

Geïntegreerd lees- en schrijf- onderwijs in het voortgezet onderwijs

Auteurs: *Madeleine Gibson en
Bart van der Leeuw*

Integratie van lees- en schrijfonderwijs is een krachtig middel om leerlingen 'tekstvaardig' te maken. Een SLO-brochure over geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS) in het voortgezet onderwijs is voor dit nummer van Tijdschrift Taal omgewerkt tot een artikel. Hiermee wordt opnieuw - net als in het vorige nummer van Tijdschrift Taal, en in het kader van de doorgaande lijn - een uitstapje gemaakt naar een andere sector binnen het onderwijs. In dit nummer leest u over het hoe en waarom van deze GLS-aanpak. Daarnaast maakt u kennis met een instrument waarmee u geïntegreerde lees- en schrijflessen kunt ontwerpen en ziet u een aantal voorbeelden van lessen.

Het vak Nederlands wordt in het voortgezet onderwijs veelal gekenmerkt door een verkavelde aanpak: vakonderdelen als lezen, schrijven, mondelinge vaardigheden, spelling, grammatica en woordenschat komen hierin gescheiden van elkaar aan bod. Methodemakers houden deze verkavelde praktijk - waarschijnlijk onbedoeld - in stand, door hun methodes in hoofdstukken en modules te koppelen aan de verschillende, op zichzelf staande domeinen.

Zowel uit onderzoek als uit ervaringen van leraren blijkt dat er allerlei nadelen kleven aan een verkavelde praktijk. Een van de belangrijkste nadelen is overlappendheid van het programma, met voor alle domeinen aparte lessen: een leesles, een schrijfles, een luisterles, weer een leesles, een spreekles, en ga zo maar door. Dat vaardigheden elkaar zouden kunnen versterken wanneer ze niet apart maar juist in samenhang worden aangeboden, is een kans die te vaak onbenut wordt gelaten. De versterkingskans geldt voor eigenlijk alle vaardigheden, maar bij uitstek voor lees- en schrijfvaardigheid. Waarom lenen juist het lezen en schrijven zich zo goed voor een samenhangend aanbod?

Schrijven om te leren lezen; lezen om te leren schrijven

In een meta-analyse van een groot aantal onderzoeken concluderen Graham & Hebert (2010) bijvoorbeeld dat (leren) schrijven de leesvaardigheid van leerlingen vergroot. Schrijven over teksten die je leest, heeft bovendien een positieve invloed op de verwerking van de inhoud van de tekst die je leest. Je schrijft dan om beter en gericht te lezen. De onderzoekers doen daarom aanbevelingen om leerlingen vaker te laten schrijven én ze te laten schrijven over teksten die ze moeten lezen. Zo'n

“Zowel uit onderzoek als uit ervaringen van leraren blijkt dat er allerlei nadelen kleven aan een verkavelde praktijk.”

schrijfpdracht die bedoeld is om grip op de inhoud van een tekst te krijgen, kan er op verschillende manieren uitzien. De tekst kan reflectief van aard zijn (een persoonlijke reactie op de tekst) of waarderend (denk aan een recensie). Ook kan de opdracht gericht zijn op het trainen van studievaardigheden (denk aan een samenvatting, een schema of een mindmap).

Andersom blijkt het ook mogelijk te zijn om in het schrijfonderwijs gericht gebruik te maken van de leesvaardigheid van leerlingen. Bij dit *lezen om te leren schrijven* bestuderen leerlingen samen met de leraar een voorbeeld van een tekst die ze zelf ook moeten schrijven. Dus voordat zij een betoog, beschouwing, recensie of verhaal gaan schrijven, staat de leraar met de klas stil bij typerende kenmerken van een voorbeeld van die tekstsoort. Daarbij besteden ze samen aandacht aan het doel en de daarbij passende structuur van de tekst, maar ook aan allerlei aspecten van het taalgebruik, zoals stijl, woordkeus en verbindingswoorden. De insteek hierbij is leerlingen te laten zien hoe taal werkt.

Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs: wat, waarom en hoe?

In geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs is de samenbindende factor ‘de wijze waarop in teksten betekenis wordt gerealiseerd’.

Zo kan je teksten - zoals bijvoorbeeld een recept voor een preischotel - benaderen met de vraag naar het doel en de opbouw van zo'n tekst, en naar de woorden en zinnen (taalmiddelen) waarmee dit doel tot stand wordt gebracht. De schrijver geeft betekenis met een tekst; de lezer geeft betekenis aan een tekst. In deze systematisch functionele benadering staat voorop welk sociaal doel de tekst beoogt en met welke taalmiddelen dat doel tot uitdrukking wordt gebracht. Kernbegrip in deze benadering is genre (Martin & Rose, 2008; Van der Leeuw & Meestringa, 2014).

Met ‘genre’ verwijzen we naar het sociale doel van een tekst. In de context van het onderwijs onderscheiden we negen genres: vertelling, verhaal, verslag, beschrijving, procedure, verklaring, beschouwing, betoog en respons (zie linkerkolom op p. 14). In de verwoording van het sociale doel zijn een aantal stadia te onderscheiden. Elk genre kent zijn eigen specifieke stadia. Zo zien we bijvoorbeeld in een beschouwing eerst een kwestie, vervolgens een aantal perspectieven op die kwestie en ten slotte een positie ten opzichte van die perspectieven.

Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs is gericht op het effectief leren hanteren van verschillende genres in verschillende contexten. Ben je als leerling hiertoe in staat, dan mag je jezelf ‘tekstvaardig’ of ‘geletterd’ noemen, het uiteindelijke doel bij geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs.

Overzicht van in het onderwijs veel voorkomende genres:

- De Vertelling. Het doel is vanuit een persoonlijke ervaring te vertellen over een opeenvolging van gebeurtenissen. De stadia zijn: Oriëntatie ^ Ervaringen (^ Persoonlijk commentaar).
- Het Verhaal. Het doel is te onderhouden door een opeenvolging van gebeurtenissen gevoelens te delen en/of eventueel gedrag te beoordelen. De stadia zijn: Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing (^ Evaluatie).
- Het Verslag. Het doel is chronologisch een gebeurtenis te beschrijven. De stadia zijn: Identificatie ^ Gebeurtenissen.
- De Beschrijving. Het doel is een zaak of gebeurtenis te specificeren en te classificeren. De stadia zijn: Identificatie ^ Specificatie.
- De Procedure. Het doel is beschrijven (instructeren) hoe je iets moet doen, hoe te handelen. De stadia zijn: Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie.
- De Verklaring. Het doel is een gebeurtenis uit te leggen en te interpreteren. De stadia zijn: Identificatie van het fenomeen ^ Verklaring van de sequentie (bijvoorbeeld in factoren of oorzaak en gevolg).
- De Beschouwing. Het doel is een onderwerp of kwestie vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken. De stadia zijn: Kwestie ^ Perspectieven ^ Positie.
- Het Betoog. Het doel is een stelling te beargumenteren. De stadia zijn: Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging van de stelling.
- De Respons. Het doel is te reageren op een cultuuruiting (tekst, beeld en/of geluid). De stadia zijn: Oriëntatie ^ Beschrijving ^ Evaluatie.

Onderwijsleercyclus

Voor de didactische vormgeving van dit onderwijs maken we gebruik van een zogeheten onderwijsleercyclus (Burns & Joyce, 1991); zie figuur 1. Lezen en schrijven zijn hier in één en dezelfde onderwijsleercyclus opgenomen, omdat het onderwijs daarin hetzelfde doel beoogt, namelijk tekstvaardigheid. Binnen die onderwijsleercyclus kennen ze uiteraard hun eigen specifieke activiteiten, zoals verwerking bij lezen en feedback + revisie bij schrijven.

Bij geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs gaat het om onderwijzen én leren; om de samenhang tussen de activiteiten van de leraar en die van de leerlingen. Gegeven een tekst in een specifieke context (bijvoorbeeld een uitleg over 'het weer' bij aardrijkskunde) selecteert de leraar een aspect van tekstvaardigheid (bijvoorbeeld de verwoording van causale verbanden). De leraar laat zijn leerlingen zien hoe dit aspect van tekstvaardigheid werkt en ondersteunt zijn leerlingen tijdelijk bij het toepassen ervan, opdat zij het uiteindelijk zelfstandig kunnen. Zo'n tijdelijke ondersteuning op weg naar zelfstandigheid wordt *scaffolding* genoemd.

Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs kan dus gevisualiseerd en beschouwd worden als cyclisch proces, bestaande uit verschillende fasen: oriëntatie op onderwerp en context; *modeling*: analyse van de tekst; begeleide lees- / schrijf- / oefening; zelfstandig lezen en schrijven; en verwerking en revisie.

Belangrijk voor de juiste interpretatie van de cyclus zijn de volgende principes:

- In de cyclus kunnen verschillende cycli elkaar opvolgen, en de uitkomst van één doorloop van de cyclus legt een basis voor een volgende doorloop.



Figuur 1: Onderwijsleercyclus als ontwerpinstrument

- Binnen één doorloop van de cyclus kan de nadruk liggen op lezen of op schrijven.
- Bij iedere doorloop is sprake van een voorkeursvolgorde, waarbij de fasen allemaal – de ene fase uitvoeriger dan ander – aan de orde komen.

Tekstvaardigheid

In geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs staat - zoals eerder genoemd - de tekst centraal. Het doel van GLS is het vergroten van de tekstvaardigheid (geletterdheid) van leerlingen. Alle activiteiten in de onderwijsleercyclus zijn daarop gericht.

Zoals u in figuur 2 kunt zien, zijn in elke tekst verschillende aspecten te onderscheiden. Bijvoorbeeld:

- Het onderwerp van de tekst: Waar gaat de tekst over? Is het onderwerp voor de leerlingen bekend, herkenbaar of nieuw? Is de uitwerking actueel of van belang voor een bepaald vak?



Figuur 2: Doel van GLS: tekstvaardigheid

- Het doel van de tekst, ofwel het genre: Welk sociaal doel beoogt de tekst? Gaat het om een vertelling, verhaal, verslag, beschrijving verklaring, procedure, betoog, beschouwing of respons? Ofwel: welk genre wordt door de tekst tot uitdrukking gebracht?
- De context waarin de tekst gebruikt wordt: Van welke context is er sprake? Gaat het bijvoorbeeld om een radiospotje, een advertentie op een billboard langs de snelweg, om een e-mail waarin je klaagt over de kwaliteit van een gekocht artikel, om een instructie in een schoolboek, om een verslag van een voetbalwedstrijd in de plaatselijke krant?
- Taalmiddelen van de tekst (register): De taalmiddelen worden afgestemd op het onderwerp, het doel en de context van een tekst, ofwel er wordt gekozen voor een bijpassend register. Hierbij kan het gaan om het specifieke woordgebruik van een vak, om de specifieke taalmiddelen van een bepaald genre, of om het taalgebruik dat kenmerkend is voor een bepaalde context.

“Bij het lezen gaat het om betekenis geven aan een tekst, bij schrijven gaat het om betekenis geven met een tekst.”

Dit overzicht laat zien dat er aan teksten – ook als ze kort en eenvoudig zijn – heel wat valt te ontdekken en te leren. En dat kan niet allemaal in één keer. Bij het onderwijs in tekstvaardigheid is het dan ook verstandig focus aan te brengen: Op welk aspect van een tekst wil je de nadruk leggen? Bij elke lees-/schrijfles is een complete tekst weliswaar het uitgangspunt, maar is een beperkt aantal taalmiddelen (woorden en zinnen) centraal gesteld.

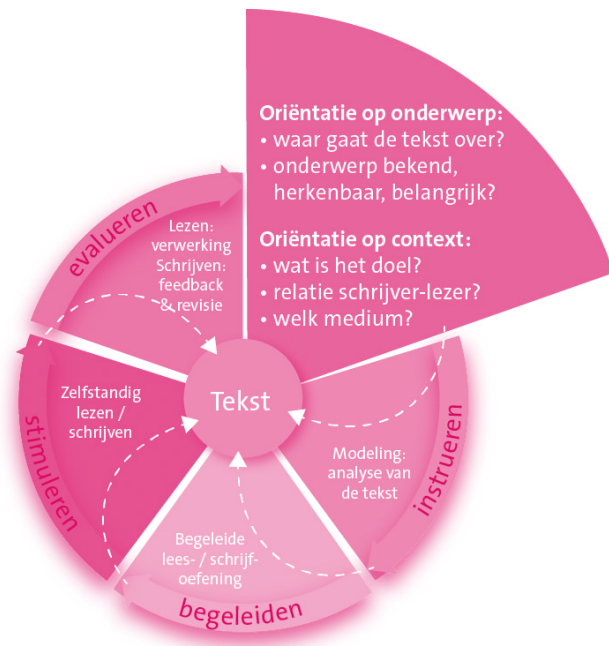
Fase van oriëntatie op onderwerp en context

Oriëntatie op zowel het onderwerp van de te lezen of te schrijven tekst, als op de communicatieve context waarin die tekst gebruikt gaat worden, gaat vooraf aan het moment waarop leerlingen in de GLS-les een tekst onder ogen krijgen. In deze fase moet de leraar ervoor zorgen dat de leerlingen voldoende van het onderwerp en de context afweten om de tekst aan te kunnen pakken, te kunnen lezen of te kunnen schrijven.

Voor de oriëntatie op het *onderwerp* gaat het om vragen als: Waar gaat de tekst over? Is het onderwerp voor de leerlingen bekend, herkenbaar of nieuw? Weten ze er voldoende van om de tekst aan te kunnen? Wat is het belang van het onderwerp? Is het actueel en/of van belang voor een vak?

Angstzweet

Caroline Wisse Weldam (St-Gregorius College, Utrecht) laat leerlingen in 3 vmbo-tl verhalen lezen en schrijven door te beginnen met het lezen van de prologen van twee spannende jeugdthrillers. Daarna bespreekt ze met de leerlingen wat de hoofdpersoon denkt, voelt, ziet, proeft, hoort, et cetera. Leerlingen koppelen dit aan een eigen angstervaring, die ze in groepjes bespreken en opschrijven door zich dezelfde vragen te stellen. In de uitwisseling daarvan, in de tweede les, bespreekt de klas wat de angstige situatie of beleving zo eng maakt. Dit levert een set criteria op, die de leerlingen op papier meekrijgen. De derde les begint ermee dat de lerares hardop analyserend een gedeelte van een ander spannend verhaal voorleest, waarbij ze tekstkenmerken benoemt die spanning veroorzaken, zoals aanduidingen van tijd en plaats, ritme, tempo, vooruitwijzingen. Ook vraagt ze zich hardop af waarom ze blijft lezen, waarom er bijvoorbeeld in het verhaal staat dat er een bierglas op tafel staat. Leerlingen lezen daarna stukjes van andere jeugdliteraire verhalen, zoeken naar spannende fragmenten en elementen die de spanning verhogen. Uitwisseling levert nog meer spanningsverhogende tekstkenmerken op. De vierde les begint met het samen schrijven van een spannend verhaal: eerst bedenkt de klas een verhaalskelet en schrijven ze samen het begin daarvan. Individueel schrijven ze een eerste versie van de groepservaring. In de vijfde en zesde les geven ze elkaar peerfeedback, en reviseren ze hun verhalen. De zesde les sluit af met een reflectie op de lessen. (Van Silfhout, 2016).



Figuur 3: Oriëntatie op onderwerp en context



Figuur 4: Modeling: analyse van de tekst

Een oriëntatie op het onderwerp van de tekst is belangrijk voor zowel het lezen als het schrijven, aangezien het bij beide gaat om betekenis geven. Bij het lezen gaat het om betekenis geven aan een tekst, wat makkelijker gaat als de lezer vertrouwd is met het onderwerp: dan kan hij informatie uit de tekst verbinden aan zijn eigen voorkennis. Bij schrijven gaat het om betekenis geven met een tekst. Dat gaat makkelijker als de schrijver kennis van zaken heeft over het onderwerp waarover hij schrijft: hij kan zich dan concentreren op hoe hij iets formuleert (register), rekening houdend met het doel en de context van de tekst.

Mogelijke activiteiten voor oriëntatie op het onderwerp zijn kennis en ervaringen uitwisselen (gesprek), luisteren naar een voordracht/verhaal, informatie lezen; een film, documentaire, trailer, experiment, excursie, spel, quiz. Ook is het van belang dat leerlingen een beeld hebben van de *communicatieve context* waarin de tekst gelezen/geschreven wordt. Daarbij gaat het om vragen als: Wat is het doel van de tekst (genre)? En: Wat is de relatie tussen

de schrijver en de lezer van de tekst? In welk medium wordt de tekst gebruikt: een schoolkrant, een opinieblad, een schoolboek, een internetsite, de sociale media, et cetera?

Voorbeelden van contexten waarin het doel, de relatie met publiek en het medium zijn gespecificeerd, zijn voor lezen bijvoorbeeld een tekst in het biologieboek van havo 2. Deze teksten zijn bedoeld om bepaalde vakinhoud aan leerlingen van ongeveer 14 jaar te beschrijven of te verklaren. Voor schrijven kan het een verhaal in een jeugdblad zijn, bedoeld om de lezers van dat blad (jongeren) te onderhouden.

Voor het schrijven van een tekst moet de oriëntatie op de communicatieve context bovendien een antwoord geven op vragen als: Hoe moet de tekst eruit zien? Aan welke eisen moet zo'n tekst voldoen? Wat zijn kenmerkende taalmiddelen (bijvoorbeeld een cliffhanger in een spannend verhaal)? Voor schrijven levert deze eerste fase dus ook criteria voor succes op.

Ten slotte merken we nog op dat de fase 'oriëntatie op de inhoud en context' (zie figuur 3) een goed startpunt is voor een GLS-les, maar dat de betrokkenheid op onderwerp en context ook in de volgende fasen van de onderwijsleercyclus - tijdens het lezen en schrijven van teksten - op de achtergrond nog steeds doorloopt. Als het goed is, krijgen de leerlingen door de lees- en/of schrijfactiviteiten juist steeds meer grip op zowel het onderwerp als de communicatieve context.

Fase van *modeling*: analyse van de tekst

Zowel bij lezen als bij schrijven is het van belang dat de leraar voorbeeldgedrag laat zien. Hoe kan je als lezer of schrijver een tekst aanpakken? In beide gevallen kan je spreken van *modeling*, hier: 'de analyse van de tekst' (zie figuur 4). Hoe ziet dat *modelen* eruit bij de verschillende domeinen?

Bij *modeling* bij het lezen doet de leraar hardop denkend voor hoe hij een (deel van de) tekst analyseert en tot begrip

“Modeling is te zien als een vorm van instructie die bij uitstek geschikt is om focus aan te brengen.”

Daedalus & Icarus

Joyce Bunt (Hugo de Groot, Rotterdam) integreert in 2 gymnasium het schrijven van een verhaal met het lezen van de mythe Daedalus & Icarus. In de eerste les bedenken de leerlingen in groepjes een verhaal met behulp van dobbelstenen met inspirerende plaatjes (*Story Cubes*). Ze moeten letten op de beschrijving van de held en de verhaallijn. De verhalen worden klassikaal voorgelezen en kort besproken. Daarna werken de leerlingen de verhalen individueel verder uit, waarbij ze minstens twee metaforen moeten gebruiken.

In les twee voorzien de leerlingen elkaars teksten van commentaar met een feedbackformulier. Maar eerst wordt klassikaal de verhaallijn, de introductie en de eerste zin besproken aan de hand van voorbeelden van leerlingen. Huiswerk is het opnieuw verbeteren van de eigen tekst door onder meer de feedback te verwerken.

De derde les begint met het individueel lezen van het verhaal van Ovidius over Daedalus & Icarus, waarbij leerlingen moeten letten op de verhaallijn en de gebruikte metaforen. De leraar leest daarna het verhaal interactief voor, wijzend op de verhaallijn en het (literaire) taalgebruik. Wat doet Ovidius, welke ingrediënten gebruikt hij en wat doen wij in onze verhalen? Daarna krijgen de leerlingen nog een keer de kans hun verhaal te verbeteren. (Bunt & Ravesloot, 2016)

komt. Hij gebruikt daarbij in de meeste gevallen de tekst die vervolgens ook door de leerlingen gelezen wordt. Gebruik maken van een vergelijkbare voorbeeldtekst is bij meer gevorderde lezers echter ook mogelijk.

Modelt de leraar bij het schrijven, dan doet hij hardop denkend voor hoe hij een (deel van de) tekst analyseert om te laten zien hoe de schrijver te werk is gegaan. Hij gebruikt daarbij een voorbeeldtekst, dat wil zeggen een tekst die vergelijkbaar is met de tekst die de leerlingen vervolgens zelf moeten schrijven.

Modeling is te zien als een vorm van instructie die bij uitstek geschikt is om focus aan te brengen. Bij modeling gaat het er om de aandacht van de leerlingen te richten op specifieke kenmerken van de tekst, waardoor de cognitieve belasting relatief laag gehouden kan worden. De leraar kiest doelbewust voor een beperkt deel van de tekst en/of taalmiddelen van de tekst die hij hardop doorneemt. Bijvoorbeeld:

- de stijl en woordkeus die passen bij een specifiek doel, zoals beschrijven of verklaren;
- de globale opbouw van een genre;
- de specifieke woorden en zinnen van een begin- of slotalinea;
- het gebruik van vakspecifieke termen en begrippen;
- het gebruik van soorten relaties, zoals middel-doel, probleem-oplossing;
- het gebruik van argumenten voor of tegen een opvatting;
- verbanden tussen zinnen en alinea's;
- taalmiddelen die spanning, afkeuring, plezier, et cetera oproepen.

Voor schrijven zijn deze taalmiddelen te beschouwen als concrete uitwerkingen van

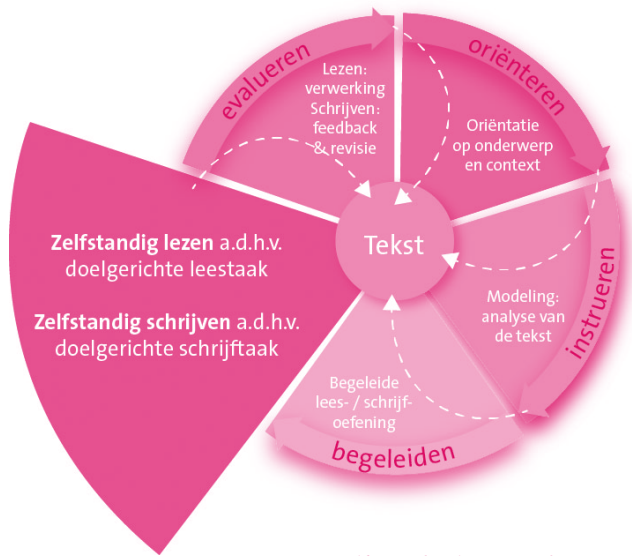


Figuur 5: Begeleid oefenen

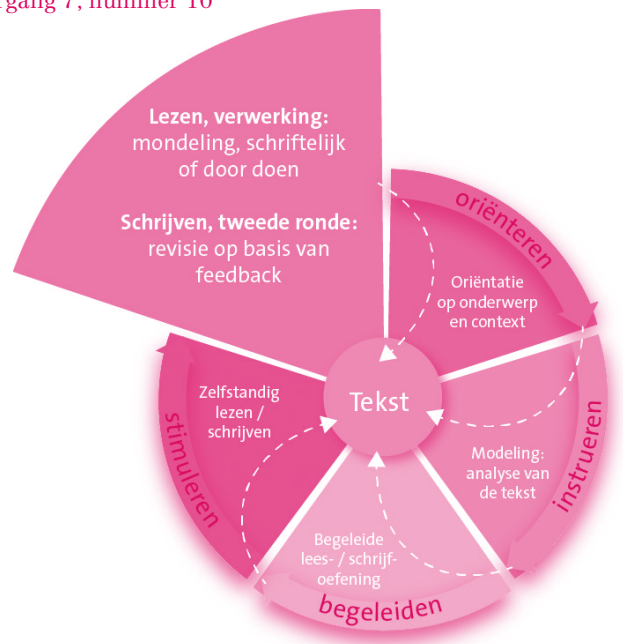
de criteria voor succes, die in een beoordelingsformulier/rubric kunnen worden opgenomen. Leerlingen moeten leren in hun eigen teksten die taalmiddelen ook toe te passen om tot een goed resultaat te komen.

Fase van begeleide leesoefening / schrijfoefening

Aansluitend bij het *modelen* (hardop denkend de tekstanalyse voordoen) voert de leraar samen met de leerlingen een specifieke lees- of schrijfactiviteit uit. Er is dan sprake van samen lezen / schrijven ofwel begeleide oefening (zie figuur 5). In deze fase krijgen leerlingen extra steun om het geleerde te leren toepassen. Vooral voor de leerlingen die het niet in een keer doorhebben of meekrijgen is deze fase essentieel. Net als bij het *modelen* kiest de leraar hier doelgericht voor oefenen van taalmiddelen die kenmerkend zijn voor onderhavige tekst, zoals de globale opbouw van het



Figuur 6: Zelfstandig lezen /schrijven



Figuur 7: Verwerking en revisie

genre, taalmiddelen waarmee argumenten tot uiting gebracht worden, et cetera.

Bij *samen lezen* kan gedacht worden aan een activiteit waarin de leraar samen met de leerlingen door een beschouwing heenloopt en steeds de vragen stelt: Is hier sprake van een standpunt? Hoe luidt het standpunt? Van wie is het standpunt? Welke argumenten onderbouwen het standpunt? Als variatie op deze vorm van 'samen lezen' kunnen de leerlingen eerst zelf (alleen of in tweetallen) de standpunten in de tekst markeren, waarna de leraar klassikaal de resultaten vergelijkt.

Bij *samen schrijven* kan gedacht worden aan een activiteit waarin de leraar op aangeven van de leerlingen de beginzinnen van een spannend verhaal op het bord schrijft. Een leerling formuleert een zin, de leraar proeft en weegt samen met de klas de kwaliteit (Is dat mooi? Kan dat beter? Welk woord zorgt hier voor de spanning, is er een beter woord?), waarna de beste formulering op het bord wordt gezet. Als variatie op deze vorm van 'samen schrijven' kunnen de leerlingen eerst zelf (alleen of in tweetallen) een aantal beginzinnen van een

spannend verhaal opschrijven, waarna de leraar klassikaal de resultaten verzamelt, vergelijkt, reviseert en op het bord zet.

Fase van zelfstandig lezen / schrijven

Na observatie van de leraar (*modelen*) en begeleid oefenen gaan leerlingen in deze fase van de lees- of schrijfles zelfstandig aan het werk. Het is van belang dat het zelfstandig lezen of schrijven goed is voorbereid, daartoe zijn de vorige fasen van de onderwijsleercyclus doorlopen (zie figuur 6). Overigens hoeft 'zelfstandig' niet te betekenen dat leerlingen 'alleen' werken, het werk kan ook in tweetallen of kleine groepjes uitgevoerd worden. Bovendien is het van belang dat de leerlingen aan het werk gaan met een expliciete en doelgericht lees- of schrijfpdracht, waarbij duidelijke criteria voor succes zijn geformuleerd.

Bij een doelgerichte leestaak kunt u denken aan het volgende: leerlingen lezen een tekst uit het biologieboek gericht op het begrip van één met name genoemde inhoud (bijvoor-

beeld 'osmose'). Ze moeten na lezing van de tekst deze inhoud aan iemand anders kunnen uitleggen. Of: leerlingen lezen een ingezonden brief met als doel de gehanteerde argumenten te kunnen benoemen en evalueren. De doelgerichte leestaak sluit aan bij de instructie en oefening uit de vorige fasen, zodat leerlingen nu zelf tijdens het lezen kernzinnen selecteren, sleutelbegrippen markeren en in relatie brengen, et cetera.

Bij een doelgerichte schrijftaak kunt u denken aan leerlingen die een instructie schrijven voor het ophangen van een fotolijst met behulp van een rail en nylon koordje, of voor het maken van een reservekopie van een mobieltje in de *iCloud*. Een ander voorbeeld: leerlingen schrijven een betoog naar aanleiding van een actuele maatschappelijke kwestie. Een schrijftaak moet niet alleen expliciet het doel of genre van de tekst benoemen (instructie, betoog), maar ook de context expliciteren waarin de tekst functioneert. Voor het hier genoemde betoog is het bijvoorbeeld van belang dat de schrijver zijn lezerspubliek kent en via welk medium (blog, ingezonden brief in plaatselijke krant, etc.) zijn tekst gepubliceerd wordt.

*“Het lijkt erop dat het aanbren-
gen van samenhang in taaldomeinen,
dus ook voor lees- en schrijfonderwijs,
voor kinderen van alle leeftijden
zinnol is.”*

Fase van ‘lezen > verwerking’ en ‘schrijven > feedback en revisie’

Deze fase van de lees- of schrijfles heeft een evaluatief karakter (zie figuur 7). Samen met de leerlingen gaat de leraar na of de leestaak of schrijftaak naar behoren is uitgevoerd. Die evaluatie wordt bij lezen geactiveerd door een verwerkingsopdracht, en bij schrijven door feedback op de geschreven tekst.

Verwerkingsopdrachten na het uitvoeren van een *leestaak* zijn er in alle soorten en maten. Mondeling: de leerling geeft bijvoorbeeld een mondelinge uitleg en toelichting over de specifieke vakinhoud waarover hij heeft gelezen. Door doen: de leerling voert bijvoorbeeld een instructie uit die hij heeft gelezen. Voorbeelden van schriftelijke verwerking zijn een persoonlijke schriftelijke reactie op de tekst, een samenvatting van de tekst, een schriftelijke uitwerking van een deelonderwerp, een geschreven antwoord op een vraag, een tekst herschrijven voor bepaald publiek, een conceptmap aanvullen en verbeteren of een soortgelijke eigen tekst schrijven (bijvoorbeeld een spannend verhaal).

De schriftelijke verwerkingen zijn op zichzelf weer activiteiten waar leestijd aan besteed kan worden, en die georganiseerd kunnen worden met behulp van de onderwijsleercyclus. De uitkomst van de ene

doorloop van de cyclus vormt het startpunt van een volgende doorloop. Bijvoorbeeld: in een eerste doorloop gaat het om het lezen van een spannend verhaal en bij de verwerking ‘een soortgelijke eigen tekst schrijven’ start een doorloop waarin leerlingen zelf een tekst schrijven.

Het organiseren van een tweede of nieuwe ronde van de *schrijftaak* wordt in gang gezet door feedback op de geschreven tekst. Die feedback kan van de leraar komen of van klasgenoten (peer feedback). Voorwaarde voor zinvolle feedback is een set beoordelingscriteria. Dat kan in de vorm van een lijstje, maar ook in de vorm van een rubric. Die criteria voor succes of rubrics zijn in eerdere fasen (oriëntatie op inhoud en context, *modeling*, analyse van de tekst) al expliciet aan de orde geweest. Met de ontvangen feedback kan de leerling vervolgens zijn tekst reviseren om tot een gewenste eindversie te komen.

Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het basisonderwijs?

Het hier gepresenteerde ontwerpinstrument kan een steun in de rug zijn bij het ontwerpen en uitvoeren van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs, met als uiteindelijk doel: vergroting van tekstvaardigheid.

Circusdieren

Mariët Janssen (Magistur Alvinus, Sneek) vult het bijna traditionele schrijven van een betoog in 3 gymnasium aan door expliciet stil te staan bij de wijze waarop professionele schrijvers hun teksten beginnen en de taalmiddelen die ze daarbij inzetten. Op haar school krijgen de leerlingen in 3 gymnasium elk jaar een bundel opiniërende artikelen uitgereikt met lees- en verwerkingsvragen. De leerlingen spreken over de zes teksten, het onderwerp, de aangedragen argumenten, hun eigen ervaringen en mening over de kwestie. Aan het eind van de lessen schrijven de leerlingen een betoog over de vraag of het optreden van bepaalde circusdieren verboden moet worden. In dat betoog gebruiken ze drie argumenten.

Na enkele lessen zijn het onderwerp, de inhoud van de zes teksten en de argumenten daarin besproken, en formuleren de leerlingen een eerste standpunt. Dan stelt de leraar de inleidingen van de gebundelde teksten centraal, onder het motto: ‘We gaan de kunst afkijken’. Beginnen de schrijvers met iets actueels, iets historisch of een anekdote? Welke andere middelen gebruiken ze? Wat valt je op als je de inleidingen van de zes artikelen goed bekijkt? In groepjes nemen de leerlingen de – soms opvallend lange – inleidingen door en klassikaal worden opvallende elementen besproken. De volgende les bespreken ze de thuis gemaakte eerste versies van een inleiding op hun betoog, waarbij ze inzichten uit de gezamenlijke analyse van de inleidingen goed blijken te gebruiken. (Janssen & Meestringa, 2016).

In hoeverre deze aanpak (in deze vorm) ook toepasbaar is in het basisonderwijs, wordt momenteel binnen SLO onderzocht. Het lijkt erop dat het aanbren- gen van samenhang in taaldomeinen, dus ook voor lees- en schrijfonderwijs, voor kinderen van alle leeftijden zinnol is. Dus ook in het basisonderwijs lijkt het raadzaam te zijn om kinderen te laten schrijven over teksten die ze hebben gelezen, wetende dat

het (leren) schrijven de leesvaardigheid van leerlingen vergroot. En zo lijkt het ook erg zinvol om leerlingen leesteksten te laten bestuderen voordat ze gaan schrijven, aangezien het (leren) lezen lijkt bij te dragen aan prestaties op het gebied van schrijfvaardigheid. Het expliciet benoemen van een gezamenlijke focus in de instructie van zowel het lees- als het schrijfonderwijs lijkt hierbij wel belang te zijn: op die manier maak je voor leerlingen expliciet hoe schrijven en lezen samenhangen en hoe ze het geleerde in het ene domein kunnen toepassen in het andere domein.

Bij het lezen van verhalen, recensies en betogen, wat in de hoogste groepen van de basisschool gebeurt, zou de leraar - net als in het voortgezet onderwijs - met de klas kunnen stilstaan bij typerende kenmerken van die tekstsoort. Samen met de kinderen zou hij kunnen spreken over het doel en de daarbij passende structuur van de tekst, en bij aspecten van het taalgebruik zoals stijl, woordkeus en verbindingswoorden. En met deze insteek ('hoe werkt taal'), kan mogelijk door de hele basisschool heen aan geïntegreerd lezen en schrijven worden gewerkt, ook in de lagere groepen.

Daar waar leerlingen zelf nog niet - of nog niet zo vlot - kunnen lezen en schrijven zou de leerkracht het schrijf- en leeswerk van de leerling tijdelijk kunnen overnemen, of zou de leerkracht de leerling kunnen begeleiden in het ontsleutelen van een tekst en het noteren van een boodschap, om er vervolgens samen met de leerling over in gesprek te gaan. In een onderbouwgroep zou bijvoorbeeld een boodschappenlijstje van een ouder onderwerp van gesprek kunnen zijn. Hoe maak je zo'n lijstje en hoe zien vergelijkbare lijstjes eruit? De leeractiviteit zit 'm op dat niveau dus nog niet in het daadwerkelijke

lezen en schrijven van de teksten, maar in het eerder genoemde 'samen kijken en nadenken over hoe taal werkt', het op 'metaniveau' naar taal kunnen kijken. Ook daarmee werk je al gericht - via integratie - aan de kennis en vaardigheden van kinderen in het omgaan met teksten.

Madeleine Gibson is leerplanontwikkelaar taalonderwijs bij de afdeling primair onderwijs van SLO. Bart van der Leeuw is leerplanontwikkelaar Nederlands bij de afdeling onderbouw voortgezet onderwijs van SLO.

De afdeling voortgezet onderwijs van SLO is sinds 2014 actief op het terrein van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. Onlangs is de website www.nederlands.slo.nl/gls opgezet met informatie, lessuggesties, beproefde lessenseries en bovenstaand ontwerpinstrument om zelf geïntegreerde taallessen te ontwikkelen. Ook de afdeling primair onderwijs van SLO werkt (sinds 2015) aan het onderwerp geïntegreerd taalonderwijs onder de noemer 'taaldomeinen in samenhang'. Een heldere definitie en literatuuronderzoek naar taaldomeinen in samenhang zullen op termijn beschikbaar zijn. Dit geldt ook voor een analyse van gebruikte taalmethodes in het primair onderwijs en de ontwikkeling van voorbeeldlesmaterialen. Insteek binnen het primair onderwijs is de gezamenlijke focus van instructie. Een goed voorbeeld van taaldomeinen in samenhang en iets wat op dit moment al in de praktijk wordt uitgevoerd, is 'peer response'.

Literatuurlijst

- Bunt, J. & Ravesloot, C. (2016). Ze voelt zich als een vlieg. Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. *Levende Talen Magazine* 103(1), 4-9.
- Burns, A. & Joyce, H. (1991). Teachers' voices 4: *Staying learner-centered in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Graham, S. & Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading* (A Carnegie Corporation Time to Act Report). Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Janssen, M. & Meestringa, T. (2016). Gedocumenteerd schrijven revisited. *Levende Talen Magazine* 103(3).
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2014). Genres in schoolvakken. *Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Martin, J. & Rose, M. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Continuum.
- Silfhout, G. van (2016). Ik ren harder en probeerde de persoon af te schudden. Een lessenserie geïntegreerd literatuur-, lees en schrijfonderwijs. *Van 12 tot 18*, 26(1), 12-14.