

TEKSTONDERWIJS MET DE ONDERWIJSLEERCYCLUS

Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken

Deel 3

Leerlingen en leraren ervaren vaak een kloof tussen het leren lezen en schrijven bij Nederlands en het lezen en schrijven om te leren bij andere vakken. Om die kloof te overbruggen, presenteren we in drie artikelen een functioneel perspectief op taal en taalgebruik dat ook voor meer samenhang in het curriculum kan zorgen. In het eerste artikel gaven we een introductie op het functionele perspectief aan de hand van een betoog. In het tweede keken we vanuit dat perspectief naar hoe taal werkt bij een ander vak (natuurkunde). In dit derde en laatste artikel laten we zien hoe je vanuit het functionele perspectief met de onderwijsleercyclus een lessenserie in het vmbo kunt ontwerpen en uitvoeren.

BART VAN DER LEEUW & THEUN MEESTRINGA

Hoe kan tekstonderwijs vanuit een functioneel perspectief op taal er in de klas uitzien? Aan de hand van een praktijkvoorbeeld fictie in het vmbo presenteren we hieronder het ontwerpinstrument van de onderwijsleercyclus. Maar eerst vatten we de eerste twee artikelen van deze reeks kort samen.

De tekst centraal

In onderwijs vanuit een functioneel perspectief op taal staat de – multimodale – tekst in context centraal. Het

doel is het vergroten van de tekstvaardigheid (geletterdheid) van leerlingen. Door de onderwijsjaren heen moeten leerlingen leren om teksten te interpreteren, kritisch te beoordelen en zelf te produceren – teksten met een breed scala aan sociale doelen en een in verschillende vak- en leergebieden toenemende abstractie en complexiteit. 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?



Foto: Anda van Riet

- *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.* 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 spelen de registervariabelen *veld*, *toon* en *modus* een cruciale rol (Van der Leeuw & Meestringa, 2014):
 - Met welke taalmiddelen wordt het onderwerp uitgewerkt (veld)?
 - Met welke taalmiddelen wordt een standpunt ingenomen (toon)?
 - Welke taalmiddelen zorgen voor samenhang in de tekst (modus)?
- Aan teksten – ook als ze kort en eenvoudig zijn – valt dus heel wat te ontdekken en te leren en dat kan natuurlijk niet allemaal in één keer. Bij het onderwijs in tekstvaardigheid is het verstandig focus aan te brengen: op welk aspect van een tekst wil je de nadruk leggen? Bij elke lees-schrijftes is een complete tekst weliswaar het uitgangspunt, met een bepaald doel en een context, maar bespreken we maar een beperkt aantal kenmerken, bijvoorbeeld de taalmiddelen (woorden en zinnen) waarmee het standpunt (toon) tot uitdrukking worden gebracht.

De onderwijsleercyclus

Om het gebruik van verschillende genres in diverse contexten te onderwijzen is een krachtig en effectief instrument ontwikkeld: de *onderwijsleercyclus* (Burns & Joyce,



De onderwijsleercyclus

1991; Humphrey, 2017; Rose & Martin, 2012). Het meest eenvoudig kan de cyclus worden weergegeven met een cirkel van vier stappen (zie figuur). Stap twee tot en met vier – *modeling van de analyse*, de *begeleide oefening* en het *zelfstandig schrijven en reflecteren* – staan centraal in het leren lezen en schrijven van teksten. De eerste stap, *context opbouwen* – waar de tekst over gaat en waarin de tekst functioneert –, is echter cruciaal: hoe meer je daarvan weet, hoe beter de tekst te begrijpen en te produceren is en hoe meer aandacht je kunt schenken aan de betekenisgevende details van de tekst. Die kennis over het onderwerp en de tekst groeit natuurlijk ook nog in de stappen daarna.

De onderwijsleercyclus zullen we hier toelichten met behulp van een succesvolle lessenserie van Caroline Wisse Weldam, die de cyclus in het kader van een SLO-project in praktijk heeft gebracht (zie <nederlands.slo.nl/gls> en Van Silfhout, 2016).

Het opbouwen van de context

Wisse Weldam werkt in de derde klas vmbo-tl op het St-Gregorius College in Utrecht. Ze begint de serie van zes lessen met het voorlezen van de prologen uit de jeugdthrillers *Val* en *Verdoofd* van Cis Meijer (zie kader 1).

Dan nodigt ze vrijwilligers in de klas uit over eigen angstervaringen te vertellen en die ervaringen te verdiepen door vragen te stellen als:

- Waar bevind je je?
- Wat ruik je, wat voel je, wat zie je, wat doe je, wat hoor je?
- Wat gaat er door je heen?
- Wat zeg je? Gil je of krijg je geen woord meer over je lippen?
- Bibber je of ga je heel erg snel praten om de beangstigende stilte te doorbreken?

Na deze verkenning van het onderwerp (angstervaringen) en de tekst (het spannende verhaal) vraagt ze de leerlingen ieder voor zich hun nachtmerrie of grootste angst op te schrijven. Daarbij kunnen ze de vragen als steun gebruiken. Als ze het verhaal niet afkrijgen, is het huiswerk voor de volgende keer. Leerlingen die wel klaar zijn, leveren de tekst in bij Wisse Weldam, zodat zij ze bij de voorbereiding voor de volgende les kan doornemen.

In de tweede les lezen de leerlingen in groepjes van vier hun angsten aan elkaar voor. Ze kiezen het spannendste uit alle verhalen. Die verwoordingen van angsten worden klassikaal voorgelezen, waarbij de leraar de vraag stelt wat die verhalen zo eng maakt. Leraar en leerlingen noteren de criteria die zij samen benoemen. De context van het onderwerp (angst) en de tekst (het verhaal) worden zo verdiept vanuit wat de leerlingen kennen.

Het modellen van de analyse

In de derde les gebruikt de docent een fragment van het korte verhaal 'Een ongelukkig tijdstip' van Tanja de Jonge, uit de methode *Plot26* (zie kader 2). Ze leest het verhaal voor en modelt het lezen door zichzelf hardop vragen te stellen als: *Waardoor blijf ik lezen of ga ik bepaalde vragen stellen? Waarom staat het bierglas omgekeerd op tafel? De exact genoemde tijdstippen, wat doen die met mij als lezer? Hé, met deze vooruitverwijzing weet ik meer dan de personages... Ze benoemt tekstkenmerken, zoals ritme, tempo, de rol van tijd, de beschrijving van de plaats. Door zo de analyse van de tekst te modellen maakt ze duidelijk wat het verhaal zo spannend maakt.*

Plot26 biedt nog twee andere korte verhalen van de jeugdboekenschrijvers Buddy Tegenbosch en Rom Molemaker. Leerlingen lezen naar keuze een van die twee verhalen. In groepjes bespreken ze de spannendste fragmenten, waarbij ze letten op woorden en zinnen die voor spanning zorgen. In het klassikale nagesprek dat volgt, verzamelen en bespreken ze de tekstkenmerken die voor spanning zorgen en nieuwe criteria, zoals een spannend verhaal bevat cliffhangers, de omgeving (begraafplaats, kamer met wierook) is spannend en griezelig, het gevoel en de gedachten van de personages

Proloog

'Help me,' schreeuw ik. De schoen boven me trapt tegen mijn vingertoppen. Sarrend, net niet hard genoeg om me de diepte in te duwen.

'Hoe voelt dat, als niemand naar je luistert? Lullig?

Pijnlijk? Eenzaam en koud? Begin je jezelf langzaam te haten, omdat je lucht bent?'

Spuug- en bloedspetters vallen op mijn gezicht en met moeite bedwing ik de reflex om ze weg te vegen.

Ik peil het dreigende gezicht boven me. Woede zie ik.

Wanhoopt. Wie van ons tweeën is er het ergst aan toe?

Die gedachte geeft me moed. 'Je ijlt,' zeg ik. Meteen heb ik spijt. Niet nog bozer maken.

Mijn vingers verkrampen. Nog een paar centimeter en dan heb ik geen grip meer. Radeloos kijk ik naar de donkere hemel hoog boven me. Even is het alsof ik zweef.

Dan kantel ik mijn hoofd naar de muur. Niet omlaagkijken. De diepte zuigt aan mijn voeten. Op hoeveel meter hoogte zit ik? Vijftien? Vallen is fataal.

Mijn hart bonst in mijn oren. Waarom had ik het niet eerder door?

Te laat. Het antwoord ligt besloten in de ogen die me vanaf de dakrand met een sadistische blik aankijken.

In de schoen die weer tegen mijn hand trapt.

'A-alsjeblijft... Stop! Wil je dit ook op je geweten hebben?'

Opnieuw een venijnige trap op mijn hand. Een brandende pijn trekt door mijn vingers. Niet verstijven! Ik bijt mijn tanden op elkaar. Bijna geen kracht meer... Dit hou ik niet vol.

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

Maud had de gordijnen op haar kamer dichtgetrokken. Overal brandden kaarsjes; op haar bureau, op haar nachtkastje, op de plank bij haar spiegel. Het rook er naar wierook. Beetje een mufte geur, vond Max.

In het midden stond een tafel met vier krukjes. Daar zat Dagmar, Mauds oudere zus. Ze legde kaartjes in een cirkel op het tafelblad.

'Hoi,' zei Dagmar.

'Hoi,' zeiden Max en Alwin.

Max voelde zich nooit zo op zijn gemak met Dagmar.

Ze zag er raar uit met die lange rokken en dat dreadlockachtige haar. Op tafel lagen nu de letters van het alfabet, de cijfers 0 tot en met 9 en kaarten met daarop 'ja' en 'nee'.

Midden in de cirkel stond een bierglas op zijn kop.

(...)

Max schrikt op van het getril tegen zijn hand. Eerst valt zijn oog op de tijd, 10:46 uur. Het gespannen gevoel in zijn buik neemt in hevigheid toe. Dan opent hij het bericht.

A. wordt geopereerd. Zijn toestand is kritiek. Kom maar snel naar huis straks. Ik ben er ook. Heb vanmiddag vrij genomen. Mama.

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

(...)

The beginning

Ik kijk paniekerig om me heen. Het wordt langzaam steeds donkerder. Ik hoor de uilen roepen en voel de koude wind op mijn lichaam prikkelen. Ik wrijf over mijn armen en kijk angstig naar de bomen om mij heen. Mijn blik valt op een schim in de verte. Van de schrik stap ik naar achteren. Niet in paniek raken, dit is maar een verbeelding fluister ik tegen mezelf. Ik wrijf in mijn ogen en knijp in mijn hand. Ik open mijn ogen weer en zie dat het echt is. Daar is echt een persoon, ik loop achteruit en zie dat de persoon richting mij loopt. 'Shit...' fluister ik en draai me om en loop snel rechtdoor weg van de persoon. Ik raak in paniek als ik de persoon in mijn ooghoeken steeds dichterbij zie komen. Ik begin te rennen als ik duidelijke voetstappen hoor. Ik hoor mijn bonkende hart steeds harder kloppen in mijn oren. Dit heb ik zo vaak gezien op films. Ik wil niet dood worden gevonden in een enge kelder met rare instrumenten waar je kippenvel van krijgt. Ik ren harder en probeer de persoon af te schudden. Twee koude handen pakken me opeens stevig vast en ik begin te gillen. 'Laat me los!' gil ik en ik probeer me los te maken. Ik hoor de persoon lachen en wordt even later gestoken met een naald in mijn rechterbovenarm. Het is een jongen. Er wordt een spul in mij gespoten en ik probeer nog steeds los te komen. Als ik de jongen wil gaan trappen, voel ik dat mijn benen verlamd raken. 'Nee...alsjeblijft...' en alles wordt zwart voor mijn ogen.

Kader 3. De gezamenlijk geschreven starttekst

lingen pech hebben, gebeurt dat vanwege de werkdruk en vermeende nakijkplicht ook nog maar een paar keer per jaar. Wisse Weldam laat de leerlingen zo vaak mogelijk schrijven, maar wel bewust en zorgvuldig begeleid. De vierde les begint daarom met het samen schrijven van het begin van een spannend verhaal. Eerst bedenkt de

klas een verhaalskelet, met kenmerken van de personages, tijd, plaats, ruimte en objecten. Daarna formuleren en bespreken de leerlingen klassikaal zin voor zin het begin van een verhaal, waarbij ze de criteria uit de vorige lessen gebruiken.

Zo hebben de leerlingen een begin van een spannend verhaal (zie kader 3), dat ze daarna voor zichzelf in de les en als huiswerk moeten afmaken.

De docent vraagt waarom de schrijver voor bepaalde woorden en zinsconstructies heeft gekozen, en vraagt de andere leerlingen of er ook andere mogelijkheden zijn

Zelfstandig schrijven en reflecteren

In de vijfde les leest de leraar een van de leerlingteksten voor en bespreekt die met de leerlingen in de klas. Ze vraagt waarom de schrijver voor bepaalde woorden en zinsconstructies heeft gekozen, en vraagt de andere leerlingen of er ook andere mogelijkheden zijn en wat er dan aan de betekenis van de tekst zou veranderen; wordt het er bijvoorbeeld spannender van?

Daarna gaan de leerlingen in groepjes elkaars verhalen lezen en aan de hand van de criteria elkaar van feedback voorzien. Ze bespreken de feedback ook, maar de leerlingen zijn vrij daarvan gebruik te maken bij de revisie van hun tekst. Daarna herschrijven ze hun tekst in de klas en thuis. Een van de leerlingen voorziet bijvoorbeeld het gezamenlijk geschreven stuk van een voorafgaande tekst waarin zij de context beschrijft van haar korte verhaal: het opzetten van een kampement en een

kleine ruzie tussen vriendinnen, waarna de ik chagrijnig wegloupt. Ze vervolgt dan na een witregel:

Als het donker begint te worden, loop ik terug naar de plek waar we de tenten hadden opgezet. Ik loop weer het kiezelsteentjespad op en zie dat de tenten er niet meer staan, alle auto's zijn weg, geen muziek en iedereen is weg. Ik doorzoek het gebied en zie dat iedereen echt weg is. Ik realiseer me dat dit geen grap is. 'Waar is iedereen?' vraag ik mezelf af. Ik kijk paniekerig om me heen. Het wordt langzaam steeds donkerder. (...)

Wisse Weldam wil dat de leerlingen ook inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Daarom geeft ze de leerlingen de opdracht eerst voor zichzelf en daarna in tweetallen hun eerste versie en hun gereviseerde, tweede versie te vergelijken en op te schrijven:

- Dit vind ik het leukst.
- Dit zijn mijn twee grootste aanpassingen in de revisie.
- Dit zijn de drie dingen die ik tijdens deze lessenserie hebt geleerd.

Ook het zelfstandig schrijven en reflecteren is in de onderwijsleercyclus geen individuele aangelegenheid: leerlingen geven elkaar feedback en ontlasten daarmee de leraar. Leerlingen kijken samen terug op wat ze hebben gedaan en geleerd.

Ook het zelfstandig schrijven en reflecteren is in de onderwijsleercyclus geen individuele aangelegenheid: leerlingen geven elkaar feedback en ontlasten daarmee de leraar

Onderwijsleercyclus in de praktijk

Van tekstonderwijs volgens de onderwijsleercyclus zijn al verschillende praktijkvoorbeelden gepubliceerd. In *Levende Talen Magazine* verschenen eerder een lessenserie over het lezen en schrijven van een verhaal (Bunt & Ravesloot, 2016) en een lessenreeks over het lezen en schrijven van een betoog (Janssen & Meestringa, 2016). Van Dijk en Klören presenteren een reeks geschiedenislessen waarin de leerlingen een werkstuk over de Tweede Wereldoorlog schrijven (Van Drie, 2012; Van der Leeuw & Meestringa, 2014). Van der Leeuw, Meestringa en Van Silfhout (2016) gebruiken de onderwijsleercyclus als instrument voor het ontwerpen van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. Op de website <nederlands.slo.nl/gls> zijn diverse lessuggesties voor lessen Nederlands te vinden, maar ook bij andere vakken kan de onderwijsleercyclus, zoals bij scheikunde in de tweede fase met succes worden gehanteerd (Fries & Meestringa, 2017).

Uit alle voorbeelden blijkt dat een functioneel perspectief op taal, gedidactiseerd met behulp van de onderwijsleercyclus, een positieve bijdrage kan leveren aan samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken. Een beloftevolle aanwinst voor het (taal)curriculum van de toekomst. ■

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.
- Fries, H., & Meestringa, T. (2017). Redeneren bij scheikunde en andere vakken. *NVOX*, 42(5), 234–235.
- Humphrey, S. (2017). *Academic literacies in the middle years: A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. Londen: Routledge.
- Janssen, M., & Meestringa, T. (2016). Gedocumenteerd schrijven revisited. *Levende Talen Magazine*, 103(3), 16–21.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken: Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- 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.