

Ryan, M.L. (2001). *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore: John Hopkins.

Ronde 6

Ad van der Logt
ICLON, Universiteit Leiden
Contact: logt@iclon.leidenuniv.nl

Gedifferentieerde lessen ontwerpen met een hele taak eerst

Laat ik beginnen met een ander belangrijk domein van ons vak: 'leesvaardigheid'. En laat ik inzoomen op tekstverbanden. Hoe pakt een docent dat aan? Volgt hij de methode, waarin de leerlingen allereerst een schema gepresenteerd krijgen met veelvoorkomende verbanden met bijbehorende signaalwoorden? Nodigt hij de leerlingen vervolgens uit om een tekst oriënterend te lezen en op zoek te gaan naar het onderwerp en de hoofdgedachte van de tekst? En vormt het intensief lezen van de tekst met het beantwoorden van 20 vragen over verbanden en signaalwoorden de afsluiting van het leesproces? Gebruikt hij de mogelijkheid tot differentiatie die de methode hem biedt? Voor de begaafde leerlingen is er nog een uitdagende slotopdracht:

Vraag 21.

De tekst bevat nog meer verbanden dan in de vragen hiervoor aan bod zijn gekomen. Noteer nog twee verschillende verbanden en ook de signaalwoorden die de verbanden aangeven.

En de volgende lessen herhaalt onze docent, als hij de methode blijft volgen, nog twee keer dezelfde soort oefeningen. Wil hij dat? Of kan het ook anders?

Wat gebeurt er als dezelfde docent de leerlingen een in stukken geknipte tekst aanbiedt en aan hen de opdracht geeft om die fragmenten in de juiste volgorde te leggen? Zou het niet interessant zijn om de leerlingen hun verschillende keuzes te laten verantwoorden? En welke argumenten krijgt de docent dan te horen? Hoeveel moet hij dan nog uitleggen? En op welk denkniveau – denk bijvoorbeeld aan de taxonomie van Bloom – worden de leerlingen aangesproken? Wat is het verschil met wat er door de methode wordt voorgesteld?

Omdat onze docent niet altijd teksten kan blijven verknippen of woorden en zinnen weg kan laten (*cloze test*), kan hij zijn leerlingen, zonder instructie vooraf, de opdracht geven om een tekst samen te vatten. Dat is, net zoals het verknippen van een tekst in

losse fragmenten, geen deel-, maar een totaalvaardigheid. En als docenten dit soort taken aanbieden, zonder uitleg vooraf, spreken we van ‘een hele taak eerst’ (Janssen 2012). Natuurlijk zijn niet alle leerlingen in staat die taak meteen uit te voeren. De docent zal hulp moeten bieden, hulp-op-maat. Hoe kan hij dat bij de samenvattingsopdracht aanpakken?

Bij zijn voorbereiding bedenkt de docent drie niveaus van opklimmende hulp:

1. geen hulp (de leerlingen krijgen de opdracht een tekst samen te vatten);
2. aanwijzingen geven over de indeling van de tekst en de typering van de alinea's;
3. aanwijzingen geven per alinea.

Wat zien we bij deze aanpak echter nog meer gebeuren? In plaats van aan zijn leerlingen uit te leggen hoe ze stapsgewijs een samenvatting kunnen maken, leggen leerlingen in een klassengesprek uit hoe zij de samenvatting hebben gemaakt en welke beslissingen ze waarom hebben genomen. Leesvaardigheid. De docent geeft feedback op de gegeven antwoorden of gehanteerde strategieën.

Er zijn talloze onderzoeken (o.a. Kamalski e.a. 2005; Vermeij 2011) gepubliceerd die voorbeelden van ‘een hele taak eerst’ laten zien en waarbij leerlingen op een productief denkniveau met dat domein bezig zijn. Ze kiezen voor een bewustmakingsmethodiek in plaats van voor de in de methode gepresenteerde uitlegmethodiek (Bimmel 1999). De vraag waarom methodeschrijvers aan die laatste methodiek blijven vasthouden, kan wellicht een interessante discussie opleveren, maar is voor mijn workshop irrelevant.

Eenzelfde ‘hele taak eerst’-didactiek is ook bij andere onderdelen van het vak realiseerbaar. Een voorbeeld uit de taalbeschouwing:

De docent stelt aan het begin van de les de vraag: “wat valt op aan de volgende zinnen?”

- Draag in elk geval geen knellende kousen of andere kleding.
(*Tip tegen spataderen op Verloskundigen-website*)
- Nederlanders worden steeds ouder, vooral doordat ze na hun 65ste langer in leven blijven.
(*NRC Handelsblad*)
- Hulp burgers gevraagd bij lek-steken autobanden.
(*De Trompetter*)

Als ‘hulp-op-maat’ krijgen de leerlingen een setje met relevante en niet-relevante vaktermen en later, indien nodig, uitleg over woordsoorten en zinsdeelfuncties.

In de verschillende literatuurmethodes die in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs worden gebruikt, worden de literaire tekstfragmenten in een verwerkingsboek volgens een vast patroon aangeboden. In een paar zinnen – al of niet met een verwijzing naar het informatieboek – wordt een korte oriëntatie gegeven op het literaire tekstfragment, gevolgd door het betreffende tekstfragment en de onvermijdelijke vragen. De vragen doen een beroep op een structuur-analytische aanpak door docent en leerling. Bij een fragment uit *Terug naar Oegstgeest* van Jan Wolkers, waarin de relatie tussen de ik-persoon en zijn oudere, door hem bewonderde broer wordt verwoord, staan vragen over ‘vertelperspectief’, ‘tijd’ en ‘ruimte’. Tussen de vragen staat ook de volgende vraag die verwijst naar intertekstuele relaties en een beroep doet op een letterkundige of academische literaire competentie:

Een belangrijk thema in het werk van Wolkers is de worsteling met het strenge geloof. In zijn werk zitten dan ook tal van toespelingen op het geloof en de Bijbel. Welke twee toespelingen op het geloof vind je in bovenstaand fragment?

Welke handvatten hebben de leerlingen van hun docent gekregen om deze vraag te beantwoorden? Geeft de methode uitsluitsel over hoe je deze vraag als reflecterende of interpreterende lezer kunt aanpakken?

Uit de docentenhandleiding blijkt dat (a) de wonderbaarlijke visvangst en (b) een verwijzing naar een bekende psalm (welke psalm wordt in het midden gelaten) de goede antwoorden zijn. Na het beantwoorden en bespreken van de vragen komt de volgende opdracht: een groepsopdracht over drie gedichten uit de jaren 1960.

Zouden de twee regels (‘hele taak eerst’ en ‘hulp-op-maat’), gecombineerd met een generatieve *toolkit* de docent helpen om, uitgaande van bestaande lesbouwstenen, gedifferentieerde en uitdagende lessen te ontwerpen? Hoe kunnen ze bovenstaand voorbeeld door omdraaien (hele taak eerst) en (uitleg) weglaten, omwerken tot een gedifferentieerde les? De vraag die in mijn workshop centraal staat, wil ik daarom als volgt formuleren: “Hoe kunnen docenten in hun literatuurlessen gedifferentieerd uitdagen in een reguliere klassetting vorm geven zodat alle leerlingen op niveau aangesproken worden?”

In deze interactieve workshop kunt u, als deelnemer, met behulp van uw eigen methode (meenemen dus!), zelf gedifferentieerd uitdagende lessen leren ontwerpen. Voor eventuele hulp-op-maat wordt gezorgd.

Referenties

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën*. ‘s-Hertogenbosch: Malmberg.

- Janssen, F. (2012). 'Goed vakonderwijs maken en geven'. Leiden: ICLON. Weblecture. Online raadpleegbaar op: <http://bit.ly/1k89FP1>.
- Janssen, F. (2012). 'Uitdagend vakonderwijs voor alle leerlingen'. Leiden: ICLON. Brochure. Online raadpleegbaar op: <http://bit.ly/18Wspwl>.
- Kamalski, J., T. Sanders, L. Lentz & H. van den Bergh (2005). "Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), p. 3-9.
- Vermeij, L. (2011). "Het verbeteren van tekstbegrip met behulp van sorteertaken". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (2), p. 33-41.

Ronde 7

Carl Boel
 TI Sint-Carolus/Universiteit Gent
 Contact: carl.boel@gmail.com
carl.boel@ugent.be

6

Literatuur en nieuwe media: een stimulerende aanpak

Het is algemeen bekend dat leerlingen in het secundair onderwijs minder boeken lezen. Jongeren hebben een enorme keuze aan mogelijkheden om zich te ontspannen. De sociale media zijn daarbij een populair tijdverdrijf. Waarom dan niet gebruikmaken van die sociale en nieuwe media in het onderwijs en meer bepaald in het literatuuronderwijs?

Deze tekst beschrijft welke literatuuropdrachten ik heb opgesteld om mijn leerlingen te motiveren een boek effectief te lezen en er dieper over na te denken. De voorgestelde aanpak gebruik ik bij jongens en meisjes van 16 tot 18 jaar oud in het technisch onderwijs. In één schooljaar lezen ze twee tot vier boeken, zowel adolescentenliteratuur als volwassenliteratuur. Per graad (= twee schooljaren) verzamelen ze hun literatuuropdrachten in een leesdossier of literatuurportfolio. Met behulp van allerlei *webtools* probeer ik de leerlingen te motiveren voor de verschillende opdrachten. Deze aanpak stimuleert de creativiteit van leerlingen, zet hen aan om samen te werken en biedt hen mogelijkheid om de opdrachten op een alternatieve manier te presenteren.

Alle voorgestelde *webtools*:

- zijn gratis (soms als *edu-account*, soms als beperkte versie);
- zijn *webbased*, zodat er niets op de lokale pc moet worden geïnstalleerd;