

VU Research Portal

ITHAKA gaf je de reis

van Oeveren, C.D.P.

2019

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

van Oeveren, C. D. P. (2019). *ITHAKA gaf je de reis: Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen.* [, Vrije Universiteit Amsterdam].

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Samenvatting

Binnen het curriculum van de schoolvakken Griekse en Latijnse taal en cultuur (GLTC) geldt *reflectie op het eigene en het vreemde* sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw als hoofddoel van het onderwijs. In de lespraktijk komt de vormgeving daarvan tot op de dag van vandaag echter niet goed van de grond, hoewel docenten klassieke talen dit hoofddoel in groten getale onderschrijven. Voorliggend onderzoek was erop gericht om deze lang bestaande kloof tussen de theorie van het schoolvak (het beoogd curriculum GLTC) en de praktijk van het schoolvak (het uitgevoerd curriculum GLTC) op te lossen. De onderzoeksvraag luidde: *aan welke ontwerpcriteria moet een vakdidactisch instrumentarium GLTC voor geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde voldoen om de kloof tussen het beoogd en het uitgevoerd curriculum te overbruggen?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een educatief ontwerponderzoek binnen het domein van curriculumontwikkeling uitgevoerd. De opbouw van dit proefschrift volgt de verschillende stadia die passen bij dit type onderzoek. In het vooronderzoek is er een context- en probleemanalyse uitgevoerd (hoofdstuk 1). Vervolgens is er op basis van theoretisch onderzoek een conceptueel kader ontwikkeld. Dit kader is in dit proefschrift opgebouwd in twee delen. In deel A (hoofdstuk 2 en 3) zijn op basis van onderzoek naar lezen en leesdidactiek (hoofdstuk 2) en naar de rol van literaire teksten bij de ontwikkeling van intercultureel bewustzijn (hoofdstuk 3) zes voorlopige ontwerpcriteria voor geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde opgesteld. In deel B (hoofdstuk 4) zijn deze ontwerpcriteria vervolgens vakinhoudelijk gespecificeerd op basis van de vakdoelen die in de eindtermen, het beoogd curriculum GLTC, zijn geëxpliciteerd. Deze specificatie heeft drie uiteindelijke ontwerpcriteria opgeleverd als basis voor het uitgevoerd curriculum van geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op reflectie op het eigene en het vreemde. Vervolgens zijn deze drie ontwerpcriteria geconcretiseerd in een vakdidactisch instrumentarium aan de hand waarvan docenten het uitgevoerd curriculum in hun lespraktijk vorm konden geven. Opeenvolgende versies van (onderdelen van) dit instrumentarium zijn in vier ontwikkelstudies getest, steeds in samenwerking met docenten GLTC. In deel C (hoofdstuk 5 t/m 10) is hiervan verslag gedaan. In hoofdstuk 11 is de hoofdvraag beantwoord, is de onderzoeksopzet geëvalueerd en zijn er suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

Probleemanalyse - Hoofdstuk 1

In hoofdstuk 1 is de vraag beantwoord welke factoren binnen het huidige curriculum van Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC) docenten belemmeren om geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde vorm te geven. Voor analyse van deze problematiek is gebruikt gemaakt van onderzoek naar curriculumontwikkeling.

Om geïntegreerd literatuuronderwijs Grieks en Latijn gericht op reflectie op het eigene en het vreemde vorm te kunnen geven beschikken docenten klassieke talen over twee officiële curriculumproducten, namelijk de examenprogramma's en de centrale eindexamens GTC en LTC. De examenprogramma's geven inhoud aan het beoogd curriculum. De centrale eindexamens zijn het enige officiële curriculumproduct voor toetsing binnen het uitgevoerd, geïnterpreteerd curriculum. De lesmethodes van de bovenbouw zijn uitgaven van educatieve uitgeverijen en daarmee geen officiële curriculumproducten binnen het uitgevoerd, geïnterpreteerd curriculum. Ze bieden docenten bovendien weinig steun bij de concrete vormgeving van het curriculum GLTC. Hierdoor wordt er

inhoudelijk en didactisch veel van docenten verwacht. Als veel gekozen oplossing geven docenten hun bovenbouwonderwijs daarom vorm op basis van de vorm en inhoud van het centraal eindexamen. Op dit moment is het centraal eindexamen daarmee binnen het curriculum GLTC de meest richtinggevend interpretatie voor de uitvoering van zowel het schoolexamen- als het eindexamenprogramma. Gezien de nadruk die er in het centraal examen ligt op taalbegrip en op begrip van het tekstoppervlakteniveau besteden docenten in hun lespraktijk vooral daaraan aandacht. Andere vakdoelen die naar voren komen in de examenprogramma's GTC en LTC, zoals contextualisatie, receptie, actualisatie en persoonlijke reflectie krijgen veel minder aandacht. In de huidige lespraktijk lijkt er (als gevolg hiervan?) meer sprake te zijn van een *combinatie* van veel taal en weinig cultuur dan van *integratie* van taal en cultuur. Hierdoor komt de vormgeving van geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde slecht van de grond.

Deel A - Hoofdstuk 2 en 3

In deel A van het onderzoek zijn ontwerpcriteria als grondlegger voor het uitgevoerd, geïnterpreteerd curriculum GLTC bepaald. Hiervoor is gebruik gemaakt van onderzoek naar lezen en leesdidactiek (hoofdstuk 2) en van onderzoek naar de rol van literaire teksten bij de ontwikkeling van intercultureel bewustzijn (hoofdstuk 3). Deelvraag 1 luidde: *welke ontwerpcriteria komen voort uit enerzijds onderzoek naar lezen en leesdidactiek en anderzijds uit onderzoek naar literatuur en literatuurdidactiek als grondlegger voor het uitgevoerd, geïnterpreteerd curriculum voor geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op het eigene en het vreemde?*

Als antwoord op deze deelvraag zijn in deel A zes voorlopige ontwerpcriteria geformuleerd:

Een docent GLTC geeft geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde vorm door:

- 1) het leesproces vorm te geven in voor, tijdens en na het lezen
 - a) Voor het lezen: gericht op globaal overzicht van de tekstbasis
 - b) Tijdens het lezen: gericht op constructie van de tekstbasis door het ontsluiten van tekstpassages
 - c) Na het lezen: gericht op het samenvatten van de gehele tekstbasis en vervolgens op de integratie met andere kennis voor (verdere) integratie met de voorkennis van de lezer en zo op de creatie van een rijk(er) situatiemodel
- 2) het leesproces te benaderen als een interactie tussen bottom-up- en top-downleesprocessen
- 3) gedurende het leesproces declaratieve, procedurele en conditionele talige en culturele informatie aan te bieden specifiek gericht op de tekstinhoud
- 4) gedurende het leesproces aandacht te besteden aan cultuur-specifiek en cultuur-algemeen leren
- 5) gedurende het leesproces aandacht te besteden aan zowel *efferent* als esthetisch lezen
- 6) gedurende het leesproces dialoog tussen de leerling en de tekst en met anderen over de tekst te stimuleren

Ontwerpcriterium 1 tot en met 3 zijn gebaseerd op onderzoek naar lezen en leesdidactiek. Ontwerpcriterium 4 en 5 zijn gebaseerd op onderzoek naar de mogelijkheid om aan de hand van het lezen van literaire teksten intercultureel bewustzijn te bewerkstelligen of te stimuleren, ook in een onderwijscontext. Ontwerpcriterium 6 kwam voort uit zowel onderzoek naar de vormgeving van tekstbegripsonderwijs als van literatuuronderwijs gericht op intercultureel bewustzijn.

Deel B - Hoofdstuk 4

De zes ontwerpcriteria van deel A waren echter nog niet geschikt voor gebruik in de lespraktijk GLTC. In deel B zijn deze ontwerpcriteria vakinhoudelijk gespecificeerd op basis van de vakdoelen GLTC, zoals deze zijn vastgelegd in het beoogd, geschreven curriculum. In deel B is de tweede deelvraag beantwoord: *welke ontwerpcriteria komen voort uit de toepassing van de ontwerpcriteria van deel A op de vakdoelen GLTC, zoals deze zijn vastgelegd in het beoogd, geschreven curriculum als grondlegger voor het uitgevoerd, geïnterpreteerd curriculum voor geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op het eigene en het vreemde?*

De eerste vier ontwerpcriteria van deel A zijn vakinhoudelijk ingevuld met de vakdoelen GLTC en in elkaar geschoven tot ontwerpcriterium 1. De vakdoelen van het beoogd, geschreven curriculum GLTC zijn tekstontsluiting, contextualisatie, receptie, actualisatie en persoonlijke reflectie. Een Latijnse of Griekse tekst vormt de verbindende schakel tussen deze verschillende vakdoelen. De vakdoelen hebben alle een plaats gekregen binnen een procesmatige aanpak van het leesproces. Hierbij is het leesproces ingedeeld in drie fasen: voor, tijdens en na het lezen. Aan de hand van ontwerpcriterium 1 geven docenten GLTC het leesproces vorm en bepalen de plaats van de verschillende vakdoelen daarbinnen:

Een docent GLTC geeft geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde vorm door:

- 1) de inhoud van de gehele Latijnse of Griekse tekst als leidraad te gebruiken voor een reis die begint met tekstontsluiting en contextualisatie en eindigt bij persoonlijke reflectie eventueel via receptie en/of actualisatie:
 - a. Voor het lezen: gericht op globaal begrip van de inhoud van de gehele tekst
 - b. Tijdens het lezen: gericht op begrip van de tekstinhoud op woord-, zins- en alinea-niveau in relatie tot de gehele tekst
 - c. Na het lezen:
 - I. gericht op het samenvatten van de gehele tekst
 - II. gericht op begrip van het vreemde door begrip van de tekstinhoud in de tekstcontext (contextualisatie)
 - III. gericht op evaluatie van het vreemde met behulp van het perspectief van een ander (receptie) en/of met behulp van een ander perspectief (actualisatie)
 - IV. gericht op begrip van het eigene in relatie tot het vreemde (persoonlijke reflectie)

Ontwerpcriterium 5 van deel A, gedurende het leesproces aandacht besteden aan zowel *effe*rent als esthetisch lezen, is in deel B ingevuld met het bepalen van een thema. Het bepalen van een thema bij een tekst zorgt in literatuuronderwijs GLTC op verschillende manieren voor verbinding. Ten eerste levert het bepalen van een passend thema een verbinding op tussen de verschillende vakdoelen en een Latijnse of Griekse tekst. Hiervoor bepaalt een docent een thema dat aansluit bij de inhoud van de gehele tekst in context. Het thema geeft vervolgens richting aan de keuzes die de docent maakt in zijn aanbod van vakinhoudelijke informatie. Het bepalen van een thema kan zo ook helpen de talige focus van docenten te doorbreken. Ten tweede zorgt het bepalen van een thema ervoor dat een docent de verbinding tussen tekst en leerling expliciet kan maken. Een thema dat past binnen een didactische aanpak die gericht is op intercultureel bewustzijn, heeft betekenis buiten de context van de oudheid en maakt persoonlijke reflectie op de tekst in context voor de leerling mogelijk. Literatuuronderwijs op basis van een thema zorgt ervoor dat het uitgevoerd curriculum in de

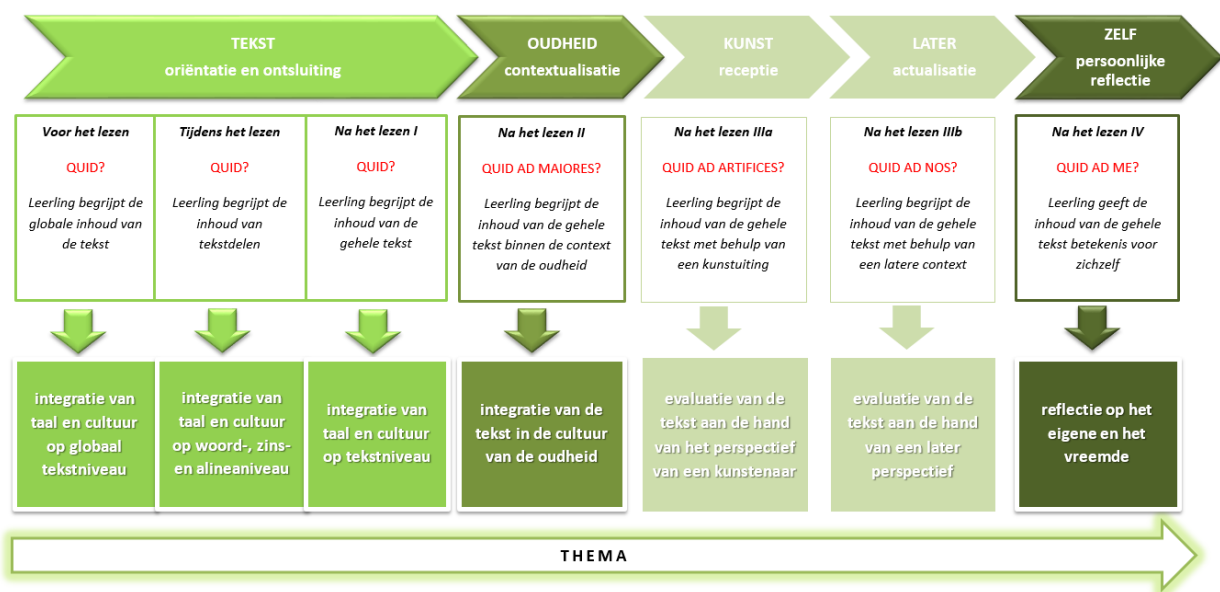
lespraktijk gericht is op onderwerpen die zowel vakinhoudelijk als pedagogisch waardevol zijn en geeft focus aan de vakinhoudelijke keuzes van een docent. Ontwerpcriterium 2 luidt als volgt:

Een docent GLTC geeft geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde vorm door:

- 2) een thema te bepalen dat aansluit bij de tekstinhoud, de wereld van de leerling, vak- en onderwijsdoelen en dat gedurende het leesproces de focus bepaalt van de reis richting persoonlijke reflectie.

Ontwerpcriterium 1 en 2 zijn gevisualiseerd in een literatuurdidactisch model voor het GLTC-onderwijs: het ITHAKA-model (Figuur 1).

Figuur 1 Literatuurdidactisch model voor het GLTC-onderwijs (ITHAKA-model)



Ontwerpcriterium 6 van deel A is op basis van de vakinhoudelijke concretisering in deel B niet veranderd. Het is als derde ontwerpcriterium voor het uitgevoerd, geïnterpreteerd curriculum GLTC opgenomen:

Een docent GLTC geeft geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde vorm door:

- 3) gedurende het leesproces dialoog tussen de leerling en de tekst en met anderen over de tekst te stimuleren.

Deel C - hoofdstuk 5 tot en met 10

In deel C van het onderzoek stond de bruikbaarheid en effectiviteit van de drie ontwerpcriteria van deel B voor het uitgevoerd curriculum in de lespraktijk centraal. De drie ontwerpcriteria van deel B zijn daarvoor geconcretiseerd in een vakdidactisch instrumentarium: het ITHAKA-instrument. In deze fase van het onderzoek hebben verschillende groepen van docenten GLTC aan de hand van opeenvolgende versies van (onderdelen van) dit ITHAKA-instrument hun literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde vormgegeven. In deel C is de derde deelvraag beantwoord: *wat is de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit van de ontwerpcriteria van het uitgevoerd,*

geïnterpreteerd curriculum voor het uitgevoerd curriculum - in actie voor de vormgeving van geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op reflectie op het eigene en het vreemde?

- **Hoofdstuk 5: Opzet educatief ontwerponderzoek**

In hoofdstuk 5 wordt de algemene onderzoeksopzet van deel C beschreven. De gevolgde onderzoeksopzet betrof een educatief ontwerponderzoek binnen het curriculumdomein. Opeenvolgende versies van (delen van) het ITHAKA-instrument zijn in vier ontwikkelstudies getest. In dit onderzoek heeft de onderzoeker steeds in dialoog met docenten GLTC gezocht naar overtuigende argumenten om de bruikbaarheid en effectiviteit van het ontwikkelde vakdidactisch instrumentarium vast te stellen. De nauwe samenwerking met docenten was noodzakelijk om te voorkomen dat het in deze studie ontwikkelde instrumentarium niet zou voldoen aan de eisen van het onderwijssysteem waarbinnen het moet functioneren. De samenwerking met docenten is daarnaast ook gezocht omdat docenten een cruciale positie hebben bij onderwijsvernieuwing. Er is in dit onderzoek prioriteit gegeven aan de ontwikkeling van een 'stabiele' versie van het vakdidactisch instrumentarium voor gebruik door docenten. Resultaten van leerlingen zijn niet in het onderzoek betrokken, behalve wanneer de deelnemende docenten er observaties over opnamen in hun persoonlijke evaluatie van deze literatuurdidactische aanpak. In ieder van de vier ontwikkelstudies zijn op basis van kwalitatieve analyse de beschikbare data steeds formatief geëvalueerd. Hierdoor was het mogelijk om opeenvolgende versies van het ITHAKA-instrument te evalueren en steeds verder aan te scherpen.

In de loop van de vier studies is de setting van het onderzoek steeds dichterbij de werkelijke praktijk van het GLTC-onderwijs komen te liggen, doordat er sprake was van een opbouw van een sterk gecontroleerde context in studie I en II naar een steeds vrijere context in studie III en IV. In studie I (hoofdstuk 6 en 7) hebben drie verschillende focusgroepen onder leiding van de onderzoeker nagedacht over de voorwaarden waaraan een thematisch leesproces bij GLTC zou moeten voldoen. In studie II (hoofdstuk 8) is gewerkt met vier directe schoolcollega's van de onderzoeker. Deze docenten GLTC zijn door de onderzoeker getraind in het gebruik van versie A van het ITHAKA-instrument. Zij hebben ook samen met de onderzoeker een thema bepaald en op basis daarvan thematische leerdoelen opgesteld. Het leesproces in de klas hebben ze zelf vormgegeven. In studie III (hoofdstuk 9) zijn 16 docenten van andere scholen dan die van de onderzoeker door de onderzoeker getraind in het gebruik van het ITHAKA-instrument (versie B). In studie IV (hoofdstuk 10) is versie C van het ITHAKA-instrument getest met weer een andere groep van 13 docenten. Deze docenten hebben voor hun lessen alleen een schriftelijke uitwerking van het ITHAKA-instrument (versie C) gekregen, waarin de uitgangspunten van de aanpak en de aanpak zelf werden uitgelegd.

- **Hoofdstuk 6 - Studie IA**

Studie I viel uiteen in twee deelstudies. In studie IA is onderzocht of docenten in staat waren om thematische leerdoelen op te stellen op basis van versie A van het ITHAKA-instrument. Er is onder leiding van de onderzoeker gewerkt met twee focusgroepen van in totaal 28 docenten. De docenten hebben bij een zelf meegenomen tekst een thema bepaald, leerdoelen opgesteld en in een groepsgesprek hun ervaringen besproken.

Studie IA maakte duidelijk dat docenten GLTC twee vakdoelen onderscheidden om het vreemde te bepalen, namelijk tekstontsluiting en daarop voortbouwende contextualisatie. De docenten in studie IA maakten bovendien expliciet onderscheid tussen actualisatie en persoonlijke reflectie. Persoonlijke

reflectie was volgens hen geen automatisch gevolg of onderdeel van actualisatie, maar een apart vakdoel.

De docenten van studie IA onderschreven het belang van thematisch lezen omdat het volgens hen een gerichter leesproces op zou kunnen leveren. Daarnaast onderkenden ze dat ze weinig ervaring hadden met thematisch werken en dat ze meer steun nodig zouden hebben om hun onderwijs gericht op thematische leerdoelen vorm te kunnen geven. De analyse van de door de docenten opgestelde leerdoelen liet zien dat de hulp die binnen het ITHAKA-instrument (versie A) aan docenten geboden werd voor het opstellen van thematische leerdoelen niet voldoende was. Om die reden is studie IB ingelast tussen studie IA en studie II.

- **Hoofdstuk 7 – studie IB**

In studie IB is onderzocht aan welke vakdidactische criteria thematische leerdoelen moeten voldoen binnen geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op reflectie op het eigene en het vreemde. Het doel was om op basis van de resultaten van studie IB een hulpmiddel voor docenten te ontwerpen dat hen zou helpen bij het bepalen van een thema en daarbij aansluitende leerdoelen. Aan studie IB hebben vijf directe collega's en de dagelijks begeleider van de onderzoeker meegewerkt. Op basis van analyse van de thematische leerdoelen die de docenten van studie IA hadden opgesteld, en een focusgroepgesprek daarover zijn acht vakdidactische criteria opgesteld die verdeeld waren over drie categorieën. Deze drie categorieën waren: tekst centraal, vakdoelen centraal en leerling centraal.

- **Hoofdstuk 8 - Studie II**

In studie II is de didactische concretisering van ontwerpcriterium 1 t/m 3 getest door te onderzoeken wat de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit van het ITHAKA-instrument (versie A) was voor de vormgeving en uitvoering van geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op reflectie op het eigene en het vreemde volgens docenten werkzaam op dezelfde school als de onderzoeker.

In het ITHAKA-instrument begint de dialoog van de leerling met de tekst (ontwerpcriterium 3) voorafgaand aan het lezen als een docent zijn literatuuronderwijs richt op het expliciteren van de globale tekstinhoud en op introductie van het thema (ontwerpcriterium 1a en 2). Tijdens en meteen na het lezen is de dialoog met de tekst (ontwerpcriterium 3) binnen het thema in de klas vooral gericht op het vaststellen van de tekstbasis (ontwerpcriterium 1b en 2). In het ITHAKA-instrument is als eerste stap na het lezen een samenvattingsopdracht opgenomen. Deze opdracht geeft een leerling de gelegenheid om meteen na het lezen de gehele, zojuist ontsloten tekst te overzien (ontwerpcriterium 1c-I). Na het vaststellen van de tekstbasis gaat de dialoog met en over de gehele tekst verder. Deze voortgezette dialoog na het lezen (ontwerpcriterium 3) is erop gericht dat iedere leerling een zo rijk mogelijk situatiemodel construeert en met zijn opgedane voorkennis integreert. Binnen het ITHAKA-instrument geeft een docent deze dialoog met de tekst binnen het thema didactisch vorm op basis van *het stappenplan voor ontwerp en uitvoering van een tekstopdracht*. In een tekstopdracht besteedt een leerling aandacht aan de gehele tekst binnen het thema aan de hand van verschillende vakdoelen (ontwerpcriterium 1c-II t/m IV en 2).

Om de dialoog tussen tekst, leerling en leeromgeving (ontwerpcriterium 3) vanaf het begin van het leesproces richting te geven ontwerpt de docent idealiter al in zijn voorbereiding een tekstopdracht. Deze tekstopdracht biedt leerlingen een open en complexe taak, waarvoor er meerdere oplossingen

mogelijk zijn. De leerlingen moeten deze oplossingen zichtbaar maken door het creëren van een concreet gezamenlijk product (*brains on the table*). In de uitvoering verhoudt een leerling zich eerst individueel tot de tekst binnen het thema, vervolgens in een groep met minimaal een andere leerling en tot slot in een klassengesprek onder leiding van de docent.

De resultaten van studie II lieten zien dat versie A van het ITHAKA-instrument bruikbaar en effectief was in de praktijk, aangezien drie van de vier docenten erin geslaagd zijn een thematische leerlijn neer te zetten die in de tekstopdracht uitliep op reflectie op het eigene en het vreemde. Gedurende het leesproces werd bij de introductie van het thema vooral contextualisatie ingezet. Tijdens het lezen was er vooral aandacht voor de talige ontsluiting van de tekstinhoud. Slechts een docent heeft een samenvattingsopdracht uitgevoerd en dit was ook het enige moment in de verschillende lessenseries dat er sprake was van de inzet van het vakdoel receptie. De tekstopdrachten voldeden aan de criteria voor ontwerp en uitvoering, maar in de tekstopdracht van een van de vier docenten lag de focus minder op het thema en meer op het tekstoverschrijdende culturele kader. Een goede planning van ontwerp en uitvoering bleek zowel in de voorbereiding als gedurende het leesproces een belangrijk aandachtspunt. De docenten waren tevreden over de betrokkenheid van leerlingen en over het feit dat er na het vertalen van de tekst nog met de tekst verder werd gewerkt. Ze dachten dat deze aanpak bij zou kunnen dragen aan vakwaardering.

- **Hoofdstuk 9 - Studie III**

In studie III is onderzocht wat de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit was van het ITHAKA-instrument (versie B) voor de vormgeving en uitvoering van geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op reflectie op het eigene en het vreemde volgens docenten na training door de onderzoeker. De resultaten van studie III lieten zien dat versie B voor een groot deel bruikbaar en effectief was in de praktijk van het literatuuronderwijs GLTC. Aan het thema is voor en tijdens het lezen in 19 van de 24 testrondes aandacht besteed. In 23 testrondes was er in de tekstopdracht sprake van contextualisatie van en persoonlijke reflectie op de tekst binnen het thema. In 16 testrondes was er sprake van een volledige thematische leerlijn gedurende het leesproces: de docenten hebben in deze testrondes aandacht besteed aan het thema in alle fasen van het leesproces, inclusief contextualisatie en persoonlijke reflectie van de tekst binnen het thema in de tekstopdracht. Hieruit bleek dat de docenten veelal in staat waren om aan de hand van het ITHAKA-instrument (versie B) een tekstopdracht vorm te geven die leidde tot reflectie op het eigene en het vreemde. Voor begrip van de tekst en het thema hebben de docenten verschillende vakdoelen ingezet: voor en tijdens het lezen betrof dit vooral contextualisatie, na het lezen kregen vooral actualisatie en persoonlijke reflectie meer aandacht.

De criteria voor de didactische vormgeving van de fase na het lezen behoeften na studie III weinig aanpassing. Een samenvattingsopdracht was in ruim de helft van de testrondes onderdeel van het leesproces. De tekstopdrachten voldeden grotendeels aan de criteria voor ontwerp en uitvoering. De docenten waren tevreden over de opbrengsten van hun lessen op basis van het vakdidactisch instrument. Ze vonden dat de *quid*-vragen een helder kader boden en dat hun lessen beter waren voorbereid. Ze waren ook tevreden over hun eigen professionalisering en dachten dat hun leerlingen de vertaalde teksten beter begrepen. Om leerlingen hierbij te helpen was het van belang om hun het doel van deze aanpak duidelijk te maken.

Het grootste aandachtspunt was tijd, zowel voor voorbereiding als in de uitvoering. Er werd van de docenten een grote tijdsinvestering verwacht voor het ontwerpen van de lessen en de tekstopdracht. Daarbij verlangde deze werkwijze planningsvaardigheid om alle fasen van het leesproces inclusief de tekstopdracht in de beschikbare lestijd uit te kunnen voeren.

- **Hoofdstuk 10 - Studie IV**

In studie IV is bekeken wat de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit was van het ITHAKA-instrument (versie C) voor de vormgeving en uitvoering van geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op reflectie op het eigene en het vreemde aan de hand van schriftelijk curriculummateriaal. De resultaten van studie IV lieten zien dat versie C van het vakdidactisch instrument grotendeels bruikbaar en effectief was in de praktijk van het literatuuronderwijs GLTC zonder dat daarvoor een uitgebreide training door de onderzoeker nodig was.

In de verschillende fasen van het leesproces hebben de meeste docenten aandacht besteed aan het thema. Er was echter in slechts negen van de 20 testrondes sprake van een volledige thematische leerlijn. Het vasthouden van een thematische leerlijn die uitliep in reflectie op het eigene en het vreemde bleek vooral na het lezen een uitdaging: in zes tekstopdrachten bleef de link met de tekst niet expliciet behouden. In deze opdrachten kwam de focus bij het thema te liggen en raakte de gelezen tekst op de achtergrond.

Voor begrip van tekst en thema hebben de docenten voor en tijdens het lezen vooral contextualisatie ingezet. In tien testrondes vond contextualisatie van de tekst binnen het thema al plaats tijdens het lezen. De docenten van studie IV hebben in alle fasen van het leesproces ook aandacht besteed aan receptie.

De expliciete(re) plaats van de samenvattingsopdracht in versie C van het ITHAKA-instrument leek eraan te hebben bijgedragen dat de docenten in 19 testrondes de tekst op enigerlei wijze hebben laten samenvatten. De tekstopdrachten voldeden grotendeels aan de criteria voor ontwerp en uitvoering. Het belang van het klassengesprek als afsluiting van het leesproces bleek in het curriculummateriaal meer aandacht te verdienen. Verder kwamen er twee andere aandachtspunten naar voren. Ten eerste vonden de docenten dat de voorbereiding heel veel tijd kostte. Dat kwam mede door de uitgebreidheid van het door de onderzoeker aangeleverde materiaal, hoewel ze het duidelijk en goed doordacht vonden. Ten tweede bleek het sommige leerlingen niet duidelijk te zijn waarom ze op deze manier met de teksten hebben gewerkt. Als opbrengsten van deze werkwijze noemden de docenten de afwisseling in de leerstof en de motivatie van hun leerlingen. Ze vonden het ook goed dat er na het lezen nog aandacht was voor de tekstinhoud aan de hand van verschillende vakdoelen.

Hoofdstuk 11 - Conclusie en discussie

In hoofdstuk 1 werd een kloof geconstateerd tussen het beoogd en uitgevoerd curriculum voor geïntegreerd literatuuronderwijs GLTC gericht op reflectie op het eigene en het vreemde. Literatuuronderwijs dat vormgegeven wordt aan de hand van de drie ontwerpcriteria kan deze kloof overbruggen. Docenten GLTC hebben met het ITHAKA-instrument een theoretisch onderbouwd en empirisch getest vakdidactisch instrumentarium in handen om geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde te ontwerpen en uit te voeren.

In dit onderzoek is vastgesteld dat bij reflectie op het vreemde tekstontsluiting voorwaardelijk is voor contextualisatie van de gehele tekst. Daarnaast is vastgesteld dat receptie en actualisatie ingezet kunnen worden om een leerling het vreemde te laten evalueren. Van persoonlijke reflectie is echter pas sprake als een leerling de tekst in context in verband brengt met zijn eigen overtuigingen. Intercultureel bewustzijn komt daarmee binnen het literatuuronderwijs GLTC niet zozeer tot stand door reflectie op het eigene en het vreemde, maar door reflectie op het eigene *via* het vreemde.

Uit dit onderzoek is verder gebleken dat voor de vormgeving van literatuuronderwijs gericht op intercultureel bewustzijn het bepalen van een zowel vakinhoudelijk als pedagogisch waardevol thema bij de tekst essentieel is. Binnen literatuuronderwijs gericht op intercultureel bewustzijn zorgt een thema voor een inhoudelijk verband tussen vakdoelen en onderwijsdoelen, tussen de verschillende vakdoelen onderling en tussen de tekst in context en de wereld van de leerling. De docenten hebben in de vier ontwikkelstudies van dit onderzoek onderschreven dat het bepalen van een thema hen inhoudelijke focus gaf in hun lessen en dat het ervoor zorgde dat ze een onderbouwde keuze konden maken in de aan te bieden vakinhoudelijke informatie.

Voor brede invoering van deze manier van werken in de praktijk van het onderwijs is er steun nodig voor docenten, vooral bij de vormgeving van de fase na het lezen. Expliciete en intensieve aandacht voor deze fase is – naast thematisch lezen - het grootste verschil tussen de traditionele aanpak van het literatuuronderwijs GLTC en de in dit onderzoek voorgestelde aanpak. De handvatten in het ITHAKA-instrument voor het maken van gerichte keuzes – in het aanbieden van tekstrelevante vakinhoudelijke informatie gedurende het leesproces, voor thematisch werken en voor het vormgeven van een dialoog tussen leerling, tekst en leeromgeving – zijn naast het verdiepen van het tekstbegrip door vakinhoudelijke focus ook bedoeld om docenten de gelegenheid te geven de fase na het lezen in de praktijk vorm te kunnen geven. De ontwikkelstudies hebben echter laten zien dat de voorbereiding van deze fase volgens de docenten veel tijd kost en dat de uitvoering ervan gevoelig is voor lesuitval. Ook het belang van scholing in deze manier van werken werd door de docenten benoemd. Ze hadden behoefte aan overleg, niet alleen met een expert, maar ook met vakcollega's om aan deze didactische aanpak vorm te kunnen geven. Om de gehele reis vorm te kunnen geven is het daarom essentieel dat docenten over voldoende ontwikkeltijd en/of voldoende inhoudelijke ondersteuning beschikken.

De Verkenningcommissie Klassieke Talen vat in *Het geheim van de blauwe broer* de problematiek van het onderwijs GLTC als volgt samen:

“In de visie van de commissie verdienen taal en cultuur dus beide aandacht, en bij voorkeur in samenhang. Deze visie sluit geheel aan bij de beoogde doelen en eindtermen van het onderwijs in de Klassieke Talen. De problemen liggen vooral in de *praktische omzetting* van deze doelen in het curriculum.” (Kroon & Sluiter, 2010, p. 19, cursivering in origineel)

De drie in dit onderzoek opgestelde ontwerpcriteria voor het uitgevoerd curriculum bieden de handvatten waarmee een docent GLTC zijn geïntegreerd literatuuronderwijs gericht op reflectie op het eigene en het vreemde vorm kan geven. Het ITHAKA-instrument biedt een mogelijke concretisering daarvan. Daarmee is de nagestreefde praktische omzetting van de doelen van het GLTC-onderwijs in dit onderzoek gerealiseerd.