

# LITERATUUR- ONDERWIJS EN COMPUTERS: (HOE) KAN DAT?

Een concept voor een digitale didactiek van  
het literatuuronderwijs in de tweede fase



Studie  
huis

*reeks*

*onder redactie van*  
G.J. van Ingen  
Drs. R. Schut  
Prof. Dr. P.R.J. Simons  
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen  
Dr. J.G.G. Zuylen

*Auteurs*

Frits Schulte  
Centrum voor Leertechnologie  
Fontys Lerarenopleiding Tilburg  
Fontys Hogescholen

Adrie Hopstaken  
Scholengemeenschap Roncalli  
Bergen op Zoom

*Redactie*

Rika Schut, MesoConsult

**MesoConsult b.v.**  
Tilburg

© 2001 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks  
of bestellen van losse exemplaren:**

**MesoConsult**

Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: [mesoconsult@wxs.nl](mailto:mesoconsult@wxs.nl)

## WOORD VOORAF

Dit nummer in de studiehuisreeks is vooral geschreven voor docenten die zich bezig houden met literatuuronderwijs in de tweede fase en ook met ict. Het combineren van literatuur met ict ligt misschien niet zo voor de hand, maar toch toont deze brochure aan dat met literatuur en ict een mooie leercombinatie gevormd kan worden. Het maakt tevens duidelijk dat de leeromgeving voor het literatuuronderwijs met ict heel aantrekkelijk en veelzijdig kan zijn, mits docenten en ict-specialisten samen tijd en energie willen stoppen in de voorbereiding.

Literatuurdocenten die regelmatig het internet bezoeken vinden in dit nummer een keur van internetbronnen voor literatuuropdrachten voor leerlingen in de tweede fase. Niet alleen de Nederlandse literatuur komt onder de aandacht, ook aan de vreemde talen is veel zorg besteedt; dat verklaart ook de citaten in het Engels en Duits.

In het tweede hoofdstuk is een hoofdrol weggelegd voor de techniek. Het is vooral interessant voor scholen die het plan hebben een ict-leeromgeving in te richten. Het staat weliswaar vol met technische termen maar het is belangwekkende informatie over de randvoorwaarden voor een ict-leeromgeving. Sla het over als u er weinig van begrijpt of bespreek het met de ict-specialist als u de ervaring van deskundigen mee wilt nemen bij het vernieuwen van de mediatheek of het open leercentrum.

Voor het overige is ons advies aan docenten die het ict-pad nog niet willen inslaan: geef deze brochure aan een geïnteresseerde collega!

De redactie



# INHOUD

WOORD VOORAF	3
1 INLEIDING	7
1.1 Ict en (literatuur)onderwijs	7
1.2 Inhoud en opzet van dit artikel	7
2 DE (TECHNISCHE) INRICHTING VAN EN HET LEREN PRODUCEREN VOOR EEN DIGITALE LEEROMGEVING	9
2.1 Technische specificatie van een digitale leeromgeving voor cultuur- en literatuuronderwijs	9
2.2 Educatief partnerschap	10
2.3 Vereisten om een bijdrage te kunnen leveren aan ict-projecten	11
2.4 Het 'transitie-, substitutie- en transformatiemodel' voor het inrichten van een digitale leeromgeving	13
3 HET SOCIAAL-CONSTRUCTIVISTISCHE MODEL VOOR DIGITALE DIDACTIEK	15
3.1 Objectivisme en constructivisme	15
3.2 De voorkeur voor het constructivisme bij het leren in een met ict verrijkte omgeving	16
4 HET TALIGE MODEL VOOR DIGITALE DIDACTIEK (WESTHOFF-CORDA)	19
5 MULTIMEDIALE BRONNEN VOOR EEN COMPETENTIEGERICHT MODEL VOOR DIGITALE LITERATUURDIDACTIEK	21
5.1 De verschuiving van 'leren over' naar 'leren doen met' literatuur	21
5.2 De docent als ontwerpen en begeleider van literaire ontdekkingstochten	21
5.3 Purves' literaire competenties	22
5.4 Cognitieve competenties	23
5.5 Creatieve competenties	37
5.6 Analytische competenties	39
5.7 Evaluatieve competenties	43
5.8 Een competentiegericht curriculum voor geïntegreerd literatuuronderwijs	45

6	BESCHRIJVING EN TOETSING VAN EEN EXEMPLARISCH UITGEWERKT CONCEPT VOOR GEDIGITALISEERD EN GEÏNTEGREERD LITERATUURONDERWIJS, HET FONTYS/RONCALLI PROJECT	47
6.1	Het Fontys/Roncalli literatuurproject	47
6.2	Het kader	48
6.3	Een verkenning van het materiaal op basis van 'de Schijf van Vijf'	49
6.4	Een vergelijking met de literaire competenties van Purves	61
6.5	Het project vanuit sociaal-constructivistisch perspectief	61
6.6	Slotoverwegingen	63
7	BIBLIOGRAFIE	64

# 1 INLEIDING

## 1.1 ICT EN (LITERATUUR)ONDERWIJS

*Great, I say, because of the excellence of the things themselves, because of their newness, unheard of through the ages, and also because of the instrument with the benefit of which they make themselves manifest to our sight.*  
Siderius Nuncius

*Before the next century is over, human beings will no longer be the most intelligent or capable type of entity on the planet. And here we see one profound difference between these two centuries: The primary political and philosophical issue of the next century will be the definition of who we are. . . . This last century has seen enormous technological change and the social upheavals that go along with it, which few pundits circa 1899 foresaw. The pace of change is accelerating and has been since the inception of invention. For the past forty years, in accordance with Moore's Law, the power of transistor-based computing has been growing exponentially. But by the year 2020, transistor features will be just a few atoms thick, and Moore's Law will have run its course. What then? The result will be far greater transformations in the first two decades of the twenty-first century than we saw in the entire twentieth century.*  
Ray Kurzweil, *The Age of Spiritual Machines* (Penguin, 1999)

In deze brochure willen wij demonstreren hoe ict het literatuuronderwijs in de Tweede Fase kan verrijken op een wijze die inderdaad het predicaat 'unheard of through the ages' verdient. De rode draad in dit artikel is een aanpassing van de waarschuwing die dirigent Isaac Stern tijdens een masterclass in de zeventiger jaren in China liet horen aan het adres van technisch briljante maar 'ziellose' Chinese violisten: „You do not use music to play the violin, you use the violin the play music“, met andere woorden, „You do not use education to improve ict, you use ict to improve education.“

## 1.2 INHOUD EN OPZET VAN DIT ARTIKEL

In dit artikel besteden wij aandacht enerzijds aan drie modellen voor de inrichting en vulling van een digitaal verrijkte leeromgeving voor taal- en literatuuronderwijs en anderzijds aan de beschrijving en toetsing van de toepassing van deze modellen in een exemplarisch uitgewerkt concept voor de digitalisering van (geïntegreerd) literatuuronderwijs, het zogenaamde Fontys/Roncalli project. Deze combinatie van theorie en praktijk maakt dit artikel interessant voor zowel ict-ontwikkelaars in onderwijs en bedrijfsleven als voor literatuurdocenten in het voortgezet onderwijs

en de lerarenopleidingen. In de hierna volgende delen gaan we achtereenvolgens in op:

- de technische inrichting van een digitale leeromgeving (hoofdstuk 2);
- het sociaal-constructivistische model voor digitale didactiek (hoofdstuk 3);
- het talige model voor digitale didactiek (hoofdstuk 4);
- multimediale bronnen voor een competentie-gerichte benadering van digitale literatuurdidactiek, aan de hand van Purves' inventarisatie van literaire competenties (hoofdstuk 5);
- de beschrijving en toetsing van een exemplarisch uitgewerkt concept voor gedigitaliseerd en geïntegreerd literatuuronderwijs (hoofdstuk 6).



## 2 DE (TECHNISCHE) INRICHTING VAN EN HET LEREN PRODUCEREN VOOR EEN DIGITALE LEEROMGEVING

### 2.1 TECHNISCHE SPECIFICATIE VAN EEN DIGITALE LEEROMGEVING VOOR CULTUUR- EN LITERATUURONDERWIJS

Structureel gebruik van ict-hulpmiddelen voor de training en toetsing van literaire competenties vereist het inrichten van een overkoepelende digitale leeromgeving, hoe basaal en hybride ook, voor literatuur/cultuuronderwijs. In dit gedeelte gaan wij nader in op een aantal richtinggevende en op ervaring gebaseerde principes voor het ontwerpen en operationaliseren van zo'n omgeving. Een voor de beginnende ontwerper zeer nuttige site met informatie over alle aspecten van digitaal onderwijzen en (tele)leren in allerlei vakken en op allerlei niveaus is Michael Halls 'Teaching with Electronic Technology' site ([www.wam.umd.edu/~mlhall/teaching.html](http://www.wam.umd.edu/~mlhall/teaching.html)).

Voor de onderwijskundige onderbouwing van elementen van de nieuwe digitale methodologie kan men terecht op [www.cudenver.edu/~bwilson](http://www.cudenver.edu/~bwilson).

Idealiter geeft een digitale leeromgeving voor literatuur/cultuuronderwijs leerlingen en docenten gedurende de schooltijd toegang tot het volledige scala aan ict-toepassingen dat gangbaar is op de consumentenmarkt en de standaard van dat moment vormt in edutainment en digitale leermiddelen. Futuristische en innovatieve toepassingen horen eerder thuis in een ontwikkelomgeving dan in een leeromgeving. Nu nog zeer dure dvd-schrijvers zijn niet echt noodzakelijk in een digitale leeromgeving zolang de bulk aan edutainment en digitale leermiddelen alleen op cd-rom beschikbaar is.

Op het moment van schrijven van dit artikel voorziet een goed geoutilleerde digitale leeromgeving leerlingen en docenten van krachtige PCs (Pentium II/III, 486 Mhz, 32/64 MB intern geheugen, 8-20 GB harde schijf) met een geluidskaart, een videokaart, een 32/64 cd-rom speler, microfoon en koptelefoon/geluidsboxen. De PCs maken bij voorkeur deel uit van een netwerkconfiguratie en bieden de standaard Microsoft Office toepassingen (tekstverwerker, database, spreadsheet, presentatie programma's, HTML-editor) samen met een snelle (kabel, ISDN) internet aansluiting en faciliteiten voor e-mail, chat en afdrucken (in kleur). De PCs bevatten ook de meest recente en onmisbare plug-ins, allemaal te downloaden van het internet, zoals mediaspelers voor de gangbare audio- en videobestanden avi, mpeg, wav, aiff, MP3), browsers (Explorer, Netscape) en browser-uitbreidingen zoals Flash. Tevens beschikken de PCs over software voor de (semi-)professionele manipu-

latie van plaatjes (Adobe Photoshop, CorelDraw, Paintshop Pro) en geluid (Soundblaster 16 Wave Studio, Cool Edit Pro). Onmisbare 'stand-alone' toepassingen (die dus slechts op een of twee PCs geïnstalleerd hoeven te worden) zijn video-conferencing, webcams, een scanner, zip/jazdrives en cd-brander (voor opslag en transport van grote bestanden), een audio/video capturekaart inclusief hardware en software voor het monteren van audio/videobestanden (bijvoorbeeld een Fast AV-Master, Miro Pinnacle/Broadway of Matrox capturekaart en montage programma's zoals Adobe Premiere of U-Lead Studio Pro 5.0). Een meer geavanceerde, maar zeker niet futuristische, digitale leeromgeving biedt ook nog een of meerdere dvd-speelers, een digitale fotocamera, een digitale videocamera (met foto-optie) en een digitale videorecorder die dv-cassettes kan afspelen en het monteren van dv-cassettes mogelijk maakt.

Op dit moment beschikken nog relatief weinig scholen over de financiële middelen om de boven beschreven digitale leeromgeving volledig in te richten en om personeel aan te trekken en te scholen om de omgeving 'in de lucht' te houden en de gebruikers te assisteren. Op (korte) termijn zal echter elke school hoe dan ook moeten overgaan tot het inrichten en onderhouden van een waarlijk eigentijdse, digitale leeromgeving, al is het maar om te kunnen blijven concurreren met naburige scholen, wereldwijde teleleer-instellingen (cf. [www.oracle.com](http://www.oracle.com)) of de voorzieningen thuis en om zo de leerlingen te motiveren geregeld naar school te blijven komen. Zelfs al ligt een volledig ingerichte digitale leeromgeving voorlopig nog buiten het financiële bereik van een school, dan kunnen docenten en overige staf alvast voorbereid worden op de nabije toekomst om er zeker van te zijn dat de omgeving, wanneer die uiteindelijk wordt ingericht, ook effectief gebruikt wordt. Helaas is het nog steeds een veelgehoorde klacht van rectoren dat de dure en recent aangeschafte machines met allerlei prachtige toeters en bellen nog niet geleid hebben tot structurele digitale verrijking van het onderwijs over de hele breedte van de school, laat staan van het literatuur/cultuuronderwijs in de Tweede Fase. De oorzaak is niet zozeer het technisch onvermogen van de docenten als de problemen die zij ervaren met de omslag naar een constructivistische inrichting van hun onderwijs (zie hoofdstuk 3 en 4).

## 2.2 EDUCATIEF PARTNERSCHAP

Vanuit het PROMMITT-fonds heeft de overheid sterke impulsen gegeven aan het samenbrengen van technische, financiële en menselijke middelen in ict-samenwerkingsprojecten tussen lerarenopleidingen en scholen. De PROMMITT-ervaringen hebben overduidelijk aangetoond dat deze specifiek op de scholen gerichte ict-samenwerkingsprojecten het meeste effect ressorteren in het verspreiden over de

deelnemende instellingen van de technologische en, nog belangrijker, de methodologische kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het ontwerpen en implementeren van digitale leeromgevingen. PROMMITT heeft inmiddels geleid tot het landelijke en grootschalige EPS-project (Educatief Partnerschap), waarin leraren-opleidingen samenwerking aangaan op allerlei terreinen, inclusief ict, met scholen in hun regio. Stageplaatsen en stagebegeleiding door docenten uit het voortgezet onderwijs kunnen ingeruild worden voor ict-expertise, (na)scholing en toegang tot de doorgaans meer geavanceerde en duurdere ict-voorzieningen van de Centra voor Leertechnologie, die het merendeel van de lerarenopleidingen inmiddels heeft ingericht. Via EPS kunnen docenten uit het voortgezet onderwijs, stagiairs (Lio's) en docenten van de lerarenopleidingen samenwerken in het produceren van digitaal verrijkte, op maat van de school gesneden lesmaterialen, die meteen in de school kunnen worden ingezet (zie verder: [www.educatiefpartnerschap.nl](http://www.educatiefpartnerschap.nl)).

Dure hardware en randapparatuur (digitale videocamera, digitale videorecorder, audio/video capturekaart, dvd-schrijver) kunnen door lerarenopleidingen en scholen gezamenlijk worden aangeschaft en 'gepoold' worden. Hetzelfde geldt voor de gevorderde ict-expertise die nodig is om deze hardware en toebehoren te installeren en op een gebruiksvriendelijke wijze te laten draaien.

## 2.3 VEREISTEN OM EEN BIJDRAGE TE KUNNEN LEVEREN AAN ICT-PROJECTEN

Medewerkers aan een ict-project hoeven niet allemaal te beschikken over dezelfde ict-ervaring en expertise. In principe stelt alleen al een bewustzijn van de essentie en van de valkuilen van de nieuwe, digitale methodologie (zie verderop in dit artikel) en een 'open mind' tegenover ict, docenten in staat om een waardevolle bijdrage te leveren aan ict-projecten. Een productieteam kan bestaan uit een relatief groot aantal docenten, die slechts beschikken over basale ict-vaardigheden (bijvoorbeeld DRO bestandsbeheer, tekstverwerken en internet), en een of twee ict-specialisten op het terrein van ontwerpen van webpagina's, digitaal publiceren en het digitaliseren van audio/video materiaal. De specialisten kunnen dan de door de overige teamleden aangeleverde scripts voor opdrachten en selecties van analog audio/ videomateriaal omzetten in interactieve, hypertext-achtige en multimediale digitale onderwijsmaterialen.

Nog een reden om middelen en expertise samen te brengen in samenwerkingsprojecten tussen meerdere instellingen is het arbeidsintensieve karakter van ict-productiewerk. In de professionele ict-wereld geldt als vuistregel dat productie van digitaal lesmateriaal voor één uur leerlingactiviteit minstens 300 manuren vergt.

Professionele ict-producties worden geleverd door teams die bestaan uit een bonte (en steeds moeilijker bij elkaar te brengen) verzameling specialisten: projectmanagers, grafisch ontwerpers, vormgevers, webontwerpers, (digitale) audio-video experts, onderwijskundigen en vakdidactici. Het is derhalve een uitermate lonende activiteit om docenten van verschillende onderwijsinstellingen te laten samenwerken in het grondig verkennen van welke ict-materialen reeds op de markt of elders in productie zijn. Het moderniseren, aanpassen of inpassen van bestaande materialen of aansluiting bij reeds producerende samenwerkingsverbanden valt meestal te prefereren boven het vanaf het nulpunt en met een (nog) niet ingespeeld team ontwikkelen van geheel originele ict-materialen.

Een andere vuistregel is dat ict-materialen toegevoegde waarde moeten hebben ten opzichte van traditionele materialen. De kracht van ict zit juist in het verrijken van de leeromgeving met levensechte materialen en situaties. Geen van de drie 'g's' (gemak, genot en gewin) mag ontbreken in het werken met digitaal verrijkte materialen. Er moeten steekhoudende vakdidactische en onderwijskundige argumenten kunnen worden aangedragen voor de keuze voor een digitale leeromgeving en digitale (tekst)materialen. Het digitaal aanbieden van lineaire lappen tekst levert geen enkele meerwaarde in vergelijking met het aanbieden van diezelfde teksten in analoge boek- of readerformaat. De meeste mensen lezen nog steeds langere teksten liever 'hard copy' dan vanaf het scherm. Teksten in een digitale leeromgeving moeten kort, veelgelaagd en interactief zijn, zodat de lezer de optie krijgt om snel van laag naar laag te gaan, al naar gelang zijn individuele behoeften, leesdoelen en voorkennis.

In veel gevallen is een combinatie van menselijke, analoge en digitale bronnen vooralsnog te prefereren boven een uitsluitend digitale omgeving. Het trainen van met name literaire competenties kan het beste plaats vinden in een hybride omgeving die digitale bronnen (internet, cd-roms, www, studiewijzers, opdrachten) koppelt aan ouderwetse, analoge media (boeken, readers, audio- en videocassettes). Digitale en analoge bronnen kunnen elkaar zo wederzijds versterken. De pc-monitor leent zich uitstekend voor het bekijken van videofragmenten van 2 tot 3 minuten in kwart-schermformaat. Langere fragmenten of volledige programma's (complete documentaires, films) kunnen beter bekeken worden vanuit een gemakkelijke stoel op een conventionele, grootbeeld tv-monitor, waarop dan met een scart-verbinding een videorecorder of een externe dvd/cd-rom speler kan worden aangesloten. Iedereen die ooit een lange speelfilm op dvd aan een stuk vanuit de bureaustoel op een pc-monitor heeft proberen uit te zitten kan dat beamen. Een digitale omgeving (internet) kan leerlingen alle aanvullende informatie en instructies geven die zij voor het maken van hun opdrachten nodig hebben. Er zijn echter situaties waarin klassikale en frontale demonstratie en uitleg door de docent zelf (eventueel met

behulp van digitale middelen als Powerpoint en een beamer) hetzelfde veel efficiënter en effectiever kan bewerkstelligen.

## 2.4 HET 'TRANSITIE-, SUBSTITUTIE- EN TRANSFORMATIEMODEL' VOOR HET INRICHTEN VAN EEN DIGITALE LEEROMGEVING

In dit artikel hoeft een digitale leeromgeving dus niet opgevat te worden als uitsluitend en volledig digitaal. Zij kan bestaan uit een mengeling van oude, analoge en nieuwe, digitale media (vgl. de situatie in de meeste studietuinen/mediacentra van scholen met een bovenbouw havo/vwo). Na verloop van tijd kan de balans dan geleidelijk verschuiven van oud naar nieuw wanneer er steeds meer adequate digitale substituten komen voor analoge informatie, meer en meer materialen gemakkelijk gedigitaliseerd (en opgeslagen) kunnen worden en er meer ervaring wordt opgedaan in het didactisch verantwoorde gebruik van digitale methodologie en materialen. Scholen kunnen dan geleidelijk overgaan van:

- 1 het inrichten van een open digitale leeromgeving (= een hybride combinatie van analoge, digitale en menselijke bronnen) naar:
- 2 het inrichten van een multimediale leeromgeving (= hetzelfde als boven maar met meer nadruk op omvangrijke audio/video bestanden, die nog steeds het beste kunnen worden ontsloten via cd-rom of dvd) naar:
- 3 het bouwen van een teleleeromgeving (= uitsluitend digitaal en specifiek ontworpen voor zelfstandig leren op afstand, ongeacht tijd en plaats) of:
- 4 het bouwen van een sociaal-communicatieve omgeving, waarin leerlingen de nieuwe media en applicaties (zoals bijvoorbeeld Blackboard/Kenniskringen, Viadesk, video-conferencing, chat) gebruiken om op afstand, en meestal ongeacht tijd en plaats, samenwerkend te leren en produceren. Op termijn zal deze laatste omgeving steeds meer gaan gebruikt worden om de scholen inderdaad te laten functioneren als 'knowledge-building communities' ([www.cudenver.edu/~bwilson/building.html](http://www.cudenver.edu/~bwilson/building.html)):

*With the advent of wide-area networks for schools, students will have access to all manner of databases, cd-roms, video, microworlds, and so forth, as well as links to live experts and more advanced students. The challenge we see for educational technology is to preserve a central role for the students themselves, lest they be reduced to passivity by the overwhelming amounts of authoritative external information available. The surest way to keep the students in the central role, it would seem, is to ensure that contacts with outside sources grow out of the local knowledge-building discourse and that the obtained information is brought back into that discourse in ways consistent with the goals and plans of the local group.*



Carl Bereiter and Marlene Scardamalia, 'Computer Support for Knowledge-Building Communities', ([www.cudenver.edu/~bwilson/building.html](http://www.cudenver.edu/~bwilson/building.html))

Het idee van de school als een ict-verrijkte 'knowledge-building community' ligt ten grondslag aan de 'school van de toekomst' (Alameda, Cal. USA), beschreven in de Volkskrant van 16-1-01:

*Mika Cade en Tuan Nguyen, beiden bezig aan hun laatste jaar op deze high school, zijn zich niet bewust van de cultuurschok die hun gasten ondergaan. Stralend van enthousiasme geven zij een rondleiding door het gebouw en vertellen over hun klassen, die eigenlijk geen klassen meer zijn maar vrij willekeurige groepen leerlingen van 12 tot 18 jaar die elkaar door de lesstof slepen. Over hun leraren, die geen leraren heten maar facilitators, die de stof niet voor-kauwen maar alleen op aanvraag hulp bieden. En over hun eigen zelfstandigheid, die zij nogal vanzelfsprekend vinden omdat zij best zelf kunnen uitmaken hoe snel en op welke manier zij zich door het lesprogramma heen werken.. Mika en Tuan zijn er bij geweest vanaf het allereerste begin, vijf jaar geleden. Het is een project van de onderwijsbestuurders van het district Alameda en Arthur Andersen, een van Amerika's grootste organisatie- en adviesbureaus. Het onderwijsprogramma is in elkaar gedraaid door adviseurs van dit bureau. Zij mengden zich tien jaar geleden in de discussie over de teloorgang van het onderwijs in de Verenigde Staten. Daarbij doken dezelfde termen op die in Nederland al jarenlang de debatten domineren: weg met de klassikale lessen, leerlingen moeten zelfstandig leren zonder alles uitgelegd te krijgen en daarbij liefst veelvuldig samenwerken. De samenleving staat te springen om zulke mensen. . . . De leraren hebben hun bureaus verpreid door de hal en lopen voortdurend rond, zodat zij bereikbaar zijn voor vragen. De computers staan de hele dag aan en worden veelvuldig gebruikt om informatie te zoeken op internet.*

*Raoul du Pré, 'Onderwijsparadijs', Volkskrant, 16-01-01.*

Dit 'transitie, substitutie en transformatie' model, uiteindelijk uitmondend in een leeromgeving als hierboven beschreven, betekent ook dat docenten die nu nog moeten werken met minimale ict-faciliteiten toch kunnen profiteren van de richtlijnen, suggesties en bronnen/hulpmiddelen die verderop in dit artikel aan de orde komen. Door op wat voor basale manier dan ook een bijdrage te leveren aan samenwerkingsprojecten op ict-gebied, kunnen docenten en lerarenopleiders zich gericht voorbereiden op de nabije toekomst. Door de eerste 'droogzwem' ervaringen in projecten zoals het Roncalli project vergaren docenten en lerarenopleiders de expertise en materialen voor het stante pede inrichten en doelmatig gebruiken van een digitale leeromgeving voor het trainen en toetsen van literaire competenties, zodra de faciliteiten en middelen (eindelijk) beschikbaar zijn.

## 3 HET SOCIAAL-CONSTRUCTIVISTISCHE MODEL VOOR DIGITALE DIDACTIEK

### 3.1 OBJECTIVISME EN CONSTRUCTIVISME

In de leertheorie vinden we twee min of meer tegengestelde filosofische gezichtspunten. Aan de ene kant is er het *objectivisme* dat uitgaat van ‘the world as given’. Kennis is iets absoluut dat buiten het individu die er ‘kennis van neemt’ bestaat. Alle kennis is overdraagbaar en heeft bij de overdracht een externe expert nodig. De context is niet belangrijk. Dit houdt in dat de expert de controle heeft, de overdracht via instructie gaat en dat voorkennis en doelen niet belangrijk zijn. Impliciet neemt objectivisme aan dat de lerende een leeg vat is dat door de docent gevuld moet worden. De kracht van objectivisme ligt in de mogelijkheid nieuwe leersituaties aan te pakken. M. Valcke (1999) geeft dat in een vrije vertaling van Jonassen als volgt weer:

*Kennis is stabiel omdat alle essentiële kenmerken van objecten gekend kunnen zijn en relatief onveranderlijk. Een metafysische vooronderstelling van het objectivisme is dat de wereld ‘echt’ is, zeer gestructureerd is en dat de structuur kan voorgemodelleerd worden voor de lerende. Objectivisme heeft als doel dat het verstand de werkelijkheid kan ‘spiegelen’ en dat de structuur van de werkelijkheid door bepaalde processen kan uit elkaar worden gehaald en geanalyseerd worden. De betekenis die door dit denkproces ontstaat is iets ‘extern’ aan diegene die de betekenis opbouwt en is vooral bepaald door de structuur van de echte wereld. Instructie-activiteiten hebben de bedoeling om leeractiviteiten uit te lokken bij de lerende.*

Aan de andere kant is er het constructivisme dat uitgaat van ‘the world as constructed’. Om te leren moet je ervaringen opdoen met de (subjectieve) werkelijkheid. Kennis is iets dat op basis van individuele ervaringen wordt opgebouwd, m.a.w. ‘geconstrueerd’. Dit houdt in dat de lerende zijn eigen kennis opbouwt op basis van zijn persoonlijke ervaringen. Kennis ‘leeft’ in de echte realiteit, een realiteit die een sociale moet zijn. De taak van de docent is materiaal aan te dragen en de lerende aan te moedigen zijn eigen kennis tijdens het proces te integreren in een grotere cognitieve structuur. Er is hier sprake van een facilitator/coach, de lerende heeft controle en is actief in een samenwerkingscontext.

Een zwak punt van het constructivisme is dat het aanneemt dat iedereen onderzoekskwaliteiten heeft. M. Valcke (1999) geeft dat in een vrije vertaling van Von Glasersfeld als volgt weer:

*De werkelijkheid bestaat uit een netwerk van dingen en relaties waarop we ons baseren om te leven en waarop ook anderen -dat denken we- zich baseren. Iedereen interpreteert en construeert die werkelijkheid en dit op basis van zijn eigen ervaringen en dus interacties met de werkelijkheid..*

Onderstaande tabel geeft aan (M. Valcke, 1999) hoe bovenstaande doorwerkt op een aantal dimensies:

<b>Dimensie</b>	<b>Karakteristieken objectivistisch</b>	<b>Karakteristieken constructivistisch</b>
<i>Aanhangers psychologische richting?</i>	behavioristisch	cognitivistisch
<i>Aandacht voor structuur in processen?</i>	gestructureerd	ongestructureerd
<i>Hoe verloopt de controle op het leerproces?</i>	lineair en uniform	netwerken
<i>Is er een oriëntatie op de context?</i>	nadruk op abstractie en dus weg van de reële context	de 'echte' wereld
<i>Type motivatie waarop men zich baseert?</i>	extrinsieke motivatie	intrinsieke motivatie
<i>Rekening houden met individuele karakteristieken?</i>	miskennen van individuele verschillen	worden onderkend en ondersteund
<i>Wat is de mate van gevoeligheid voor cultuur?</i>	niet gevoelig voor cultuur	gevoelig voor cultuur
<i>In welke mate is er aandacht voor samenwerken bij het kennisverwerkingsproces?</i>	gericht op individu	samenwerkend leren centraal
<i>Wat typeert de rol van de instructieverantwoordelijke?</i>	didactische relatie lernende - instructie-verantwoordelijke	relatie tussen mentor en student

### **3.2 DE VOORKEUR VOOR HET CONSTRUCTIVISME BIJ HET LEREN IN EEN MET ICT-VERRIJKTE OMGEVING**

Wij denken dat men moet oppassen en niet te gemakkelijk in de val moet lopen van het inzetten van ict op een 'objectivistische' manier; d.w.z. wat men in de klas doet gewoon op de computer zetten. Computers kunnen niet wat docenten goed kunnen en ze kunnen ook niet wat boeken goed kunnen.



Docenten kunnen discussies oproepen, passende feedback geven en reflectie verzorgen. Wanneer we de pc gebruiken als een boek, wordt het materiaal lineair aangeboden en is er geen echte interactiviteit (Wild e.a., 1994).

Wat computers wel kunnen is een zo rijk mogelijke leeromgeving aanbieden. Interactieve, multimediale materialen bieden de mogelijkheid rijke leeromgevingen aan te bieden die de leerling naar believen kan gaan exploreren. De leeromgevingen kunnen de lerende onderdompelen in een door de docent geconstrueerde wereld en de leerlingen in staat stellen met die wereld te interageren en concepten op te bouwen door erover te reflecteren. Het is duidelijk dat interactieve multimedia prima geschikt zijn voor het behandelen en visualiseren van complexe processen. Wij delen dan ook de mening van Phillips (1998) dat interactief multimediaal leer-materiaal ontwikkeld moet worden binnen de constructivistische visie en dan met name de sociaal-constructivistische.

De leertheorie van het sociaal constructivisme (Lev Vygotsky) is van groot belang voor multimediale leeromgevingen. De basisgedachte achter deze theorie is dat mensen hun eigen realiteit construeren door de interactie met anderen. Er is niet één waarheid, vele waarheden zijn mogelijk. Deze theorie legt de nadruk op 'peer tutoring', dat wil zeggen dat leden van een leergemeenschap die meer weten zowel onderwijzen als leren als zij anderen met minder kennis helpen. Een ander effect van deze theorie is dat de nadruk ligt op kennis opbouwen in plaats van kennis reproduceren. Om dit te bereiken moet de gebruikersinterface de actieve leerling aanmoedigen deel te nemen en de leerling het gevoel geven dat hij/zij het initiatief heeft. De leerling moet ook in staat worden gesteld eigen notities te maken en deze aan anderen beschikbaar te stellen. Het belang van dit laatste wordt nog eens aangestipt door Yeo e.a. (1998), wanneer zij concluderen dat juist het ontbreken daarvan de oorzaak is van oppervlakkig leren.

Volgens Bronkhorst (1998) zijn onderstaande punten karakteristiek voor constructivistische doelen binnen ict:

- de leerlingactiviteiten zijn probleemgericht, hierdoor hebben leerlingen meer tijd nodig deze op te lossen en gebruiken ze verschillende vaardigheden;
- het probleem in visuele vorm aan te bieden is effectief. Hierdoor ontstaan nl; goede 'mental models';
- er wordt gewerkt binnen een rijke leeromgeving. Naast de docent, een tekstboek en worksheets, zijn er ook databases, digitale encyclopedieën en simulaties;
- leren vindt plaats door ontdekken. Het blijft altijd de vraag in hoeverre een docent ondersteuning moet geven, maar het moderne ict-gereedschap biedt voldoende mogelijkheden voor zelfontdekkend leren;

- er zijn authentieke toetsingsmethoden. De nadruk ligt meer op kwalitatieve toetsingsstrategieën dan op kwantitatieve. Portfolio's zijn daarvan een goed voorbeeld.

Kirschner e.a. (1999) geven bovenstaande karakteristieken als volgt weer in hun beschrijving van een elektronische leeromgeving:

*Study and learning activities are stimulated and guided via rich study tasks selected on the basis of goal competencies. An intake procedure, which makes use of the personal profile of the learner, a competency map, and a desired end-profile of the learner, leads to the definition of personal educational arrangement (learning path). The student follows this personal learning path, in co-operation and collaboration with other students, to acquire the goal competencies. (S)he is assessed on the basis of the processes followed and the products produced.*

## 4 HET TALIGE MODEL VOOR DIGITALE DIDACTIEK (WESTHOFF-CORDA)

### **Op welke taalkundige aspecten kunnen we ict programma's beoordelen?**

Wanneer we uitgaan van een sociaal-constructivistische benadering kunnen we ict-programma's beoordelen aan de hand van een door Corda en Westhoff (2000) ontwikkeld instrument. Tijdens een interactieve studiedag computerondersteund taal-leren noemde Westhoff dit instrument 'de Schijf van Vijf' naar analogie met de maaltijdschijf. Hoewel 'de Schijf van Vijf' speciaal ontwikkeld is voor taalgerichte toepassingen zijn wij van mening dat dit instrument breder toegepast kan worden. We zullen dit instrument dan ook toepassen op het Fontys-Roncalli literatuurproject (zie hoofdstuk 6.)

De 'Schijf van Vijf' bestaat uit de volgende vijf beoordelingscriteria :

- blootstelling aan input;
- verwerken op inhoud;
- verwerken op vorm;
- productie output;
- strategisch handelen.

Hieronder gaan we aan de hand van Corda en Westhoff (2000) kort in op elk van de vijf criteria. U kunt dan zelf de link leggen met het sociaal-constructivisme zoals wij dat hierboven hebben beschreven. In hoofdstuk 6 van dit artikel komen we hier uitgebreider op terug.

### **Blootstelling aan input**

Zonder input is er natuurlijk geen of weinig leeropbrengst. De input moet dan wel net iets boven het beheersingsniveau van de lerende liggen, het zogenaamde 'n + 1'- niveau. Vygotsky noemt dat ook wel de zone van naaste ontwikkeling. Zaak is wel de input rijk geschakeerd, informatief en levensecht te presenteren. Voor het literatuurproject betekent dit niet alleen literaire teksten, maar ook verfilmingen van die teksten, literatuurcritici die er hun mening over geven, gedichten die worden voorgedragen etc.

### **Verwerken op inhoud**

De taken die bij de input horen richten de aandacht van de lerende op de inhoud. Wij hebben al eerder genoemd (Yeo e.a., 1998) dat dit erg belangrijk is. Hoe levens-echter en functioneler de taak is, hoe meer de lerende er zich bij betrokken zal voelen. Door een groot aantal vragen per literatuurfragment die bovendien nog

opbouwend zijn van tekstbegrip tot essays, wordt de aandacht van de lerende sterk gericht op de inhoud.

### **Verwerken op vorm**

Geef een handleiding voor de manier waarop de lerende verslag doet. Corda en Westhoff noemen in dit verband montagehandleidingen voor grammatica. Wij denken dat ook voor andere vormen van verslaglegging een kader aangeboden moet worden, maar dat er vrijheid voor de lerende moet zijn om een eigen construct te verwoorden. Aan de hand van invulschema's met betrekking tot literatuurfragmenten, ontwikkelt de lerende zijn eigen manier van verslaglegging. Op deze wijze ontwikkelt zich de verslaglegging van schematiseren tot kernachtige beschrijvingen in een beperkt aantal woorden.

### **Productie output**

Je moet de lerenden leren omgaan met hun 'deficit'. Wanneer ze niet kunnen uitdrukken wat ze willen zullen ze dit vermijden of hun deficit al lerend aanvullen. De output mag meer gericht zijn op de boodschap dan de vorm. Het is zaak vooral waarderende feedback te geven. In het literatuurproject krijgt de lerende een kader aangeboden in de vorm van eerste, tweede etc. werkelijkheid. Binnen ieder kader worden bepaalde begrippen expliciet gemaakt. Op deze manier zal de output steeds gericht worden. Het is niet noodzakelijk dat de lerende altijd de doeltaal gebruikt waardoor de verwoording van zijn construct beter zal verlopen.

### **Strategisch handelen**

Bovengenoemd strategisch handelen kunnen we onderverdelen in receptief handelen en productief handelen. Bij receptief handelen moeten we er voor zorgen dat we kennisleemten die het begrijpen van de taal bemoeilijken compenseren. Dit kunnen we doen door begrippen te verduidelijken of omschrijvingen te geven. In een aantal gevallen wordt vocabulaire aangeboden of wordt met links naar het internet extra verduidelijking aangeboden.

Bij productief handelen is het vooral zaak de lerenden te laten reflecteren. Op deze manier worden ze zich bewust van hun eventuele gebreken en zullen ze proberen deze te compenseren of aan te vullen. De lerende zal vaak zijn/haar mening kunnen afzetten tegen die van de expert (auteur of literatuurcriticus). Op deze manier wordt het persoonlijk beeld verder verdiept.

## 5 MULTIMEDIALE BRONNEN VOOR EEN COMPETENTIE-GERICHT MODEL VOOR DIGITALE LITERATUURDIDACTIEK

### 5.1 DE VERSCHUIVING VAN 'LEREN OVER' NAAR 'LEREN DOEN MET' LITERATUUR

Vanaf de jaren zestig is het literatuuronderwijs geleidelijk veranderd van docent-gestuurde, klassikale overdracht van kennis van en over literatuur naar geïndividualiseerde training van leerlingen in het ontwikkelen van literaire competenties. Competentie-gericht literatuuronderwijs streeft ernaar leerlingen te motiveren om ook na het verlaten van de school literaire teksten te blijven lezen, die aansluiten bij hun persoonlijke behoeften, voorkeuren en (op school of elders ontwikkelde) leessaak. De verandering is het resultaat van een complex van factoren zoals:

- 1 de algemene verschuiving in het onderwijs van kennisoverdracht naar het aanbrengen van de vaardigheden die nodig zijn voor levenslang leren;
- 2 de toenemende nadruk, met name in de Tweede Fase, op autonoom leren en op de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen;
- 3 de opkomst van thematische en 'reader response' benaderingen van literatuur/kunstonderwijs;
- 4 de effecten van de ict-revolutie op het onderwijs en de maatschappij.

Met betrekking tot bijvoorbeeld het literatuuronderwijs geeft ict (internet, cd-roms) leerlingen direct en 'ongeacht tijd en plaats' toegang tot een ongekeerde hoeveelheid digitale primaire en secundaire teksten en tot multimediale (achtergrond)informatie. Wanneer de informatie eenmaal gevonden en ontsloten is, kan een leerling na enige oefening makkelijk en op individuele wijze de informatie verwerken of bewerken met behulp van de interactieve, gelaagde en thematisch geordende structuren van hypertext-navigatie.

### 5.2 DE DOCENT ALS ONTWERPER EN BEGELEIDER VAN LITERAIRE ONTDEKKINGSTOCHTEN

De rol van de literatuurdocent is ook veranderd. Voorheen was de docent de enige en onbetwiste (soms autoritaire) autoriteit in de klassikale explicatie van (door hem) geselecteerde primaire teksten, die door alle leerlingen gelezen werden. Hij was tevens de aanreiker van bijna uitsluitend tekstuele secundaire informatie, meestal afkomstig uit zijn privé-verzameling van handboeken, college-aantekeningen en artikelen/knipsels uit kranten, tijdschriften en vakbladen. In de Tweede

Fase daarentegen wordt hij geacht op te treden als de motivator en coach van de individuele inspanningen van de leerlingen. Hij is de ontwerper van opdrachten en routes die moeten leiden tot literaire ontdekkingstochten door de leerlingen zelf. De door de docent verstrekte opdrachten en globaal uitgestippelde routes moeten voorkomen dat de leerlingen stuurloos rondzwerven over de oceaan van literaire en culturele materialen en hen trainen in het navigeren van deze oceaan. Tijdens hun ontdekkingstochten moeten de leerlingen dan tevens de motivatie en competenties ontwikkelen die nodig zijn voor het persoonlijk verrijkend (blijven) lezen van literaire teksten.

### 5.3 PURVES' LITERAIRE COMPETENTIES

De meest complete inventarisatie van literaire competenties is nog steeds te vinden in de invloedrijke bijdrage van Alan C. Purves aan het *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (Bloom et al., New York, 1971). Purves verdeelt zijn inventarisatie van literaire competenties in vier categorieën: de cognitieve, de creatieve, de analytische en de evaluatieve. In de vier volgende delen van dit artikel wordt elke categorie en de daarin horende competenties samengevat en becommentarieerd met betrekking tot de bijdrage die ict kan leveren aan het trainen en toetsen van die competenties. Purves's premisse is steeds het relatieve belang van elk van de categorieën en de daarbij horende competenties. Het belang dat wordt toegekend aan een bepaalde categorie is niet absoluut, maar hangt af van de benadering of combinatie van benaderingen die een individuele docent, een vaksectie, een school of zelfs 'een land' voorstaat: literair-historisch, tekstueel-analytisch, thematisch, 'reader-response' enz. Met de invoering van de tweede fase en de nieuwe eindtermen voor literatuuronderwijs heeft 'Nederland' gekozen voor nadruk op de creatieve en evaluatieve competenties. Echter, in de beste traditie van het poldermodel worden literatuurdocenten ondanks de beperkt beschikbare tijd daarbij wel geacht de cognitieve en analytische competenties niet te verwaarlozen.

In de hieronder volgende delen worden de competenties van Purves behandeld alsmede de rol die ict kan spelen in het trainen en toetsen van die competenties. Het gehele artikel wordt dan afgesloten met een praktisch gedeelte, waarin het inmiddels afgesloten Fontys/Roncalli project beschreven wordt in termen van zowel de procesgang als de concrete resultaten en praktijkervaringen. De algehele doelstelling van het project was het bouwen en in de praktijk uittesten van een digitale (tele)leeromgeving voor geïntegreerd literatuuronderwijs. Binnen die omgeving werken leerlingen in de bovenbouw autonoom aan een pakket van tekstervarende én tekstbestuderende opdrachten bij thematisch verbonden maar tevens literair-

historisch gesitueerde teksten in het Duits, Engels, Frans en Nederlands. Het pakket aan opdrachten en teksten is zo samengesteld dat leerlingen, ongeacht de individueel gemaakte keuzes en persoonlijke voorkeuren, enigermate getraind worden in de meeste, zo niet alle competenties van Purves (zie ook [www.school-ict.nl](http://www.school-ict.nl)).

## 5.4 COGNITIEVE COMPETENTIES

Competenties 1-7:

- 1 het reproduceren van kennis, parafraseren;
- 2 het toepassen van kennis van literaire genres/teksten, vergelijken en contrasteren;
- 3 het toepassen van biografische informatie;
- 4 het toepassen van kennis van de literaire context;
- 5 het toepassen van kennis van de socio-culturele context, historisch;
- 6 het toepassen van kennis van de socio-culturele context, eigentijds;
- 7 het toepassen van kennis van literaire termen en begrippen.

Gewenst leerlingengedrag:

- 1 het vermogen definities te geven van termen, woorden en uitdrukkingen;
- 2 het vermogen vragen te beantwoorden over de inhoud van een tekst;
- 3 het vermogen vragen te beantwoorden over belangrijke data en gebeurtenissen in het leven van de schrijvers;
- 4 het vermogen karakteristieken van genres en bewegingen te identificeren;
- 5 het vermogen karakteristieken van een historische periode in een tekst te identificeren;
- 6 het vermogen karakteristieken van de eigentijdse periode in een tekst te identificeren;
- 7 het vermogen aspecten van algemene literaire theorie in een tekst te identificeren.

### Ict en het trainen van cognitieve competenties 1-7

Voor het trainen van competenties 1-7 en het realiseren van het gewenste leerlingengedrag is een eerste vereiste dat leerlingen toegang hebben tot relevante achtergrond informatie en die vervolgens verwerken. In een niet-digitale leeromgeving is het voornamelijk de docent die achtergrondmateriaal selecteert, bundelt, bewerkt en publiceert. De kwaliteit en de reikwijdte van de materialen worden dan grotendeels bepaald door de interesses, privébronnen, expertise en beschikbare tijd van de individuele docent. Een docent wil bijvoorbeeld de Amerikaanse Beat dichters (Ginsberg, Kerouac enz.) behandelen. Om leerlingen een volledig beeld te

geven of in staat te stellen hun eigen interessegebieden te exploreren zou de docent moeten beschikken over expertise in en materialen over het leven van de Beat dichters, de invloeden op de Beat dichters (Thoreau, Whitman, Twain), jazz in de vijftiger jaren, rock&roll in de vijftiger jaren, repressie in de Eisenhower periode, avant-garde kunst en de ondergrond-cultuur (films, drugs, Boedhisme) in de vijftiger jaren en het leven van de bohemiëns of 'dharma bums' in New York, San Francisco, Los Angeles en 'on the road'.

In het verlengde van de succesvolle tentoonstelling *Beat Culture and the New America 1950-65 (1995)* van het Whitney Museum of American Art is er op dit moment sprake van een heuse Beat-revival. Er is dus ook een overweldigende hoeveelheid multimediale informatie beschikbaar, zowel analoog als digitaal, over elk van deze onderwerpen. Echter, een modale literatuurdocent die nog werkt in een niet-digitale omgeving kan niet geacht worden over de tijd en de expertise te beschikken om zelf multimediale informatie over al deze onderwerpen te verzamelen. Redelijkerwijs ontbeert hem de tijd voor de samenstelling, publicatie en distributie van een representatieve selectie aan multimediaal materiaal, bijvoorbeeld readers in combinatie met cassettes met montages van analoge audio/video fragmenten. In plaats daarvan zal de docent doorgaans werken met een (gekopieerd) gedeelte uit een literatuurmethode eventueel aangevuld met beperkt, hoofdzakelijk tekstueel achtergrondmateriaal. In het gunstigste geval wordt het verstrekken van de achtergrondinformatie verlevendigd met een klassikale presentatie van wat audio-en/of videofragmenten. Het aangeboden materiaal zal desalniettemin te beperkt in omvang en reikwijdte zijn om leerlingen voldoende keuzes en activiteiten aan te bieden voor differentiatie naar individuele interesses, aanleg en leerstijlen. De opdrachten zullen doorgaans even tekstgeoriënteerd zijn als het aangeboden achtergrondmateriaal. Dat doet in ieder geval afbreuk aan de essentiële rol van de 'live' voordracht, inclusief ritmische en muzikale elementen, en de interactie met het publiek in Beat-poëzie.

Met behulp van ict kan de docent de leerlingen allerlei alternatieve en stimulerende kanten op laten gaan. De docent kan beginnen met een korte inleiding op het fenomeen van de Beats en met een schets van de mini-module: doelstellingen, studiewijzer, studiebelasting, planning, logistieke zaken enz. Hij kan dit doen in de vorm van een klassikale, mondelinge uiteenzetting, een handout of een digitale Powerpoint presentatie met behulp van een beamer. In een digitale leeromgeving kan hij de leerlingen ook de opdracht geven naar het internet te gaan voor de noodzakelijke startinformatie, aangeboden bijvoorbeeld in de Blackboard/Kenniskringen omgeving ([www.blackboard.com](http://www.blackboard.com)) of op een eigen website (bijvoorbeeld gemaakt en gepubliceerd in de gebruikersvriendelijke en gratis Homestead 'web editor' omgeving, te vinden op [www.homestead.com](http://www.homestead.com) of naar een door de docent zelf



gebrande cd-rom. Leerlingen kunnen dan kiezen uit een omvangrijk en gedifferentieerd pakket van cognitieve opdrachten. De studiewijzer (in wat voor vorm dan ook) kan de leerlingen naar relevante urls sturen waar ze alle informatie kunnen vinden die ze nodig hebben voor de opdrachten (bijvoorbeeld <http://www.charm.net/~brooklyn/People/JackKerouac.html> van waaruit ze kunnen doorlinken naar audio-bestanden waarop Kerouac zijn eigen gedichten voordraagt.) Leerlingen kunnen uiteraard ook de opdracht krijgen om zelf op het internet naar relevante urls<sup>1</sup> te gaan zoeken. Leerlingen kunnen ook meer algemene achtergrondinformatie verzamelen en verwerken, via het internet: urls en materialen voor de individuele schrijvers (te vinden bijvoorbeeld via [www.biography.com](http://www.biography.com)), voor de vijftiger jaren (bijvoorbeeld via [www.corbis.altavista.com](http://www.corbis.altavista.com), de 'decades site, of [www.newseum.org/pulitzer](http://www.newseum.org/pulitzer) met prachtige foto's en film materialen per decade, of online encyclopedieën) of via encyclopedieën op cd-rom (Microsoft Encarta, Encyclopedia Britannica).

De leraar of digitale studiewijzer kan de leerlingen ook verwijzen naar de cd-rom *The Beat Experience* (Voyager, 1995). Deze zeer toepasselijk en 'jazzy' vormgegeven cd-rom heeft een interface die de gebruiker op een even speelse als effectieve wijze in contact brengt met alles dat maar met de Beats te maken heeft. Vanuit het hoofdmenu ('Beatpad', 'the Road', 'Movie', 'Cutups', 'Checklist', 'Intro', 'Credits') kan de gebruiker bijvoorbeeld naar het submenu 'Beatpad' gaan. Op het scherm verschijnen de kleurrijke en gevarieerde bestanddelen (paraphernalia) van een archetypische kamer van een lid van de Beat generatie. Door te klikken op een van de boeken en platenhoezen die overal verspreid op de vloer van de kamer liggen, krijgt de gebruiker toegang tot de primaire teksten van romans, gedichten, essays van de Beat dichters (samen met biografische en literair-kritische details) en kan hij luisteren naar fragmenten uit het werk van jazzgrootheden uit de periode (Charlie Parker, Thelonious Monk, Miles Davis, John Coltrane). Een klik op het televisietoestel activeert tv-nieuwsfragmenten uit de vijftiger jaren, terwijl een klik op een filmprojector fragmenten uit avantgarde films uit de periode op het scherm laat verschijnen. Klikken op schilderijen aan de muur opent een submenu met betrekking tot 'action painters' als Jackson Pollock. Men kan zelfs op een injectie-spuut klikken. Dit vervormt dan de beelden op het scherm op een manier die de effecten van het innemen van LSD imiteert. Een overdosis leidt tot een abrupt einde van de sessie.

Het submenu 'The Road' herschept de omzwervingen van de Beat dichters van de Oostkust naar de Westkust met routebeschrijvingen, wegenkaarten, stadsplattegronden, foto's en beschrijvingen van beroemde locaties en tussenhaltes, inclusief

<sup>1</sup> url: uniform resource locator: het adres van websites op internet.

selecties van typische 'on the road' muziek uit de periode. Nuttige, aanvullende cd-roms zijn *Poetry in Motion I and II*, gecompileerd en bewerkt door Ron Mann (Voyager, 1996). Deze cd-roms zijn minder artistiek en avantgardistisch vorm gegeven maar leiden de gebruiker wel snel en doeltreffend naar eigentijdse dichters, waaronder ook belangrijke Beat dichters als Allen Ginsberg, die hun eigen gedichten voordragen of opvoeren. The cd-roms lardenen de audio/video fragmenten van deze optredens met biografische, tekstuele en literair-kritische details en met audio/video fragmenten uit interviews met de optredende dichters. Nog een nuttige achtergrond cd-rom is *History of Jazz* (Zane Home Library, 1996). De cd-rom illustreert niet alleen de geschiedenis van de jazz met fragmenten van en commentaar op het werk van alle jazz grootheden, maar geeft ook een praktische handleiding voor het beluisteren en analyseren van muziek in algemene zin. Die handleiding valt dan weer uitstekend te gebruiken om een koppeling aan te brengen tussen literatuuronderwijs en CKV-1.

### **Internet vs cd-roms**

De informatie op het internet is veelzijdig, dynamisch, maar ook onstabiel (gemiddelde levensduur van een site is 70 dagen!) en vaak onevenwichtig van niveau. Het openen, afspelen en downloaden van audio- and videofragmenten is nog steeds een tijdrovende and vaak frustrerende en teleurstellende aangelegenheid (bibberende video en de beruchte waarschuwing: 'net congestion'). Met de ontwikkeling van de zogenaamde 'advanced streaming techniques' en bijbehorende afspelers (RealPlayer, Windows Media Player) en met de komst van ISDN en van betaalbare kabelverbindingen met het internet komt er echter snel verbetering in de situatie. Bij de introductie van het nieuwe Microsoft Media Technologies 4.0 platform voor multimedia beloofde Bill Gates op korte termijn 'almost TV-quality at high-speed connections'.

De informatie op cd-roms is veel statischer, minder interactief en minder actueel dan de informatie op het internet, maar in het algemeen betrouwbaarder van kwaliteit en niveau, professioneler vormgegeven, toegankelijker (gebruiksvriendelijke interfaces) en vooralsnog multimedialer en veel sneller te activeren. Een goed uitgebalanceerde combinatie van het internet en cd-roms/dvd's verschaft de leerlingen toegang tot alle informatie die ze nodig zouden kunnen hebben voor welke opdrachten dan ook op het terrein van de verwerving en toetsing van de competenties 1-7 van Alan Purves.

De ontheffing van de tijdrovende verplichting om zelf achtergrondmaterialen te verzamelen, te bewerken en te publiceren geeft de docent de tijd zich volledig te concentreren op het ontwerpen of, nog liever, het vinden en aan de Tweede Fase aanpassen van gevarieerde, cognitieve opdrachten. Daarmee kan hij de leerlingen

wegsturen op volledig individuele, soms esoterische ontdekkingstochten en ze tegelijkertijd ervaring en vaardigheid laten opdoen in het verzamelen, verwerken en toepassen van informatie die nodig is voor het cognitief begrip van welk literair fenomeen dan ook.

Indien een docent, bij voorkeur in samenwerking met een aantal collega's, echt de tijd neemt om het aanbod via het internet en educatieve cd-roms/dvd's grondig te verkennen, dan komt hij in aanraking met een zeer gevarieerde hoeveelheid aan kant-en-klare en gedidactiseerde opdrachten over een alsmaar toenemend aantal auteurs, onderwerpen en primaire teksten.

De beste portaal site voor literatuur is <http://www.vanderbilt.edu/AnS/english/flackcj/LitIndex.html>. Vanuit deze site komt men makkelijk terecht bij allerlei verzamelingen gespecialiseerde sites, bij archieven met elektronische teksten en bij gedidactiseerd materiaal voor literatuuronderwijs, dat bijvoorbeeld gratis wordt aangeboden op

[www.school.discovery.com](http://www.school.discovery.com). *Webquests* bestaat uit een verzameling van thematisch geordende internetopdrachten voor groepjes van 4 tot 6 leerlingen. Elke leerling krijgt een taak (redacteur, documentalist, samenvatter enz.) binnen de groepsopdracht die bestaat uit het verwerken, becommentariëren en in eigen presentaties gebruiken van informatie op het internet. Een goed uitgewerkte webquest met een leuke rolverdeling en een spannende opdracht is die over de Vietnamoorlog (<http://students.itec.sfsu.edu/itec815/mcmullin/>):

## Vietnam Webquest

### Teacher's Tips

#### *Introduction*

The mayor of your town was recently quoted in the local newspaper:

"The Vietnam War has left lasting impressions on the history of this country and it is vital for the generations that represent our future to learn the lessons of the Vietnam War. We cannot allow this war, indeed all wars, to be a forgotten page in a forgotten history book. We need to learn from our past in order to secure our future."

The mayor announced a plan to hire a local artist to paint a large mural commemorating the Vietnam War on the side of the downtown public library. But the plan for a mural is causing a lot of controversy in your town. Some citizens don't want the mural at all. Other citizens have different opinions about what the mural should look like.

In a few days the mayor is going to have a town meeting to make a final decision about the mural. The mayor has two questions that need to be answered:

1. Should the mural be painted?
2. If yes, what should it look like?

### *The Task*

You are to be the citizens of this town. Each group of four will represent the different viewpoints of the citizens. Each person within a group will take a position on the mural and research his/her "role" in order to defend his/her belief. Your task is to read your position on the mural and conduct Internet research to learn more about your position in order to better defend it. You will also have a set of questions to guide you as you conduct your research. After doing your research, you will meet with others who have your same role and create a HyperStudio presentation for the mayor. This presentation will be your group's "opening statement" and should highlight some of the reasons why you support or do not support the mural.

A template of the presentation can be downloaded here.

[Download HyperStudio template.](#)

After the presentations, the mayor will discuss and debate the issue with you - the citizens of this town.

Finally, the town's newspaper will publish an article about the town meeting and its outcome. Each student will write his/her own front page article. A newspaper template (in pdf format) is provided and can be downloaded here.

[Download Newspaper template.](#)

### *The Process*

1. Divide up the four roles among your group members.
2. Each member goes to his/her page listed below. There, each person will find:
  - their position on the proposed mural
  - background information on why the person holds that position
  - a set of questions to help you guide your research
  - links to the Internet to help you research your role
3. Read your position on the mural.
4. Conduct your Internet research.
5. Meet with others who have your role and create a presentation to the mayor.
6. Debate and defend your position at the town meeting.

7. Assume the role of a newspaper reporter and objectively report the town meeting and its outcomes.

*The Roles*

Historian  
Vietnamese Immigrant  
Vietnam Veteran  
Protestor

*Advice*

Try to put yourself into the role. Attempt to understand why this person has these beliefs. Carefully read your viewpoint on the mural and the questions for your role. As you conduct your

Internet research, look for ways to defend your viewpoint. Be prepared to effectively defend your beliefs with facts and convincing arguments.

*Evaluation*

During the town meeting, you will be evaluated on how well you can defend your position using facts obtained from your research on the Internet. As you do your research you should take notes. These notes will help you defend your position. You will also be expected to debate and not argue. Rules of courtesy should be followed.

*Closure*

What is the fate of the mural? Will it be painted? What will it depict?

Can the differing viewpoints come to an agreement?

(McMullin 1998)

Een juweel van een site voor wereldliteratuur en geïntegreerd literatuuronderwijs is [www.archetype.webjump.com](http://www.archetype.webjump.com). De site geeft informatie over archetypische wereldtoppers als Odysseus, Arthur, Faust, Hamlet, Romeo and Juliet, Don Juan, Don Quichote, Frankenstein. Het submenu voor elk archetype is als volgt opgebouwd: 'Contents' (informatie), 'Gallery' (het archetype in de schilderkunst), 'Tasks' (didactische opdrachten) en 'Resources' (links, bibliografieën, muziekfragmenten). Bij de materialen voor Arthur kan een fragment uit Wagners 'Prelude' tot de derde akte van de *Lohengrin* geactiveerd worden. Voor verdere exploratie van Wagners operas en van operabewerkingen van literaire meesterwerken is er de Great Operas cd-rom (Camino Verde, 1996). De site Ace Pintura ([www.eduweb.com/pintura/index.html](http://www.eduweb.com/pintura/index.html)) brengt leerlingen op een 'hard-boiled' detective-achtige wijze de eerste beginselen bij van het herkennen en vergelijken van de schilderstijlen van de grote meesters. Het spelgegeven is dat van een kunst-detective die een moord moet oplossen waarbij een nog niet geïdentificeerd meesterwerk een cruciale rol speelt. De site linkt door naar bekende museum sites.

The cd-rom *The Complete Shakespeare Collection* (Corel Corporation, 1995) geeft een scene-voor-scene analyse van elk van Shakespeare's toneelstukken en cognitief georiënteerde examenvragen/essay opdrachten over elke akte afzonderlijk van de toneelstukken of over de toneelstukken in hun geheel. De cd-rom kan aangevuld en geactualiseerd worden met achtergrond materialen op het internet (Shakespeare sites) en met 'revision' opdrachten die ook in steeds grotere getale op het internet te vinden zijn, bijvoorbeeld op

<http://www.bbc.co.uk/education/asguru/english/literature.shtml>. De cd-rom *Baron's Book Study Notes* (Corel Corporation, 1995) geeft analyses, vragen en opdrachten voor 100 meesterwerken, van *1984* en *A Farewell to Arms* tot *Who's Afraid of Virginia Woolf* en *Wuthering Heights*.

#### *Mogelijke combinaties van het internet en cd-roms*

Hieronder volgt een willekeurige selectie van vruchtbare combinaties van internet sites en cd-roms voor populaire en vaak in de literatuurprogramma's opgenomen literaire onderwerpen en thema's.

- In een project/thema over heldendom is er altijd wel plaats voor informatie en materialen over Koning Arthur en zijn ridders van de Ronde Tafel. De Koning Arthur site ([www.britannia.com/history/h12.html](http://www.britannia.com/history/h12.html)) gaat goed samen met andere sites over de Arthur legende

([www.yinspire.com/folks/hh/tours/1999/arthurian.htm](http://www.yinspire.com/folks/hh/tours/1999/arthurian.htm) en [www.legends.dm.net](http://www.legends.dm.net)) en de Kelten ([ancienthistory.about.com/education/ancienthistory/msub13.htm](http://ancienthistory.about.com/education/ancienthistory/msub13.htm)). Een goede aanvulling is de cd-rom *The Arthurian Tradition* (Cromwell Productions, 1997). De cd-rom heeft het volgende hoofdmenu: 'Analysis' (commentaar op de historische en mythische aard van allerlei aspecten van de Arthur traditie), 'Art Gallery' (Arthur schilderijen door de eeuwen heen, cf. link met CKV-1), 'Legends', 'Characters' (informatie over elk van de ridders van de Ronde Tafel en het hof van Camelot), 'Primary Texts', 'Filmography' (informatie over allerlei Arthur verfilmingen, zoals *Lancelot du Lac*, *Excalibur*, *First Knight*, *Monty Python and the Holy Grail*) en 'Arthurian Sites' (beroemde Arthur locaties in Wales en Bretagne).

- Een dichter/kunstenaar die altijd wel in een of ander literair/CKV-1 project te passen valt is William Blake. Zo speelt Blake zelfs een rol in de avantgardistische western *Dead Man* van Jim Jarmusch met een prachtige rol van Johnny Depp en even prachtige muziek van Neil Young. De roman *Red Dragon* van Thomas Harris, de schepper van Hannibal Lecter, is gebaseerd op een schilderij van William Blake. Op het moment van schrijven van dit artikel loopt er een tentoonstelling over William Blake in de Tate Gallery te Londen ([www.tate.org.uk/britain/exhibitions/blake.htm](http://www.tate.org.uk/britain/exhibitions/blake.htm)). Via de startpagina van de tentoonstelling is men slechts een paar klikken verwijderd van een fraai vormgegeven 'teacher's pack' met illustra-

ties, informatie en vragen/opdrachten over het werk van William Blake. Vanuit het hoofdmenu van de "William Blake Archive" site ([www.iath.virginia.edu/blake/main.html](http://www.iath.virginia.edu/blake/main.html)) kan de bezoeker doorlinken naar: 'Works in the Archive', 'Contributing Collections', 'The Complete Poetry and Prose', 'General and Specific Bibliographies', 'Archives Update' en 'Related Links'. Het submenu 'Works in the Archive' leidt de bezoeker naar alle schilderijen en ander grafisch werk van William Blake. Met behulp van een speciaal ontworpen 'image' zoekmachine kan de database aan afbeeldingen doorzocht worden met zoektermen als 'Figure', 'Animal', 'Vegetation', 'Object' en 'Structure' met weer verdere verfijningen per zoekterm. Informatie, vragen, opdrachten en videomaterialen over William Blake zijn ook verwerkt in het voorbeeldmateriaal horende bij het Fontys/Roncalli project (zie [www.school-ict.nl](http://www.school-ict.nl) en verderop in dit artikel). Uitgebreide achtergrondinformatie over de 18e eeuw en het conflict tussen het rationalisme en de (pre-) romantiek is te vinden op de cd-rom *The 18th Century* (E.M.M.E. Interactive, 1996). De cd-rom bevat submenus over 18e eeuwse componisten en schilders voorzien van uitstekend geannoteerde luister- en kijkhandleiding. Een even amusante als instructieve cd-rom is *Sophie's World* van Jostein Gaarder (MacMillan Interactive Publishing, 1997), een 'adventure' cd-rom die de (jonge) gebruiker spelenderwijs door de geschiedenis van de filosofie loodst.

- Nog zo'n onderwerp dat tot de verbeelding van leerlingen spreekt is de natuurvriendelijke cultuur van de Amerikaanse Indianen. De "American Indian Resources" site (<http://jupiter.lang.osaka-u.ac.jp/~krkvl/naindex.html>) is een portaal site, die onder andere toegang geeft tot een uitgebreid index van Amerikaans Indiaanse schrijvers. De index leidt dan weer naar pagina's met biografische, kritische en antropologische details en met selecties van primaire teksten van de individuele schrijvers. Een uitstekend aanvullende bron van multimediale informatie is de cd-rom *500 Nations* (Microsoft, 1995). De submenus ("Timeline", 'Homelands', 'Pathfinders', 'Storytellers', 'A-Z Index', 'Find') stellen de gebruiker in staat om de cultuur, geschiedenis en (orale) literatuur van bijna elke Amerikaans Indiaanse stam verder te verkennen. Zeer boeiend zijn de interviews met de stamoudsten ('tribal spokesmen') en de audio-video fragmenten waarop hun verhalen, gedichten en redevoeringen te bekijken/beluisteren zijn.
- Etnische minderheden, vreemdelingenhaat en racisme, vaak geïllustreerd met aspecten van de (muziek)geschiedenis van de zwarte Amerikaanse bevolking, is ook nog steeds een veel voorkomend thema in de Tweede Fase. De 'African American Studies' site van de University of Berkeley (<http://ishi.lib.berkeley.edu/humanities/Areas/afr-am.html>) is eveneens een portaal site met een enorme verzameling van links die relevant zijn voor het bestuderen van de Afrikaanse en Afrikaans-Amerikaanse cultuur, geschiedenis, kunst, muziek en literatuur. Het

onmisbare compendium bij deze site is de Encarta Africana (Microsoft, 1999), een twee-delige encyclopedie over de Afrikaanse en Afrikaans-Amerikaanse cultuur en geschiedenis. De cd-roms zijn op dezelfde manier opgezet en vormgegeven als de reguliere (en zeer populaire) *Microsoft Encarta Encyclopedia*. Zij geven veel multimediale, in het bijzonder audio, informatie over sleutelfiguren, kunstvoorwerpen en historische gebeurtenissen. Zeer goed zijn de lemmata voor Afrikaans-Amerikaanse muziek (spiritual, blues, gospel, soul, rhythm&blues, rap, hiphop), voor de Burgerrechten beweging, Martin Luther King enz. Docenten en leerlingen die met behulp van de cd-rom het internet verder verkennen komen dan uit bij de 'Great Speeches' site

([www.minnesota-law.net/speeches/speech.html#4a](http://www.minnesota-law.net/speeches/speech.html#4a)), waar zij bijvoorbeeld Martin Luther King's 'I Have a Dream' toespraak kunnen downloaden.

- Shakespeare is natuurlijk van en voor alle tijden. Goede Shakespeare portaal sites zijn te vinden op <http://daphne.palomar.edu/Shakespeare> en [www.ualberta.ca/~sreimer/shakespr.htm](http://www.ualberta.ca/~sreimer/shakespr.htm). Voor geïnteresseerden in het Globe theater is er [www.rdg.ac.uk/globe/home.htm](http://www.rdg.ac.uk/globe/home.htm) met een virtuele rondleiding door de replica van het Globe theater en aanvullende links over allerlei aspecten van Shakespeare's toneelstukken en over hoogtepunten uit de geschiedenis van Shakespeare in het theater. Er is een groeiende verzameling van Shakespeare cd-roms. De beste en meest multimediale zijn: *Romeo&Juliet* (Harper Collins and BBC Education, 1995), *Othello* (Castle Rock Entertainment, 1996) en *Macbeth* (Voyager, 1994). Ook de cd-roms bevatten allerlei details over de Globe, het leven van Shakespeare, de Elizabethaanse periode, het onderhavige toneelstuk, de theater- en productiegeshiedenis van het stuk, verfilmingen (met video clips), muziek versies (opera, musical) met audioclips en ballet versies (met audio en video clips). Alle drie genoemde cd-roms bieden ook interviews met Shakespeare experts, regisseurs en acteurs. De tekst wordt gedetailleerd geannoteerd (uitleg over 'Shakespeare's English', tekstueel en kritisch commentaar) en voorzien van begripsvragen en verwerkingsopdrachten. Steeds meer Shakespeare verfilmingen worden ook op dvd uitgebracht. (kijk maar bij [www.amazon.com](http://www.amazon.com)). Van het internet is makkelijk gratis software te halen voor het 'rippen' en opslaan als mpeg1. bestanden van dvd fragmenten (zoek maar op 'dvd2mpeg' in combinatie met 'download'). Voor docenten en leerlingen wordt het dus steeds makkelijker om (delen van) scenes op cd-rom op te slaan ter illustratie van opdrachten en (tekst) analyses of ter vergelijking van verfilming en toneelstuk en/of van meerdere verfilmingen van hetzelfde stuk of scene.
- 'Horror' is een geliefd adolescenten genre. Voor de fans van griezelromans en griezelfilms zijn er de Bram Stoker/Dracula sites op: <http://members.tripod.com/~Baron91/StokerBram.html> en



[www.vampireathenaeum.org/index.asp](http://www.vampireathenaeum.org/index.asp) . Er is ook de *Dracula: Truth and Terror* cd-rom (Voyager, 1996). De cd-rom bevat de volledige en rijk geannoteerde tekst van Bram Stokers *Dracula* (inclusief 'Dracula's Guest, een hoofdstuk dat in voorgaande edities nooit is opgenomen) alsmede fragmenten uit de film *Nosferatu* (1922) met Max Schreck in de hoofdrol. Er is tevens de geschiedenis van de 'echte' Dracula, de 15e eeuwse 'Vlad the Impaler', weergegeven met behulp van zeldzame afbeeldingen, van reconstructies van Vlads gruweldaden en van volksverhalen. De cd-rom geeft ook nog een uitgebreide inventarisatie van vampierenlegendes over de hele wereld, illustreert vampierenkunst en religies, vermeldt vampierenorganisaties en beschrijft gevallen van vampier-achtig gedrag. Tenslotte zijn er ook nog fragmenten uit de meest belachelijke Dracula films in de filmgeschiedenis en een database met de titels en korte beschrijvingen van zo'n duizend vampierenfilms.

### Het zoeken van materialen

De nieuwe zoekmachines van Altavista ([www.altavista.com](http://www.altavista.com)), Lycos ([www.richmedia.lycos.com](http://www.richmedia.lycos.com)) en Copernic ([www.copernic.com](http://www.copernic.com)) zijn speciaal (her)ontworpen om multimediale materialen op te sporen, af te spelen en eventueel te downloaden. Deskundig gebruik van deze zoekmachines levert aardige vondsten op, zoals folkrock versies van delen van de *Beowulf* of voordrachten in het Angelsaksisch uit de *Beowulf*. Voor details van en over verfilmingen van literatuur kan de internet gebruiker terecht bij de *International Movie Database* ([www.imdb.com](http://www.imdb.com)), van waaruit hij weer kan doorlinken naar de specifieke sites van de filmproducenten en distributiebedrijven. Daar kan hij dan 'trailers' en 'clips' bekijken en downloaden van nieuw te verschijnen films of van films in de archieven (<http://www.entertainment.simplenet.com/trailers/c.html>). Complete films kunnen gevonden en gedownload worden via [www.scour.com](http://www.scour.com) (gemiddelde omvang van een volledige film: ca. 60 MB) en volledige filmscripts zijn in grote getale te vinden op: <http://www.dailyscript.com/scripts/main.html> . Voor allerlei soorten muziek die voor de illustratie en verlevendiging van literatuur en poëzie gebruikt kan worden kan de gebruiker natuurlijk terecht bij [www.napster.com](http://www.napster.com). De site is een schier onuitputtelijke bron voor MP3 bestanden, variërend van Bessie Smiths 'Down and Out Blues', een karaoke versie van het thema van *Rawhide* tot Johnny Jordans 'De Zon Schijnt voor Iedereen' en Wagners Lohengrin. De muziekstukken worden aangeleverd in MP3 formaat, dat tegenwoordig ondersteund wordt door de meeste standaard-'players' als ook door de meer recente en duurdere, 'stand-alone' dvd-spelers. Voor afspelen op een audio cd-speler volstaat conversie naar wav-formaat (eenvoudig te realiseren met gratis van het internet te downloaden software) en branden op een cd-recordable als audio-cd. De teksten voor meer dan 100.000 songs kunnen gevonden en gedownload worden via <http://www.summer.com.br/~pfilho/summer.html>. De indrukwekkende verzameling kan doorzocht worden op

naam van de artiest, naam van de song, jaartal (de site geeft de teksten van de tophits voor elk jaar van 1933-heden), op decennium enz.

### **Het digitaliseren en delen van privé-materialen**

De combinatie cd-rom en internet levert een immense hoeveelheid multimediale achtergrondinformatie op. Echter, de combinatie van cd-rom en internet ontsluit nog lang niet exact dezelfde materialen en 'collectors items' die individuele docenten in de loop der jaren verzameld hebben en opgeslagen hebben op analoge audio en video cassettes. Het is verbazingwekkend hoe veel fascinerend en zeldzaam materiaal er over welk onderwerp dan ook te voorschijn getoverd zou kunnen worden uit de privécollecties van individuele docenten Britse/Amerikaanse letterkunde en cultuur. Het probleem is dat veel van dat materiaal op analoge cassettes langzaam maar zeker aan het vergaan is, alleen maar met aanzienlijk verlies aan kwaliteit analoog gekopieerd kan worden en op z'n hoogst maar gedeeltelijk toegankelijk gemaakt kan worden, vanwege de idiosyncratische opslag- en archiveringsystemen van de individuele docenten. Wanneer een docent een ander beroep kiest of met pensioen gaat, gaan doorgaans schatten aan zeldzame informatie verloren. Samenwerking in EPS-verband stimuleert het (leren) digitaliseren van analoge materialen, het gebruik maken van databases en van de opslagmogelijkheden van cd-rom en dvd en het publiceren via het internet/intranet. Docenten kunnen dan een begin maken met het conserveren en met anderen delen van hun privécollecties door selecties en didactiseringen van hun materialen min of meer permanent beschikbaar te stellen aan een wereldwijd publiek van collega-docenten, studenten en leerlingen. Dat is bijvoorbeeld al de doelstelling van het *Virtual Teachers' College* project van het Europese Schoolnet ([www.en.eun.org/menu/vs/vs-set.html](http://www.en.eun.org/menu/vs/vs-set.html)). In de rubriek 'Onderwijsmaterialen' van de website van de *Virtual Teachers' College* kunnen docenten en lerarenopleiders uit heel Europa hun lesmaterialen en ondersteunende audio-visuele materialen opslaan en delen met hun collega's, zolang zij binnen de wetgeving blijven ten aanzien van het citeren van tekstuele en audio-visuele middelen voor niet-commerciële, educatieve doeleinden. Via e-mail ontvangen abonnees op de 'Englishtown' site ([www.englishtown.com](http://www.englishtown.com)) dagelijks een lesplan voor Engels als vreemde taal. De site geeft ook doorlinkmogelijkheden naar suggesties, tips en materialen voor onderwijs in de cultuur en letterkunde van de Engelstalige wereld.

### **Ict en de toetsing van competenties 1-7**

Ict kan een hoofdrol vervullen in het toetsen van competenties 1-7. Aangezien het hier gaat om cognitieve competenties, hebben de vragen doorgaans een feitelijk en eenduidig te beantwoorden karakter, bijvoorbeeld 'In welk jaar verscheen Jack Kerouacs *On the Road*?' Cognitieve vragen kunnen makkelijk gegoten worden in de gesloten vormen van het 'waar/niet-waar', 'meerkeuze', 'matching' en 'invul' for-

maat. Met ict is het veel eenvoudiger geworden, niet alleen om dit soort vragen te genereren, maar ook om de antwoorden na te kijken en de toetsresultaten te verwerken. Van het internet kunnen verschillende toetsgeneratie-programma's gratis gedownload worden. Met *Hot Potatoes* (<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>) kunnen de volgende 'quizzes' gegenereerd en digitaal nagekeken worden: 'Multiple Choice Quizz', 'Gap-Fill Quizz', 'Text-Entry Quizz', 'Crossword', 'Jumbled-Sentence Exercise', 'Matching Exercise', 'Ordering Exercise'. Het onder de knie krijgen van het programma kost niet meer dan een paar uur. Hier volgt een beschrijving van hoe het programma de resultaten voor de meerkeuze toets calculeert:

*Many users have asked how the percentage score is calculated in multiple choice and whether it is possible to change this system. Here is a brief explanation: On each question, one 'try' is recorded for each time you make a guess, until you hit the correct answer. Thus for Q1, if you hit a wrong answer once, then a right answer, you have two tries and one correct hit. The score overall is calculated by divided the number of correct hits by the number of tries, so you would score 50%. If you got Q2 right the first time, you would have three tries and two hits, so you'd have 66%.*

*Once you get a question right, you're at liberty to hit all the wrong answers without any tries being recorded, so that you can investigate other answers without penalty. This can be the source of some confusion: if you get a right answer first time on any question, no more tries are recorded for that question.*

*This seemed to us, after much thought, to be the fairest system (although it certainly isn't easy to explain!) However, if you'd like to use a different one, if you're registered, you can 'Edit Raw HTML' to change the scoring system by editing the JavaScript code which calculates it.*

*(Martin Holmes, Half-Baked Software and the University of Victoria Language Centre, 1998.)*

Van de *Hot Potatoes* site kan de gebruiker doorklikken naar quizzes die in *Hot Potatoes* gemaakt zijn.

De site <http://zuska.simplenet.com/USProjects/USQuizzes/1950s-1.htm> geeft quizzes over honderden onderwerpen, thema's en personages uit de geschiedenis van de Verenigde Staten, waaronder ook een zeer goede en leerzame quizz over de jaren 50. Andere toetsprogramma's zijn: Wintoets van uitgeverij De Rode Planeet ([www.drp.nl](http://www.drp.nl)) en Leipniz van de makers van Babbage ([www.thiememeulenhoff.nl](http://www.thiememeulenhoff.nl)). Meer informatie over elektronische leeromgevingen waarin gewoonlijk ook toetsgenerators zijn opgenomen is te vinden op: <http://www.oc.utwente.nl/w31s/>.

*Hot Potatoes* en de meeste andere quizz-generators (bijvoorbeeld de quizz-generator die deel uitmaakt van de Blackboard/Kenniskringen omgeving) geven de gebruiker de optie om feedback te geven op antwoorden. De feedback kan vrij eenvoudig en bondig zijn ('juist/onjuist', 'ok/probeer nogmaals') maar kan ook het

karakter krijgen van remediërend commentaar of individuele coaching, bijvoorbeeld door leerlingen te verwijzen naar studiematerialen en sites die ze (nogmaals) moeten bestuderen om het juiste antwoord te vinden. De docent kan zelf de parameters voor elke quizz bepalen en variëren: feedback op alle antwoorden, feedback op alleen de onjuiste antwoorden, feedback bij de eerste of de tweede poging, alleen maar feedback wanneer de leerling daarom vraagt, de scores verborgen houden voor leerlingen of de scores juist meteen aan leerlingen bekend maken. De score voor het slagen kan vooraf vastgesteld worden of pas achteraf als het programma de gemiddelde score voor de quizz berekend heeft. Het programma past de parameters toe en neemt de docent alle klussen uit handen die samenhangen met studievoortgangsregistratie, rapportage en verwerking en bekendmaking van studieresultaten. Het kan de gemiddelde score voor een toets uitrekenen, bepalen welke items de meeste problemen opgeleverd hebben, de tijd aangeven die leerlingen aan de toets besteed hebben, bijhouden hoeveel pogingen leerlingen per vraag nodig hebben gehad en analyses geven van de resultaten van een groep leerlingen of van individuele leerlingen. Op basis van de individuele analyses kan de docent op de individuele leerling toegesneden suggesties doen voor remediërende activiteiten. Tenslotte kan het programma certificaten uitprinten en/of e-mailen voor leerlingen die de toets of serie toetsen gehaald hebben. Wanneer de vragen eenmaal gegenereerd zijn en de parameters zijn vastgesteld, kan de docent het monnikenwerk overlaten aan de machine en zijn tijd en energie besteden aan het vervaardigen en corrigeren van de open vragen en opdrachten, die natuurlijk ook gebruikt kunnen worden om cognitieve competenties te toetsen.

### **Digitale werkstukken en portfolio's**

In een digitale leeromgeving hebben de leerlingen uiteraard toegang tot een pc en tekstverwerker. Zij kunnen dan hun antwoorden op open vragen en (mini-)werkstukken in digitaal formaat bij de begeleidende docent(en) inleveren, op floppy, cd-rom enz. of via de communicatie-functies (e-mail, 'dropbox') die in de leeromgeving zijn ingebouwd. De docent kan eisen dat leerlingen zelf spellingscontroles uitvoeren voor ze werk digitaal inleveren. Op zijn minst reduceert dat de tijd die een docent besteedt aan het corrigeren van spelfouten. Ook is hij minder tijd kwijt aan het ontcijferen van moeilijk leesbare handschriften. Leerlingen kunnen hun werk opslaan op floppy, zipdisks, cd-roms of op hun eigen opslagruimte op het netwerk/intranet van hun school. Het beoordelen van in een tekstverwerker vervaardigde, digitale materialen, op wat voor manier dan ook aangeleverd, geeft de docent het voordeel van het gebruik van de revisie/correctie-functie in de tekstverwerker. Hij kan dan het ingeleverde werk terugsturen (e-mail, dropbox) met het commentaar en suggesties voor verbetering duidelijk (en leesbaar) gemarkeerd in de tekst. (zie tevens <http://www.cict.co.uk/software/markin/index.htm>). Leerlin-

gen kunnen dan hun oorspronkelijke werk verbeteren en weer opnieuw digitaal inleveren voor definitieve goedkeuring.

Nu de faciliteiten voor de opslag en het transport van grote bestanden sterk verbeterd zijn en voor de modale consument betaalbaar zijn geworden, kunnen leerlingen hun bestanden en documenten over een langere periode beheren en archiveren. Vereiste is wel dat zij de discipline opbrengen om regelmatig back-ups van hun bestanden te maken. Allerlei software voor 'projectwerk' en 'bestandsbeheer' kan leerlingen assisteren in het maken en volgen van planningen, in het halen van deadlines en in het opbouwen van digitale portfolio's voor hun werk op het terrein van literatuur en CKV-1. De digitale portfolio's kunnen on-line tentoongesteld worden in de portfolio afdelingen, die veel digitale leeromgevingen inmiddels aanbieden, of opgeslagen worden op cd-rom en dan als afgerond geheel ter uiteindelijke beoordeling worden aangeboden. Het enige dat een docent (of zijn software) in de tussenliggende periode hoeft te doen is bijhouden hoeveel deelopdrachten of deeltaetsen een leerling met goed gevolg heeft afgesloten. Digitale portfolio's, zeker als ze op cd-rom worden opgeslagen, kunnen plaatjes, audiobestanden en videobestanden bevatten en op die manier recht doen aan het multimediale karakter van het literatuur- en cultuuronderwijs in de Tweede Fase. De ervaring leert inmiddels dat leerlingen veel plezier beleven aan het digitaal presenteren van de resultaten van hun ontdekkingstochten met behulp van presentatie/publicatie-programma's als Powerpoint, ROL Bookmaker, Frontpage en Dreamweaver. Via [www.homestead.com](http://www.homestead.com) kunnen leerlingen zelfs gratis en met een minimum aan instructie en training hun eigen website vervaardigen en on-line plaatsen. Een bijkomend voordeel van digitale portfolio's is de reductie van de omvangrijke, veel plaats innemende analoge portfolio's tot het veel hanteerbaardere en minuscule formaat van floppies, zipdisks, cd-roms, dvd's of web pagina's.

## 5.5 CREATIEVE COMPETENTIES

Competenties 8-10

- 8 het herscheppen van de tekst in de oorspronkelijke vorm (voorlezen, voordragen);
- 9 het herscheppen van de tekst in een andere vorm;
- 10 het uitdrukken van betrokkenheid door de tekst te relateren aan persoonlijke ervaringen.

Gewenst leerlingengedrag

- 8 het vermogen een tekst dramatisch voor te lezen of te 'acteren';
- 9 het vermogen een verhaal te schrijven, een script of een gedicht op basis van



een tekst of een aantal teksten; het vermogen een (nieuw) einde te verzinnen bij een bestaande tekst; het vermogen een tekening, collage, afbeelding te produceren op basis van een tekst of een aantal teksten; het vermogen afbeeldingen en geluiden te selecteren en/of te manipuleren die passen bij het thema, de stemming of het effect van een tekst of een aantal teksten;

- 10 het vermogen om persoonlijke ervaringen of herinneringen te verbinden aan het lezen van een tekst; het vermogen vragen te beantwoorden als 'Heb je sympathie voor het hoofdpersonage?', 'Hoe zou jij in deze situatie gehandeld hebben?' en 'Heb jij ooit iets soortgelijks meegemaakt?' (cf. de 'Rattenvanger').

### Ict en het trainen en toetsen van competenties 8-10

De creatieve competenties kunnen gestimuleerd en getoetst worden met behulp van dezelfde digitale materialen als de cognitieve competenties (voor de bronnen zie 5.4). In de context van een tekstervarende behandeling van William Blake's 'London' kan de docent leerlingen vragen om het William Blake archief te doorzoeken op schilderijen of details van schilderijen die volgens de leerlingen uitdrukken wat Blake bedoelt met 'mind forg'd manacles'. Hij kan de leerlingen ook vragen op het internet of cd-roms afbeeldingen, liedjes en songteksten te vinden en op te slaan die te maken hebben met de eenzaamheid en gevaren van het leven in een moderne metropool. In het kader van de behandeling van middeleeuwse romances en de mythe van 'the knight in shining armour' kunnen leerlingen de opdracht krijgen om naar parodieën van de Arthur legende te zoeken (bijvoorbeeld het Monty Python materiaal) of om voorbeelden te verzamelen van eigentijdse bewerkingen en aanpassingen van het Arthur fenomeen en de ridder legende (bijvoorbeeld de *Star Wars* films of het meer recente *The Matrix*, of het album *Avalon* van Roxy Music enz.) Wanneer leerlingen eenmaal in staat zijn om passende multimediale materialen te zoeken en te bewerken (scannen, digitaliseren, bewerken, opslaan en publiceren), dan wordt het 'herschepjen van de tekst in een andere vorm' een creatieve en uitvoerbare uitdaging.

Opdrachten voor het 'herschepjen van de tekst in een andere vorm' kunnen ook de vorm krijgen van het becommentariëren van film- of theaterbewerkingen van een tekst en van het suggereren van veranderingen en verbeteringen. Leerlingen kunnen filmbewerkingen op analoge cassettes, te verkrijgen via bibliotheken, video-uitleenbedrijven of de mediatheek van de school bekijken en bestuderen. In een goed geoutilleerde digitale leeromgeving kan de docent (of eventueel de leerlingen zelf) sleutelscenes digitaliseren, comprimeren en opslaan op cd-rom in het MPEG-1 formaat. De fragmenten kunnen dan weer door de leerlingen 'anywhere anytime' bekeken, bestudeerd en voor hun presentaties gekopieerd en bewerkt worden. De

bij de fragmenten horende scriptversies kunnen binnengehaald worden via: <http://www.dailyscript.com/scripts/main.html>.

Het toetsen van de opvoeringen en voordrachten van de leerlingen zal in de meeste gevallen nog 'face-to-face' interactie en de gelijktijdige aanwezigheid van leerlingen en docent vereisen. Echter, ook in dit opzicht kan ict een rol spelen. Het voorlezen kan opgenomen worden via een pc met een geluidskaart en een microfoon. Voor verbluffende, gratis software voor spraakherkenning en spraakdigitalisering kan men terecht bij de BALDI-afdeling van de University of Boulder (<http://cslr.colorado.edu/toolkit/main.html>). De resultaten kunnen worden opgeslagen op cd-rom (bijvoorbeeld als wav-bestand) en ingeleverd worden bij of gemaïld worden naar de begeleidende docent, die het product dan op het tijdstip dat hem schikt kan beluisteren en beoordelen. Opvoeringen kunnen opgenomen en gemonteerd worden met een digitale videocamera en een digitale videorecorder annex montage-set. Het eindresultaat kan opgeslagen worden op cd-rom, op het intranet van de school of de eigen digitale etalage/portfolio ruimte van de leerlingen. Docent en medeleerlingen kunnen het eindresultaat dan ook weer altijd en overal bekijken en beoordelen en digitaal commentaar leveren.

## 5.6 ANALYTISCHE COMPETENTIES

Competenties 11-14

- 11 het analyseren van de delen van een tekst (inhoud);
- 12 het analyseren van de delen van een tekst (vorm);
- 13 het analyseren van de verbanden tussen en functies van de delen van een tekst;
- 14 het interpreteren van een tekst.

Gewenst leerlingengedrag

- 11 het vermogen vragen te beantwoorden als 'Wat betekent ....in regel .....?', 'Vanuit welk vertelperspectief wordt het begin van het verhaal verteld?'
- 12 het vermogen vragen te beantwoorden als 'Wat is het rijmschema van dit gedicht?'
- 13 het vermogen vragen te beantwoorden als 'Wat is de functie van het rijmschema in dit gedicht?', 'Hoe zit de ritmische opbouw van het verhaal in elkaar?', 'Wat is het belang van deze gebeurtenis voor de rest van het verloop van het verhaal?', 'Wat is de symbolische functie van .... in dit verhaal?', 'Wat is de relatie tussen de twee hoofdpersonen in dit verhaal?'
- 14 het vermogen vragen te beantwoorden als 'Wat is het thema van de tekst en op

welke gronden zie je dit als het thema?', 'Wat probeert te schrijver aan de lezer over te brengen?', 'Wat is volgens jou het werkelijkheidsgehalte van deze tekst?'

### Ict en het trainen en toetsen van competenties 11-14

Het internet geeft de gebruiker toegang tot het analytisch werk van duizenden mensen, variërend van dat van een 10-jarige basisschool leerling in de Verenigde Staten tot dat van academici met een wereldwijd aanzien. Een uitstekend en didactisch zeer bruikbaar voorbeeld van het laatste is de hypermedia uitgave van Isaac Rosenbergs 'Break of Day in the Trenches' ([info.ox.ac.uk/departments/humanities/rose/hyppoem.html](http://info.ox.ac.uk/departments/humanities/rose/hyppoem.html)). Er zijn inmiddels zoveel analyses en samenvattingen op allerlei obscure en moeilijk te traceren locaties, dat docenten niet langer de authenticiteit en de originaliteit kunnen bepalen en garanderen van het analytisch werk van leerlingen. Meer en meer websites en cd-roms zijn gewijd aan gedetailleerde annotaties bij en analyses van literaire meesterwerken. De analyses geven de toepasselijke citaten, ondersteunend academisch en biografische materialen, kruisverwijzingen naar andere werken van de schrijver in kwestie, illustraties en audio-video fragmenten (verfilmingen, interviews, commentaar van experts). Bekijk eens de Bookworm serie die bestaat uit een grote reeks titels waaronder *The Scarlet Letter* en *The Adventures of Huckleberry Finn* (CIT, 1995). Het gemak waarmee leerlingen analytisch werk van anderen kunnen vinden, binnenhalen en verwerken in hun 'eigen' werk is een van de oorzaken voor de verschuiving van tekstbestuderende naar tekstervarende benaderingen. Het is immers eenvoudiger om de authenticiteit van de persoonlijke respons van een leerling te controleren dan de authenticiteit van zijn analytische respons.

Docenten gaan langzaam over van het trainen van leerlingen in het zelf analyseren van teksten (met het immer aanwezige gevaar van plagiaat) tot het trainen van leerlingen in het snel vinden van de analyses van anderen en in het beoordelen van de kwaliteit van die analyses. Deze trend wordt duidelijk in opdrachten als 'Vind een kritische analyse van .... en geef een oordeel over de kwaliteit van die analyse. Vertel of je het al of niet eens bent met die analyse en geef je argumenten', of 'Vind twee, elkaar tegensprekende analyses van .... en geef aan welke analyse jouw voorkeur heeft. Geef ook aan waarom', of 'Lees .... en schrijf je eerste reactie op. Ga vervolgens op zoek naar kritisch commentaar. Leg uit of en waarom dit commentaar heeft geleid tot een bijstellen van je eerste reactie'. Met de juiste en niet langer dure hardware en software kunnen video-conferencing sessies georganiseerd worden waarin leerlingen hun leeservaringen delen met leerlingen van andere (Europese) scholen of uitgevers, critici en schrijvers in 'real time' kunnen bevragen. Leerlingen kunnen de opdracht krijgen het internet af te zoeken naar discussie-



groepen ('message boards') over bepaalde teksten en auteurs, de discussies te volgen en eventueel een bijdrage te leveren aan de discussie. De bijdrage kan dan ingeleverd worden als onderdeel van een analytische opdracht. Hieronder volgt ter illustratie een gedeelte van een zogenaamde 'discussion thread' over *Jane Eyre* van Charlotte Brontë (<http://www.insidetheweb.com/messageboard/>).

### **Rochester and Jane**

Wednesday, 15-Dec-1999 14:52:37

#### **Message:**

195.184.228.96 writes:

I am studying Jane Eyre at A-Level and have my modular exams coming up in a month. The thing is after studying the book for 18 months I still haven't been able to grasp some of the main themes of the book, mostly due to my own laziness. What I need help most on is the theme of religion and moral codes within the novel. So if anyone has any info which I might find useful or any tips to guide me in the right direction it would be brilliant. Thanks Elin

### **Re: Rochester and Jane**

Thursday, 06-Jan-2000 15:56:10

24.93.222.204 writes:

As to the religious and moral codes there are plenty— I'll give you one... Look in Chapter 27 about half way through when Jane is wondering what to do after the disruption of her marriage. Right after the passage where Rochester pleads that Jane has no one to hurt with the action of becoming his mistress.

She makes her final decision based on the laws and principles of God 'sanctioned by man'... that she believed these standards to be true when she was 'sane'...that is what they are there for, during times of temptation when our feelings drive us to go against what we know to be true and right.. She stated that 'If at my individual convenience I might break them, what would be their worth?...Preconcieved opinions, foregone determinations are all I have at this hour to stand by; there I plant my foot.'

In other words we must determine what is right when we are not in a situation so if we are faced with temptation we have the truths we believed to anchor us. They are not worth anything if we can change them to suit us.

Anne J

### **Nieuwe soorten analytische opdrachten**

Nu steeds meer primaire teksten in digitaal formaat via cd-roms of het internet (<http://darkwing.uoregon.edu/~rbear/ruines.html>) ter beschikking komen, liggen er mogelijkheden voor een nieuwe generatie van analytische opdrachten. Wanneer

teksten in digitaal formaat de PC zijn binnengehaald, kunnen ze in een tekstverwerker worden geïmporteerd. De zoekfunctie kan dan geactiveerd worden om specifieke woorden, combinaties van woorden of uitdrukkingen te vinden. Binnen een paar seconden kan een leerling erachter komen hoe vaak een woord in een tekst voorkomt, wat de frekwentie is van dat woord in verschillende delen van een tekst en in welke wisselende contexten het woord voorkomt. Leerlingen kunnen zo gemakkelijk vergelijkend tekstueel onderzoek doen en bijvoorbeeld Shakespeare's en Marlowe's gebruik van het woord 'heaven' in respectievelijk *King Lear* en *Dr Faustus* vergelijken en contrasteren. De cd-rom *The World's Greatest Classical Books* (Corel, 1995) bevat de volledige Engelstalige versies van 3.500 meesterwerken uit de wereldliteratuur met gedetailleerde profielen van 300 auteurs en honderden illustraties. Met een paar klikken en binnen een paar minuten kan een leerling erachter komen wat de positie was van Aristoteles en van Henry David Thoreau ten aanzien van slavernij en hun stellingen vergelijken met die van Huck Finn in Mark Twains *The Adventures of Huckleberry Finn*. In 'The World Wide Web, Computers and Teaching Literature' ([www.dsu.edu/~johnsone/](http://www.dsu.edu/~johnsone/)) beschrijft Eric Johnson de geavanceerde tekstuele research van zijn studenten met behulp van door hemzelf ontworpen software voor tekstanalyse:

*The Rhythm of Words and Sentences*

*Assignment 5 is based on four computer programs that are described in my 'Rhythm in the Novel' (see note 7). Figure 4 shows a tiny part of the output of a program called INTER that keeps track of all occurrences of words in a text and then gives the intervals between successive occurrences of the same word. For example, in Lord Jim, the word 'cur' is found four times. The first two occurrences are separated by 1063 words; the next two are separated by 2288 words; the last two are separated by 3615 words. On the average, 2322 words are found between one instance of 'cur' and the next. It is interesting that this word appears in the novel at rather even distances. The word 'cur' is significant in the novel, of course, because Jim erroneously believes that a comment about a yellow dog is directed at him; the mistake leads to his meeting Marlow. . . . Many of the students in CHUM 650 said that they not only had gained insights into the specific works that were used in the course, but also they indicated that they had learned to think in different ways about texts. There were significant patterns and rhythms of words and sentences that were impossible to notice by simply reading texts, but they could be discovered with computer programs such as those used in the class: they could determine a range of surface details, matters of symbolism and theme, and, sometimes, how an author's craft achieves particular effects. They had learned to ask questions about texts that would not have occurred to them prior to the course. Students said they would continue to use the programs long after they had completed the assignments for the course (which I invited them to do), and they expected their future research and teaching to profit from the programs in many ways.*

## 5.7 EVALUATIEVE COMPETENTIES

Competenties 15-18

- 15 het evalueren van het effect van een tekst;
- 16 het evalueren van de esthetische kenmerken van een tekst;
- 17 het uitdrukken van de persoonlijke houding tegenover literatuur;
- 18 het reflecteren op de persoonlijke houding tegenover literatuur.

Gewenst leerlingengedrag

- 15 het vermogen antwoord te geven op vragen als 'Spreekt de tekst jou aan. Waarom wel of waarom niet?', 'Zou jij meer van deze schrijver willen lezen? Waarom wel of waarom niet?';
- 16 het vermogen antwoord te geven op vragen als 'Vind je dit een goed geschreven boek? Waarom wel of waarom niet?', 'Ben je als lezer door het heen en weer springen tussen heden en verleden in het boek in verwarring gebracht?', 'Hoe plausibel vind je het verhaal?', 'Zou dit verhaal echt gebeurd kunnen zijn? Waarom wel of waarom niet?', 'Vind je dat de dichter zich te buiten is gegaan aan verfraaiingen van zijn gedicht?';
- 17 het vermogen een leesautobiografie te schrijven waaruit blijkt wat de leerling in een bepaalde periode gelezen heeft en wat voor invloed dat op hem gehad heeft; het vermogen antwoord te geven op vragen als 'Is er de afgelopen twee jaar enige verandering opgetreden in de manier waarop je leest en in wat je leest?';
- 18 het vermogen antwoord te geven op vragen als 'Wat is het belangrijkste dat je hebt opgestoken van het lezen van literatuur?', 'Wat is het belangrijkste dat je hebt opgestoken van het maken van de opdrachten voor literatuur?'

### Ict en het trainen en toetsen van competenties 15-18

Het internet bevat een schier eindeloze verzameling van persoonlijke, gevoelsmatige en reflectieve reacties op teksten, muziek en films. Behalve de talrijke literaire chatrooms en discussiegroepen, zijn er de pagina's van de Amazon elektronische boeken- en cd/dvd/video winkel ([www.amazon.com](http://www.amazon.com)) en de *International Movie Database* ([www.imdb.com](http://www.imdb.com)), waarop klanten en bezoekers ter lering en advisering van de bezoekers van deze sites hun commentaar leveren op boeken en films, de zogenaamde 'user comments'. Een 'user comment' op Muriel Sparks roman *The Prime of Miss Jean Brodie* en een 'user comment' op de verfilming van de roman volstaan ter illustratie van deze vorm van 'reader/viewer response':

*Reviewer: A reader from Miami, FL July 27, 1999*

*This book offers many things that are appealing: a female protagonist (flawed, like the rest of us), somewhat complex, young female supporting*

*characters, feminist undercurrents, and psychological delvings into the female mind, particularly in the 1930's. It is charming when Miss Brodie plays golf with her 'set,' or has them for tea. On the other hand, her love of Hitler and Mussolini is stupefying; one realizes the magnitude of her power over the young minds of her students.*

*As a teacher myself, I have witnessed teachers who have this same mentality, a sort-of god-complex, whereby the students become their fascisti...it is highly self-serving. But when I was done with this novel, I didn't know what to think. I didn't like Sandy or Jean Brodie. It hardly mattered what became of any of them in the end. All their efforts, too, were highly self-serving. I'm not sure what this says of the female psyche, if anything — I'm not sure if this novel does a perfect job of helping its readers draw any conclusions about the matter. This is why I give the novel four instead of five stars.*

*Finally, in part because of the anachronistic telling of events, one ends up just noticing Spark's literary style (which, ironically, is highly self-serving). —*

*Reviewer: a viewer from Magnolia, Arkansas*

*Date: 10 May 1999*

*Summary: A jewel in the crown of Maggie Smith*

*The role of Jean Brodie is the brightest jewel in the crown of Maggie Smith. This film touched me in a way that not many have before or since. Even though Jean Brodie may be 'a ridiculous woman', one cannot help but feel sympathy for her. She has dedicated, sacrificed her life to the teaching profession but her teaching methods are too progressive for the conservative girls school in which she is employed. She is constantly at odds with the head mistress (Celia Johnson) who is determined to find some means of terminating Miss Brodie. But Miss Brodie is adamant, 'If they want to get rid of me.....they will have to assassinate me'.*

*Smith's scenes with Johnson and with Pamela Franklin are electrifying. The best actress oscar that Smith won for her portrayal of Jean Brodie was well deserved. Her performance is a tour de force that should not be missed. The supporting cast is excellent also. There are no weak performances here.*

*Jane Carr (who later co-starred in the sitcom 'Dear John' as the sexually obsessed councilor) is superb in her role as Mary, a stuttering orphan who adopts Miss Brodie as her role model and will go to any lengths to please her. After having read the book and play Maggie Smith's performance makes the movie my favorite. It does vary a bit from the book but in a meaningful*

*way. The heavy Scottish accents take some concentration on the viewers part but one does not want to miss a bit of this film anyway. If you watch it more than once you will catch something new that slipped past you the first time. There are some subtle innuendos that should not be missed.*

*My rating on a scale of 1 to 10, a high 9. A classic.*

Leerlingen kunnen dit soort commentaar bestuderen, erop reageren of zelf soortgelijk commentaar schrijven op boeken die ze gelezen hebben of films die ze bekeken hebben (cf. de lees- en kijkverslagen in de Tweede Fase). Deze open, evaluatieve opdrachten kunnen op dezelfde manier met behulp van ict afgehandeld en verwerkt worden als de opdrachten in de andere categorieën.

## 5.8 EEN COMPETENTIEGERICHT CURRICULUM VOOR GEÏNTEGREERD LITERATUURONDERWIJS

Het bovenstaande is niet bedoeld als een sequentieel model, dat leerlingen dwingt in een door de docent opgelegde volgorde van de ene naar de andere categorie en bijbehorende opdrachten te gaan. Het is veeleer bedoeld als een concentrisch, 'proces' model, waarin allerlei soorten teksten worden aangeboden met passende opdrachten uit alle vier de categorieën van Purves. Vanwege de beperkte studielast kunnen leerlingen lang niet alle opdrachten doen. Zij moeten worden aangemoedigd zelf keuzes te maken en individuele leerroutes te doorlopen die passen bij hun leerstijl en persoonlijke ontwikkeling. Het is de verantwoordelijkheid van de docent om het gehele proces te begeleiden en erop toe te zien dat leerlingen in de loop van het leerproces zich op de een of andere manier wagen aan een mix van opdrachten uit alle vier categorieën. Het ligt dan voor de hand dat de docent leerlingen naar trajecten leidt die via een aantal cognitief-voorbereidende activiteiten uitmonden in een persoonlijke combinatie van analytische, creatieve of evaluatieve werkzaamheden. Zo kan de docent de leerlingen vragen eerst spontaan te reageren op bijvoorbeeld Ginsbergs eigen voordracht van 'Howl', ze vervolgens naar (digitale) achtergrondmaterialen en bijbehorende opdrachten leiden die het verschijnsel 'Beatpoets' illustreren en ze dan weer aan het werk zetten met 'Howl'. Hij kan ze dan bijvoorbeeld vragen nogmaals te reageren op (Ginsbergs voordracht van) het gedicht, hun eerste spontane reactie te vergelijken met deze latere reactie en de verschillen (of het ontbreken daarvan) te verklaren.

De digitale leeromgeving, op wat voor manier dan ook ingericht, stelt de leerlingen in staat docent-onafhankelijk te werken en de verwerving van de literaire competenties zelf te reguleren. Met behulp van ict kunnen leerlingen ook effectief en

efficiënt begeleid en gemotiveerd worden om digitale en multimediale portfolio's aan te leggen. Met zo'n portfolio kunnen ze dan hun beheersing van het gehele scala van literaire competenties aantonen. Docent en leerlingen kunnen op gezette tijden de tussenbalans van het literaire werk opmaken, gezamenlijk constateren of bepaalde competenties verwaarloosd zijn of helemaal niet aan bod zijn gekomen en leertrajecten opstellen om deficiënties weg te werken. Aan het einde van het curriculum is een docent dan daadwerkelijk in staat om een weloverwogen en uitgebalanceerde beoordeling te geven (inclusief een traject voor verdere ontwikkeling en uitbouw) van de algehele literaire competentie van een leerling na diens multimediale en gevarieerde ontdekkingsstocht door de wonderlijke wereld van literaire en artistieke expressie.

## 6 BESCHRIJVING EN TOETSING VAN EEN EXEMPLA- RISCH UITGEWERKT CONCEPT VOOR GEDIGITALI- SEERD EN GEÏNTEGREERD LITERATUURONDERWIJS: HET FONTYS/RONCALLI PROJECT

### 6.1 HET FONTYS/RONCALLI LITERATUURPROJECT

Zowel *'de Schijf van Vijf'* van Westhoff als de literaire competenties van Purves zijn op zich prima theoretische modellen, maar kun je die modellen nu ook in de praktijk toepassen? En voldoen die toepassingen dan ook aan de ict-beoordelingscriteria die zijn afgeleid van de sociaal-constructivistische benadering?

De uitdaging een positief antwoord te geven op deze vragen was het uitgangspunt voor het samenwerkingsproject Fontys/Roncalli. Literatuurdocenten uit het voortgezet onderwijs en de lerarenopleiding besloten samen te werken in het ontwikkelen van een multimediaal, digitaal pakket voor de zelfstandige en constructivistische bestudering van literatuur. De keuze voor literatuur lag voor de hand. In de bovenbouw havo/vwo is het aantal uren dat aan literatuur besteed mag worden drastisch gereduceerd. Daarnaast worden vanuit de eindtermen en de Tweede Fase didactiek ook nog eens de 'reader-response' competenties, waar de meeste (vreemdetalen) docenten sowieso nog weinig ervaring mee hebben, toegevoegd aan de van oudsher nagestreefde competenties. Het literatuuronderwijs moet dus anders worden ingericht, in veel minder tijd moet eigenlijk meer gerealiseerd worden. Om docenten tijd en ontwikkelruimte te geven om deze omslag te maken, zou een multimediaal, op alle competenties gericht pakket dat door leerlingen zelfstandig was door te werken een oplossing zijn.

Tevens werd besloten dat de productie en het gebruik van het pakket niet al te specialistische software zouden moeten vereisen en dat een HTML platform in combinatie met Word de basis zou vormen. Daarnaast zouden ook de docenten onderling leren door producerend samen te werken. Er werden per taal (Nederlands, Duits, Frans en Engels) teams gevormd die zelf verantwoordelijk waren voor de keuze van literatuurfragmenten etc. Om de teams niet te ver uit elkaar te laten lopen werd besloten tot de keuze van een algemeen en overkoepelend thema: 'Tirannie'. Op deze manier kon er flexibeler gewerkt worden en konden de vier talen toch geïntegreerd worden. Afgesproken werd dat elke taal een specifiek aspect van tirannie zou behandelen: Duits- de tirannie van de omgeving, Engels- tirannie in het onderwijs, Frans- de tirannie van een obsessie en Nederlands- tirannie in het gezin. Het pakket

is inmiddels op cd-rom gezet en gebruiksklaar (voor meer informatie zie [www.school-ict.nl](http://www.school-ict.nl)).

## 6.2 HET KADER

Er werd gekozen, niet alleen voor een gezamenlijk thema ('Tirannie'), maar ook voor een gezamenlijke literaire benadering. Besloten werd de leerlingen een kader te geven waarbinnen zij hun ontdekkingen een plek konden geven. Het ontwikkelteam gebruikte hiervoor de volgende termen:

- de eerste werkelijkheid
- de tweede werkelijkheid
- de derde werkelijkheid

De eerste werkelijkheid werd als volgt omschreven :

*Non-fictionele teksten gaan over onderwerpen die echt bestaan of over gebeurtenissen die echt zijn voorgevallen. Voorbeelden: nieuwsbericht, gebruiksaanwijzing, studieboek, brochure. Deze echte gebeurtenissen of feiten vormen de zogenaamde eerste werkelijkheid. Journalisten, juristen, geschiedschrijvers zijn allemaal op de een of andere manier met die **eerste werkelijkheid** bezig.*

*Fontys/Roncalli cd-rom, De Tiran.*

De tweede werkelijkheid werd als volgt omschreven :

*De tweede werkelijkheid bestaat uit fictionele teksten over onderwerpen die door een schrijver geheel of gedeeltelijk verzonnen zijn (fictie=verzinsel). Een ander woord voor fictionele teksten is literatuur. Literatuur is een verzamelnaam voor alle soorten teksten in verhaal-, gedicht- of toneelvorm. Het zijn allemaal fictionele teksten, ze zijn dus helemaal of voor een deel verzonnen. Maar ze verwijzen tegelijkertijd naar de echte of de eerste werkelijkheid, zoals naar menselijke karaktertrekken, naar maatschappelijke situaties en verschijnselen, bestaande plaatsen of historische gebeurtenissen. In tegenstelling tot bijvoorbeeld een journalist of een jurist is een schrijver van fictie niet gebonden aan feiten: hij mag de werkelijkheid aanpassen aan zijn doel, als hem dat beter uitkomt. In een boek kan de schrijver met de werkelijkheid doen wat hij wil. Hij kan de werkelijkheid zo weergeven dat je die echt vindt lijken op de wereld om je heen, maar hij kan ook een fantasiewereld, een droomwereld scheppen. De schrijver scheidt dus een **tweede werkelijkheid**. Daarbij maakt hij gebruik van de werkelijkheid en van zijn eigen visie daarop. Hij drukt uit wat voor hem de kern van zijn waarnemingen is en kiest daarvoor zijn eigen beelden.*

*Fontys/Roncalli cd-rom, De Tiran.*

De derde werkelijkheid werd als volgt omschreven :

*Naast de eerste werkelijkheid (de feiten) en de tweede werkelijkheid (die van de schrijver) is er nog de **derde werkelijkheid**: dat is de werkelijkheid die je als lezer uit een tekst haalt. Een schrijver 'kleurt' zijn werk met zijn eigen, persoonlijke ervaringen en opvattingen. Hij schrijft*



*dus vanuit zijn eigen referentiekader. Het resultaat is de schrijverstekst. Als lezer ben je niet passief met een tekst bezig, je bent eigenlijk een soort medeplichtige. Je schrijft als het ware het boek mee terwijl je aan het lezen bent. Door de tekst worden bepaalde situaties, gedachten en gevoelens bij je opgeroepen, die je inpast in je eigen leefwereld ofwel in je eigen referentiekader. Zo ontstaat de lezerstekst.*

*Fontys/Roncalli cd-rom, De Tiran.*

Wij verwachten dat leerlingen met behulp van dit kader beter naar literaire teksten kunnen kijken en vanaf het begin niet alleen maar op het verhaaltje letten. Met ditzelfde instrument zijn ze ook in staat te kijken naar verfilmingen en de 'werkelijkheden' van de filmmakers te herkennen: hun derde werkelijkheid (=de interpretatie van de tekst) en hun tweede werkelijkheid (=de uitbeelding van hun interpretatie in het medium film). Onderstaand citaat geeft een treffend beeld van de interactie tussen interpretatie en creatie in het werk van de verfilmer:

*Het bewerkte stuk, de op een boek gebaseerde film, het zijn eigenlijk ondingen. Want natuurlijk hoort een stuk origineel te zijn, natuurlijk is de film beter gediend van oorspronkelijke scripten, die de filmtaal als uitgangspunt hebben. Maar ik hou van dat gerotzooi, de vadermoord die bewerken altijd is. Het hoort bij de rommeligheid van deze tijd, waar bijna niets in de kunst meer oorspronkelijk is, alles in een web van verwijzingen zit, alles als eens verteld, geschilderd, gezegd is. Waar alles aan elkaar hangt van de citaten, plagiaten. . . . Bewerken is altijd verraad. Je brengt een verhaal van het ene genre in het andere over, en dat kan niet anders dan met veranderingen gepaard gaan. De mechanica van de genres is nu eenmaal verschillend. Maar je pleegt het grootste verraad als je probeert trouw te blijven aan het origineel. Dat levert alleen maar reductie op, want je krijgt dat hele boek niet in de film, al die verfijningen van de psychologie van Madame Bovary toon je niet in twee uur. Je krijgt een film die aan de buitenkant op Anna Karenina lijkt, maar van binnen een deeltje bouquetreeks is. Hoe meer de bewerker zijn eigen visie laat gelden, uit het boek haalt wat hem fascineert en daar een eigen, nieuw kunstwerk mee fabriceert, hoe beter het is.*

*Ger Thijs, 'Orenbijters en Witte Paters', de Volkskrant, 8-02, 01.*

Bovenomschreven kader gaf de teamleden ook een structuur waarbinnen zij de verwerkingsopdrachten konden plaatsen en ordenen.

### **6.3 EEN VERKENNING VAN HET MATERIAAL OP BASIS VAN 'DE SCHIJF VAN VIJF'**

Hieronder volgt een verkenning van het materiaal dat is geproduceerd. Wij hebben gekozen voor de 'Schijf van Vijf' omdat wij dat een goed uitgangspunt voor de beoordeling van een ict-omgeving vinden, en omdat we het literatuurproject als voorbeelddidactiek voor het zelf produceren willen gebruiken. Om recht te doen aan de integratie zullen de voorbeelden iedere keer die van een andere taal betref-

fen. Het is echter onmogelijk om alles van het project gedetailleerd weer te geven. We geven dan ook een algemeen overzicht.

### **Blootstelling aan input**

In de opdrachten die horen bij *Terug naar Oestgeest* wordt de leerling gevraagd om eerst vanaf het scherm het volgende tekstfragment te lezen.

*Er waren nu zoveel kinderen dat het voor mijn vader de moeite loonde een tondeuse te kopen en ze zelf te gaan knippen. Op die noodlottige woensdagmiddagen werden wij om de beurt uit de tuin in de serre geroepen. Mijn broer kon gewoon op de stoel gaan zitten, maar als ik aan de beurt was moest het Boek der Martelaren eerst op de zitting gelegd worden. En bij ieder kleiner kind kwam er een dik boek bij. De gebonden jaargangen van het Christelijk Vrouwenleven of het verzamelde werk van Bilderdijk. Als het laken om je heen gedraaid en vastgeknoot was gaf dat je een gevoel van machteloosheid, alsof je terechtgesteld zou worden. In mijn herinnering regende het altijd op die middagen, want ik huilde er steeds bij. Niet omdat mijn vader het zo hardhandig deed en ik het gevoel had dat hij als hij over het litteken op mijn slaap ging mijn schedel daar bijna indrukte. Ik huilde niet om de pijn. Het was een wrokkig huilen, een huilen om de vernedering. Omdat nu weer weken dat litteken, dat voor het grootste gedeelte onder mijn haar verborgen zat, zichtbaar zou zijn. Omdat ik er met dat korte haar lullig uitzag en me door iedereen bespied voelde. Omdat hij mij maakte tot iets dat ik niet was, dat ik niet wilde zijn. Het was of ik met het afvallen van dat haar langs mijn nek en mijn gezicht iets van mijzelf verloor, iets dat met die haren diep in mij wortel had. En hij rustte niet voordat ik net zo kortgeknipt was als hijzelf. Als ik mijn hoofd stijf hield, duwde hij hardhandig tegen mijn kaak en zei, 'Wat ben je toch een weerspanning element. Het is goed dat het eraf gaat. Gekrulde haren, gekrulde zinnen. Gekruld van buiten, gekruld van binnen.' En als ik dan zijn adem in mijn kale nek voelde haatte ik hem. Dan was het precies andersom als toen ik als klein kind bij hem voorop de fiets zat en ook zijn adem in mijn nek voelde en met angst dacht: Als het ophoudt, als hij niet meer ademt, dan is hij dood. Nee, ik dacht, ik wou dat het stopte, ik wou dat die adem van hem ineens ophield. Dat zijn armen naar beneden vielen en hij dood was. Maar hij heeft er nooit iets van begrepen. Hij vond me alleen maar kinderachtig omdat ik huilde om een stukje vel van mijn nek dat tussen de tanden van de tondeuse kwam. Het eindigde er bijna altijd mee dat hij, als ik klaar was, geërgerd het laken van mij aftrok en terwijl hij mijn blonde krullen eraf schudde boven de krant op de zwarte krullen van mijn broer, zei, 'Verdrijf jij voorlopig maar uit mijn ogen, lastig produkt.'*

*Maar ik nam wraak. Ik liep meteen door naar de winkel en stal van alles. Wat ik niet opat gooide ik in de luchtkoker van de wc. En 's avonds liet ik het licht heel lang branden op zolder. Maar dat merkte hij altijd, want hij wist precies hoe snel de meter draaide door de lamp in de kamer. Als hij naar boven riep wie het licht op had, deed ik het snel uit en gaf geen antwoord. Wanneer hij een erg slechte bui had en naar boven kwam en aan het peertje voelde kreeg ik weer op mijn donder. Vooral als het licht al lang op was en hij zijn vingers brandde. Dan moest ik weer wraak nemen. En zo ontstond onafwendbaar de cirkelgang van straf wraak medelijden*

en schuldgevoel. Op den duur kon ik er gewoon niet meer buiten. Het bracht avontuur en spanning in het leven van bidden, bijbellezen en gehoorzamen. Zondagsochtends stond ik om vier uur op en keek voor ik naar buiten ging de kasten en trommels na. Uit de braadpan trok ik vaak stukken vlees tussen het gestolde vet vandaan en deelde dat met de kat die nooit iets anders kreeg dan een hapje aardappelen als dat overbleef. Omdat ik erna de pan op het gas zette zodat het brokkelige vet weer tot een glad oppervlak smolt werd dat bijna nooit ontdekt. Maar als er een taart was hield ik die scheef en holde hem van onderen uit, zodat als mijn moeder hem na de kerkdienst bij de koffie wilde gaan snijden de broodzaag er ineens in weg-zakte als in een voze vrucht. En dan sloeg mijn vader mij al voor hij gevraagd had wie het had gedaan. Dan was er weer een zondag verpest. Of ik begon met de crème de beurre eraf te eten. Eerst alleen maar een mokka rozetje. Dan een aan de andere kant om de symmetrie te herstellen. Dan rechts en links ook nog maar, dat zag niemand. En zo maar door, tot ik met schrik zag dat er niets over was dan een afgespit stuk cake dat, als mijn moeder het uit de kast haalde en gegeneerd en zenuwachtig naar mijn vader liep en zei 'Kijk nou eens man' door mijn broertjes en zusjes met spijt en afschuw werd gadegeslagen. Dan draaiden alle ogen zich naar mij. Mijn broer keek met heilige verontwaardiging, want hij was wel opstandig maar eerlijk. Mijn zuster met stekende ogen en een genotvol trekje om haar mond omdat er wel wat voor me zou zwaaien. De kleintjes alleen maar lodderig en een beetje bang. Mijn vader was dan al op weg naar de kapstok om de wandelstok te halen. Tot aan mijn zolderkamertje sloeg hij mij de trappen op. Maar tegen het kerkgaan hielp het niet, want vijf minuten voor kerktijd werd ik naar beneden geroepen. Met een gezicht stijf van tranen en verwrongen van de klappen en van de in eenzaamheid bedachte wraak, hoorde ik de preek aan. En ik had geen pepermuntjes gekregen, zodat ik bij de collecte een cent in de collectezak moest doen. En meteen na de kerkdienst moest ik weer naar boven. Die verschrikking van de afgegeten taart is zo lang levend in me gebleven dat, toen ik wat ouder was en een keer stiekem naar de bioscoop ging, waar voor de pauze een gooi- en smijtfilm was waarin de slagroomtaarten bij tientallen in het rond vlogen, ik met een brok in mijn keel doodstil bleef zitten en toen tranen in mijn ogen kreeg van bevrijding maar niet kon brullen van het lachen zoals alle andere kinderen.

Maar het is niet altijd 'ellende' met mij geweest, zoals mijn vader zei. Er waren ook dagen die zo vredig en harmonieus waren dat mijn zenuwen ervan trilden onder mijn huid als bij een dier. Want ik wilde het zo graag anders. Maar als je het goede wil doen staat het kwade je bij, zoals vader zo dikwijls voorlas uit de bijbel. Eigenlijk verviel ik van het ene uiterste in het andere. Ik was een duivel die de hele sfeer in huis verpestte door wrokkige eenzelveigheid. Of ik was een engel. En dan hielp ik mijn moeder overal bij als ik uit school kwam. Dan veegde ik de stoep aan en harkte de tuin. En als er een feestdag of een verjaardag voorbij ging zonder dat er een kwaad woord gevallen was, dan was ik zo blij dat ik voor het naar bed gaan mijn vader en moeder bij de avondzoen omhelsde en zei, 'Heerlijke dag gehad.' Wel bleef ik dan nog even achter de deur luisteren of ze iets over mij zeiden. Een keer hoorde ik mijn vader met een zucht tegen een tante zeggen, 'Jan is een moeilijk kind. Maar het is een dankbaar kind.' En dan wist ik dat misschien nog alles terecht zou komen met mij, dat er nog hoop was.

Bovenstaand fragment, zoals ook de andere fragmenten, is van voldoende lengte om het een 'leestekst' te laten zijn, maar ook weer niet zo lang dat het vanaf een computerscherm niet prettig leest.

Na dit fragment wordt de leerling gevraagd onderstaand schema in te vullen. Met behulp van dit schema zal de leerling duidelijk gewezen worden waarnaar hij/zij moet kijken in dit fragment, maar ook zelf het concept 'karaktertrek' nader moeten concretiseren.

**Opdracht:**

Vader en zoon kunnen het niet goed met elkaar vinden, zo kun je vaststellen als je dit fragment hebt gelezen. Om vast te stellen hoe dat dit komt kun je proberen de karaktertrekken van beiden in kaart te brengen. Inventariseer het karakter van hen met behulp van het onderstaande schema.

Karaktertrekken	
Vader	Zoon

Hierna wordt de leerling gevraagd een filmfragment te bekijken waarin het tekstfragment zit besloten. Hetzelfde wordt voor een ander leesfragment herhaald en daarna wordt een duidelijke link met tirannie gelegd.

**Opdracht:**

Jans vader stelt zich in deze scène autoritair op, als een echte tiran. Welke tirannieke eigenschap(pen) laat hij vooral zien door de manier waarop hij Jans haren knipt?

Welke tirannieke eigenschap(pen) laat de vader tijdens het knippen zien?	
--------------------------------------------------------------------------	--

Wat betreft input kunnen we stellen dat we op deze manier kunnen spreken van een rijke, levensechte omgeving die informatief is en waarbinnen de leerling zijn/haar eigen construct voortdurend moet afzetten tegen gerichte vragen, filmbeelden en leestekst. Op andere plaatsen in het project worden schrijvers en literatuurcritici

zelf aan het woord gelaten of geeft een lied een tijdsbeeld. Het is echter moeilijker om aan te geven of het project ook aan de 'n+1'-eis beantwoordt. De vragen hebben wel een bepaalde opbouw in zich, maar wanneer een andere leerroute wordt gekozen is de opbouw niet langer dezelfde. Ook de teksten kunnen wat moeilijkheidsgraad betreft niet altijd aan dit criterium voldoen. Leerlingen hebben dit overigens ook aangegeven voor de inleidende teksten bij Engels waar de doeltaal wordt gebruikt als input en die zij in sommige gevallen als 'te moeilijk' bestempelen.

### Verwerken op inhoud

Om te voorkomen dat leerlingen oppervlakkig met de ict-omgeving omgaan is het stellen van gerichte vragen belangrijk. Het moet de leerlingen wel duidelijk worden gemaakt waarop ze moeten letten (Wild e.a., 1994).

Bij *La Cigale et la Fourmi* worden de leerlingen eerst verwezen naar websites (met een keuze voor Frans of Engelstalig) waar ze meer informatie kunnen vinden over Jean de la Fontaine. Daarna wordt hen verzocht met behulp van internet te gaan opzoeken wat een fabel nu precies is. De gevonden gegevens van deze laatste opdracht worden verwerkt in een Word-opdracht.

#### Opdracht:

Zoek op wat een fabel is. Typ hieronder wat je hebt gevonden en sla het op.

Een fabel is:

Hierna wordt de fabel *La Cigale et la Fourmi* als tekstfragment gegeven en kunnen leerlingen tegelijkertijd de voordracht van de fabel door een Franse acteur beluisteren. De woordhulp voor het begrip van de tekst bestaat uit een verklarende woordenlijst die leerlingen op hun scherm kunnen openen en waarin woorden als 'fourmi' worden aangeboden als hyperlinks. Via deze hyperlink openen leerlingen een pagina van *Le Petit Larousse*. Daarna kan de leerling onderstaande opdracht beantwoorden.

**Opdracht:**

- 1 Over welke dieren gaat de fabel?
- 2 Als je hun karakters vergelijkt verschillen die nogal. Zoek uit onderstaande lijst 3 eigenschappen die bij het éne dier passen en 3 voor het andere dier. Noteer eerst de naam van het dier en zet vervolgens de eigenschappen eronder.
 

a. vrolijk	f. boosaardig
b. gierig	g. ijverig
c. pessimistisch	h. zorgeloos
d. behulpzaam	i. gul
e. hardvochtig	j. muzikaal
- 3 Hoe heeft de krekkel de zomer doorgebracht?
- 4 Als de zomer voorbij is, heeft ze een probleem. Welk?
- 5 Hoe denkt ze het probleem op te lossen?
- 6 Wij kennen het spreekwoord: 'een goede buur is beter dan een verre vriend'. Vind je dat spreekwoord passen bij deze fabel? Verklaar je antwoord.
- 7 La Fontaine heeft ons iets willen vertellen over het gedrag van mensen. Welke bewering is juist in het kader van deze fabel?
  - de mens is van nature goed
  - de mens kan gierig en hardvochtig zijn
  - de mens is een sociaal wezen

Op deze manier komen we weer terug op het thema 'Tirannie' en hebben leerlingen gezien dat het thema niet alleen iets is van de huidige samenleving, maar dat er vroeger ook aandacht voor was. Zozeer zelfs dat het als een levensles in een fabel is gegoten.

Bovenstaande is een goed voorbeeld van blootstelling aan levensechte en functionele input, terwijl de opdrachten de input ook effectief maken. De lerende realiseert zich de strekking van de input. De taak leidt er toe dat de leerlingen zich richten op de betekenis van wat zij krijgen aangeboden.

**Verwerken op vorm**

Zoals al eerder vermeld hebben Corda en Westhoff dit criterium vooral gericht op grammaticale correctheid. Wij denken dat je dit criterium binnen een ict-omgeving ook wat ruimer kunt gebruiken. Wanneer je leerlingen correctheid in de vorm van verslagen (structuur), bibliografieën, gebruik van natuurkundige begrippen etc. wilt bijbrengen is dit binnen een ict-omgeving stapje voor stapje aan te leren. In het onderhavige literatuurproject kun je voor de MVT natuurlijk ook een standpunt innemen op het punt van de vorm zoals bedoeld door Corda en Westhoff.

Hieronder volgt een voorbeeld uit *In the Name of the Rose*. Deze opdracht komt aan het eind van een leerweg over boekverbranding. Eerst wordt van de leerling verwacht dat hij/zij het fragment leest en daarna naar een verfilming van het fragment kijkt.

**Opdracht:**

Below you can find the text passage from Eco's novel in which Father Jorge explains his motifs. Read the passage and answer the questions:

*(Father Jorge):*

'Every word of the philosopher [Aristotle] , by whom now even saints and prophets swear, has overturned the image of the world. But he had not succeeded in overturning the image of God. If this book were to become . . . had become an object for open interpretation, we would have crossed the last boundary.'

*(William of Baskerville)*

'But what frightened you in this discussion of laughter? You cannot eliminate laughter by eliminating the book.'

*(Father Jorge)*

'No, to be sure. But laughter is weakness, corruption, the foolishness of our flesh. It is the peasant's entertainment, the drunkard's license; even the church in her wisdom has granted the moment of feast, carnival, fair. . . . But here, here'- now Jorge struck the table with his finger, near the book William was holding open- 'here the function of laughter is reversed, it is elevated to art, the doors of the world of the learned are opened to it, it becomes the object of philosophy, and of perfidious (= onbetrouwbaar) theology. . . . That laughter is proper to man is a sign of our limitation, sinners that we are. But from this book many corrupt minds like yours would draw the extreme conclusion, whereby laughter is man's end! Laughter for a few moments, distracts the common man from fear. But law is imposed by fear, whose true name is fear of God. This book could strike the spark that would set a new fire to the whole world, and laughter would be defined as the new art for canceling fear. And from this book there could be born the new destructive aim to destroy death through redemption from fear. And what would we be, we sinful creatures, without fear, perhaps the most foresighted, the most loving of the divine gifts? *Umberto Eco, In the Name of the Rose (1983)*

Na lezing van dit fragment zouden vwo leerlingen in staat moeten zijn onderstaande opdrachten te maken.

**Opdracht:**

Answer the following questions (you can give the answers in Dutch):

Do not forget to save your answers to disk.

1 What, to you, are the differences between the movie version and the text version of this scene?

2 In the 'novel of ideas' the centre of attention is not what the characters do but what they think and say. The conflict is not really between people but between the ideas and philosophies they represent. Today few 'novels of ideas' are being written, because the genre is thought to be too 'philosophical' and 'slow' for modern, action-oriented readers. Eco's novel was the exception to the rule and became an enormous commercial success. The reasons were his decision to choose a conflict which is one of all times and to work out the conflict in terms of an action-packed detective plot, full of colourful details about daily life in the Middle Ages. In fact, Eco was co-responsible for a revival of interest in the Middle Ages in literature and in movies. Write a short essay (minimum 200 words, maximum 500 words) in which you give your personal views on one or more of the following topics:

Are you interested in the Middle Ages and/or in books and movies about the Middle Ages?

Would you be interested in reading more of Eco's novel or watching the movie?

Would you ever think of picking up a 'novel of ideas'?

Essay:

Wanneer we nu letten op 'verwerken op vorm', wordt in eerste instantie duidelijk dat de uitleg wordt gegeven in de doeltaal en dat dit een opstap zou kunnen zijn om het essay ook in het Engels te schrijven. Wij verwachten echter, dat de opmerking dat het ook in het Nederlands mag de meesten zal verleiden dit ook in het Nederlands te doen. Dit aanbod is overigens een bewuste keuze, omdat het hier een geïntegreerd literatuurproject betreft en het leeuwendeel van literatuur in de tweede fase bij Nederlands is ondergebracht.

Dit laatste maakt het een stuk moeilijker om naar het gebruik van de Engelse grammatica te kijken. Echter de manier waarop de leerling een essay ter grootte van een A4tje maakt is erg goed te beoordelen. De indeling, het argumenteren, het trekken van een conclusie et cetera. zijn taalonafhankelijk. Het zou dan ook nuttig zijn een voorbeeld van zo'n essay op te nemen of leerlingen te verwijzen naar een site waar dit stapje voor stapje wordt uitgelegd.



Wat in het literatuurproject niet wordt gegeven is een grammaticahandleiding of gebruiksregels zoals bedoeld door Corda en Westhoff. Wanneer een docent besluit de essays in de doeltaal te laten schrijven zullen leerlingen dit reeds moeten beheersen of zal de docent juist deze oefeningen uit het project moeten halen en daar extra aandacht aan moeten besteden. De voorbeelddidactieken van Meijer, J. en Elshout-Mohr, M. (1999) waarin de leerlingen wordt gevraagd een steeds complexere grammatica te gebruiken aan de hand van voorbeeldteksten zouden hiertoe kunnen dienen.

### Productie output

Een productieve rol van de leerling zorgt ervoor dat de leerling actief is en hierdoor zijn/haar vaardigheid vergroot. Als je leerlingen 'dwingt' zich op een bepaalde manier te uiten, ontdekken ze vanzelf de leemten in hun kennis die hen verhinderen te zeggen wat ze willen uiten. De dwang om voor een bepaalde output te zorgen maakt dat ze nadenken over de manier waarop die output geleverd moet worden en dat ze zich verplicht voelen deze kennis tot zich te nemen en te hanteren.

Bij het doorwerken van de 'tirannie van de maatschappij' komen de leerlingen onderstaande Duitse tekst tegen. De leerling wordt gevraagd deze door te lezen en daarna de daarbij horende vraag te beantwoorden.

#### *Der Junge und sein Vorurteil*

*Vorübergehend war das Telefonhäuschen außer Betrieb. Verärgert trat der Junge gegen die Tür und freute sich über den Krach. Es goß in Strömen, und sein Anorak war völlig durchnäßt. Er stieg wieder auf sein Fahrrad und suchte das nächste Häuschen. Da war jemand drin. Als der Junge nahe davor stand, sah er, daß es ein Ausländer war. Er ließ ihm mindestens noch zwei Minuten, dann pochte er gegen die Tür. Der Ausländer machte aber keine Anstalten, mit dem Telefonieren aufzuhören, er öffnete nur leicht die Tür und bedeutete dem Jungen hinein zu schlüpfen. Der Junge stellte sein Fahrrad an die gelbe Seitenwand und ging rein. Angst vor Ausländern hatte er nie. Die hätten ja Angst vor ihm haben können. Schließlich war er ein erstklassiger Turner, und er konnte auch boxen. Zudem hatte er ein Taschenmesser, Nicht groß nicht scharf, aber es konnte gefährlich blitzen. Was der Mann da sprach, konnte der Junge nicht verstehen. Vielleicht war es Türkisch, vielleicht Jugoslawisch, der Mann sprach viel zu schnell. Der Junge wunderte sich, dass einer so schnell sprechen konnte. Doch wahrscheinlich hörte sich das bloß schnell an. Der Mann strich dem Jungen das Haar aus der Stirn, nahm ein sauberes Taschentuch aus der Innentasche seiner Jacke und reichte es ihm. Der Junge nahm tatsächlich das Tuch und trocknete sein Gesicht und Hände. Von dem Ausländer ging ein angenehmer Geruch aus. Eigentlich hatte er sich Gastarbeiter anders vorgestellt.*

*uit: Jahrbuch der Kinderliteratur 8: Die Erde ist mein Haus Beltz und Gelberg 1988*

**Woordhulp:**

vorübergehend	tijdelijk
der Krach	het lawaai
goß, gießen	stortregenen
der Anorak	het windjack
pochen	kloppen
hineinschlüpfen	naar binnen glippen
sich anhören	klinken, lijken
bloß	alleen maar
die Stirn	het voorhoofd
reichen	(aan)geven, aanbieden
der Geruch	de geur

**Opdracht:**

Beantwoord onderstaande vragen en bewaar ze op je diskette.

1 Kun je een voorbeeld van een vooroordeel geven?

Kijk eens in een Nederlands woordenboek bij vooroordeel. Noteer!

Klopt dit met jouw voorbeeld?

2 'Eigentlich hatte er sich Gastarbeiter anders vorgestellt.'

Hoe dan, denk je?

3 In deze tekst komt het begrip angst voor. Dat is ook het geval in de tekst

Ausländer. Vergelijk eens hoe beide teksten dit begrip angst behandelen.

4 Wat is volgens jou dé manier om vooroordelen te voorkomen of uit de weg te ruimen?

Wanneer we naar bovenstaand voorbeeld kijken mogen we concluderen dat de leerling 'gedwongen' wordt zijn/haar eigen gedachten onder woorden te brengen. Ook teksten met elkaar vergelijken en de conclusie daarvan op papier zetten wordt min of meer 'afgedwongen'. Wat we echter niet uit het voorbeeld kunnen halen is dat de actieve leerling het op een bepaalde manier moet doen. Ook hier zal de leerling dat getraind moeten hebben voordat hij met het literatuurproject begint of zal de docent de opdracht moeten concretiseren op het intranet of internet.

### Strategisch handelen

Omdat voor het leren van een bepaalde taak altijd maar een beperkte tijd beschikbaar is, zullen er in de beheersing van die taak altijd kleine of grote leemten blijven bestaan. Het is dan ook nuttig om leeders te trainen in het gebruik van strategieën die kunnen helpen die gebreken te compenseren.

In het integratie-gedeelte van het literatuurproject krijgt de leerling onderstaande opdrachten om het eilandgevoel in de literatuur te doorgronden. Aan het eind wordt verwacht dat de leerling dit concept kan herkennen.

#### Opdracht:

##### EILANDGEVOEL EN TIRANNIE

In de literatuur krijgt de lezer al snel een eilandgevoel voorgeschoteld, omdat schrijvers bijna altijd een vergrootglas op personen of situaties leggen. Door een detail uit de omgeving te halen en te vergroten ervaar je als lezer al snel dat eilandgevoel.

Echter door tirannie komt dat eilandgevoel veel sterker naar voren. Ook dit eilandgevoel komt in allerlei culturen, taalgebieden en tijdperken voor. In het stuk hieronder kijken we vooral naar het tijdsaspect.

Kijk nu eerst naar een videofragment waarin Tom van Deel het eilandgevoel in *Robinson* uitlegt. (*Fragment 1*)

Maak nu eerst (Opdr 64):

In *Karakter* (een roman uit het begin van de vorige eeuw) komt dit eilandgevoel heel sterk naar voren. De zoon die het voor zijn gevoel opneemt tegen de gehele wereld, krijgt die wereld regelmatig over zich heen. In het volgende stukje tekst zoekt de zoon steun bij zijn vader en krijgt deze niet. Ook hier krijg je het gevoel (net als bij *Robinson*) dat de zoon de situatie waarin hij verkeert niet goed begrijpt. Lees (Tekst 1) en maak dan (Opdr 65):

In *L'Avare* ( Frankrijk in de 17e eeuw) lijdt de hoofdpersoon onder de tirannie van het geld. Het vergaren van zoveel mogelijk geld en het niet willen uitgeven daarvan maakt dat hij zichzelf op een eiland plaatst.

Kijk nu naar (*Fragment 2*) waarin dit letterlijk gebeurt:

Het is duidelijk dat het fragment ironisch is bedoeld, maar lees in het stukje hieronder maar eens wat hij zegt wanneer zijn geld is gestolen:

*HARPAGON. (Il crie au voleur dès le jardin, et vient sans chapeau) Au voleur! au voleur! à l'assassin! au meurtrier! Justice, juste Ciel! je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent. Qui peut-ce être? Qu'est-il devenu? Où est-il? Où se cache-t-il? Que ferai-je pour le trouver? Où courir? Où ne pas courir? N'est-il point là? N'est-il point ici? Qui est-ce? Arrête. Rends-moi mon argent, coquin.*

Harpagon is zijn geld kwijt en zegt dan: „*assassin, meurtrier, on m'a coupé la gorge*“, woorden die allen met tirannie te maken hebben. Voor hem is het geld niet de tiran, maar iedereen die het af wil nemen. *L'Avare* wil niet van de door hemzelf gecreëerde tiran af.

Beluister nu Eric Clapton's *Nobody knows you when you're down and out*, een klas-sieke 'blues'tekst (*Tekst 2*) maak daarna (*Opdr 66*):

Kijk nu eens naar het videofragment van professor Unrat (*Fragment 3*) naar een boek van Heinrich Mann. In dit fragment is de regisseur er goed in geslaagd het eilandgevoel te visualiseren. De docent is na een huwelijk met nachtclubzangerses Lola Lola ontslagen en aan lager wal geraakt. Uit pure wanhoop gaat hij alleen terug naar de voor hem zo bekende wereld van het klaslokaal .....

Denk nu even terug aan het lied van Eric Clapton en jouw antwoord op Opdracht 66.

In bovenstaand voorbeeld wordt het concept 'eilandgevoel' wel op allerlei manieren duidelijk gemaakt, maar we kunnen toch niet zeggen dat hier strategieën worden aangeleerd om kennisleemten te compenseren. Natuurlijk zullen leerling in hun opdrachten dingen op een andere manier verwoorden of duidelijk maken wanneer ze op dit soort problemen stuiten, echter in het literatuurproject wordt daar geen actieve aandacht aan besteed.

## Conclusie

Een vergelijking met een op taalgebruik gericht instrument als dat van Corda en Westhoff gaat maar gedeeltelijk op voor taalproductie in een literaire context. Het maakt een groot verschil of de taalproductie van leerlingen in de doeltaal is of niet.

Juist de veranderde kijk van de tweede fase op literatuuronderwijs veroorzaakt een minder taalproductieve insteek.

#### **6.4 EEN VERGELIJKING MET DE LITERAIRE COMPETENTIES VAN PURVES**

De achttien literaire competenties van Purves zijn hiervoor reeds uitvoerig besproken. We zullen hierbij dan ook niet te lang stilstaan. Wanneer we de vijf voorbeelden uit het literatuurproject zoals hierboven aangehaald bekijken, komen veel van de genoemde competenties geheel of gedeeltelijk tot hun recht.

De doelstelling van het literatuurproject was vooral de leerling het plezier in lezen te laten ontdekken. 'Lezen is leuk' hadden we ook als motto kunnen kiezen. Hiermee wordt meteen duidelijk dat niet alle genres, literaire bewegingen etc. aan bod komen of zelfs maar worden genoemd. Juist de bewustwording dat lezen meer kan zijn dan alleen maar een verhaal lezen en dat je via de digitale, multimediale weg veel over een boek, een thema, een literaire stroming of de schrijver te weten kunt komen is de grote meerwaarde van dit literatuurproject. We hopen dan ook dat leerlingen later nog eens met plezier boeken ter hand nemen, en of dat nu gebeurt vanuit interesse voor het boek zelf of dat de oorzaak buiten het boek ligt (film, onderwerp, internet) maakt niet zoveel uit. We hebben er juist voor gezorgd dat de evaluatieve competenties van Purves de hoofdrol spelen in het project en naar onze mening worden leerlingen juist daardoor 'volwassen' lezers.

#### **6.5 HET PROJECT VANUIT SOCIAAL-CONSTRUCTIVISTISCH PERSPECTIEF**

##### **Constructivistische doelen binnen ict**

Om bovenstaande vraag te beantwoorden gebruiken we de door Bronkhorst (1998) aangegeven karakteristieken voor constructivistische doelen binnen ict. Voor de duidelijkheid zijn ze nogmaals hieronder vermeld.

- 1 De leerlingactiviteiten moeten probleemgericht zijn, hierdoor hebben leerlingen meer tijd nodig deze op te lossen en gebruiken ze verschillende vaardigheden.
- 2 Het probleem in visuele vorm aan te bieden is effectief. Hierdoor ontstaan goede 'mental models'.
- 3 Een rijke leeromgeving. Niet meer alleen de docent, een tekstboek en worksheets, maar ook databases, digitale encyclopedieën en simulaties.
- 4 Leren door ontdekken. Het blijft altijd de vraag in hoeverre een docent ondersteuning moet geven, maar het moderne ict-gereedschap biedt voldoende mogelijkheden voor zelfontdekkend leren.

5 Authentieke toetsingsmethoden. De nadruk ligt meer op kwalitatieve toetsingsstrategieën dan op kwantitatieve. Portfolio's zijn daarvan een goed voorbeeld.

### **Worden die doelen door het project gerealiseerd?**

We gebruiken ook hier weer de vijf voorbeelden vanuit de verschillende talen zoals we die eerder in dit stuk hebben opgenomen.

Op het gebied van probleemgerichtheid kunnen we kort zijn. Zoals ook Corda en Westhoff aangeven in hun 'verwerking op inhoud', moet een programma opdrachten aanbieden die de leerling bewust maken van waarop ze vooral moeten letten tijdens het leerproces. Het literatuurproject bevat voldoende gestructureerde opdrachten om dit te verwezenlijken.

Het probleem in visuele vorm aanbieden is een andere zaak. In het literatuurproject wordt wel veel visueel materiaal aangeboden, maar dit zijn toch geen 'mental models'. Het enige wat hier een beetje in de buurt komt zijn de invulschema's die structuur aanbrengen. Echte schema's van bijvoorbeeld grammaticaal gebruik, natuurkundige modellen et cetera. kunnen we niet herkennen. Zelfs de drie werkelijkheden worden niet geschematiseerd.

Een rijke leeromgeving biedt het literatuurprogramma zeer zeker. De leerling wordt met tekst, beelden, filmfragmenten, muziek en voordrachten geconfronteerd. Op deze manier vindt er een optimale verankering van de 'kennis' plaats.

Het zelfontdekkend leren hangt naar onze mening af van de insteek van de docent. Wanneer de leerling in zijn studielasturen zo'n vol programma aangeboden krijgt dat hij/zij het net door kan werken, valt er niet veel zelf te ontdekken. Natuurlijk ontdekken de leerlingen in bovenstaand geval van alles, maar sturen zij daarin zelf heel weinig. Wanneer er echter ruimte geboden (eventueel een keuze gegeven) wordt om de leerling een zijstapje te laten maken biedt het literatuurproject voldoende mogelijkheden.

Wat betreft de kwalitatieve toetsingsmogelijkheden was dat de insteek van het literatuurproject. Iedere combinatie van opdrachten levert een 'portfolio' op, al moeten wij hierbij aangeven dat wij het woord portfolio hier te groot vinden. Het literatuurproject is een prima onderdeel, naar onze mening een belangrijk onderdeel, van de literatuur- of leesportfolio van leerlingen. Het project bevat geen enkele kwantitatieve toets.

### **Een belangrijke stap verder**

Het literatuurproject maakt ook nog gebruik van een communicatieve poot, en wel een kenniskring (ook wel Blackboard) van Kennisnet. Naast de mogelijkheden van traditioneel werken (opdrachten uitprinten en inleveren), kan de leerling via de kenniskring zijn opdrachten digitaal aan de docent aanbieden. De docent kan vanaf iedere werkplek en op ieder gewenst tijdstip de leerling volgen en coachen. Het betreft hier de e-mail mogelijkheid. Daarnaast kan een aantal leerlingen ook nog een virtuele groep vormen waarbinnen ideeën uitgewisseld kunnen worden. Deze virtuele groep is besloten en alleen toegankelijk voor die leerlingen. Het voert te ver om de hele kenniskring uit te leggen, maar naast kennisnet zijn beide auteurs te bereiken op [www.school-ict.nl](http://www.school-ict.nl) om lezers verder te helpen.

## **6.6 SLOTOVERWEGINGEN**

Uit onderzoek aan de universiteit van California blijkt dat wanneer iets wordt uitgelegd door middel van ict, het belangrijk is dat de tekst en de plaatjes dicht bij elkaar staan. Hierdoor leren leerlingen dieper dan wanneer ze van het een naar het ander moeten scrollen. Dit gegeven heeft ons ervan overtuigd dat we de leerlingen in staat moeten stellen zelf met de vensters te schuiven. Hierdoor kan de leerling het filmmateriaal en de tekstfragmenten naast elkaar oproepen en zo vaak afdraaien als ze zelf willen. Een bijkomend voordeel is dat de leerling het gevoel heeft dat hij/zij het programma stuurt. Ook dit gevoel is belangrijk zoals we al eerder hebben gezien.

Een ander aspect is dat alleen het hoognodige op het scherm moet staan, met andere woorden zo weinig mogelijk toeters en bellen. Ook hier hebben we rekening mee gehouden. Natuurlijk is het leuk en mooi wanneer allerlei filmschermen open gaan en boeken open worden geslagen, maar echt bijdragen aan het leereffect doet het zelden. Wij moeten toegeven dat zo'n uiterlijk beter door professionele ontwikkelaars kan gedaan worden, maar of die altijd rekening houden met de onderwijskundige aspecten ....?





## 7. BIBLIOGRAFIE

- Antonek, J.L. et al. 1997. 'The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity'. *The Modern Language Journal* 81: 15-27.
- Arnheim, R. 1969. *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Barton, J. en A. Collins. 1993. 'Portfolios in teacher education'. *Journal of Teacher Education* 44: 200-10.
- Bennett, T. 1990. *Popular Fiction, Technology, Ideology, Reality*. London.
- Benton, M. 1992. *Secondary Worlds: Literature Teaching and the Visual Arts*. Buckingham: Open University Press.
- Bloom, B.S., J.T. Hastings en G.F. Madaus (eds.). 1971. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York.
- Bosselaar, P. 2000. *Dynamisch Webdesign*. Amsterdam: Pearson Education.
- Bronkhorst, J. 1998. 'The use of multi media learning environments in teacher training colleges'. *Paper presented at the ATEE conference Limerick, Ireland*.
- Carlisle, A. 2000. 'Reading logs: an application of reader response theory in ELT'. *ELT Journal* 54/1:12-9.
- Cameron, K. (ed.) 1999. *Call: Media, Design & Applications*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Carlisle, A. 2000. 'Reading Logs: an application of reader response theory in ELT'. *ELT Journal* 54/1: 12-9
- Debski, R. en M. Levy (eds). 1999. *World Call: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Donnelly, D. 1998. *Webdesign: The Next Generation*. Londen: Thames and Hudson.
- Carter, R. en J. McRae. 1996. *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. London: Longman.
- Corda, A. en G. Westhoff . 2000. 'Auto's met ovale wielen: Een referentiekader voor het schatten van de meerwaarde van ict voor het MVTO'. Platform ict-MVT van het NaB-MVT.
- Daniels, J. 1996. 'Implications of the technology adoption life cycle for the use of the new media in distance education' in *Proceedings of the 1996 Eden Conference*. Milton Keynes.
- Dillemans, R., J. Lowyck, G. Van der Perre, G. Claeys en J. Elen. 1998. *New Technologies for Learning: Contribution of ict to Innovation in Education*. Leuven: Leuven University Press.
- Efland, R., K. Freedman, en B. Stuhr. 1995. *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Eisner, E.W. 1979. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York.

- Eisner, E.W. 1985. *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. London.
- Elliot, R. 1990. 'Encouraging reader-response to literature in ESL situations'. *ELT Journal* 44/3: 191-8.
- Floridi, L. 1995. *The Extension of the Mind, an Introduction to Information and Communication Technology for Philosophers*. Oxford: Oxford University Press.
- Green, J.E. en S. O'Sullivan Smyser. 1996. *The Teacher Portfolio, a Strategy for Professional Development and Evaluation*. Lancaster, Penn: Technomic.
- Haanstra, F. 1994. *Effects of Art Education on Visual-Spatial Ability and Aesthetic Perception: Two Meta-Analyses*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Hertveldt, F., P. Vanneste en B.Wylin. 1997. *Internet, een Nieuw Didactisch Medium*.  
Leuven: Standaard Uitgeverij.
- Hirvela, A. 1996. 'Reader-response theory and ELT'. *ELT Journal* 50/2: 127-34.
- Horton, W.B. 2000. *Designing Web-Based Training*. New York: John Wiley & Sons.
- Johnson, K.E. 1996. 'Portfolio assessment in second language teacher education'. *TESOL Journal* Winter: 11-4.
- Johnson, N.J. en L.M. Rose. 1997. *Portfolios: Clarifying, Constructing and Enhancing*. Lancaster, Penn: Technomic.
- Kirschner, P., W.Jochems, en M.Valcke . 1999. 'The design and development of a powerful electronic learning environment: pedagogical basis and technological design.' *OUH*.
- Krause, S. 1996. 'Portfolios in teacher education: effects of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process'. *Journal of Teacher Education* 47/2: 130-8.
- Kurzweil, R. 1999. *The Age of Spiritual Machines*. Harmondsworth: Penguin.
- Lanier, V. 1975. 'Conception and priority in art education research'. *Studies in Art Education* 16/1: 26-30 .
- Meijer, J. en M. Elshout-Mohr. 1999. 'Voorbeelddidactieken; Informatie en Communicatie Technologie in Vier Onderwijsleer-episoden'.SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mirande, M., J. Riemersma en W. Veen. 1997. *De Digitale Leeromgeving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Moore, G.A. 1991. *Crossing the Chasm*. New York.
- Moore, G.A. 1995. *Inside the Tornado*. New York.
- Peet, M. en D. Robinson. 1992 *Leading Questions*. Walton-on-Thames: Nelson .
- Phillips, R. 1998. 'Models of learning appropriate to educational applications of information technology'. In Black, B. and Stanly, N. (Eds), *Teaching and Learning in Changing Times*, 264-268. Proceedings of the 7th Annual Teaching Learning Forum, The University of Western Australia, February 1998. Perth: UWA.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schrauger, J.S. en T.M.Osberg. 1981. 'The relative accuracy of selfpredictors and judgements by others in psychological assessment'. *Psychological Bulletin* 90/2: 322-351 .
- Shackelford, R.L. 1996. 'Student portfolios, a process/product learning and assessment strategy'. *The Technology Teacher* May-June: 31-6.
- Soetaert, R., L.Top en G. van Belle. 1995. 'Creating a new borderland on the screen'. *Educational Media International. The Official Quarterly Journal of the International Council for Educational Media* 32/2: 62-8 .
- Tanner, R.,et al. 2000. 'Piloting portfolios: using portfolios in pre-service teacher education'. *ELT Journal* 54/1: 20-30.
- Valcke, M. 1999. 'Visies op leren – Objectivisme versus constructivisme'. *OUH*
- Vaughan, T. 1998 *Multimedia: Making it Work*. Berkeley: McGraw-Hill.
- Wade, R.C. en D.B. Yarbrough. 1996. 'Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education?' *Teaching and Teacher Education* 12/1: 63-79.
- Wild, M., R. Oliver, R. Phillips, G. Rehn and R. Dickinson. 1994. 'What is the problem to which interactive multimedia is the solution? Views on the nature, place and value of multimedia in education'. *Issues In Educational Research*, 4(2), 57-79.
- Wilson, B. 1971. 'Evaluation of learning in art education' in B.S. Bloom, J.T. Hastings and G.F. Madaus (eds.). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York .
- Witkin, H.A. and D.R. Goodenough. 1981. *Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence*. New York.
- Wolf, K. 1991. 'The schoolteacher's portfolio: issues in design, implementation and evaluation'. *Phi Delta Kappa* 73: 129-36.
- Wolf, K. 1996. 'Developing an effective teaching portfolio'. *Educational Leadership* 53/6: 34-7.
- Yeo, S., R. Loss, M. Zadnik, A. Harrison and D. Treagust. 1998. 'Interactive multimedia: What do students really learn?' In Black, B. and Stanly, N. (eds), *Teaching and Learning in Changing Times*, 264-268. Proceedings of the 7th Annual Teaching Learning Forum, The University of Western Australia, February 1998. Perth: UWA.

*Reeds verschenen:*

- 1 Het studiehuis
- 2 Werken in netwerken
- 3 Zorg om het studiehuis
- 4 De didactiek van leren leren
- 5 Ervaringen in netwerken
- 6 Toetsen in het studiehuis
- 7 Examens in het studiehuis
- 8 En nu de docent nog...!
- 9 Mediatheken en bibliotheken
- 10 Het Interactief Leergroepen Systeem (ILS)
- 11 Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden
- 12 De hele school: één studiehuis!
- 13 Van schoolgebouw naar studiehuis
- 14 Een mediatheek in het studiehuis
- 15 Schoolboeken in het studiehuis
- 16 ICT in BVE
- 17 Planmatig werken bij onderwijsinnovaties
- 18 Het reguleren van leren
- 19 Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang
- 20 Leerlingen over het studiehuis
- 21 Omgaan met verschillen tussen leerlingen
- 22 Het examendossier
- 23 De onderwijskundig manager in de tweede fase
- 24 Zorg voor aansluiting
- 25 Mentoraat in het studiehuis
- 26 Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen
- 27 Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen
- 28 Zelfwerkzaamheid, didactiek en instrumenten  
in het agrarisch onderwijs
- 29 Professionele ontwikkeling van docenten
- 30 Wat gij niet wilt dat u geschiedt..., over communicatie,  
collegialiteit en coaching
- 31 Naar een doorlopende leerlijn in het onderwijs,  
techniek als voorbeeld
- 32 Hoe gaan docenten om met zelfstandig leren?  
- wat ze denken en doen -
- 33 Functie- taak- en beloningsdifferentiatie
- 34 Zelfsturende teams  
-ontwerpen van de organisatie bij onderwijsvernieuwing-
- 35 Inspiratie en ambitie
- 36 Krachtige leeromgevingen

*Werktitels voor volgende nummers:*

**Didactische modellen**

**Individualisering**

**Samenhang tussen de organisatie, het onderwijs en het leren**

**De inspirerende school**



**De "Studiehuisreeks"**

is een uitgave van

MesoConsult b.v.

Gounodlaan 15

5049 AE Tilburg

telefoon 013 - 456 03 11

fax 013 - 456 32 76

**MesoConsult**