



Fotografie: Wilbert van Woensel

Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs vo

Een ontwerpinstrument voor leerkrachten Nederlands.

Deze brochure geeft een praktisch hulpmiddel voor leerkrachten Nederlands die meer samenhang in en tussen hun lees- en schrijflessen willen aanbrengen. Naast een korte toelichting op het wat en waarom van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS) bieden we een instrument waarmee leerkrachten geïntegreerde lees- en schrijflessen kunnen ontwerpen. Enkele beknopte voorbeelden geven een idee hoe zulke lessen eruit kunnen zien. Meer informatie over GLS en diverse uitgewerkte lesvoorbeelden zijn te vinden op <http://nederlands.slo.nl/gls>

slo



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

Het onderwijs Nederlands wordt veelal gekenmerkt door een verkavelde praktijk: vakonderdelen als lezen, schrijven, mondelinge vaardigheden, spelling, grammatica en woordenschat komen gescheiden van elkaar aan de orde. Lesmethodes, zowel in de onderbouw als de bovenbouw, ondersteunen door hun opbouw in hoofdstukken en modules doorgaans deze verkavelde aanpak van het vak.

Zowel uit onderzoek als uit ervaringen van leraren blijkt dat er allerlei nadelen kleven aan een verkavelde praktijk: elke vaardigheid apart op het programma leidt al snel tot overladenheid en bovendien wordt er geen gebruik gemaakt van de mogelijkheid dat vaardigheden elkaar versterken. Die versterkingskans geldt met name voor lees- en schrijfvaardigheid.

In een meta-analyse van een groot aantal onderzoeken concluderen Graham & Hebert (2010) dat (leren) schrijven de leesvaardigheid van leerlingen vergroot. Schrijven over de teksten die je leest, heeft bovendien een positieve invloed op de verwerking van de inhoud van de tekst (*schrijven om te lezen*). De onderzoekers bevelen daarom aan leerlingen vaker te laten schrijven én ze te laten schrijven over teksten die ze (moeten) lezen. Schrijfp opdrachten die bedoeld zijn om grip op de inhoud van teksten te krijgen, kunnen reflectief (een persoonlijke reactie op de tekst) of waarderend (recensie) van aard zijn, maar ook gericht zijn op het trainen van studievaardigheden (samenvatting, schema, mindmap).

Andersom blijkt het ook effectief om in het schrijfonderwijs gebruik te maken van de leesvaardigheid van leerlingen. Bij dit *lezen om te 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 dat teksttype. 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, verbindingswoorden, waarbij de insteek is leerlingen te laten zien hoe taal werkt.

In geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS) is de samenbindende factor de wijze waarop in teksten betekenis wordt gerealiseerd: de schrijver geeft betekenis met een tekst; de lezer geeft betekenis aan een tekst. Teksten kunnen op verschillende manier benaderd worden. Wij kiezen voor een systematisch functionele benadering waarin de vraag voorop staat welk sociale 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 kader). In de verwoording van het sociale doel zijn doorgaans 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.



Overzicht van in het onderwijs veel voorkomende genres:

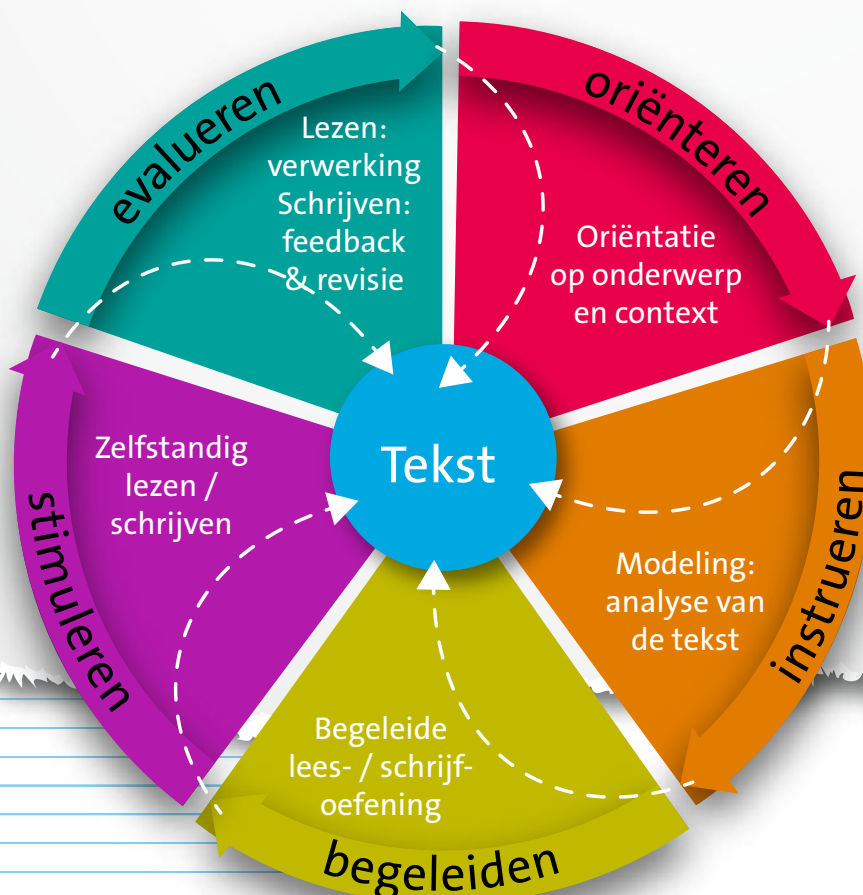
- **De Vertelling.** Het doel is vanuit een persoonlijke ervaring te vertellen over een opeenvolging van gebeurtenissen. De stadia zijn: Oriëntatie ^ Ervaringen (^ Persoonlijk commentaar).
- **Het Verhaal.** Het doel is te onderhouden door een opeenvolging van gebeurtenissen gevoelens te delen en/of 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 (instrueren) 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.

^ = volgt op

Ontwerpinstrument voor geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs

Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs is uiteindelijk gericht op tekstvaardigheid, op het effectief leren hanteren van verschillende genres in verschillende contexten. Voor de didactische vormgeving van dit onderwijs maken we gebruik van een zogeheten onderwijsleercyclus (Burns & Joyce, 1991). In zo'n cyclus komen de volgende zaken tot uitdrukking:

- Lezen en schrijven zijn in één en dezelfde onderwijsleercyclus opgenomen, omdat het onderwijs daarin hetzelfde doel beoogt, namelijk tekstvaardigheid (en meer algemeen: geletterdheid). Binnen die onderwijsleercyclus kennen zij wel elk hun eigen specifieke activiteiten, bijvoorbeeld verwerking bij lezen en feedback & revisie bij schrijven.
- Het gaat om onderwijzen én leren, dus 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 hen tijdelijk bij het toepassen ervan, opdat zij het uiteindelijk zelfstandig kunnen. Zo'n tijdelijke ondersteuning op weg naar zelfstandigheid wordt scaffolding genoemd.
- Het gaat om een cyclisch proces waarbinnen verschillende fasen te onderscheiden zijn en waarbij verschillende cycli elkaar opvolgen: de uitkomst van één doorloop van de cyclus legt een basis voor een volgende doorloop. Binnen één doorloop van de cyclus kan de nadruk op lezen liggen of op schrijven. Bovendien is er in zo'n doorloop sprake van een voorkeursvolgorde, waarbij de fasen allemaal, maar elk wel meer of minder uitvoerig aan de orde komen. Het didactisch handelen van de leraar is achtereenvolgens te benoemen als oriënteren, instrueren, begeleiden, stimuleren en evalueren.





Doel van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS): tekstvaardigheid

In geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs staat de tekst centraal. Het doel van GLS is het vergroten van de tekstvaardigheid (geletterdheid) van leerlingen. Alle activiteiten in de onderwijsleercyclus zijn daarop gericht. Aan elke tekst zijn verschillende aspecten te onderscheiden:

- **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?
- **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?
- **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 we kiezen 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.

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 elk lees-schrijf-les is een complete tekst weliswaar het uitgangspunt, maar stellen we een beperkt aantal taalmiddelen (woorden en zinnen) centraal, waarmee het onderwerp, het doel en de context van een tekst tot uiting worden gebracht.



Oriëntatie op onderwerp en context

Nog voordat leerlingen in de GLS-les een tekst onder ogen krijgen, is het van belang hen te oriënteren op zowel het onderwerp van de te lezen of te schrijven tekst, als op de communicatieve context waarin die tekst gebruikt gaat worden. In deze fase moet de leraar ervoor zorgen dat de leerlingen voldoende over 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?

Een oriëntatie op het onderwerp van de tekst is belangrijk voor zowel het lezen als het schrijven, immers:

- Lezen is betekenis geven aan een tekst. Dat gaat makkelijker als de lezer vertrouwd is met het onderwerp: dan kan hij informatie uit de tekst verbinden aan zijn eigen voorkennis.
- Schrijven is betekenis geven met of door een tekst. Dat gaat makkelijker als de schrijver kennis van zaken heeft over het onderwerp waarover hij schrijft: dan kan hij zich 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.

Daarnaast is het ook van belang dat de 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)?
- 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, etc?

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 hij 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' een goed startpunt is voor een GLS-les, maar dat ook in de volgende fasen van de onderwijsleercyclus, tijdens het feitelijk lezen en schrijven van teksten, die betrokkenheid op onderwerp en context op de achtergrond 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.

Voorbeelden van contexten waarin het doel, de relatie met publiek en het medium zijn gespecificeerd, zijn:

een tekst in het biologieboek van havo 2 is bedoeld om een bepaalde vakinhoud aan leerlingen van ongeveer 14 jaar te beschrijven of te verklaren;

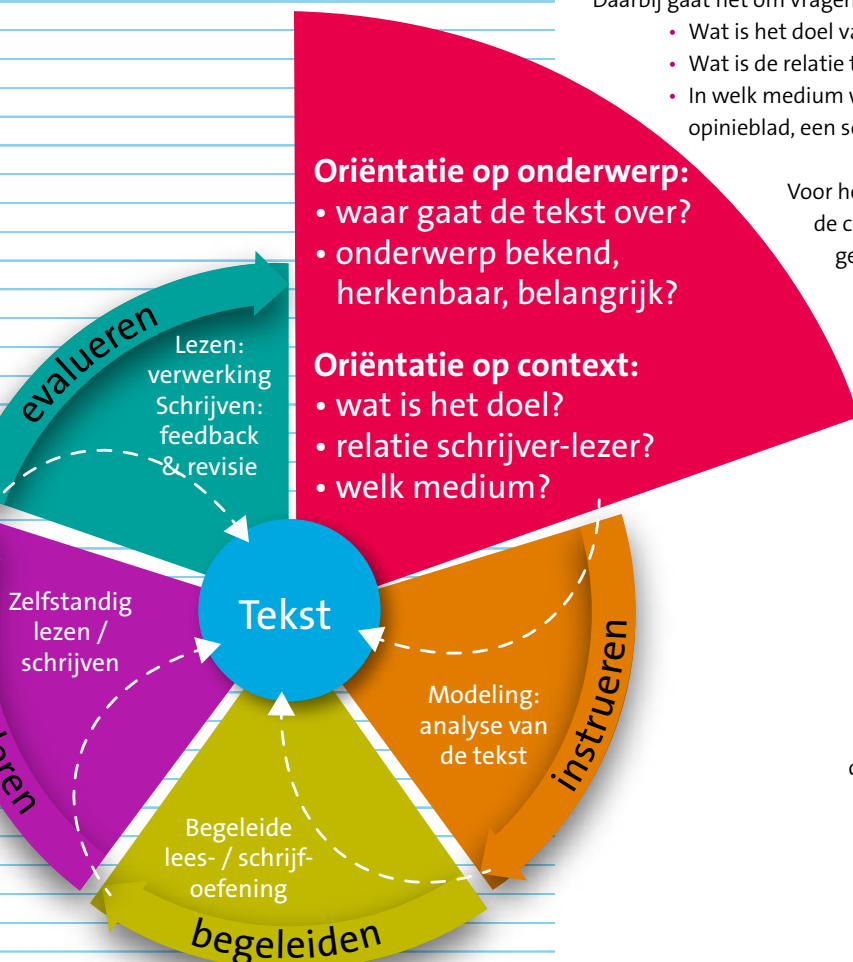


LEZEN

een verhaal in een jeugdblad is bedoeld om de lezers van dat blad (jongeren) te onderhouden.



SCHRIJVEN



Modeling: analyse van de tekst

Zowel bij lezen als bij schrijven is het van belang dat de leraar voorbeeldgedrag laat zien. Hoe kun je als lezer of schrijver een tekst aanpakken? In beide gevallen kun je spreken van modeling, dat is de 'analyse van de tekst'.

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 begin- of slotlinea;
- 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;
- verbindingen tussen zinnen en alinea's;
- taalmiddelen die spanning, afkeuring, plezier etc. oproepen.

Voor schrijven zijn deze taalmiddelen te beschouwen als concrete uitwerkingen van 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.



Voorbeelden:

De leraar doet hardop denkend voor hoe hij een (deel van de) tekst analyseert en tot begrip komt. Hij gebruikt daarbij doorgaans de tekst die vervolgens ook door de leerlingen gelezen wordt. Maar gebruik maken van een vergelijkbare voorbeeldtekst is bij meer gevorderde lezers ook mogelijk.



LEZEN

De leraar doet 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.

SCHRIJVEN

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. In deze fase krijgen leerlingen extra steun om het geleerde toe te passen.

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 genre, taalmiddelen waarmee argumenten tot uiting gebracht worden, etc.

- Bij **samen lezen** kun je bijvoorbeeld denken 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** kun je bijvoorbeeld denken 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? etc.), 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.



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.

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.

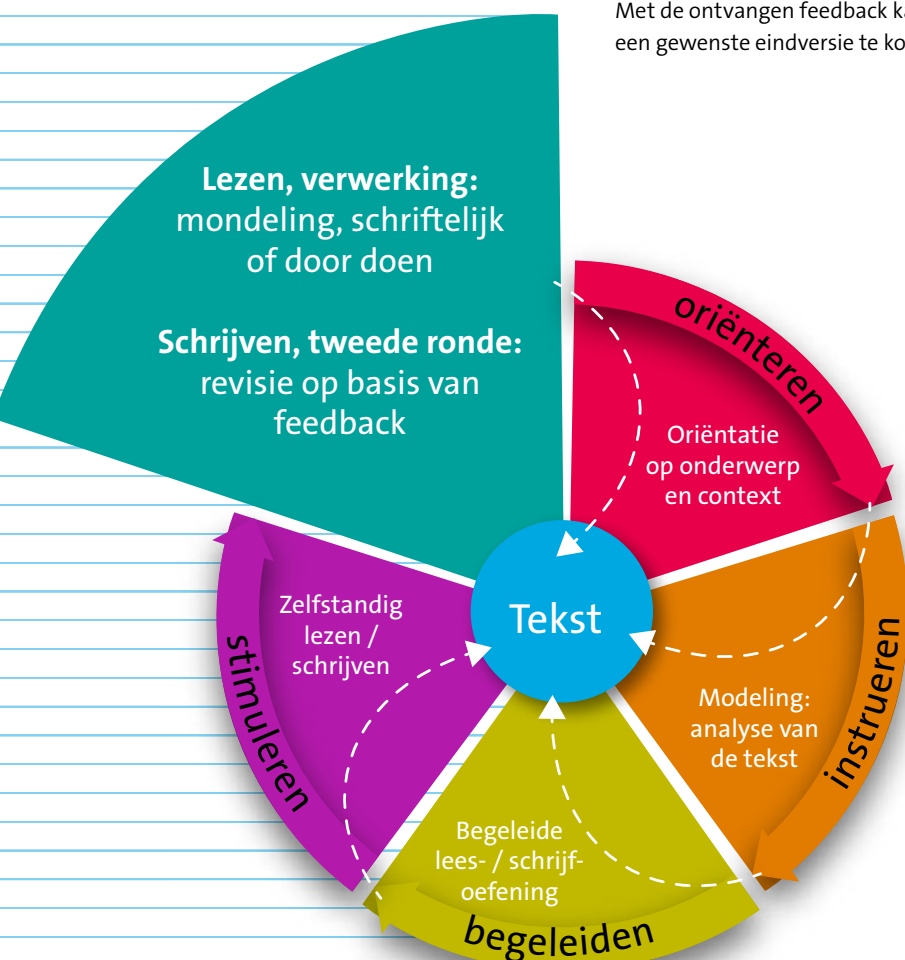
- Voorbeelden van een **doelgerichte leestaak**: leerlingen lezen een tekst uit het biologieboek gericht op het begrip van één met name genoemde inhoud (bijvoorbeeld 'osmose'). Ze moeten na lezing van de tekst deze inhoud aan iemand anders kunnen uitleggen. Of: leerlingen lezen een ingezonden brief met 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, etc.
- Voorbeelden van een **doelgerichte schrijftaak**: leerlingen schrijven een instructie voor het ophangen van een fotolijst met behulp van een rail en nylon koordjes, of voor het maken van een reservekopie van een mobieltje in de iCloud. Of: leerlingen schrijven een betoog naar aanleiding van een actuele maatschappelijke kwestie. Een schrijftaak moet niet alleen expliciet het doel / 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.



Lezen: verwerking; Schrijven: feedback en revisie

Deze fase van de lees- of schrijfles heeft een evaluatief karakter. 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:
 - persoonlijke schriftelijke reactie op de tekst
 - samenvatting van de tekst
 - schriftelijke uitwerking van een deelonderwerp
 - geschreven antwoord op een vraag
 - tekst herschrijven voor bepaald publiek
 - conceptmap aanvullen en verbeteren
 - een soortgelijke eigen tekst schrijven, bijvoorbeeld een spannend verhaal
- Merk op dat deze schriftelijke verwerkingen op zichzelf weer activiteiten zijn waar je leestijd aan kunt besteden, die je kunt organiseren 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 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.



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, etc. 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 tekstenkenmerken 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, op zoek naar spannende fragmenten en elementen die de spanning verhogen. Uitwisseling levert nog meer spanningsverhogende tekstenkenmerken 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)

Lesvoorbeelden:

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)

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 gym 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 lerares de inleidingen van de 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 gemaakt 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)

Literatuur

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*. Londeon: 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.

Meer informatie?

Kijk op <http://nederlands.slo.nl/gls> voor meer informatie over GLS en diverse uitgewerkte lesvoorbeelden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo