

TeamTekst'en *plus*

Auteur:	Sebastiaan Dönszelmann, vakdidacticus mvt en docent Frans
Instelling:	Vrije Universiteit Amsterdam
Vak:	Alle vreemde talen en Nederlands
Doelgroep:	Leerjaar 2hv t/m 6v ; 3/4vmbo
Type:	Les / werkvorm
Duur:	50 tot 70 minuten
Thema:	Leesvaardigheid, samenwerkend leren, competitie, taalleerbewustzijn

Inleiding en verantwoording

De leesvaardigheidsles kan soms wel een oppepper gebruiken. Hoeveel leeslessen bestaan niet uit 'een tekstje lezen, vragen maken, misschien een paar tips van de docent, antwoorden oplezen, hooguit één of twee vragen uitlichten en weer door naar een volgende tekst of ander lesdeel'. In mijn beleving zijn dit lessen waar leerlingen niet geïnspireerd door raken en waarvan het leerrendement ook niet altijd geweldig is. Leerlingen doen weliswaar enige tekstervaring op, zoeken wellicht enkele woorden op of horen een advies, maar de kern van de les is toch, zoals Westhoff het met recht noemt, een *meetactiviteit* (versus de *mestactiviteiten* waaraan leerlingen zoveel meer hebben; Westhoff, 2012).

De meest verrijkende leesvaardigheidslessen, zijn vermoedelijk lessen waarin leerlingen zich meester van de tekst gaan voelen, de tekst geen geheimen meer voor hen heeft. In zo'n les ervaren leerlingen dat ze boven de stof staan in plaats van overgeleverd te zijn aan de grillen van lastige tekst en vragen. Dat is niet alleen leerzaam, maar ook motiverend. Bovendien is het bij een dergelijke 'boven de tekst staan'-aanpak ook veel gemakkelijker voor leerlingen (en docent) om aan te wijzen wát leerlingen precies hebben bijgeleerd. Zulk 'bewust leren' en daar met je leerlingen op een metaniveau over van gedachten wisselen draagt potentieel ook weer bij aan de motivatie van leerlingen (Dörnyei, 2009).

Deze werkvorm heeft dan ook in de eerste plaats een leesvaardigheidsdoel: op een slimme manier, samenwerkend, boven de tekst leren staan, 'angst voor de tekst' verminderen, tekstvragen herkennen en zelf kunnen produceren. Naast deze leesvaardigheidsdoelen is er een sterk leerbewustzijnsdoel: leerlingen kunnen benoemen wat ze leren, hoe ze leren en waar ze tegenaan lopen.

Ten slotte is het goed om te vermelden dat de basis van deze opdracht niet door mijzelf bedacht is. Ik heb er jaren geleden eens over gehoord, weet echter niet meer van wie, en heb er elementen aan toegevoegd.



Lesdoelen

- Leerlingen leren samenvatten en komen, in samenwerking, boven de tekst te staan
- Leerlingen leren veelgebruikte tekstvragen herkennen en gaan deze ook zelf opstellen voor klasgenoten
- Leerlingen krijgen minder 'angst voor de tekst', zien dat ze een tekst op hun niveau goed begrijpen en er met succes vragen bij kunnen opstellen en beantwoorden
- Leerlingen herkennen leer- en begripsstrategieën en herkennen eigen leerstappen
- Leerlingen beleven plezier aan tekstbegrip

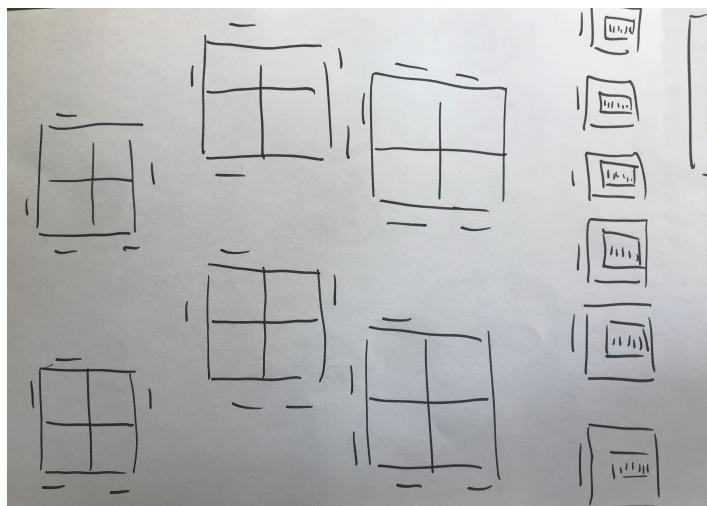
Beschrijving werkvorm

Het uitgangspunt van deze les is een tekst met 5 à 6 alinea's, aan te leveren door de docent. Twee concrete door leerlingen op te stellen producten zijn: een goede groepssamenvatting van de tekst en een set inhoudelijke vragen over de tekst. Eindtaak is het maken van een door de docent aan geleverde formatieve opdracht.

Fase 1

De klas wordt ingedeeld in groepen van 4 à 6 leerlingen (iets minder tot evenveel als er alinea's in de tekst zijn). Deze leerlingen vormen een groep die samen aan één (set) tafel(s) zit in het klaslokaal. In het lokaal staan dus verspreid groepjes opgesteld.

Voorin de klas staan enkele losse tafels (evenveel als er groepen zijn) met voor elke groep één exemplaar van de tekst.



Schematische klassenopstelling met voorin tafels met de tekst

Na de instructie door de docent krijgt telkens één van de leerlingen uit de groep 120 tot 150 seconden om voorin de klas één alinea van de tekst te lezen (eventueel mogen aantekeningen gemaakt worden; extra moeilijk bij een geoefende klas kan ook: zonder aantekeningen). Daarna keert deze leerling terug naar z'n groepje en volgt direct de volgende leerling (zelfde tijd, volgende alinea).

Terwijl deze volgende leerling de volgende alinea aan het bestuderen is, zit de groep *niet* stil te wachten! Want zodra de eerste leerling terug is bij de groep, wordt deze bevraagd: waar ging het over? Zo wordt door een andere leerling uit de groep de gelezen alinea samengevat.

Als alle alinea's gelezen zijn (door telkens een volgende leerling), krijgen de groepen enkele minuten om de eigen samenvatting hardop door te nemen. Klopt alles? Tot slot van deze lesfase kan ervoor gekozen worden één groepslid nog een keer 120 seconden terug om te checken of alles goed begrepen is waarna de samenvatting nog kort geoptimaliseerd mag worden. Als de klas op hoog niveau werkt, kan dit 'blind', maar de docent kan er ook voor kiezen om de terugkerende leerling de samenvatting te laten meenemen om alles nog even te checken.

Fase 2

Als de samenvattingen af zijn worden ze doorgegeven: groepen kijken elkaars samenvatting na en geven feedback.

Fase 3 (optioneel)

Docent geeft korte instructie over vragen bij teksten en vraagtypen, aan de hand van voorbeelden (de opbouw van *multiple choice*-vragen, open of gesloten vragen, activerende vragen waarbij de beantwoorder bijvoorbeeld moet puzzelen, feitenvragen, redeneervragen, tekststructuurvragen, meningvragen).

Fase 4

Elk groepje stelt nu twee vragen over de tekst op, waarbij liefst twee verschillende vraagtypen worden toegepast. Nog steeds gebruiken de leerlingen bij voorkeur hun samenvatting bij het opstellen van de vragen. De teksten liggen nog steeds op losstaande tafels voorin de klas. De docent kan toestaan om die teksten te consulteren, door één leerling per groepje (dit zal waarschijnlijk de samenwerking te versterken). De docent is vraagbaak en adviseert of stuurt het proces waar nodig bij.

Fase 5

Leerlingen geven opnieuw hun vragen door aan een ander groepje. Als de vragen zijn beantwoord, komt er een bespreekronde waarin de opstellers van de vragen checken of de vragen begrepen en goed beantwoord zijn.

De docent fungeert in deze ronde als begeleider van het proces, verheldert waar nodig is en controleert of de leerlingen de tekst echt goed begrepen hebben.



Fase 6

Nu volgt een interessante en vaak verrassende fase van de les: een formatieve test. Het is nu namelijk aan de docent om vragen bij de tekst uit te delen, inclusief de te gelezen tekst. Deze zullen door de leerlingen individueel of in tweetallen beantwoord worden, als een soort formatief toetsmoment. Indien de docent kiest voor duo's, laat leerlingen dan juist samenwerken met leerlingen die in een andere groep zaten! Dat versterkt het leren. Als de leerlingen de vragen hebben beantwoord toont de docent de antwoorden.

Veel leerlingen, ook zij die niet zo goed zijn in leesvaardigheid, zullen in deze lesfase iets interessants merken: doordat ze zo intensief met de tekst zijn bezig geweest is de kans erg groot dat de leerlingen alle of bijna alle vragen goed beantwoorden en vlot kunnen werken.

Fase 7

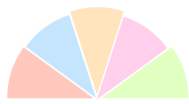
In de slotfase van de les wordt het werkproces besproken. Hoe vonden de leerlingen bijvoorbeeld de fase waarin je de samenvatting maakte (vaak hebben de leerlingen hier door de tijdsdruk een competitieve ervaring en geven ze aan dat het opstellen van de samenvatting eigenlijk heel snel ging). Vraag vooral door op de samenwerking en op het effect van onthouden, reproduceren en vastleggen door een van de andere leerlingen. En hoe hebben ze het ervaren om elkaar feedback te geven en te ontvangen? Waar lette je op toen je vragen opstelde? Waren jullie vragen heel anders dan de vragen die je moest beantwoorden van een ander groepje? En natuurlijk vraag je hoe de leerlingen het hebben beleefd om uiteindelijk de 'officiële' vragen te beantwoorden. Leg leerlingen ook vooral de vraag voor wat ze geleerd hebben van deze aanpak (inhoudelijk, strategisch, samenwerking, etc.). Laat leerlingen ook vooral stilstaan en genieten van het feit dat ze boven de stof stonden. Met een beetje geluk kun je aan het eind van de les immers tegen de leerlingen zeggen: *Jullie kunnen het gewoon!*

Het verdient de aanbeveling bij dergelijke evaluatieve vragen enige denktijd aan de leerlingen te geven en niet meteen de eerste de beste 'vinger' het woord te geven. Zo wordt *iedereen* aan het denken gezet. Soms kan het handig zijn om ook een evaluatie op papier (of in *google forms*) te laten maken. Hoewel hierboven veel vragen staan die je aan de klas kunt voorleggen blijft gelden: overvraag niet. Hou een korte en krachtige evaluatie. Daar kun je altijd nog op terug komen met de klas of met een klein groepje.

Reflectie voor de docent

Enkele algemene punten om bij stil te staan: gebruik, zeker de eerste keer dat je deze werkvorm doet, niet meteen een vreselijk moeilijke tekst. Een lichte succesbeleving kan bij dergelijke activerende werkvormen de eerste keer geen kwaad (ook voor de docent trouwens!).

Een ander principe dat vaak geldt bij activerende werkvormen: ze gaan nog wel eens niet helemaal vlekkeloos de eerste keer, zeker als de klas niet gewend is aan veel activering. Schrik hier niet van. Maak het jezelf ook niet te moeilijk. Laat gerust een van de lesfases weg de eerste keer (bijvoorbeeld het zelf vragen laten opstellen) en kleedt de werkvorm in latere lessen aan door deze fases toe te voegen.



Als deze werkvorm met een klas wordt uitgevoerd met korte concentratie of weinig ervaring met activerende taken, kan ervoor gekozen worden om kleinere groepjes te maken. Dan komen leerlingen meerdere keren aan bod met lezen en werken ze bijvoorbeeld samen in twee- of drietallen. Dan moeten er logischerwijs ook meer enkele tafels staan met de leestekst (bijvoorbeeld langs de muren) zodat er per groepje altijd een leerling kan lezen.

Doeltaal-Leertaal of L1?

Hier staat voorop: de docent kan vaak het best aanvoelen wat de leerlingen aankunnen. Maar een belangrijk principe bij doeltaalgebruik is: als er veel *metataal* in een les voorkomt (wat in deze werkvorm het geval zal zijn!) is de kans groot dat de leerlingen weinig *taal leren* van het doeltaalgebruik van de docent (en dat is toch het belangrijkste doel van doeltaalgebruik). Eerder zal intensief doeltaalgebruik het begrip en de succeservaring van leerlingen in deze les in de weg staan. En dan maakt de taal natuurlijk ook uit: wordt de werkvorm in een V5-klas Engels uitgevoerd, dan is er meer mogelijk met de doeltaal dan in een H4 klas Engels of zelfs een vmbo-4 klas Duits. Indien je ervoor kiest om de doeltaal te gaan gebruiken, bedenk dan nauwkeurig wat er nodig is om onderstaande werkvorm uit te leggen in de doeltaal en liefst zo leerzaam mogelijk te houden, zowel op het gebied van taalverwerving door inzet van de doeltaal, als op het gebied van tekstbegrip (zie uitgangspunten Doeltaal-Leertaal, Dönszelmann, 2019).

Bronnen

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Dönszelmann, S., Kaal, A., Graaff, R. de & Beishuizen, J. (2019). [Doeltaal-Leertaal; De invloed van een concrete doeltaal didactiek op vaardigheidsprestaties in de reguliere mvt-les](#). *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 3-13.

Westhoff, G. (2012). [Mesten en meten in leesvaardigheidstraining: leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen](#). *Levende Talen Magazine*, 99(4), 16-20.