dit laatste onderzoek zijn geanalyseerd, zijn het meest illustratief voor dit project. De bewoordingen die de leerlingen kozen om de literaire teksten te beoordelen en de criteria waarop zij hun redeneringen baseerden, zijn wezenlijk voor dit proefschrift en de onderwijspraktijk. Het gaat hier niet om statistisch significant bewijs uitgedrukt in effectgroottes, maar om de taal die ontstaat door een taalgerichte en interculturele benadering van literatuuronderwijs en de taal die de leerling gebruiken in de dialoog met anderen over literatuur (taal *door* het leren). Zodoende stellen we vast dat dit proefschrift niet alleen zeer bruikbare praktische implicaties voor de onderwijspraktijk heeft opgeleverd, maar ook van waarde is voor de theorievorming over taal- en inhoudsgericht literatuuronderwijs ter bevordering van interculturele competentie.