

*Bart van der Leeuw & Theun Meestringa*  
 Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), Enschede  
 Contact: *b.vanderleeuw@slo.nl*  
*t.meestringa@slo.nl*

## **Lezen om te schrijven en schrijven om te lezen; samenhang met behulp van de onderwijsleercyclus**

### **1. Leesonderwijs**

Het leesonderwijs in Nederland, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs, wordt sinds jaar en dag gekenmerkt door de ‘tekst met vragen’. Het gaat bij die vragen om het toepassen van vaardigheden, waarmee zaken zoals ‘hoofdgedachte’ en ‘tekststructuur’ achterhaald kunnen worden (‘Wat is de functie van de derde alinea?’; ‘Naar wie verwijst ‘die’ in regel 14?’). De vragen zijn doorgaans zo geformuleerd dat er maar één antwoord mogelijk is. Van dit type leesonderwijs kan in elk geval gezegd worden dat het schools functioneel is: het bereidt effectief voor op de Cito-toets in groep 8 van het primair onderwijs en op het onderdeel ‘tekstverklaring’ van het centraal examen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo)/voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Die eindtoetsen zijn immers ook als ‘tekst met vragen’ vormgegeven, waarbij de gesloten meerkeuzevragen veruit in de meerderheid zijn, hetgeen het correctie- en scoringswerk aanmerkelijk vergemakkelijkt.

In het bovengeschetste leesonderwijs is de inhoud van de gelezen teksten van secundair belang, evenals de vraag wat je als lezer met die inhoud zou kunnen of moeten doen. Anders gezegd: er ontbreekt een normaal functionele communicatieve context. De afgelopen decennia is er in de discussie over het leesonderwijs bij herhaling voor gepleit om leerlingen voor, tijdens en na het lezen van een tekst bepaalde (denk)activiteiten te laten verrichten, waardoor ze de inhoud van die tekst effectief verwerken en opnemen in hun reeds bestaande kennis van de wereld. Ten behoeve van een dergelijk op inhoud en communicatie gericht leesonderwijs zijn meerdere behartenswaardige didactische aanpakken geformuleerd (Hendrix & Hulshof 1994; Van Elsäcker & Verhoeven 2001; Projectgroep V.O 2002; De Vos 2008; Bonset e.a. 2010; Nieuwsbegrip) die een aantal kenmerken met elkaar gemeen hebben:

#### *1. Voorbereiding op het lezen: de communicatieve context*

Voor elke lezer is het van belang te weten wat hij gaat lezen en waarom. Een onervaren lezer (de leerling) heeft hulp nodig bij het stellen en beantwoorden van

een flink aantal vragen, voorafgaand aan het lezen van een tekst. Over welk onderwerp gaat de tekst, wat weet ik al van dat onderwerp en wat zou ik er meer over willen weten? Wat voor soort tekst is het en hoe is hij opgebouwd? Wie is de auteur en wat wil hij met zijn tekst bereiken? Om welke leestaak gaat het: wat moet ik na het lezen van de tekst weten of doen? Tijdens de voorbereiding biedt de leraar aanvullende informatie over de inhoud van de tekst en over de communicatieve context waarin die tekst een rol speelt.

## 2. *Denkactiviteiten tijdens het lezen*

Tijdens het lezen moet de leerling zich voortdurend afvragen of hij de tekst nog kan volgen. Hij stelt vragen aan de tekst, probeert de structuur van de tekst te doorgronden, probeert de bedoeling van de schrijver te achterhalen en de inhoud van de tekst in verband te brengen met zijn eigen kennis. Een onervaren lezer kan dat doorgaans niet op eigen kracht. Hij heeft hierbij hulp van de leraar nodig. Hij of zij kan bepaalde denkactiviteiten hardop voordoen (*modelling*) of de leerling gerichte opdrachten geven die het denkend lezen stimuleren (onderstreep de kenmerken van X; markeer de de argumenten tegen Y).

## 3. *Verwerking van de opgedane kennis*

Afhankelijk van de eerder gestelde leestaak, zal de leerling iets met de gelezen inhoud moeten doen. Denk daarbij aan het voeren van een discussie met klasgenoten, het schrijven van een samenvatting, het verwerken van de inhoud in een andere tekstvorm (van nieuwsbericht naar gedicht; van een informatieve verklarende tekst naar wervende toespraak...). Het is de taak van de leraar om bij de leestaak geschikte en uitdagende verwerkingsopdrachten te ontwerpen. Wanneer er in het kader van leesonderwijs functionele schrijftaken ingezet worden, is er sprake van 'schrijven om te lezen'.

## 2. Schrijfonderwijs

Schrijven (waarmee we bedoelen het schrijven van teksten en niet de motorische handeling of het correct spellen van woorden) is in het Nederlandse onderwijs sinds jaar en dag een onderschoven kindje. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2010) heeft het schrijfonderwijs in het primair onderwijs weinig prioriteit: er wordt relatief weinig tijd aan besteed en effectieve didactische aanpakken worden slechts mondjesmaat en onvolledig toepast. Op de weinige schrijfopdrachten die leerlingen maken, krijgen ze nauwelijks inhoudelijke feedback. Ook in het voortgezet onderwijs laat de kwantiteit en kwaliteit van het schrijfonderwijs te wensen over. In de onderbouw zijn het juist de schrijfopdrachten uit de methode Nederlands die als eerste sneuvelen (= door tijdgebrek worden overgeslagen). Wat dan overblijft, zijn bijvoorbeeld boekverslagen waarvoor de leerlingen wel een inhoudsopgave krijgen aangereikt, maar nauwelijks instruc-

tie over hoe je bijvoorbeeld ‘het plot van een boek’ moet beschrijven. In de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs schrijven leerlingen vooral betogen en beschouwingen, waarbij het de vraag is of dergelijke tekstvormen effectief voorbereiden op de schrijfeisen in het hoger onderwijs.

In reactie op de hier geschetste problematiek van te weinig tijd, te weinig instructie en te weinig feedback zijn er de afgelopen decennia regelmatig voorstellen gedaan ter verbetering van het schrijfonderwijs. Voor het primair onderwijs is bijvoorbeeld het zogenoemde ‘fasenmodel’ (Hoogeveen 1993) en ‘het schrijven met *peer respons*’ (Kouwenberg & Hoogeveen 2007) ontwikkeld, terwijl voor het voortgezet onderwijs het schrijven op basis van onderzoek, ofwel ‘gedocumenteerd schrijven’ (Hillocks 1995) en de didactiek van het ‘observerend leren’ (Rijlaarsdam 2005) zijn geïntroduceerd. Die verbetervoorstellen hebben een aantal kenmerken gemeenschappelijk.

### 1. *Weten waarover je schrijft*

Schrijven is een complexe vaardigheid: de schrijver houdt zich tegelijkertijd bezig met zeer uiteenlopende zaken: de inhoud van zijn tekst, de opbouw, de zinsbouw, de woordkeuze, zijn lezerspubliek... Absolute voorwaarde om hier ‘goed uit te komen’ is dat hij kennis heeft over het onderwerp. Het is de taak van de leraar om de leerling vertrouwd te maken met het onderwerp, bijvoorbeeld door er informatie over aan te bieden (tekst, beeld, film) en het grondig met de leerlingen te bespreken en te onderzoeken. Wanneer er in dit onderzoek leesteksten worden ingezet, is er sprake van ‘lezen om te schrijven’.

### 2. *Formuleren vereist denkkraft*

Het op papier zetten van je gedachten (formuleren) vereist niet alleen kennis over het onderwerp, maar ook kennis over de tekstsoort, de tekstopbouw en de communicatieve context. Voortdurend vraagt de schrijver zich af: ‘hoe formuleer ik deze gedachte in geschreven taal, rekening houdend met de rest van de tekst en met mijn schrijftaak?’ Een onervaren schrijver heeft hulp nodig bij het stellen en beantwoorden van dat soort formuleervragen. De leraar biedt die hulp door de schrijftaak uitgebreid toe te lichten, door het schriftelijk formuleren van kerngedachten voor te doen (*modelling*) en door, samen met de leerlingen, passende tekstvoorbeelden te onderzoeken. Wanneer, ten behoeve van het formuleren, voorbeeldteksten worden ingezet, is er sprake van ‘lezen om te schrijven’.

### 3. *Elke tekst vraagt om revisie*

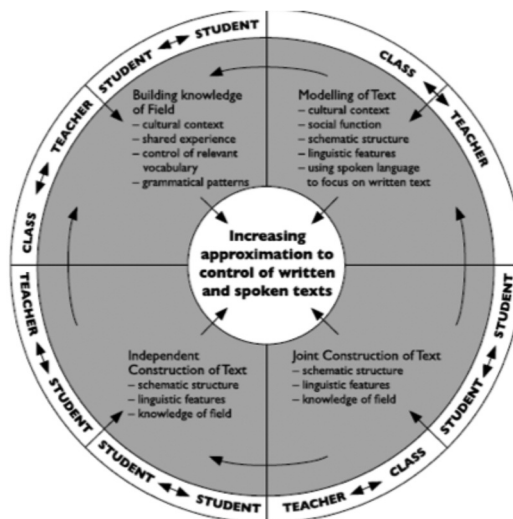
Een tekst is nooit in één keer goed; aan elke tekst kan geschaafd en verbeterd worden. Voor een ervaren schrijver is dat inzicht een soort tweede natuur: hij leest en herleest (delen van) zijn tekst en reviseert waar dat nodig is. Dat gebeurt als een tekstversie klaar is, maar ook voortdurend tijdens het schrijven. Het is de taak van de leraar om die kritische houding – het besef dat er altijd sprake is van tekstversies die wellicht beter kunnen – bij de leerling te ontwikkelen. Het krachtigste didacti-

sche middel dat de leraar hierbij tot zijn beschikking heeft, is het geven van feedback op de tekst van de leerling. Die feedback, die overigens ook door medeleerlingen gegeven kan worden, kan alle aspecten van de tekst betreffen, van de doeltreffendheid van de woorden tot de opbouw in alinea's. Wanneer de leerling, ten behoeve van het reviseren, zijn tekst opnieuw leest, is er sprake van 'lezen om te schrijven'.

### 3. Taalonderwijs

Uit bovenstaande kenmerken van goed en effectief lees- en schrijfonderwijs komen interessante overeenkomsten en onderlinge verbanden naar voren. Lezen en schrijven kunnen kennelijk niet goed zonder elkaar. Voor de verbetering van lees- en schrijfonderwijs is het misschien wel beter om die domeinen helemaal niet meer apart te definiëren en aan te bieden, maar alleen nog maar in hun onderlinge samenhang, bijvoorbeeld als 'onderwijs in geletterdheid'. Een beproefde aanpak van een dergelijke, geïntegreerde vorm van taalonderwijs is *Taalvorming*, waarin, door middel van een taalronde, alle taalvaardigheden (spreken, luisteren, lezen en schrijven) worden ingezet om ervaringen van leerlingen te verwoorden en te delen (Van Norden 2006). Een geïntegreerde vorm van taalonderwijs, waarin niet zozeer de eigen ervaring van leerlingen centraal staat, maar het verwerven van kennis over de wereld, is bekend geworden als de 'onderwijsleercyclus' (Burns & Joyce 1991).

In deze workshop verkennen we, aan de hand van de onderwijsleercyclus, wegen om lees- en schrijfonderwijs te verbinden en om daarmee meer samenhang te creëren binnen het vak Nederlands en door de schooljaren heen. Ook de relatie van het vak Nederlands met de andere schoolvakken komt daarmee in een nieuw perspectief te staan.



Figuur 1: the teaching-learning cycle (Burns & Joyce 1991).

## Referenties

- Bonset, H. e.a. (2010). *Nederlands in de onderbouw*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Burns, A. & H. Joyce (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centred in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- De Vos, B. (2008). *Lezen! Achtergronden en ideeën om het leesonderwijs te verdiepen en te variëren*. Utrecht: APS.
- Hillocks, G. (1995). *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Hendrix, T. & H. Hulshof (1994). *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kouwenberg, B. & M. Hoogeveen (2007). *Denken met je vingers. Schrijven in het verhalen-atelier*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Nieuwsbegrip (online raadpleegbaar op [www.nieuwsbegrip.nl](http://www.nieuwsbegrip.nl)).
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Rijlaarsdam, G. (2005). "Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 6, nr. 4, p. 10-20.
- Van Elsäcker, W. & L. Verhoeven (2001): *Interactief lezen en schrijven: Naar motiveerend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Norden, S. (2006). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.