

Caroline Wisse-Weldam (a) & Gerdineke van Silfhout (b)

(a) Taalentraining, Utrecht

(b) SLO

Contact: taalentraining@gmail.com

G.vanSilfhout@slo.nl

Zweten in de les Nederlands: geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs

1. Inleiding

Als het donker begint te worden, loop ik terug naar de plek waar we de tenten hebben opgezet. Ik loop weer het kiezelsteentjespad op en zie dat de tenten er niet meer staan, alle auto's zijn weg, er is geen muziek... iedereen is weg. Ik speur het gebied af en zie dat iedereen écht weg is. Ik realiseer me nu dat dit geen grap is.

Dit is een passage uit het verhaal dat een 3-vmbo-tl-leerling schreef in het kader van de lessenreeks 'Angstzweet', waarbij leerlingen gezamenlijk de prologen van de jeugdthrillers van Cis Meijer en andere spannende, korte verhalen lazen. Samen met de docent analyseerden de leerlingen wat een verhaal spannend maakt, zoals 'cliffhangers', 'beschrijvingen van ruimten en voorwerpen', 'tijdsprongen en flashbacks', 'de lezer die meer weet dan de personages' en 'perspectiefwisselingen'.

2. Geïntegreerd taalonderwijs

2.1 Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs

Centraal in de bovengenoemde en in andere lessenseries die zijn ontwikkeld binnen het project *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS)* is het lezen om te schrijven en het schrijven om te lezen. Het onderwijs bij het vak Nederlands kenmerkt zich door een relatief verkavelde lespraktijk: onderdelen als ‘lezen’, ‘schrijven’, ‘spelling en grammatica’, ‘woordenschat’ en ‘fictie’ komen gescheiden van elkaar aan bod. Lesmethoden en toetsing ondersteunen dit: lesmethoden door hun opbouw in hoofdstukken en modules, en toetsing door de onderdelen apart te toetsen en te examineren. We weten uit onderzoek en ervaringen van docenten dat zo’n gescheiden praktijk nadelen heeft: een gebrek aan samenhang kan de lessen eenzijdig maken, leerlingen zien het nut van losse oefeningen niet in en er is vaak geen sprake van een diepgaande verderwerking van of reflectie op de inhoud van teksten.

Uit onderzoek blijkt eveneens dat de onderdelen elkaar juist versterken, met name voor lezen en schrijven. Zo laten Graham & Hebert (2010) zien dat schrijven de leesvaardigheid vergroot en ervoor zorgt dat wat leerlingen lezen beter beklijft. Andersom geldt hetzelfde: wanneer leerlingen voorbeelden van een bepaald tekstgenre, zoals bijvoorbeeld ‘spannende, korte verhalen’, hebben bestudeerd, schrijven ze een verhaal dat meer spannende elementen bevat. Bovendien vinden leerlingen creatief schrijven ook erg leuk, vooral wanneer ze hun verhalen aan elkaar mogen voorlezen (Remkes & Raijmakers 2004). Graham & Hebert bevelen daarom ook aan om leerlingen vaker te laten schrijven – andere productieve taken, zoals mondelinge taaltaken zijn ook geschikt – en leerlingen te laten schrijven over de teksten die ze lezen.

2.2 De tekst centraal

In geïntegreerd taalonderwijs staat de tekst centraal. Het gaat er dan om hoe in teksten betekenis wordt gerealiseerd: hoe geeft een schrijver betekenis met de tekst en hoe geeft een lezer betekenis aan een tekst? Het doel van geïntegreerd taalonderwijs is uiteindelijk gericht op tekstvaardigheid, ofwel geletterdheid van leerlingen, dus op het effectief leren hanteren van verschillende genres en tekstsoorten in verschillende contexten:

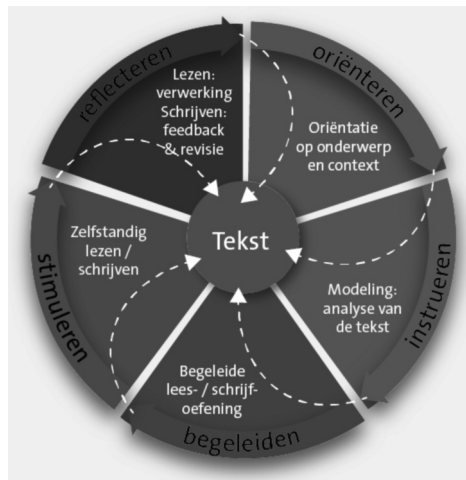
- Welk doel beoogt de tekst? Gaat het om een verhaal, verslag, beschrijving, verklaring of betoog?
- Wat is het onderwerp van de tekst? Waar gaat de tekst over? Is het onderwerp nieuw of actueel? Welke voorkennis heeft de lezer al?
- In welke context wordt de tekst gebruikt? Gaat het om een reclametekst van een bepaald product langs een voetbalveld, om een instructie op het internet om een online *tool* te gebruiken of om een verslag van een excursie bij het vak Biologie?

- Welke taalmiddelen worden ingezet, afgestemd op het doel, onderwerp en de context van een tekst.

Kortom, leerlingen ontdekken steeds meer aan de teksten die ze lezen, schrijven of bespreken. Ook als ze kort en eenvoudig zijn, zoals een A4-poster aan een boom langs de weg met enkel de boodschap: ‘Wie heeft mijn hond Bello gezien?’ of een foto of een 06-nummer. Belangrijk is wel om focus aan te brengen. Op welk aspect van een tekst leggen we de nadruk? Welke taalmiddelen staan centraal waarmee ‘onderwerp’, ‘doel’ en ‘context’ van een tekst duidelijk worden gemaakt?

2.3 Onderwijsleercyclus

Voor de didactische vormgeving maken we tijdens de geïntegreerde taallessen gebruik van de onderwijsleercyclus van Burns & Joyce (1991). Alle activiteiten in de onderwijsleercyclus zijn daarbij gericht op het centraal stellen van de tekst. In de onderwijsleercyclus zijn verschillende fasen te onderscheiden: ‘oriënteren’, ‘instrueren’, ‘begeleiden’, ‘stimuleren’ en ‘reflecteren’ (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – De fasen van de onderwijsleercyclus bij geïntegreerd taalonderwijs (Burns & Joyce 1991).

3. ‘Angstzweet’: een eigen verhaal

Van Silfhout (2016) beschrijft in *Van 12 tot 18* de lessenserie ‘Angstzweet’ aan de hand van de fasen in de onderwijsleercyclus. Tijdens de workshop komt de inhoud van deze fasen uitgebreider aan bod. Na het afronden van de lessenserie heeft elke 3-vmo-leerling zelf een kort, spannend verhaal geschreven, aan de hand van bestudeerde span-

nende verhalen en zelf daaruit afgeleide criteria voor een spannend verhaal.

Leerlingen beginnen met het lezen van de prologen van twee spannende jeugdthrillers van Cis Meijer. In een klassengesprek gaan leerlingen in discussie over wat de hoofdpersoon denkt, voelt, ziet, enz. Leerlingen koppelen dit vervolgens aan een eigen angstervaring die in groepjes gedeeld wordt aan de hand van dezelfde vragen. Leerlingen gaan na wat de situatie of beleving zo angstig, spannend en eng maakt. Uiteindelijk wordt per groepje een gezamenlijke groepsangst opgeschreven.

In een vervolgles doet de docent voor hoe ze een gedeelte van een ander spannend verhaal voorleest en analyseert: ‘hoe brengt de auteur spanning in het verhaal?’, ‘Waarom staat er een gebarsten bierglas in de vensterbank?’, ‘Waarom noemt de auteur telkens zulke precieze tijdstippen: 11.02; 11.28; 10.16; 15.41?’. Leerlingen lezen vervolgens zelf fragmenten van andere verhalen, op zoek naar elementen die de spanning veroorzaken en vasthouden. Deze wisselen ze, onder begeleiding van de docent, uit in een klassengesprek, waardoor leerlingen zelf een set van spanningsverhogende tekstkenmerken hebben samengesteld.

In het vervolg van de lessenserie schrijven de leerlingen in groepjes het begin van een spannend verhaal, waarvoor klassikaal een verhaalskelet (‘personages’, ‘tijd’, ‘plaats’, ‘ruimte’, ‘objecten’) wordt bedacht. Individueel schrijven leerlingen hun eerste versie van de groepservaring, waarop ze elkaar in het vervolg van de lessenserie feedback geven aan de hand van de set van spanningsverhogende tekstkenmerken. Van alle verhalen samen wordt een klassenbundel gemaakt. In de laatste les gaan de leerlingen in jury-setting na wat de top-3 spannendste verhalen is, op basis van de set van tekstkenmerken. Deze verhalen worden geplaatst op de schoolwebsite.

4. Ervaringen docent en leerlingen

Zowel de leerlingen als de docent hebben de werkvormen als afwisselend, uitdagend en activerend ervaren. En dat is belangrijk, omdat leerlingen de lessen soms als niet interessant bestempelen of niet het belang van bepaalde lessen en inhouden ervaren. De leerlingen hebben de inhoud (bezig zijn met eigen angstervaringen en die van anderen en deze onder woorden brengen) als “leuk, eng, boeiend, iets anders” ervaren. Tegelijkertijd hebben ze het deel waarin ze achterhalen hoe een auteur spanning heeft aangebracht, als moeilijk ervaren. Wat gebeurt er nu precies in de tekst en hoe vertel je hoe de auteur dat teweegbrengt? Precies onder woorden brengen en nauwkeurig formuleren, zowel mondeling als schriftelijk, is voor een aantal leerlingen een grote uitdaging. Maar als leerlingen hun verhalen inleveren, blijkt duidelijk dat de geanalyseerde taalmiddelen op allerlei manieren terug te vinden zijn in hun verhalen. Op verschillende manieren weten leerlingen de spanning in het verhaal op te wekken én vast te houden: met beschrijvingen van ‘enge ruimten’, ‘vreemde voorwerpen’, ‘gebeurtenis-

sen op ongebruikelijke tijdstippen'. En met 'cliffhangers', 'flashbacks' en 'onverwachte tijdsprongen' laten ze de lezer in spanning – of met een diepe zucht – achter.

5. Meer informatie en materialen

Het ontwikkelinstrument en meer beproefde lessenseries en bewerkte methodeopdrachten rondom 'verhalen', 'betogende teksten', 'instructies', 'verklaringen' en andere genres voor onder- en bovenbouw vmbo, havo en vwo vindt u op <http://nederlands.slo.nl/gls>.

Referenties

- Burns, A. & H. Joyce (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. & M.A. Hebert (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading* (A Carnegie Corporation Time to Act Report). Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Remkes, W. & C. Raijmakers-Volaart (2004). "Verhalen schrijven is spannend". In: *Levende Talen Magazine*, 91 (7), p. 5-7.
- Van Silfhout, G. (2016). "Ik ren harder en probeerde de persoon af te schudden. Een lessenserie geïntegreerd literatuur-, lees en schrijfonderwijs". In: *Van 12 tot 18*, 26 (1), p. 12-14.