

*Nora Bogaert*

*Centrum voor Taal & Onderwijs / Steunpunt GOK*

*Contact: nora.bogaert@arts.kuleuven.be*

## **Als een deel meer oplevert dan het geheel... Samenwerkend lezen (zonder of) met verdeling van informatie**

### **1. Inleiding**

Vertrekkend van een aantal leestaken die door de deelnemers worden uitgevoerd en/of vergeleken, stel ik in de sessie volgende aspecten aan de orde: de meerwaarde van samenwerkend lezen, de voorwaarden die moeten worden vervuld om samenwerkend lezen succesvol te doen verlopen, de verschillende vormen waarin samenwerkend lezen kan worden opgezet en de meerwaarde van de vorm 'verdeling van informatie'.

### **2. Samenwerkend lezen: waarom?**

Het lezen van zakelijk-informatieve teksten is voor leerlingen vaak een moeilijke opdracht. Betekenis geven aan woorden en zinnen en de informatie op de vereiste manier verwerken, lukt beter als ze niet alleen aan de slag moeten. Twee (drie, vier) koppen kunnen meer taalvaardigheid, meer kennis van de wereld en meer oplossingsstrategieën inbrengen dan één. Samen hardop denken en op elkaars gedachtegang reageren (aanvullingen doen, tegenspreken, verduidelijken of argumenten aanleveren) geeft meer greep op wat de tekst aan informatie biedt en maakt beter duidelijk wat de onderlinge samenhang is tussen verschillende informatiedelen. Dat leidt niet alleen tot een hogere kwaliteit van het eindproduct, maar doordat leerlingen van elkaar kunnen leren, levert het ook veel winst op voor de leesvaardigheid.

Het niveau van leesvaardigheid en de leesmotivatie verschillen binnen een klasgroep meestal aanzienlijk. Samenwerkend lezen laat je toe in de klas efficiënt om te gaan met die verschillen. Als je van de diversiteit gebruik maakt bij het samenstellen van je groepen, kan de hulp van sterkere lezers ervoor zorgen dat zwakkere lezers de eindtermen/ontwikkelingsdoelen voor leesvaardigheid halen, zonder dat de sterkere lezers hierdoor in hun ontwikkeling worden belemmerd en beknot.

Samenwerkend lezen is meer dan lezen alleen. Er komt ook heel wat mondelinge communicatie aan te pas en in bepaalde gevallen sluipt ook schrijfwerk op natuurlijke manier binnen. Zo wordt je 'leesles' niet alleen een krachtige omgeving voor leesvaardigheid, maar ook voor de andere vaardigheden en voor taalverwerving in het algemeen.

Samenwerkend lezen geeft je de mogelijkheid de leerlingen te beluisteren als ze met elkaar aan de praat gaan over de tekst. Als hun lezen vastloopt of de verkeerde kant opgaat, kan je onmiddellijk heel gericht en 'op maat' ondersteunen.

De succeservaringen die uit de samenwerking voortvloeien, vergroten het competentiegevoel en het zelfvertrouwen van de leerlingen en versterken hierdoor de motivatie voor lezen in het algemeen.

### 3. Succesvol samenwerkend lezen: hoe?

Samenwerking staat of valt met *de kwaliteit van de leestaken* die je je klas voorlegt. Leestaken moeten motiverend zijn. In essentie betekent dit dat ze inspelen op een behoefte aan informatie. Die kan je doen ontstaan door van het lezen 'een middel' te maken om een doel te bereiken dat aantrekkelijk is voor je leerlingen. Leerlingen ervaren het lezen dan niet als een opgelegde bezigheid, maar als iets wat ze zelf willen en waar ze niet te buiten kunnen om het doel te realiseren. Lezen beschouwen ze op die manier dan ook als functioneel en onontbeerlijk.

Samenwerkend lezen is bovendien geen vrijblijvende bezigheid, maar vereist een tastbaar eindproduct:

- een *materiële* handeling: bv. een codeermachine maken, stripfiguren tekenen vanuit bepaalde basisvormen, etc.;
- een *talige* handeling:
  - a. een antwoord vinden op een intrigerende vraag (bv. hoe komt het dat mensen zo beducht zijn voor het getal 13? Of: wat is het geheim van de Bermudadriehoek?),
  - b. een complex probleem oplossen (bv. wat is de meest geschikte stadswandeling voor een fictief personage met bepaalde interesses en afkeren?)
  - c. een beslissing nemen (bv. welk standpunt nemen we in m.b.t. de dood van Toetanchamon: moord, ongeluk, ziekte?);
  - d. etc.

Samenhangend met het aspect motivatie is dat van *grensverlegging*: als leestaken meer vaardigheid en kennis vereisen dan wat tot dan toe in de rugzak van de leerlingen zit, zijn ze meer motiverend dan wanneer ze weinig of geen uitdaging bevatten.

Grensverleggende leestaken maken samenwerking ook zinvol, net omdat ze de lat hoger leggen dan wat je als individu alleen aankan.

Een tweede belangrijke voorwaarde voor succesvol samenwerkend lezen is de ondersteuning die je erbij geeft, voor, tijdens en na de uitvoering van de leestaak. Het prikkelend aanbrenge van de leesopdracht, het peilen naar onontbeerlijke voorkennis, het (laten) opvullen van versturende leemten hierin en het duidelijk maken wat de taak precies inhoudt, zijn belangrijke praktijken die je toepast *voor* de aanvang van de taak. *Tijdens* de taak komt het erop aan om leerlingen die op de goede weg zijn te bevestigen en om leerlingen die vastlopen met behulp van uitdagende vragen op het goede spoor te brengen zonder zelf de oplossing aan te bieden. In een *nagesprek* met de hele klas kan worden teruggeblikt op de leestaak en het product dat eruit is gekomen. Maar in het bijzonder dient aandacht te zijn voor het proces dat tot de oplossing heeft geleid.

#### 4. Samenwerkend lezen: vier vormen

Samenwerkend lezen in kleine groepen kan allerlei vormen aannemen. Je kunt de leerlingen eerst individueel aan het werk zetten met een tekst en een opdracht en de samenwerking pas op gang zetten in een daaropvolgende fase. In dit tweede moment leggen de leerlingen hun (materieel of talig) product aan hun partner(s) voor, vergelijken ze hun respectieve product en komen ze tot eensgezindheid. Je kunt de groepjes ook meteen samen aan het lezen en aan de uitvoering van de leesopdracht zetten.

De krachtigste vorm van samenwerken ontstaat wanneer de partners niet een zelfde brok informatie moeten lezen, maar wanneer ieder lid van het groepje een eigen bron te verwerken krijgt en de informatie vervolgens moet inbrengen in het overleg dat moet resulteren in een gezamenlijk eindproduct.

Wat die samenwerkingsvorm zo krachtig maakt, is de wederzijdse afhankelijkheid die hij met zich meebrengt: elk van de groepsleden beschikt immers over informatie die onontbeerlijk is voor de realisatie van het eindproduct en moet dit – als een deskundige in zijn/haar materie – op een effectieve manier aan de anderen overbrengen. Het besef van deze verantwoordelijkheid zet aan tot grotere inspanningen om de eigen informatie te doorgronden. Dominantie door bepaalde leerlingen – en een beperkte deelname door de anderen – wordt in deze werkvorm dan ook sterk beperkt.

Om ook zwakkeren lezers de kans te geven om een bijdrage aan de uitvoering van de taak te leveren, kun je hen voor de verwerking van hun informatie laten samenwerken met één of meerdere sterke lezers. Voor dit deel van de opdracht vorm je dus speciale groepjes die worden ontbonden als het werk af is. In deze groepjes zetten de zwakkere lezers sneller de stap om begrips- of verwerkingsproblemen aan te kaarten. Zo

kunnen ze ook de rol van ‘deskundige’ die hen in de tweede fase van het werk wordt toegeschreven effectief opnemen. Ook de hulpverleners in de fase 1-groepen ervaren de hulpverlening al vlug als een betere voorbereiding op hun rol van deskundige in de tweede fase van de opdracht.

## Ronde 3

*Martine Braaksma & Else Pistor*

*Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO), Universiteit van Amsterdam*

Contact: [braaksma@uva.nl](mailto:braaksma@uva.nl)

[e.pistor@planet.nl](mailto:e.pistor@planet.nl)

# Hyperteksten schrijven als schrijfvaardigheiddidactiek

## 1. Inleiding

Zoals bekend wordt schrijfvaardigheid op het schoolexamen Nederlands getoetst via een gedocumenteerde schrijfopdracht. Deze opdracht sluit aan op het schrijfdossier dat door de leerling is opgebouwd. Voor dit dossier moeten leerlingen verschillende tekstsoorten schrijven en uit (zelf verzamelde en/of verstrekte) informatie inhoudselementen ontwikkelen, kiezen, ordenen en verwerken in de tekst. Zowel bij het zoeken van informatie als bij het schrijven van de tekst speelt ICT een belangrijke rol. Leerlingen kunnen er voor kiezen om een *hypertekst* te ontwerpen, i.e. een digitale tekst waarin informatie is georganiseerd als een netwerk en waarin tekstblokken met elkaar zijn verbonden via ‘links’ (actieve verwijzingen). Voorbeelden van hyperteksten zijn webteksten (internet) en encyclopedieën op cd-rom.

Uit interviews met leerlingen en vragenlijstonderzoek onder leerlingen blijkt dat leerlingen voor het schoolvak Nederlands geen hyperteksten schrijven. Thuis daarentegen, schrijven veel leerlingen wel hyperteksten, veelal webpagina’s met bijvoorbeeld column, foto’s en informatie over hobby’s. We verwachten echter dat het introduceren van ‘hypertekst schrijven’ binnen het vak Nederlands positieve effecten heeft op:

- schrijfvaardigheid (we kijken zowel naar schrijfprocessen als naar de kwaliteit van de geschreven tekst);
- domeinkennis (de kennis van het onderwerp waarover de leerling schrijft).