

# Het leesdossier in een elektronische leeromgeving

AD VAN DER LOGT

*Kunnen docenten in het voortgezet onderwijs door het inzetten van ict een beter zicht krijgen op het leerproces van de leerlingen buiten de klas? Hoe leren leerlingen als zij in groepen moeten werken? En hoe gaan leerlingen om met metacognitieve vaardigheden als plannen en samenwerken? Deze vragen staan centraal in de beschrijving van een experiment dat is uitgevoerd in de lessen Nederlands op het Ashram College te Alphen aan den Rijn.\**

In dit artikel doe ik verslag van een experiment bij het vak Nederlands. In schooljaar 2000-2001 was ik mentor en vakdocent van een 4-vwoklas van 18 leerlingen. Het betrof een heterogene klas: 15 leerlingen hadden gekozen voor het profiel Natuur en Techniek, drie voor Economie en Maatschappij. De periode waarin het experiment zich voltrok, strekte zich uit van eind januari tot begin maart. Twee uren van 60 minuten stonden standaard ingeroosterd; hierin werden de teksten en opdrachten uit de methode *Kiliaan* besproken en gemaakt. Eén klokuur was gereserveerd voor het thuis lezen van de literaire boeken en anderhalf klokuur konden de leerlingen buiten de les besteden aan het maken van opdrachten uit *Kiliaan*. In totaal bedroeg de

studielast dus 4,5 uur per week.

De leerlingen waren onderverdeeld in vier groepen die zich over een van de volgende boeken bogen: *Buitenstaanders* van Renate Dorrestein, *Montyn* van D.A. Kooiman, *De passievrucht* van Karel Glastra van Loon en *Over het IJ* van Kees van Beijnum. Het criterium voor de keuze van deze boeken was het spanningsverloop, een onderdeel van het literaire begrippenapparaat dat op dat moment werd behandeld.

In het experiment is een drietal aspecten van de onderwijspraktijk onder de loep genomen, namelijk het begeleiden op afstand door de docent, het samenwerkend leren van leerlingen en het aanleren van vaardigheden. De vragen die ik mij bij deze drie aspecten stelde, luiden:

1. Hoe werken leerlingen samen als ze in groepjes een opdracht moeten uitvoeren? Is het mogelijk dat leerlingen van elkaar leren door samen te werken?
2. Is het mogelijk leerlingen op een afstand, dus in de niet-contacturen, te begeleiden. Welke sturing wordt er dan van een docent verwacht? Hoe organiseert de docent die begeleiding?
3. Kunnen de leerlingen getraind worden in metacognitieve vaardigheden als plannen en samenwerken?

### De onderwijspraktijk

Op de meeste scholen werken de leerlingen individueel aan hun leesdossier. De docent Nederlands geeft aan wanneer een verslag moet worden ingeleverd. De leerlingen krijgen van hem<sup>1</sup> een lijst met titels, die op dat moment voor hen geschikt zijn. In overleg met de docent maken de leerlingen daaruit een keuze. Het lezen en bespreken van de boeken vindt meestal buiten de lessen plaats en vlak voor de deadline wordt de docent bedolven onder een stapel leesdossiers. Braaf gaat deze in de avonduren aan de slag om de verslagen af te vinken. Een vrij onbevredigende situatie. En dat meerdere keren per jaar.

Voor het mondeling Nederlands lezen de leerlingen van het havo in twee jaar tijd acht titels; voor leerlingen van het vwo zijn dat er twaalf, waarvan drie van vóór 1880. Een van de titels moet een gedichtenbundel zijn. De vwo-leerlingen worden getentamineerd op tekstervarend lezen, het literaire begrip-apparaat en de literatuurgeschiedenis; de havo-leerlingen beperken zich tot de twee eerstgenoemde onderdelen. Om aan het schoolexamen Nederlands te mogen deelnemen houden de leerlingen een leesdossier bij waarin de verschillende boekverslagen worden opgeborgen.

Een verslag voor het leesdossier bestaat uit verschillende onderdelen. Ik maak gebruik van de methode *Metropool* waarbij de leerlingen de boeken op de volgende vier aspecten analyseren:

- A. Verwachting en eerste reactie: aan de hand van een aantal richtvragen kunnen leerlingen aangeven waarom ze juist dit boek hebben uitgekozen ('Was je nieuwsgierig geworden door een fragment dat je in het themaboek hebt gelezen?' of 'Was je belangstelling gewekt door wat er op de achterflap van het boek te lezen stond?').
- B. De beknopte samenvatting en analyse: van leerlingen wordt verwacht dat ze het analytisch begrip-apparaat kunnen toepas-

sen (thema, motieven, personages, plaats, tijd, enzovoort).

- C. De verwerkingsopdracht: in een apart hoofdstuk geeft het boek 45 mogelijke verwerkingsopdrachten, die gegroepeerd zijn rond een zevental categorieën; leerlingen kunnen bijvoorbeeld kiezen uit opdrachten die dieper ingaan op inhoud en structuur, de auteur, hun eigen leeservaring en die van andere lezers.
- E. De beoordeling: leerlingen kunnen hun oordeel over een boek geven door opmerkingen te maken over de gebeurtenissen in het boek, de personen, de opbouw en het taalgebruik.

*Het maken van een elektronische leeromgeving*  
 Het werken in *Blackboard* is niet gebonden aan plaats of tijd. Leerlingen kunnen op school, in de mediatheek, thuis, bij vriendjes, in het internetcafé op de site aan het werk. *Blackboard* bevat een aantal knoppen (buttons) waarmee de docent zijn elektronische leeromgeving<sup>2</sup> kan inrichten. De docent kan met behulp van deze buttons de leeromgeving structureren. Hij heeft daarbij de keuze uit onderstaande velden.

- Bij *announcements* kan de docent zijn leerlingen welkom heten en verschillende mededelingen plaatsen.
- De docent kan informatie over de cursus onderbrengen bij *course information*. Hij kan zo de bedoeling van het project uitleggen. De leerlingen kunnen hier altijd de benodigde informatie vinden om in eigen tijd zelfstandig met elkaar aan het leesverslag te werken.
- Om aan te geven waar en wanneer de docent bereikbaar is, kan hij zijn persoonlijke gegevens vermelden bij *staff information*.
- In de *course documents* staan de verschillende documenten die leerlingen tijdens de cursus kunnen gebruiken. Voor deze *Blackboard* site heb ik een samenvatting van de tekst over

het maken van een leesdossierverslag uit de methode *Metropool* opgenomen. Tevens is er de eerste informatie te vinden over de boeken die gelezen moeten worden.

- Bij *assignments* staan niet alleen de opdrachten vermeld, maar ook de verschillende handelingen die de leerlingen moeten verrichten: het discussiëren met elkaar in de *discussion board*, het uitwisselen van de documenten via de *file exchange*, het inleveren van het groepsproduct in de *dropbox* van de docent. Deze velden vormen een onderdeel van het *communication center* en spelen een belangrijke rol bij het bespreken van de opmerkingen, het maken van de verslagen en het geven van feedback door de leerlingen aan elkaar en door de docent aan de leerlingen. Hoe ze deze handelingen moeten verrichten wordt uitgelegd bij de introductie van Blackboard in het informaticalokaal. Bovendien beschikken de leerlingen bij het begin van het experiment over een handleiding van Blackboard.
- Het *communication center* is voor dit project het hart van Blackboard. De leerlingen werken groepsgewijs aan een boek. Een groep is door de docent in een *group page* ondergebracht en op deze bladzijde vindt de uitwisseling van gegevens plaats. Om deze te kunnen versturen, kunnen de leerlingen gebruik maken van e-mail, het al eerder genoemde discussieplatform en de *file exchange*. De *instructor* (docent) heeft de mogelijkheid de leerlingen de toegang tot een andere groepsdiscussie te ontzeggen.
- Als de docent gebruik wil maken van bruikbare informatie op webpagina's, kan hij deze voorselecteren in de *external links*.
- Via het *control panel*, dat alleen geopend kan worden door de docent, kan hij de werkzaamheden van de leerlingen volgen. In het belangrijkste onderdeel van het controlepaneel, de zogenaamde *course statistics*, krijgt hij een schematisch overzicht wie wanneer hoe vaak de elektronische leeromgeving heeft bezocht. Tevens heeft de docent inzicht

in de discussie die op dat moment in het discussieplatform door de leerlingen wordt gevoerd. Het is dus niet alleen mogelijk de kwantitatieve bijdrage van de leerlingen te checken, maar ook de kwalitatieve.

Het opstarten en vullen van deze elektronische leeromgeving neemt voor de gemiddelde docent een beperkt aantal uren in beslag. Bij aanmelding bij <kringen.kennisnet.nl> vult de docent een aantal noodzakelijke gegevens in (onderwerp, titel van de site, vakonderdeel, enzovoort) en de Blackboardsite wordt voor hem aangemaakt. De inhoudelijke invulling is vervolgens zijn werk. Voor de taakbelasting betekent het dat de docent het werk anders moet verdelen. Het maken van een site kost weliswaar redelijk wat tijd, maar daartegenover staat dat de docent in staat is om het leerproces van de leerlingen ten volle op afstand te begeleiden. Hij kan wanneer hij zelf tijd en zin heeft de vorderingen van de leerlingen volgen.

#### *Het werken in Blackboard*

Om de discussie over het gelezen werk te bevorderen moet de docent zelf het discussieplatform openen. Voor alle boeken heb ik twee discussieopdrachten bedacht. Eén heeft betrekking op onderdeel B: de analyse van het werk. Een voorbeeld:

Op de flaptekst van de tweede druk staat: 'Over het IJ is een aangrijpend en diepgaand relaas dat zich laat lezen als een eigentijdse roman over schuld en boete.'

Waarom zou je 'schuld en boete' het thema kunnen noemen van het boek? Ben jij het daarmee (on)eens?

De andere opdracht sluit aan bij onderdeel

D: de beoordeling van het boek. Ook hier een voorbeeld:

Uit het juryrapport:

‘Het bijzonder aangename van de roman *De passievrucht* is de onbekommerdheid van de toon. Uit het nawoord waarin Glastra van Loon zijn dank betuigt aan allerlei personen, blijkt dat het schrijven van het boek een uiterst zwaar karwei is geweest. Niets van die zwaarte is evenwel geland in de roman. Ofschoon de intrige dramatisch is, de thematiek bij tijd en wijle filosofisch en de structuur gelaagd, heeft de roman van begin tot eind een lichtheid die bijna wonderbaarlijk te noemen is. Het boek spreekt tot de verbeelding, streelt op een wat ruwe, mannelijke manier de zinnen, schept steeds muziek. Al die operaties vinden gelijktijdig plaats en toch krijgt het boek nooit iets gewrochts of moeizaams. Ook de wetenschappelijke passages op het vlak van biologie en biochemie zijn verwerkt, op een plezierige manier geïncorporeerd, bij vlagen zelfs zo virtuoos dat ze iets humoristisch krijgen.’

Op welke punten ben je het met de jury (on)eens?

Over het algemeen blijkt dat de bijdrage van de docent verschillend kan uitwerken. Een gesloten vraag over het thema van *Over het IJ* levert enkel bevestigende antwoorden op. ‘Als het thema al op de achterflap staat vermeld, wie zijn wij dan om dat te veranderen’, is bij navraag bij de leerlingen de achterliggende gedachte. Bij de reactie op het thema in *Buitenstaanders* gebeurt hetzelfde. Een open vraag naar de rol van de verslaggever in *Over het IJ* levert niet alleen antwoorden op, maar geeft ook aanleiding andere kritische vragen of opmerkingen over het boek te stellen. Een inventarisatie:

- Waarom laat Ferrie zich zo manipuleren door Ron?
- Ik snap die vader helemaal niet.
- Wat is er met het geld gebeurd dat Ron aan Ferrie verschuldigd was?

- Waarom had Klaas Jan Hellendoorne zoveel vrouwen?

Een vraag naar de beweegredenen van Jan Montyn om de kant van de Duitsers te kiezen levert, zoals te verwachten valt, een inventarisatie aan argumenten op.

Ik heb de indruk dat de opmerkingen van de leerlingen authentiek zijn. Nergens bekruipt mij het gevoel dat sommige stukken worden overgeschreven of met knippen en plakken in elkaar zijn gezet. Sterker nog, als er iets wordt geparafraseerd, wordt keurig de bron vermeld.

Na een drietal weken bekijk ik met behulp van de *course statistics* de individuele bijdrage van de leerlingen. Een grote verscheidenheid tref ik aan. Het aantal hits per leerling varieert van 15 tot 156. Elke keer als een leerling de site bezoekt wordt dat in de *course statistics* bijgehouden en in aantallen en percentages weergegeven. Als de inhoudelijke bijdragen erbij worden betrokken, moet ik tot de conclusie komen dat sommige leerlingen wel veel hits hebben, maar dat zij nauwelijks een inhoudelijke opmerking hebben gemaakt. Zij hebben de site bezocht, hebben soms aandacht besteed aan een detail als het ontwerpen van hun eigen *home page*, maar verder is hun bijdrage aan het groepsproduct teleurstellend. Het omgekeerde komt ook voor: 19 hits en twee zeer waardevolle bijdragen. Het totaal aantal hits bedraagt 2304, waarbij de beide docenten<sup>3</sup> verantwoordelijk zijn voor bijna 50% van de hits. Op zich is dit niet zo verwonderlijk want het bouwen van de site wordt vanaf het begin meegerekend. Daarbij moet worden opgeteld dat de *instructor* natuurlijk twee tot drie keer per week de verschillende *group pages* bezoekt om te kijken wat de leerlingen hebben gedaan. Het werken met een nieuw medium is eveneens verantwoordelijk voor de grote bijdragen van de docent: ik wil een groot aantal mogelijkheden en toepassingen verkennen.

Het niet of nauwelijks meedoen van een

klein aantal leerlingen (één per groep) aan het project vormt een leermoment in de mentorles. Ik heb de leerlingen de uitdraai van de *general statistics* en een overzicht van de individuele bijdrage gegeven en hun gevraagd het groepsproces aan een onderzoek te onderwerpen. De vijf uitgangspunten<sup>4</sup> van groepswork worden op het bord geschreven en de leerlingen maken daarna afspraken over de taakverdeling. De docent heeft daarop een nieuwe *discussion board* aangemaakt in de *group pages* en deze gestructureerd volgens de indeling van het analysemodel uit de methode.

Deze externe sturing laat de eerste dagen na de mentorles een grote toename zien in de activiteit van de leerlingen. Stukken tekst worden in de nieuwe *discussion board* gezet. Het verslag voor het leesdossier begint vorm te krijgen.

### Het werken in de groepen

In de vier groepen is zeer verschillend gediscussieerd. In groep A (*Over het IJ*, vier leerlingen) werden 36 berichten uitgewisseld. Groep B (*De passievrucht*, vier leerlingen) kwam tot 56 berichten. De cijfers voor groep C (*Montyn*, vijf leerlingen) en groep D (*Buitenstaanders*, eveneens vijf leerlingen) waren respectievelijk 35 en 77.

Hoe zijn deze verschillen te verklaren? Voor een analyse van de verschillende data heb ik gebruik gemaakt van de methodiek die Gijsbert Erkens<sup>5</sup> op een studiedag op het ICLON in een presentatie aan de orde heeft gesteld. Hij onderscheidt drie activiteiten die bij samenwerkend leren een rol spelen: 1. activering van kennis en vaardigheden, 2. het creëren van een gemeenschappelijk referentiekader, en 3. de onderhandelingsfase: het komen tot overeenstemming. Erkens verdeelt het creëren van een gemeenschappelijk referentiekader onder in vier categorieën: het afstemmen op het niveau van de andere groepsleden, het inpassen van nieuwe informatie in de ken-

nistructuur van de individuele leerling, het controleren van het gespreksonderwerp en het aanvullen van kennis en vaardigheden.

In de onderhandelingsfase onderscheidt Erkens drie categorieën: elaboratie (uitleg en verklaringen), argumentatie en het bereiken van overeenstemming.

Bijna alle groepen besteden weinig tot geen aandacht aan de eerste fase van activering. De docent heeft op dat punt alle initiatieven naar zich toe getrokken. Hij heeft de groepen ingedeeld, de opdracht gegeven, de elektronische leeromgeving ontworpen, de discussie opgestart. De context is aan de leerlingen bekend, zij hebben al meerdere keren individueel en in tweetallen aan een verslag voor het leesdossier gewerkt. Alleen bij de open vragen van de docent nemen de leerlingen het initiatief over en komen ze met de problemen die zij zelf hebben ondervonden bij eerste lezing.

Wat zien we als we een aantal discussies eens wat nader bekijken? Over de titelverklaring van *De passievrucht* hebben de leerlingen het volgende mee te delen:

*Leerling 1:* Met *De Passievrucht* wordt volgens mij de kortstondige 'passie' bedoeld waarmee bij Monika een 'vrucht' is ontstaan. De 'vrucht' die Armin niet had kunnen veroorzaken, maar zijn vader wel...

*Leerling 2:* Maar met de passievrucht kan volgens mij ook gewoon monika zelf worden bedoeld, omdat zij werd beleefd(?) door Armin en zijn vader was ze voor hun een soort passievrucht. Maar die titelverklaring van leerling 1 vind ik eigenlijk iets beter. Ik schrijf dit ook alleen om je even aan het denken te zetten dat er misschien wel meerdere verklaringen mogelijk zijn.

*Leerling 3:* Ik had hetzelfde in gedachte als leerling, maar met als toevoeging dat Beau de VRUCHT was van de PASSIE tussen Armin en Monica. Verder sluit ik mij dus aan bij leerling 1.

*Leerling 1:* Het was 'Bo' en niet 'Beau', leerling 2!

*Leerling 3:* Nie zo miepen leerling! ('Beau' klinkt by the way toch veel mooier!?)

*Leerling 2:* Is dit nu een 'cool' discussie punt????

*Leerling 1:* WAAR BLIJVEN DE REACTIES VAN

LEERLING 4 ???

Leerling 3: Dat zou ik eigenlijk ook wel willen weten...

Een gedeelte van de discussie over Montyn verloopt als volgt:

Leerling 1: Tijdens het lezen van het Montyn boek, viel het me op dat de hoofdpersoon Jan, wel erg veel geluk heeft. Ergens vertelt een jongen ook hierover. Aan het begin van het boek is dit wel leuk, al dat geluk, maar na een tijdje werd het overdreven. Ik vind dat een beetje raar aan het boek. Wat vinden jullie hiervan? Vonden jullie dat ook of is dit alleen mij opgevallen?

Leerling 2: Ja, leerling 1, je hebt wel een beetje gelijk, maar ik denk dat het wel toeval is. Hij is dan wel heel door de oorlog gekomen, maar wel gewond geraakt en hij moet naar een kamp, dus of dit nou allemaal geluk is!??

Leerling 1: Zo kan je het ook zien, maar denk ook aan die (volgens mij) 2 bootreizen. Op de ene reis zinkt het schip en is hij 1 van de weinige die gered wordt. Op een andere reis wordt hij speciaal meegenomen door zo'n dokter. Misschien is dit ook wel een motief!?? Reacties???

Leerling 3: Ik ben het er nou niet direct mee eens dat de hoofdpersoon in dit verhaal erg veel geluk heeft. Hij heeft ook een hoop straffen moeten uitzitten en moeilijke tijden meegemaakt. Maar inderdaad, als ik niet had geweten dat dit boek een biografie is van Jan Montyn, dan had ik dit verhaal als bijna onwaarschijnlijk beschreven.

In dit gedeelte van de discussies herkennen we de laatste twee activiteiten: het creëren van een gemeenschappelijk referentiekader en de onderhandelingsfase. In het gesprek over de betekenis van *De passievrucht* wordt al vrij snel overeenstemming bereikt. De discussie over de spelling van Beau/Bo is een duidelijk voorbeeld van het controleren van het onderwerp. In het laatste gedeelte wordt duidelijk dat de leerlingen pogingen doen elkaar horizontaal te corrigeren. In het tweede fragment proberen leerlingen tot overeenstemming te komen over de toevalsfactor in het boek *Montyn*.

Ook in andere discussies zijn deze categorieën gemakkelijk aan te wijzen. Nog een voorbeeld uit de discussie over *Over het IJ*:

Docent: Wat is de rol van de anonieme verslaggever in het boek? De schuldigen Ron en Ferrie zijn toch veroordeeld?

Leerling 1: JA PRECIES!!! Ik heb hem nu al een keer gehad als hoofdstuk (weten jullie ook waar ik ben) en ik vond het ongelooflijk vreemd. Maar hij gaf je wel een hoop info over wat er verder gebeurd is, wat je nog niet zeker weet. Ik denk dat dat zijn rol is, het verhelderen van het boek, omdat het anders te uitgebreid wordt.

Leerling 2: Ik denk dat de rol van de verslaggever is om het boek begrijpelijk te maken, en zo dus te verhelderen. En die sprong elke keer van de verslaggever (toekomst) naar de gebeurtenis (verleden) zorgt voor variatie.

Leerling 3: Is het niet zo, dat de schrijver van het boek zichzelf steeds voordoet als de verslaggever? Voordat hij het boek schreef, heeft hij toch wat onderzoek gedaan? (Of is dit te diep gezocht...)

Leerling 1: HMMM, is wel goed bedacht en het zou wel heel goed kunnen dat het de schrijver zelf is. Maar ja, hoe weet hij dan al die details van wat ze gezegd hebben enz.

Leerling 3: Ik weet niet hoe hij aan die details komt en of die verzonnen zijn, maar kijk eens op blz. 251.

Gelet op de opdracht (het gezamenlijk maken van een leesverslag) is het niet vreemd dat ook hier gestreefd wordt de leeservaringen met elkaar te delen en tot overeenstemming te komen. Vooral de laatste activiteit (de onderhandelingsfase) schijnen de leerlingen van nature te beheersen.

*De evaluatie van het project*

Bij de evaluatie van het project blijkt dat op het gebied van de samenwerking tussen de leerlingen (de eerste onderzoeksvraag), bij één van de groepen geconstateerd moet worden dat het werk door één leerlinge spontaan georganiseerd wordt. Zij heeft zelf de rol van

organisator op zich genomen, omdat zij er nu eenmaal een hekel aan heeft om alles op het laatste moment in te leveren. Deze groep hoef ik bijna niet te begeleiden en vaak heb ik een dag voor de les een mailtje gestuurd met de mededeling dat de leerlingen van deze groep in de mediatheek rustig verder kunnen werken aan hun leesdossieropdracht. Ook in sommige andere groepen dienen de groepsleiders zich als het ware vanzelf aan. Ontsporingen zijn tijdens de vaklessen of zoals boven vermeld in de mentorles met de leerlingen besproken. Alles bij elkaar vergt dat van de docent een minimale tijdsinvestering. Zelfs de e-mails van de docent worden over het algemeen als positief ervaren. *Big brother is watching you* geldt dus meer voor de docent dan voor de leerlingen. Om verzekerd te zijn van een goede samenwerking, kan de docent bij zijn voorbereiding besluiten de groepsleden een verschillende rol toe te bedelen.

Toen ik deze Blackboardsite maakte, had ik zelf nog geen enkel inzicht hoe de leerlingen met dit nieuwe medium zouden omgaan. De *verbatim*s laten zien dat het inderdaad mogelijk is om vormen van zelfstandig leren bij leerlingen te bewerkstelligen. Voor een groot gedeelte hangt dat af van de docent. Is deze bereid de leerlingen in een positie te plaatsen waarin ze onderzoek kunnen verrichten? Met andere woorden, stelt hij vragen die uitnodigen om verder onderzoek te verrichten of beperkt hij zich tot de geijkte vragen over thema, motief, ruimte, tijd, enzovoort? Vooral een inspirerende vraag of een uitdagende opdracht aan het begin van een discussie blijkt bij leerlingen uit 4-vwo een grote respons teweeg te brengen.

Verbaasd heb ik de activiteiten van de leerlingen gadeslagen. Intuïtief deden zij veel meer dan ik voor mogelijk had gehouden. Vragen stellen aan elkaar om elkaar te helpen, doen ze van nature. In de discussie viel op hoe bedreven ze zijn met het expliciteren van

hun eigen gedachten en argumenten. Bij het invullen van het literair begrippenapparaat is de argumentatie belangrijker dan het geven van het 'juiste' antwoord. De docent ziet hoe leerlingen aan het werk gaan: de een maakt opmerkingen tijdens het lezen, een ander geeft pas zijn eerste commentaar als het hele boek gelezen is. Leerlingen helpen elkaar bij het structureren van de stof. Zo wordt op een bijna speelse manier deze cognitieve vaardigheid door henzelf geïntroduceerd.

Wat de tweede onderzoeksvraag betreft, betekent het begeleiden op afstand voor de docent dat hij een ander *time management* moet hanteren. Het grootste gedeelte van het werk, het bouwen van een elektronische leeromgeving, is voor de start van de lessenserie gedaan. Tijdens de lessenserie besluit de docent wanneer het hem uitkomt de vorderingen van de leerlingen te bekijken. Het grootste voordeel is echter dat de docent bijna gelijk klaar is met de leerlingen. Hij heeft al zoveel gezien dat een eindoordeel over een beperkt aantal leesdossiers vrij snel is te geven. En voor eenzelfde gebruik in een volgend schooljaar hoeft de docent slechts de namen van de nieuwe leerlingen in te voeren in de *group pages*. Om te zorgen dat ook aan de individuele leesontwikkeling aandacht wordt besteed, heb ik de leerlingen gevraagd de verwerkingsopdracht (onderdeel C van het verslag) individueel bij mij in te leveren.

Vanaf het begin van het project heb ik de beslissing genomen om zo weinig mogelijk sturing aan te brengen wanneer de leerlingen in Blackboard werkten. Ik heb hun bijdragen niet meteen van commentaar voorzien en pas na drie weken heb ik een tussentijdse evaluatie gehouden. Ik heb bewust gekozen voor een brainstormfase om de leerlingen te laten discussiëren over de twee vragen die ik in de *discussion board* had geplaatst en over de vragen die ze zelf inbrachten. Omdat de discussie in de brainstormfase steeds spontaner verliep, heb ik in de *discussion board* op de *group page* enige

structuur aangebracht. De leerlingen konden hun bijdragen plaatsen in drie velden, die identiek waren aan de drie onderdelen die ze voor het verslag in het leesdossier moesten bespreken.

Met betrekking tot de derde onderzoeksvraag is een niet verwacht voordeel van Blackboard dat de leerlingen elkaar horizontaal corrigeren of aansporen en zo hun metacognitieve vaardigheden leren ontwikkelen. Een groepslid levert een bijdrage aan de discussie onder het kopje WAKKER WORDEN!!!!!!?????. De inhoud van het bericht luidt: *Yo boyz en xx, gaan we nog eens wat doen? Je deel van ons boekverslag inleveren? Jij ook Xxxx!!!*. Een andere leerling heeft de personages beschreven en vraagt uiteindelijk: *Geef commentaar!!*. Hetgeen ook prompt gebeurt. Deze horizontale correctie is in mijn optiek een combinatie van de metacognitieve vaardigheid plannen en de affectieve vaardigheid elkaar aansporen. Bij de start van het project had ik er geen rekening mee gehouden dat de leerlingen zich al op dit niveau zouden bewegen. In de *verbatim*s staan wel verschillende voorbeelden hoe leerlingen op hun niveau proberen de opgedane kennis te toetsen: *'Klopt mijn interpretatie wel en wat vind ik van die van mijn groepsgeenoot?'*

Het behoeft geen betoog dat deze belangrijke observaties in het begeleidingsgesprek in de *mentorles*s met de leerlingen zijn doorgenomen. Mijn feedback op hun leerstijl geeft hun de praktische informatie die ze kunnen begrijpen en verder kunnen gebruiken om deze leerstijl te verbeteren.

De leerlingen waren niet bekend met Blackboard. De hele instructie over Blackboard stond op papier en het inwerken in dit nieuwe medium kostte de meeste leerlingen slechts een uur. De gemiddelde docent heeft twee keer zoveel tijd nodig. In de *course statistics* nam ik waar dat er de laatste uren voor de deadline driftig werd gewerkt om de opdrachten in orde te krijgen. Het is mogelijk

om Blackboard op een bepaald moment af te sluiten. Meestal is dat niet nodig omdat de computer zelf bijhoudt wanneer een (deel van een) werkstuk wordt geplaatst in de *dropbox* van de docent. Bij de evaluatie bleek dat leerlingen wel snappen dat de computer hen 'verraadt' wanneer ze te laat zijn met de opdrachten. Bij de meeste docenten valt nog wel iets te regelen wanneer iets niet op tijd af is. Een computer is onverbiddelijk! Op grond van de werkwijze van de leerlingen trek ik de conclusie dat een metacognitieve vaardigheid als plannen niet optimaal beheerst wordt door leerlingen van die leeftijd. Op het laatste moment neemt de activiteit van de leerlingen op de site geweldig toe. De planning kan dus nog beter, alle groepen slagen er echter in de opdracht binnen de gestelde tijd af te ronden.

Een zegswijze luidt: *vremde ogen dwingen*. Dat geldt ook voor het werken in Blackboard. Leerlingen accepteren de strenge wetten van dit nieuwe medium: met het versturen van (delen van) het werkstuk wordt meteen doorgegeven wanneer ze deze hebben verstuurd. De computer registreert hoeveel keer een leerling de site heeft bezocht en de docent kan zelf in zijn *dropbox* of in de *discussion board* zien wat de inhoudelijke bijdrage van eenieder is geweest. Blackboard heeft ook hulpmiddelen om de planning van de leerling te ondersteunen. Het is mogelijk een agenda te openen zodat leerlingen altijd kunnen kijken wanneer onderdelen moeten worden ingeleverd. Een leerling kan ook de resultaten van toetsen en s.o.'s opnemen in de *check grade*, zodat hij te allen tijde een overzicht heeft van zijn resultaten.

Elke leerling was zeer positief over het werken met kennisnet. Wel waren de leerlingen zo kritisch dat ze Blackboard maar een plat medium vonden. Ik had er bij deze eerste keer nog geen plaatjes (de kaft van het boek uitgezonderd) of films aan toegevoegd. Het is mogelijk om ook bewegende beelden te



digitaliseren en in te bouwen.

### Conclusies en aanbevelingen

Concluderend kan worden opgemerkt dat leerlingen zelf initiatieven nemen ten aanzien van hun leren en werken als de docent er maar voor zorgt dat zij op dat punt een zekere verantwoordelijkheid krijgen toebedeeld. Ook is het belangrijk dat ze door de lesstof worden uitgedaagd. Een medium als Blackboard kan hierin zeker een positieve rol spelen.

Omdat leerlingen meer kunnen dan de docent vermoedt, is het van belang dat de docent de leerlingen een grote mate van vrijheid geeft. De docent kan altijd nog sturen. Een groot voordeel boekt de docent op het gebied van *time management*. Hij is meteen klaar met de leerlingen en de opdrachten op de site kunnen het volgende jaar door hem of een collega weer worden gebruikt.

Hoewel leerlingen met de metacognitieve activiteit plannen moeite hebben, moet ik tot de conclusie komen dat de registratie door de computer mij verlost van een heleboel administratieve rompslomp. Door de leerlingen in groepen te laten werken in een elektronische leeromgeving, kan de docent zowel feedback geven op het product als op het leerproces.

Een van de problemen die nu en in de toekomst het succes van Blackboard negatief zal beïnvloeden is de bereikbaarheid van <[kringen.kennisnet.nl](http://kringen.kennisnet.nl)>. Scholen zullen in de toekomst een kleine vergoeding moeten gaan betalen voor het gebruik ervan. Een beperkt aantal leerlingen heeft toegang tot dit nieuwe medium. Daar staat tegenover dat de bereikbaarheid gegarandeerd wordt doordat de lege sites zijn opgeschoond. De snelheid van het nieuwe medium is ook toegenomen en de mogelijkheden zijn uitgebreid omdat er een nieuwere versie wordt aangeboden. Mochten de kosten voor een school te hoog uitvallen, dan kan gebruik gemaakt worden van een intranetverbinding op de eigen school of van

de diensten van een commerciële aanbieder (WebCT).

Het is raadzaam om bij het starten van een elektronische leeromgeving goed rekening te houden met het doel dat een docent wil na-streven. De structuur van deze digitale leeromgeving helpt hem de stof zo te doseren dat het overzicht voor de leerlingen behouden blijft. Wil de docent bijvoorbeeld een databank opzetten met gegevens over een bepaalde literaire periode, dan kan hij de buttons *communication* en eventueel *external links* uitschakelen. Wil hij echter dat leerlingen met elkaar overleggen over de stof of dat ze de docent altijd om feedback kunnen vragen, dan is het activeren van een *communication center* een eerste vereiste.

\* Met dank aan: Nelly, Ray, Bastiaan, Jarno, Johan, Frans, Stije, Sadesh, Tijmen, Thijs, Ghanshaam, Erik, Bart, Ronald, Niels, Marie José, Emiel en Ferdy (leerlingen 4-vwo van het Ashram College in 2000-2001).

### NOTEN

- 1 Om de tekst leesbaar te houden beperk ik mij tot de hij-vorm.
- 2 Hoe je een Blackboardsite kunt inrichten is te vinden op de volgende adressen: <<http://kringen.kennisnet.nl>> of <<http://company.blackboard.com>>. Bij de auteur is een geschreven handleiding verkrijgbaar. E-mailadres: [ad@vdlogt.demon.nl](mailto:ad@vdlogt.demon.nl)
- 3 De site is ontworpen in samenwerking met collega Arend Meijer.
- 4 S. Ebbens e.a. *Effectief leren in de les*. Groningen, 1996. Blz. 74 e.v. De vijf sleutelbegrippen zijn: positieve wederzijdse afhankelijkheid, individuele aanspreekbaarheid, directe interactie, aandacht voor sociale vaardigheden en aandacht voor groepsprocessen.
- 5 Presentatie Gijsbert Erkens op studiemiddag ICLON te Leiden, 9 maart 2001.