

Activerende lees- en schrijflessen

Een handreiking voor het vak Nederlands in de 2e fase

Tiddo Ekens



Activerende lees- en schrijflessen

Een handreiking voor het vak Nederlands in de 2e fase

Tiddo Ekens

slo

nationaal
expertisecentrum
voor leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2008 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur: Tiddo Ekens

Adviezen: Helge Bonset, Hans Goosen, Saskia Roelofsen

Productie: SLO, Enschede

Voor informatie kunt u contact opnemen met:

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling

Afdeling Tweede Fase Voortgezet Onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 339

AN: 3.4134.0005

Inhoud

Voorwoord	5
1. Opvattingen over activerende didactiek	7
1.1 Constructivisme en activerende didactiek	8
1.2 Opvattingen over activerende didactiek	8
1.3 Verwante begrippen	12
1.4 Uitgangspunten van activerende lees- en schrijflessen	13
1.5 Samenvatting en conclusies	16
2. Activerende leeslessen	17
2.1 Vergroot de echtheid van de leesles	19
2.2 Stimuleer een gesprek over de tekst	20
2.3 Maak de leestekst kleiner	24
2.4 Spelen met vragen bij een tekst	24
2.5 Lezen zonder tekst	27
2.6 Activeren en variëren met methodes	29
3. Activerende schrijflessen	33
3.1 Vergroot de echtheid van de schrijfles	34
3.2 Gebruik alle taalvaardigheden om de schrijfvaardigheid te versterken	35
3.3 Maak de schrijfpdracht klein(er)	38
3.4 Leren schrijven met tekstbespreking	40
3.5 Het schrijfdossier	43
3.6 Activeren en variëren met methodes	44
4. Activerende lees- en schrijflessen in de praktijk	49
4.1 Scholengemeenschap Groenewald	50
4.2 Leesles: vraagcategorieën herkennen	50
4.3 Schrijfles: het persoonlijk verslag	52
4.4 Schrijfles: schrijfschema klachtenbrief	54
4.5 Twee leerlingen over lees- en schrijfonderwijs	55
4.6 Een docent Nederlands over lees- en schrijfonderwijs	57
4.7 Aandachtspunten	58
Literatuur	61
Bijlage 1: Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo	63

Voorwoord

Activerende didactiek heeft schoolbreed en met name voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs de nodige aandacht gekregen. Voor concrete toepassingen binnen de diverse domeinen van het schoolvak Nederlands in de bovenbouw zijn echter vrijwel geen aanwijzingen of voorbeelden uitgewerkt. Secties Nederlands die zich geïnspireerd voelen door algemene studiedagen of workshops kunnen zodoende binnen het eigen vakgebied weinig aanknopingspunten voor vernieuwing vinden. Ze hebben behoefte aan een doorlopende leerlijn activerende didactiek van onderbouw naar bovenbouw. Ook binnen de lerarenopleiding wordt kennis en inzicht met betrekking tot activerende didactiek voor Nederlands als fragmentarisch ervaren.

De handreiking Activerende lees- en schrijflessen wil in deze leemte voorzien door:

- het begrip activerende didactiek te verhelderen en de plaats ervan te bepalen ten opzichte van verwante begrippen die opgeld doen in de didactiek van het Nederlands,
- suggesties te presenteren met betrekking tot activerende didactiek voor lezen en schrijven bij Nederlands in de bovenbouw,
- verslag te doen van praktijkervaringen met activerende lees- en schrijflessen.

Gelijktijdig met de ontwikkeling van deze handreiking verscheen in september 2007 de volgende oproep op de Community Nederlands van digischool.nl

“Ook bij ons op school is 'activerende didactiek' een belangrijk begrip. Er wordt echter nog erg traditioneel les gegeven. Ik merk dat ik zelf ook blij hangen in het nakijken van opdrachten (klassikaal of in tweetallen) en het laten maken van opdrachten. Nu ben ik op zoek naar lessen waar sprake is van activerende didactiek.”

Deze oproep leidde tot een rijke uitwisseling van lessen, lesideeën en adviezen, vooral met betrekking tot leesonderwijs. Het resultaat van deze uitwisseling is zoveel mogelijk geïntegreerd in deze handreiking.

Opdrachtgever van deze veldaanvraag is de Fontys Lerarenopleiding Tilburg in de persoon van Hans Goosen, lerarenopleider en docent Nederlands. In samenwerking met Saskia Roelofsen van Scholengemeenschap Groenewald zijn suggesties voor activerende lees- en schrijflessen in de praktijk uitgevoerd en geobserveerd. Beiden willen wij hartelijk danken voor hun actieve en creatieve bijdragen aan de totstandkoming van deze handreiking.

Wij spreken tot slot de wens uit dat deze handreiking u actief op weg helpt naar een didactiek die lees- en schrijfonderwijs voor u en uw leerlingen effectiever en gevarieerder maakt.

Helge Bonset
Tiddo Ekens

1. Opvattingen over activerende didactiek

Inleiding

1.1 Constructivisme en activerende didactiek

1.2 Opvattingen over activerende didactiek

1.3 Verwante begrippen

Samenwerkend leren

Observerend leren

1.4 Uitgangspunten van activerende lees- en schrijflessen

Volledig en gevarieerd leren

Soorten activerende werkvormen

Nog meer soorten werkvormen

Uitgangspunten

1.5 Samenvatting en conclusies

Inleiding

Activerende didactiek speelt zowel bij de invoering van de tweede fase eind jaren negentig als bij de vernieuwde onderbouw vanaf 2006 een belangrijke rol. Ook in de examenprogramma's voor vmbo en havo/vwo wordt herhaaldelijk, in verschillende benamingen, gerefereerd aan een didactiek waarin, of waardoor, de leerling actief leert. In dit hoofdstuk duiden we de opvattingen rond activerende didactiek alsook enkele begrippen die in één adem met activerende didactiek worden genoemd. Doel van het hoofdstuk is om een actuele blik te bieden – anno 2007 – op het hoe en waarom van activerende didactiek. Wij hebben hierbij onder andere gebruik gemaakt van het overzichtsartikel van Carien Bakker en Jan Folkert Deinum in *Levende Talen Tijdschrift* van september 2002.

De opvattingen over activerende didactiek staan aan de basis van de suggesties voor activerende lees- en schrijflessen in hoofdstuk 3 en 4.

1.1 Constructivisme en activerende didactiek

Het constructivisme is de belangrijkste leertheorie waarop activerende didactiek gebaseerd is (Duffy & Cunningham 1996). In de constructivistische leertheorie wordt leren beschouwd als actieve constructie van kennis door de lerende, en niet als het passief opnemen van kant-en-klare kennis (Bolhuis & Kluvers 1998).

Een eind jaren negentig veelgebruikte metafoor ten gunste van constructief leren is dat het hoofd van een leerling geen vat is dat je vol kennis giet. Leren wordt daarentegen gezien als een in hoge mate interactief proces van het construeren van nieuwe kennis en vaardigheden op basis van reeds aanwezige informatie bij een persoon (Glaser 1991, Ebbens e.a. 1996). Het doel van onderwijs vanuit constructivistisch perspectief is dus niet de overdracht van kennis, maar het stimuleren van kennisconstructie en de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden die voor het verwerven en verwerken van nieuwe kennis noodzakelijk zijn.

Met andere woorden, de leerling construeert zelf kennis door nieuwe kennis te koppelen aan al bestaande kennis. Deze opvatting van leren heeft drie consequenties. De leerling moet allereerst *zelfstandig* aan het werk: iedere leerling heeft immers een andere voorkennis en construeert daardoor ook nieuwe kennis anders.

In de tweede plaats is *samenwerking* met andere leerlingen geboden zodat leerlingen eigen ideeën toetsen aan die van anderen. Door dit tweede kenmerk wordt er ook vaak gesproken over sociaal-constructivistisch leren, als leren waarbij de leerling in een sociaal proces leert van en met anderen en zo zijn eigen kennis construeert.

In de derde plaats heeft de leerling ook *metacognitieve vaardigheden* nodig om zelf actief zijn kennisbouwwerk te kunnen construeren, denk aan vaardigheden zoals reflecteren, overleggen, abstraheren, concluderen, plannen en vergelijken. Deze vaardigheden worden ook wel samengevat als 'leren leren'.

De kans op constructivistisch leren is het grootst bij het gebruik van een activerende didactiek, omdat daarmee geprobeerd wordt de leerling te activeren tot kennisverwerking (Beckers 1999).

1.2 Opvattingen over activerende didactiek

In de Nederlandse context verschenen vanaf midden jaren negentig talloze publicaties over activerende didactiek. De auteurs operationaliseren het gedachtegoed over activerende didactiek en lijken met name geïnteresseerd in de vraag wie het leerproces stuurt: de docent, de leerling of zowel de docent als de leerling.

Kessels & Smit (1995) benadrukken de rol van de leerling bij het actief en zelfstandig leren, waarbij de leerling 'leert door te doen', reflecteert op zijn handelen, zijn eigen externe realiteit (voorkennis) inbrengt en zijn eigen leerproces ter hand neemt.

Lamberigts e.a. (1999) nemen vooral de docent als uitgangspunt. Zij spreken van activerende instructie als het gedrag van docenten zich richt op het stimuleren van persoonlijke verantwoordelijkheid van leerlingen met nadruk op eigen initiatief, activiteit, autonomie en zelfregulatie, zodat de informatieverwerking door een leerling actief kan verlopen.

Ebbens e.a. (1996) geven zowel de leerling als de docent een rol. Volgens hen is activerende didactiek een manier van lesgeven waarbij de docent verantwoordelijk is voor het aangeven van de vraag- en probleemstelling, het bewaken van de procedures en het resultaat van het leerproces, terwijl leerlingen (meer) verantwoordelijk zijn voor de keuze van leeractiviteiten.

De docentgestuurde manier van leren is volgens Ebbens e.a. de basis van activerend lesgeven. In de publicatie *Actief leren* (Ebbens e.a. 1995) maken de auteurs een onderscheid tussen *leren 1* en *leren 2* waarbij er verschillende leeractiviteiten mogelijk zijn:

Twee leervisies	Leeractiviteiten
Leren 1	<ul style="list-style-type: none"> • onthouden • begrijpen • integreren
Leren 2	<ul style="list-style-type: none"> • integreren • toepassen

Leren 1 staat voor de leeractiviteiten onthouden en begrijpen die sterk door de docent worden aangestuurd, terwijl de leeractiviteiten integreren en toepassen (leren 2) vooral onder verantwoordelijkheid van de leerling vallen. Beide leervormen vereisen hoe dan ook een sterke regie van de docent.

Leren 1 en 2 komen bij elkaar door de leeractiviteit integreren die zowel onderdeel uitmaakt van leren 1 als leren 2. In deze leeractiviteit wordt enerzijds de nieuwe kennis verbonden met de al bestaande kennis (leren 1), anderzijds wordt deze kennis 'klaargezet' als (nieuwe) voorkennis voor de leeractiviteit toepassen. Bij leren 2 neemt de verantwoordelijkheid van de leerling toe.

De verhouding tussen leren 1 en leren 2 kan volgens de auteurs zeer divers zijn. Tachtig procent van de tijd kan bijvoorbeeld besteed worden aan leren 1 en twintig procent aan leren 2, maar evengoed kan het andersom zijn.

In schema ziet de verdeling tussen leren 1 en leren 2 er als volgt uit:

Docent bij leren 1	Docent bij leren 2
<ul style="list-style-type: none"> • Docent is expert. • Docent houdt alles in de hand, zowel de inhoud als het proces. • Docent is vooral geïnteresseerd in dat deel van het leren van de leerling dat gericht is op de inhoud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerling is ook expert. • Docent laat deel van én proces én inhoud bepalen door leerlingen, reikt kaders aan, coacht individuele leerlingen of groepjes leerlingen en reflecteert behalve op inhoud ook op het proces. • Docent is geïnteresseerd in én het leren én de persoon van de leerling.

Ook Bonset en Mulder (2000) benadrukken het belang van docentsturing. Wanneer er bijvoorbeeld nieuwe of moeilijke stof aan de orde komt, zal de docent (moeten) terugschakelen van (mede)leerlingegeleide activering naar docentgeleide activiteit.

In *Samen aan de slag, klein praktijkboek voor actief en zelfstandig leren* (1999) heeft de *Werkgroep Zelfstandig leren* van CPS-, SLO-, Cito-, APS-, PMVO-, KPC-medewerkers de pro's en contra's van actief en zelfstandig leren geïnventariseerd. De werkgroep noemt zeven redenen voor een activerende didactiek:

1. schooluitval voorkomen door leerlingen actief en concreet bezig te laten zijn
2. aansluiting op secundair en hoger (beroeps)onderwijs
3. voorbereiden op levenslang leren
4. adequate omgang met grote informatiestroom
5. motivatie van leerlingen
6. afwisselender en aantrekkelijker werk voor de docent
7. inspelen op verschillen tussen leerlingen

Vervolgens noemt de werkgroep enkele tegenwerpingen tegen activerende didactiek. Naast de mogelijk verhoogde werkdruk voor de docent, is actief en zelfstandig leren misschien minder of niet geschikt voor het vmbo. Verder zouden docenten niet goed voorbereid zijn op een andere manier van werken (geen tijd, geen materialen), terwijl tot slot activerende werkvormen de docent veel tijd kunnen kosten, de controle over de leerling verloren kan gaan en ook het behalen van goede examenresultaten in gevaar kan komen. Deze tegenwerpingen kunnen – aldus de Werkgroep – zeer goed mogelijk slechts aanloopproblemen zijn.

Actief en zelfstandig leren wordt in *Samen aan de slag* als volgt geoperationaliseerd. De werkgroep onderscheidt vier stappen van minder zeggenschap naar meer zeggenschap: zelf werken, zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Bij iedere stap zijn zeven kenmerken te onderscheiden om de mate van zelfstandigheid in de les in praktijk te brengen: vaststelling van de leerdoelen, omvang en openheid van de taak of opdracht, gerichtheid op inhoud of proces, rol van de docent (leermiddel), rol van de leerling, feedback en reflectie.

Het schema laat zien dat actief en zelfstandig leren niet alleen op veel manieren (de zeven kenmerken) kan worden vormgegeven, maar ook in veel gradaties (de vier stappen).

kenmerk	zelf werken	zelfstandig werken	zelfstandig leren	zelfverantwoordelijk leren
1. Vaststelling leerdoel	Doelen staan vast; bepaald door docent en/of leermiddel.	Doelen staan vast; bepaald door docent en/of leermiddel.	Doelen staan grotendeels vast; bepaald door docent en/of leermiddel.	Leerlingen bepalen specifieke leerdoelen voor die opdracht of dat onderdeel; moeten wel passen binnen algemene doelen.
2. Omvang en openheid van de taak of opdracht	Korte gesloten opdrachten.	Langere gesloten opdrachten.	Enigszins open opdrachten.	Open opdrachten, lange leertaak, mede door leerling geformuleerd.
	Taken hebben een beperkte omvang en zijn in tijd beperkt.	Taken zijn relatief uitgebreid.	Taken zijn relatief uitgebreid, maar beperkt in vergelijking met 'zelfverantwoordelijk leren'.	Taken zijn omvangrijk.
	Antwoorden en/of oplossingen zijn eenduidig; worden meestal klassikaal besproken.	Antwoorden en/of oplossingen zijn eenduidig; worden veelal met antwoordbladen gecontroleerd.	Er zijn meerdere antwoorden en/of oplossingen mogelijk.	Er zijn meerdere antwoorden en/of oplossingen mogelijk.
3. Gerichtheid op inhoud (cognitie) of proces (metacognitie)	Gericht op de inhoud van de opdracht, namelijk het aanleren van kennis of vaardigheden (cognitie).	Gericht op inhoud van de opdracht, namelijk het aanleren van kennis of vaardigheden (cognitie) en een beetje gericht op het leerproces (metacognitie).	Evenveel gericht op inhoud van de opdracht (cognitie) als op het leerproces (metacognitie)	Evenveel gericht op inhoud van de opdracht (cognitie) als op het leerproces (metacognitie)
	Het geleerde kan worden toegepast in de context waarin het is aangeleerd.	Het geleerde kan worden toegepast in de context waarin het is aangeleerd.	Het geleerde kan ook worden toegepast in andere situaties/contexten dan waarin het is aangeleerd.	Het geleerde kan ook worden toegepast in andere situaties/contexten dan waarin het is aangeleerd.
4. Rol docent al dan niet in combinatie met leermiddel	De docent of het leermiddel bepaalt: • inhoud • waar • wanneer • volgorde • aanpak	De docent of het leermiddel bepaalt: • inhoud • aanpak	De docent of het leermiddel bepaalt deel van de inhoud.	De docent/opleiding bepaalt de algemene leerdoelen.
	De docent stuurt in kleine stappen.	De docent stuurt in kleine stappen.	De docent is coach en helpt 'op aanvraag'.	De docent is coach en helpt 'op aanvraag'.
5. Rol leerling	De leerling doet wat gevraagd is.	De leerlingen bepalen: • waar • wanneer • volgorde	De leerlingen bepalen: • deel inhoud • waar • wanneer • volgorde • aanpak	De leerling doet op zelfgekozen wijze wat gevraagd is. De leerlingen bepalen: • inhoud • waar • wanneer • volgorde • aanpak • leerdoelen (moeten wel passen binnen algemene doelen)
		De leerling doet wat gevraagd is, waarbij plaats, tijdstip en volgorde door leerling bepaald worden.	De leerling doet op zelfgekozen wijze wat gevraagd is.	De leerling bepaalt zelf wat nodig is om doel te realiseren en voert dit uit.
6. Feedback	Geen feedback of alleen op leerinhoud.	Feedback op leerinhoud.	Feedback op leerproces/aanpak en op inhoud.	Feedback op leerproces/aanpak en op inhoud; zelf-evaluatie door leerling.
7. Reflectie	Geen reflectie of alleen reflectie op leerresultaat	Reflectie met name op leerresultaat en soms/enigszins op proces.	Reflectie op leerresultaat en leerproces.	Reflectie op leerresultaat en leerproces.

Bakker & Deinum (2002) definiëren activerende didactiek als volgt: een manier van lesgeven waarbij de nadruk ligt op maatregelen en activiteiten die de docent onderneemt om het zelfstandig en actief leren te bevorderen. Dit kunnen zowel docentgestuurde als (mede)leerlinggestuurde maatregelen zijn. Uit hun onderzoek onder duizend docenten op tien scholen trekken zij enkele conclusies die naast alle voorgaande theoretische beschouwingen een zicht bieden op de praktijk van activerende didactiek:

- leerlingen ervaren docenten als minder activerend dan de docenten zelf zeggen
- leerlingen vinden de lessen van docenten die een hoge mate van activerende didactiek toepassen afwisselender, leuker, leerzamer en motiverender dan de lessen van collega-docenten
- opleiding, vak, ervaring of leeftijd hebben geen invloed op de mate waarin docenten activerend lesgeven
- motieven voor activerende didactiek zijn afwisseling en grotere betrokkenheid; een groter leerrendement wordt niet genoemd
- leerlingen moeten wennen aan nieuwe werkvormen en verantwoordelijkheid, waardoor er een opbouw in activerende didactiek moet zitten
- een zekere mate van vertrouwen tussen docent en leerling is erg belangrijk voor een succesvolle activerende didactiek
- het geluidsniveau, het volle programma, opsplitsing van leerstof in kleine onderdelen en de weinige contactmomenten weerhouden docenten van de toepassing van verschillende werkvormen
- volgens docenten zijn leerlingen niet in staat om verbanden te leggen tussen de verschillende vakken en dit belemmert hun bij het activeren van voorkennis.

1.3 Verwante begrippen

Naast de aanduiding activerende didactiek zijn er vele andere aanduidingen voor leervormen waarin de leerlingen een actief(er) rol spelen. Zelfstandig leren, leren leren, actief leren, studiehuis, probleemgestuurd leren, ontdekkend en/of onderzoekend leren en competentiegericht leren zijn in de loop der jaren in gebruik geweest. In het begin van deze eeuw is met name het containerbegrip Het Nieuwe Leren (meestal met hoofdletters geschreven) in zwang geraakt, overigens vooral onder tegenstanders van een didactiek die de leerling grotere handelingsvrijheid toekent.

Deze aanduidingen zijn min of meer synoniem met wat activerende didactiek behelst. Naast deze synoniemen zijn er ook enkele begrippen die aan activerende didactiek raken, maar tegelijk wezenlijk andere kenmerken bevatten. Deze begrippen willen we kort duiden:

Samenwerkend leren

Activerende didactiek en samenwerkend leren kennen zoveel verwantschap dat een onderwijsondersteuningsorganisatie dit als één concept aanbiedt onder de afkorting adsl (activerende didactiek samenwerkend leren). Het belangrijkste verschil tussen activerende didactiek en samenwerkend leren is echter dat het eerstgenoemde concept ook mogelijk is met uitsluitend individueel-zelfstandig werken. Ebbens e.a. (1997) stellen enkele voorwaarden aan samenwerken, namelijk: iedereen kan deelnemen, er wordt gewerkt aan een collectieve taak, de opdracht is helder geformuleerd en de leerling kan de taak uitvoeren zonder directe bemoeienis van de docent.

Deze voorwaarden bepalen het verschil tussen 'bij elkaar zitten' en 'samenwerkend leren'. Om samenwerkend leren 'succesvol en effectief' te maken, moeten de leerlingen voldoen aan de vijf sleutelbegrippen:

- 1 *positieve wederzijdse afhankelijkheid*: bijvoorbeeld de expertwerkvorm, consensus bereiken, één eindproduct, deeltaken uitvoeren, schaarse materialen, rollenverdeling, beloning in vorm van een cijfer
- 2 *individuele aanspreekbaarheid*: bijvoorbeeld willekeurige beurten (zoals werkvorm genummerde hoofden), individuele presentatie of toets, verdeling van taken en rollen
- 3 *directe interactie*: bijvoorbeeld tafelopstelling met leerlingen tegenover elkaar, diversiteit in rollen en taken, noodzaak van uitwisseling
- 4 *sociale vaardigheden*: expliciet aanleren van sociale vaardigheden zoals actief naar elkaar luisteren, problemen oplossen, overleggen binnen de context van de inhoudelijke opdracht
- 5 *aandacht voor het groepsproces*: nabespreking van groepsproces en product

Observerend leren

Observerend leren maakt in de psychologie deel uit van de sociale leertheorie. De mens leert door het gedrag van anderen te observeren ('modelling') waarbij imitatie een belangrijke rol speelt. Door observeren van gedrag van belangrijke personen ('modellen'), leert de leerling gedrag aan. De leerling imiteert vervolgens het geobserveerde gedrag. Door observerend leren kan men op een snelle manier nieuw gedrag aanleren dat, bij positieve bevestiging, herhaling van dit gedrag zal versterken.

In onderwijssituaties en zeker bij taalonderwijs wordt observerend leren met twee accentverschillen toegepast. Allereerst staat meestal niet concreet zichtbaar gedrag centraal maar ook cognitieve vaardigheden. In de tweede plaats hoeven de modellen – waarvan geleerd wordt – niet per se positieve voorbeelden te laten zien. Ook van negatieve voorbeelden kan ten goede geleerd worden.

Observerend leren is voor de productieve taalvaardigheden schrijven en spreken een geschikt middel om vorm te geven aan een procesgerichte aanpak. Leerlingen leren bijvoorbeeld niet schrijven door zelf teksten te schrijven maar door schrijfprocessen van andere schrijvers (*modelling*) te observeren. Doordat zij niet zelf schrijven, kunnen zij zich beter richten op de leertaak (het leren schrijven).

Couzijn (1995) toonde met onderzoek aan dat leren-door-observeren effectiever is dan traditioneel schrijfonderwijs (leren-door-schrijven), waarin leerlingen steeds zelf schrijfoefeningen maken. Niet alleen vormde door observerend leren de schrijver zich een beter beeld van de lezer van zijn tekst waardoor de tekst in kwaliteit toenam. Ook bleek dat leerlingen meer leren als ze kijken naar andere leerlingen die schrijfoefeningen maken dan wanneer ze zelf schrijfoefeningen maakten.

Braaksma (2002) heeft eveneens onderzoek verricht naar het effect van observerend leren bij schrijven. Zij concludeerde dat zwakkere leerlingen het beste kunnen beginnen met een observatieopdracht waarbij ze moeten beoordelen welke van twee leerlingen de schrijftaak *minder goed* uitvoert en waarom. Vervolgens kunnen ze, als ze meer bekend zijn met de leerstof, zelf een schrijfoopdracht uitvoeren.

Sterkere leerlingen kunnen het beste beginnen met de uitvoering van de schrijftaak om vervolgens twee leerlingen te observeren en de vraag te beantwoorden wie van de twee *het beste* schrijft en waarom.

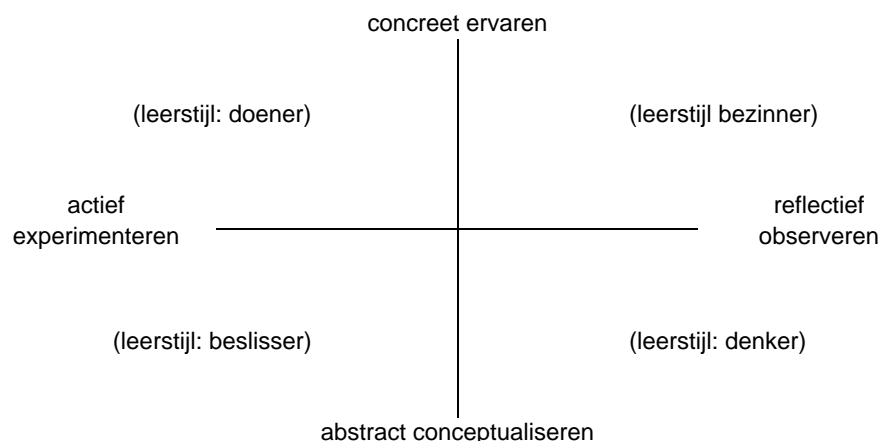
Voor gemiddelde leerlingen maakt het niet uit wat zij doen. Zij leren evenveel van beide typen leren-door-observeren als van zelf schrijfoefeningen maken. Een andere bevinding was dat de leeractiviteit 'observeren' het schrijfproces van observerende leerlingen wel verandert, en de leeractiviteit 'zelf oefeningen maken' niet. Met andere woorden, leerlingen leren beter te schrijven door te observeren dan door zelf te schrijven...

1.4 Uitgangspunten van activerende lees- en schrijflessen

In deze paragraaf maken we de vertaalslag van (theoretische) opvattingen over activerende didactiek naar een praktische organisatie van lees- en schrijflessen. Achtereenvolgens benoemen we de vier leerstijlen volgens Kolb en het belang van een volledig en gevarieerd leerproces. Daarna onderscheiden we enkele soorten van activerende werkvormen die aan een volledig leerproces kunnen bijdragen en tot slot beschrijven we de positie van activerende didactiek in de lees- en schrijflessen.

Volledig en gevarieerd leren

Kolb (1984) gaat uit van een leercyclus van vier activiteiten: ervaren, observeren, conceptualiseren en toepassen. Iedere leerder doorloopt in meer of mindere mate deze cyclus van vier activiteiten die door Kolb ook wordt aangeduid als ervaringsleren. In schema ziet deze leercyclus met bijbehorende leerstijlen er als volgt uit:



Iedere leerstijl is een combinatie van twee voorkeuren van leren. Zo combineert een denker bijvoorbeeld de stappen abstract conceptualiseren met reflectief observeren. De vier leerstijlen worden door Bijkerk & Van der Heide (2006) als volgt getypeerd:

- 1 De *doener* leert het liefst voor actief bezig te zijn zonder al te veel theoretische ballast.
- 2 De *bezinner* is goed in staat een situatie van verschillende kanten te bekijken en is in staat allerlei oplossingen voor een probleem te bedenken.
- 3 De *denker* verzamelt concrete gegevens, vergelijkt ze met elkaar en vertaalt ze vervolgens in abstractie theorieën en modellen.
- 4 De *beslisser* probeert liever een reeds bestaande oplossing voor een probleem uit dan dat hij zelf een nieuwe oplossing bedenkt.

In een volledig leerproces doorlopen leerlingen alle vier fasen van het ervaringsleren. In de suggesties voor activerende lees- en schrijflessen zijn deze vier fasen in verschillende samenstellingen aanwezig. Een volledig leerproces brengt een extra voordeel met zich mee: doordat leerlingen een beroep doen op vier verschillende leeractiviteiten ontstaat er ook een gevarieerd leerproces.

Soorten activerende werkvormen

Volgens Bijkerk & Van der Heide (2006) creëer je volwaardige leerprocessen door de leerlingen uit te dagen en (vaak ook letterlijk) in beweging te zetten. Activerende werkvormen kunnen daarbij helpen, zo formuleren zij voorzichtig. Zij definiëren een werkvorm als een middel dat een docent inzet om een bepaald leerdoel te bereiken. Met andere woorden: het leerdoel telt, de (activerende) werkvorm dient slechts dat doel.

Bijkerk en Van der Heide geven voor 130 werkvormen aan of de werkvorm geschikt is voor een beginnende docent (*), een taakgerichte docent (**), of een groepsgerichte docent (***). De werkvormen zijn in vijf soorten onderverdeeld:

<i>Ijsbrekers</i>	Ijsbrekers zijn korte, onverwachte, leerzame activiteiten die de deelnemers letterlijk of figuurlijk in beweging brengen, bijvoorbeeld een activerende opening, een concrete ervaring opdoen, het energieniveau van leerlingen verhogen.
<i>Spelvormen</i>	Dramaspelen, rollenspelen, simulatiespelen en gezelschapsspelen zijn vier soorten spelvormen met een oplopende mate van regels en prestatie; spelvormen zijn bruikbaar voor alle fasen van activerend leren en beogen concentratie, belangstelling en motivatie te verhogen.
<i>Discussievormen</i>	Discussievormen zijn met name in de reflectiefase van activerend leren goed toepasbaar; voor discussievormen zijn weinig materialen nodig, terwijl alle ruimtes en groepsgroottes al gauw geschikt zijn.

Werkopdrachten Uitdagende werkopdrachten – bijvoorbeeld een casus – zorgen voor een stimulerende leeromgeving en zijn gebaseerd op de actualiteit en/of het dagelijks leven.

Docentgecentreerde werkvormen Docentgecentreerde werkvormen zijn werkvormen waarbij de leerstof of informatie wordt gepresenteerd door de docent en de uitleg vaak wordt ondersteund door bijvoorbeeld sheets of PowerPoint. Deze werkvormen zijn goed toepasbaar in de fase conceptualiseren van het activerend leren, mits de leerlingen ook inderdaad zelf actief concepten vormen en niet alleen de concepten van de docent ontvangen.

Nog meer soorten werkvormen

Flokstra (2006) geeft ruim 100 werkvormen die voor een deel overeenkomen met de opsomming van Bijkerk en Van der Heide. Flokstra hanteert de volgende onderverdeling (tussen haakjes staat het aantal werkvormen):

- Kennismaken (2)
- Vormen van groepen (3)
- Samenwerkend leren (7)
- Het leren van (sleutel)begrippen (36)
- Klassen- of groepsgesprek (8)
- Meningsvorming (12)
- Kennis toepassen in nieuwe situaties (6)
- Reflecteren op je eigen antwoord (3)
- Schrijfopdrachten (10)
- Spelletjes (11)
- Rondom toetsen (8)
- Leerstof samenvatten (5)

Flokstra wijst op het belang van een goede voorbereiding op de werkvorm. De leerlingen hebben een volledige instructie nodig die de volgende vragen beantwoordt:

- 1 Met wie voer ik de opdracht uit?
- 2 Hoe moet ik de opdracht uitvoeren?
- 3 Wat moet ik aan het eind laten zien?
- 4 Hoeveel tijd heb ik voor de opdracht?
- 5 Wat doe ik als ik eerder klaar ben?

De publicatie van Flokstra is gratis te downloaden op www.slo.nl.

Uitgangspunten voor activerende lees- en schrijflessen

Lees- en schrijfonderwijs is in de praktijk van de tweede fase vaardigheidstraining die voorafgegaan wordt door of vergezeld gaat van het aanleren van kennis over bijvoorbeeld kernzinnen, tekststructuur en tekstsoorten. Enkele soorten werkvormen zijn meer geschikt voor activerende lees- en schrijflessen dan andere. Docentgecentreerde werkvormen lenen zich vooral voor het aanleren of opfrissen van noodzakelijke theorie. Een ijsbreker kan een geschikt middel zijn bij aanvang van een lees- of schrijfopdracht, terwijl discussievormen een belangrijke bijdrage leveren aan het leren van elkaar.

Spelvormen en werkopdrachten liggen door de aard van de lees- en schrijfopdrachten in de tweede fase minder voor de hand.

In deze handreiking hanteren we enkele uitgangspunten voor activerende lessen in reactie op misvattingen over activerende didactiek:

Uitgangspunt 1: Weinig activerende didactiek is soms genoeg

Een les met een activerende werkvorm voor bijvoorbeeld slechts 5 minuten van de totale lestijd is ook een activerende les. Niet de hele les hoeft bol te staan van activerende werkvormen.

Uitgangspunt 2: Leer- en klassengesprekken zijn activerend

Een les waarin de docent een (inter)actief leergesprek met de klas voert is een activerende les. Het criterium is dat er een dialoog tussen docent en leerlingen plaatsvindt, waarin docent en leerling op elkaar reageren.

Uitgangspunt 3: Meer dan één leerfase

Een les waarin leerlingen minstens twee leerfasen doorlopen (ervaren, reflecteren, conceptualiseren en/of toepassen) is een activerende les.

1.5 Samenvatting en conclusies

In de theorievorming over activerende didactiek blijkt dat activerende didactiek kan variëren in de mate van leerling- dan wel docentsturing. De docent speelt in ieder geval altijd een rol. Ook als de activiteiten in sterke mate leerlinggestuurd zijn, is het nog steeds de docent die de regie voert over de activiteiten die plaatsvinden. De docent bewaakt met andere woorden het doel van het onderwijs en de middelen die het meest effectief bijdragen aan het bereiken ervan. De veelgehoorde opvatting dat je als docent niet meer mag lesgeven wordt in de theorie over activerende didactiek niet bevestigd.

Verder blijkt uit de opvattingen dat activerende didactiek niet gelijk is aan zelfstandig leren en/of werken. Bij zelfstandig leren en/of werken kan de leerling in sterke mate, soms zelfs geheel, zonder de docent functioneren. Met behulp van bijvoorbeeld werk- of studiewijzers, antwoordbladen en een keur aan leermaterialen kan een leerling zijn eigen gang gaan. Op dit punt wijkt zelfstandig leren en/of werken af van activerende didactiek waarin de docent altijd en op ieder moment een rol speelt in het leerproces, ook als die rol soms wat minder nadrukkelijk is.

De opvattingen rond activerende didactiek richten zich met name op de vraag hoe je effectiever en efficiënter kunt leren. Met de theorie van het constructivisme in het achterhoofd zijn daartoe faseringen en aanpakken ontwikkeld. Ook is activerende didactiek uitgewerkt in het licht van verschillende leerfasen en verschillende leerstijlen. Om recht te doen aan een volledig en gevarieerd leerproces van de leerling worden activerende werkvormen in vele soorten en maten onderscheiden. De keuze van een werkvorm wordt bepaald door het specifieke doel van de docent.

In deze publicatie hebben we gekeken welke problemen zich in de praktijk van alledag voordoen. Daarna hebben we gekeken of activerende didactiek een adequaat middel is om dit probleem op te lossen. Niet de mogelijke theoretische juistheid van activerende didactiek vormt de rode draad in deze handreiking, maar het streven om met activerende didactiek bestaande problematiek in lees- en schrijflessen in de tweede fase te verminderen. Om deze reden beginnen de suggesties voor activerende lees- en schrijflessen in hoofdstuk 2 en 3 telkens met een probleemstelling. De keuze van de suggesties is telkens gebaseerd op drie uitgangspunten:

- weinig activerende didactiek is soms genoeg
- leer- en klassengesprekken zijn ook activerend
- meer dan één leerfase per les

2. Activerende leeslessen

Inleiding

2.1 Vergroot de echtheid van de leesopdracht

- Suggestie 1: Echte bronnen
- Suggestie 2: Echte keuzevrijheid
- Suggestie 3: Echte problemen
- Suggestie 4: Echte producten
- Suggestie 5: Echt publiek

2.2 Stimuleer een gesprek over de tekst

- Suggestie 1: Denken-delen-uitwisselen: in vogelvlucht een tekst verkennen
- Suggestie 2: Hardop voorlezen en denken
- Suggestie 3: Genummerde hoofden: het samen eens worden over antwoorden
- Suggestie 4: Check-in-duo's: snel de vragen nakijken
- Suggestie 5: Zoek hulp in de klas
- Suggestie 6: Bedenk en beantwoord de kernvraag
- Suggestie 7: De expertwerkvorm: adopteer een deel van een tekst

2.3 Maak de leestekst kleiner

- Suggestie 1: Elke leerling wordt eigenaar van één alinea
- Suggestie 2: Oefen met teksten tot 500 woorden
- Suggestie 3: Lees alleen de inleiding en de conclusie

2.4 Spelen met vragen bij een tekst

- Suggestie 1: Analyseer de vragen bij de tekst
- Suggestie 2: Bedenk zelf vragen bij de tekst
- Suggestie 3: Bedenk bij een vraagtype een eigen vraag bij de tekst
- Suggestie 4: Beantwoord elkaars vragen
- Suggestie 5: Werk samen aan een beter resultaat

2.5 Lezen zonder tekst

- Uitgangspunten van het leesapparaat
- Praktijkervaringen
- Schematische weergave

2.6 Activeren en variëren met methodes

- Voorbeeld 1: Drie activerende werkvormen in een leesles met Nieuw Topniveau
- Voorbeeld 2: Echtheid in een leesles met Nieuw Nederlands
- Voorbeeld 3: Lezen zonder tekst in een leesles met Taaldomein
- Voorbeeld 4: Spelen met vragen bij elke leestekst met tekstbegripvragen

Inleiding

In dit hoofdstuk geven we suggesties voor activerende leeslessen in de tweede fase. Leesonderwijs in de tweede fase kenmerkt zich door omvangrijke teksten met een relatief hoge moeilijkheidsgraad. Over deze teksten worden zowel in het centraal schriftelijk examen als in de reguliere lesmethodes vragen gesteld die een beroep doen op analytische, metacognitieve vaardigheden. Leerlingen worden bijvoorbeeld geacht om verbanden tussen tekstdelen te leggen, functies van alinea's te benoemen of doelen van de schrijver te herkennen. Inhoudelijk tekstbegrip komt door deze vraagstelling in het gedrang. Naast het beantwoorden van vragen over een tekst moeten leerlingen in het centraal examen ook een tekst samenvatten.

Door de tekstomvang, het type vragen en door een soms geringe betrokkenheid met het onderwerp van de tekst, kan leesonderwijs in de tweede fase door leerlingen als weinig inspirerend worden ervaren. Daar komt bij dat de tekst- en bronkeuze in lesmethodes en eindexamens ver afstaat van teksten en bronnen die leerlingen in hun dagelijks leven lezen, zoals blijkt uit de interviews met leerlingen in hoofdstuk 4. In de tweede fase moet er derhalve een grote kloof overbrugd worden tussen wat de leerling al kan c.q. gedaan heeft en wat hij in het centraal schriftelijk examen moet kunnen.

Met de suggesties voor activerende leeslessen in dit hoofdstuk baseren we ons op de doelen van leesonderwijs in de tweede fase. Deze eindtermen hebben we opgenomen in bijlage 1.

Het leesexamen is een centraal schriftelijk examen. De examenkandidaat heeft drie uur tot zijn beschikking om twee taken uit te voeren. Allereerst beantwoordt de leerling ongeveer twintig vragen bij een tekst van zo'n 1500 tot 2000 woorden. Vervolgens vat hij een andere tekst van 1500 tot 2000 woorden samen.

De twintig vragen bij tekst 1 bestaan uit een combinatie van meerkeuzevragen en open vragen. Vragen hebben betrekking op bijvoorbeeld:

- functie(s) van alinea's
- onderwerp en hoofdgedachte
- interpretatie en parafrasering van bijvoorbeeld een titel, een zin of een alinea
- tekstrelaties en verwijzingen
- argumentatieschema's

Het tweede deel van het centraal examen bestaat uit het maken van een goedlopende samenvatting in ongeveer 200 woorden. De samenvatting moet begrijpelijk zijn voor iemand die de oorspronkelijke tekst niet kent. Het centraal examen geeft aan welke onderdelen beslist in de samenvatting moeten worden opgenomen.

We geven in dit hoofdstuk enkele routes naar dit eindexamen waarin we ernaar streven om in iedere leesles de leerling optimaal te prikkelen bij het bereiken van de eindtermen. Dat doen we met verschillende ingrediënten die we hieronder kort typeren:

- *eigenaarschap*: leerling wordt zoveel als mogelijk en wenselijk tot eigenaar en betrokkene van het leesonderwijs gemaakt door te streven naar zoveel mogelijk echtheid in de les

- *activerende werkvormen*: werkvormen die leesonderwijs omvormen van stilzwijgend eenrichtingsverkeer van tekst naar leerling naar actief en interactief leesonderwijs
- *hogere denkvaardigheden*: vaardigheden om zelf de dialoog met een tekst aan te gaan, naast en in aanvulling op het beantwoorden van de reguliere vragen van de docent, de methode of het examen
- *variatie in leeractiviteiten*: in een les worden bij voorkeur minimaal twee leeractiviteiten (ervaren, reflecteren, conceptualiseren en/of toepassen) gecombineerd

2.1 Vergroot de echtheid van de leesles

Probleem	geen betrokkenheid / motivatie	Aanpak	maak de leesopdracht echter
-----------------	-----------------------------------	---------------	-----------------------------

Leesonderwijs wordt zowel in de lesmethode als in het examen opgevat en vormgegeven als een tekst met vragen. Zowel de tekst als de vragen bij de tekst overkomen de leerlingen. De tekst is door anderen gekozen, de vragen door anderen bedacht: de leerling is verplichte afnemer van de leeskost. In deze paragraaf geven we suggesties om de leerling tot eigenaar van zijn leesonderwijs te maken. Leesopdrachten kunnen op vijf manieren 'echter' worden gemaakt voor leerlingen. Pedagogisch en didactisch doel hiervan is om de leerling tot eigenaar van zijn leren te maken en de betrokkenheid te stimuleren. Met voorbeelden wordt een indruk gegeven van iedere suggestie.

Suggestie 1: Echte bronnen

- Laat de leerlingen teksten kiezen uit bronnen die ze in het dagelijks leven tegenkomen, variërend van kranten/tijdschriften tot internet en non-fictie.

Suggestie 2: Echte keuzevrijheid

- De leerling kiest zelf een oefentekst die al dan niet aan enkele algemene criteria moet voldoen, bijvoorbeeld ten aanzien van omvang, tekstsoort, bron en moeilijkheidsgraad.
- De leerling kiest een interessante variant van de aangeboden tekst in de methode.
- De leerling kiest alleen de vragen bij een tekst die hij lastig vindt.
- De leerling stelt vragen aan de tekst die hij zelf belangrijk vindt.

Suggestie 3: Echte problemen

- Sluit in de tekstkeuze aan bij de actualiteit en vermijd teksten die inhoudelijk verouderd zijn; enkele uitgeverijen bieden via hun website actuele teksten aan, bijvoorbeeld de Nieuwsticker van Wolters-Noordhoff.
- De leerling kiest teksten die een antwoord geven op een van tevoren bij hem levende vraag, of teksten die een oplossing bieden voor een bestaand probleem.
- Kies teksten die leerlingen gezien hun leeftijd *moeten* lezen, bijvoorbeeld een brochure van de Belastingdienst over het Tj-biljet, bepalingen van de IB-groep, of arbeidsvoorwaarden voor 16- tot 18-jarigen.

Suggestie 4: Echte producten

- Zorg ervoor dat het lezen van de tekst tot een voor anderen zichtbaar product leidt, bijvoorbeeld een advies over het invullen van het Tj-biljet, een PowerPoint met de belangrijkste criteria voor studiefinanciering of een discussie over gevaarlijk werk.
- Laat de leerlingen een themakrant samenstellen die onder belangstellenden wordt verspreid, in of buiten de school.
- Bewerk de tekst tot een geschikte tekst voor bijvoorbeeld DAG of Sp!ts; beschrijf de tekst in 50 woorden en plaats er een passende foto bij.

- Reageer op een tekst in ongeveer 100 woorden waarbij je de tekst kort samenvat, je mening geeft en argumenten gebruikt; vergelijk je reactie met die van klasgenoten.

Suggestie 5: Echt publiek

- Geef drie of vier leerlingen de opdracht om de tekst met vragen met de rest van de klas te bespreken; de docent trekt zich terug als luisteraar, de presenterende leerlingen zien zich 'geconfronteerd' met een echt publiek waarvoor ze een verantwoordelijkheid dragen om het goed uit te leggen en te behandelen (verdeel eventueel de vragen over verschillende groepen).
- Zorg ervoor dat het lezen van de tekst tot een presentatie voor een publiek leidt, bijvoorbeeld een advies over het invullen van het Tj-biljet, een PowerPoint met de belangrijkste criteria voor studiefinanciering of een discussie over gevaarlijk werk; het aanwezige publiek in de klas bestaat uit 16- tot 18-jarigen.
- Laat de leerlingen een themakrant samenstellen die onder belangstellenden wordt verspreid, in of buiten de school.
- Bewerk de tekst tot een geschikte tekst voor bijvoorbeeld DAG of Sp!ts; beschrijf de tekst in 50 woorden en plaats er een passende foto bij.
- Reageer op een tekst in ongeveer 100 woorden waarbij je de tekst kort samenvat, je mening geeft en argumenten gebruikt; vergelijk je reactie met die van klasgenoten.

Beoordeel de leeslessen door ze te screenen op deze vijf 'echtheidscriteria'. Als de leesles bijvoorbeeld minimaal drie keer echt scoort, is de kans aanzienlijk groter dat de leerling intrinsiek gemotiveerd raakt om zijn leesvaardigheid te oefenen dan als de leesles vijf keer 'onecht' is.

2.2 Stimuleer een gesprek over de tekst

Probleem	gebrek aan concentratie	Aanpak	stimuleer interactie
-----------------	-------------------------	---------------	----------------------

Lezen is een activiteit die in stilte tussen de lezer en het papier plaatsvindt, wat niet bevorderlijk is voor de dynamiek, zeker niet bij lange teksten. Als de tekst de leerling aanspreekt lukt het allemaal vrij aardig. Moeilijker wordt het bij teksten die een leerling nooit uit zichzelf zou lezen, of teksten die gewoon niet zo boeiend geschreven zijn. Hoe kun je de concentratie van de leerlingen op een hoog niveau houden bij teksten waarvoor leerling intrinsiek niet gemotiveerd zijn?

De suggesties in deze paragraaf betrekken andere taalvaardigheden dan alleen de leesvaardigheid, zodat er meer interactie in de lessen ontstaat.

Suggestie 1: Denken-delen-uitwisselen: in vogelvlucht een tekst verkennen

Denken-delen-uitwisselen kan gebruikt worden om de voorkennis en eigen ervaringen van leerlingen met het onderwerp van de tekst te activeren. Ook kan het onderwerp van de tekst, zonder de tekst eerst te raadplegen, worden verkend.

Stap 1	Denken	Stel een vraag. Geef tien seconden tot enkele minuten bedenktijd. Voorbeelden van verkennende vragen zijn: <ul style="list-style-type: none"> • Wat is het onderwerp? • Wat heb je zelf al over dit onderwerp gezien, gehoord of gelezen? • In welke aspecten of deelonderwerpen kun je dit onderwerp verdelen? • Wat zal er in de tekst over dit onderwerp staan?
Stap 2	Delen	Laat de leerlingen in tweetallen het antwoord uitwisselen en bespreken.
Stap 3	Uitwisselen	Vraag een leerling klassikaal om een antwoord. Laat een andere leerling reageren.

Suggestie 2: Hardop voorlezen en denken

Lezen, zowel het begrijpen van de tekst als het beantwoorden van vragen, voltrekt zich meestal in alle stilte. Door hardop te lezen en hardop te denken welke stappen je zet, kunnen leerlingen zich bewuster worden van hun eigen leesvaardigheid en kennis nemen van succesvolle strategieën van anderen. In de uitvoering ziet dat zo uit:

- Lees een alinea hardop voor.
- Benoem het onderwerp van de alinea en leg uit hoe je dat hebt ontdekt (max. 3 woorden).
- Benoem de hoofdgedachte van de alinea en leg uit hoe je dat hebt ontdekt (één zin).
- Voorspel hoe de volgende alinea verder gaat.
- Een volgende leerling doet hetzelfde met de volgende alinea totdat de hele tekst is behandeld.

Suggestie 3: Genummerde hoofden: het samen eens worden over antwoorden

De werkvorm genummerde-hoofden dwingt leerlingen om het samen eens te worden over de antwoorden op vragen bij een tekst. In de groep delen ze elkaars expertise, kunnen ze van elkaar leren maar wordt er ook een actieve bijdrage van ieder groepslid verwacht. Ieder groepslid is aanspreekbaar op het resultaat van de groep.

<i>Stap 1</i>	Nummeren	Geef in elke groep iedere leerling het nummer 1, 2, 3 of 4 etc.
<i>Stap 2</i>	Groepsopdracht	Geef iedere groep de opdracht. Benadruk twee dingen: <ul style="list-style-type: none">• De groep moet het samen eens worden over de antwoorden op de vragen bij de tekst.• Elke leerling kan na afloop gevraagd worden het antwoord van de groep te geven en te kunnen uitleggen.
<i>Stap 3</i>	Nummer noemen	Noem per groep een willekeurig nummer (van 1 tot 4) en laat de leerling met dit nummer het groepsantwoord geven.

Suggestie 4: Check-in-duo's: snel de vragen nakijken

Check-in-duo's kan vooral goed gebruikt worden om snel de antwoorden te controleren van de vragen bij een tekst. Deze werkvorm maakt snel duidelijk met welke vragen de leerlingen de meeste moeite hebben. De vragen die door de meeste tweetallen als moeilijk worden ervaren, worden klassikaal behandeld, hetzij door de docent, hetzij door tweetallen die deze vraag niet moeilijk vonden.

<i>Stap 1</i>	Individueel	Geef de tekst met vragen en laat de vragen individueel beantwoorden.
<i>Stap 2</i>	Check-in-duo's	Laat de leerling het antwoord met een klasgenoot vergelijken. Zoek samen het goede antwoord. Geef niet direct een antwoordenblad, zodat leerling gedwongen worden tot overleg.
<i>Stap 3</i>	Check-in-de-klas	Bespreek de vragen waarover de meeste duo's het niet eens zijn geworden. Inventariseer per vraag hoeveel leerlingen twijfelen aan het goede antwoord.

Variant: turf het aantal leerlingen met een probleem

Het volgende voorbeeld is ontleend aan een uitwisseling tussen docenten Nederlands op digischool.nl.

De docent vraagt welke vragen een probleem opleverden. Op het bord turft hij bijvoorbeeld als volgt:

- vraag 1: 3 lln
- vraag 2: --
- vraag 3: 22 lln
- vraag 4: 2 lln
- vraag 5: 13 lln

vraag 6: ..

Vervolgens deelt hij de groepen in. Leerlingen die dezelfde vraag niet goed hadden, vormen een (of meerdere) groepen. Per groep zitten dus leerlingen bij elkaar die problemen hadden met dezelfde vra(a)g(en). Samen proberen ze eruit te komen door middel van een goede structuur. Ze moeten:

- 1 de vraag hardop lezen
- 2 vertellen wat er met de vraag bedoeld wordt
- 3 vindplaatsen in de tekst zoeken
- 4 een bevredigend antwoord formuleren

Leerlingen spreken om de beurt. De resultaten van hun bespreking presenteren ze klassikaal. De vragen die geen probleem opleverden, worden niet besproken.

Suggestie 5: Zoek hulp in de klas

Het volgende voorbeeld is eveneens ontleend aan de uitwisseling op digischool.nl.

De leerling gaat op zoek naar een klasgenoot met hetzelfde probleem. Dat gebeurt door iedere vraag te markeren met een +, een – of een ?

Stapsgewijs ziet de werkwijze er als volgt uit:

<i>Stap 1</i>	Markeren	De leerling markeert zijn antwoorden op drie manieren: <ul style="list-style-type: none">• een plus (+): de leerling weet zeker dat het antwoord goed is; geen bespreking nodig• een min (-): de leerling weet zeker dat het antwoord fout is• een vraagteken (?): de leerling weet niet zeker of het antwoord goed is
<i>Stap 2</i>	Zoek hulp	Leerlingen zoeken klasgenoten met een ? bij dezelfde vraag. na vergelijking van de antwoord, overleggen ze samen tot ze een + kunnen invullen. Eventueel kan de hulp van een leerling met het goede antwoord of de docent worden ingeschakeld.
<i>Stap 3</i>	Zoek verder	Zoek iemand anders om een volgende vraag met een ? te bespreken. Herhaal dit totdat een groot deel van de leerlingen klaar is.
<i>Stap 4</i>	Nabespreking	Bespreek klassikaal alleen de vragen na waarbij verscheidene leerlingen een min (-) hebben genoteerd. Leerlingen die deze vraag wel goed hadden, presenteren hun antwoord met uitleg aan de klas, onder begeleiding van de docent.
<i>Stap 5</i>	Raadpleeg het antwoordenblad	Bij individuele problemen raadplegen de leerlingen het antwoordenblad.
<i>Stap 6</i>	Evaluatie	Evalueer de werkwijze: <ul style="list-style-type: none">• Hoe ging het overleg?• Welke vragen zijn nog steeds onduidelijk?• Vind je deze werkwijze nuttig?

Suggestie 6: Bedenk en beantwoord de kernvraag

Deze werkvorm nodigt leerlingen uit om vragen aan een tekst te stellen. De tekst wordt gezien als een antwoord op vragen die niet expliciet in de tekst staan maar wel aan het schrijven van de tekst voorafgegaan zijn. Welke kernvraag wil de schrijver in iedere alinea beantwoorden?

Per alinea formuleert een groep de kernvraag van de schrijver. Een andere groep benoemt per alinea de kern van deze alinea. Als alle alinea's behandeld worden kernvragen en alinea-kernen naast elkaar gelegd. Als het goed is, is de kern het antwoord op de kernvraag. Als het niet goed is, bespreken de groepen wat de werkelijke kern is. Bijvoorbeeld:

Kernvraag	Alineakern
Waardoor zijn we weer terug bij de softe aanpak van de jaren zeventig?	Volgens huidige inzichten worden de hersenen gevormd door de leefomgeving.
Hoezo zijn linkse en rechtse denkers omgedraaid in hun denken?	Rechts benadrukt nu de veranderlijkheid, links de onveranderlijkheid van mensen.

Schematisch ziet deze werkvorm er als volgt uit:

<i>Stap 1</i>	Groepen indelen	Maak groepen van twee, drie of vier leerlingen. Maak evenveel K-groepen (K ernvragen formuleren) als A-groepen (A lineakern noteren).
<i>Stap 2</i>	Uitvoeren	De K- en A-groepen formuleren respectievelijk de kernvragen en de alineakernen.
<i>Stap 3</i>	Vergelijken	Een K-groep en een A-groep leggen hun kernvragen en alineakernen naast elkaar. De alinea's waarbij kernvraag en alineakern verschillen worden geïnventariseerd.
<i>Stap 4</i>	Verschillen bespreken	De geïnventariseerde alinea's waarbij kernvraag en alineakern niet overeenkwamen, worden gezamenlijk besproken met als doel om de kern vast te stellen.

Soms is het lastig om een kernvraag bij een alinea te formuleren, zeker bij betogende, essayistische teksten. De auteur schetst bijvoorbeeld een anekdote, of stelt in een alinea zelf een vraag zonder daarop een antwoord te geven.

Ook deze alinea's moeten door leerlingen doorgrond worden, hetzij op inhoud, hetzij op functie of doel. Het gesprek dat uit deze werkvorm voortvloeit is dan ook het doel van de werkvorm: grip krijgen op lastige, moeilijk te duiden alinea's in een tekst.

Suggestie 7: De expertwerkvorm: adopteer een deel van een tekst

De expertwerkvorm is handig bij lange teksten. Leerlingen worden expert van een deel van de tekst. Bij het werken in viertallen, wordt de tekst in vier gelijke delen verdeeld, bij drietallen in drie delen etc. Nadat iedere leerling zijn tekstdeel heeft gelezen, vertellen de groepsleden elkaar de belangrijkste inhoud van de tekst na. Eventueel stellen de andere groepsleden vragen over de tekst om tot een beter begrip te komen. Ook de vragen kunnen verdeeld worden over de verschillende groepen, waarbij een groep bijvoorbeeld vraag 1 tot en met 4 beantwoordt en deze antwoorden presenteert en uitlegt aan de rest van de klas.

Schematisch ziet deze werkvorm er zo uit:

<i>Stap 1</i>	Tekst (en/of vragen) verdelen in gelijke delen	Verdeel de tekst (en/of vragen) in minimaal twee tot maximaal vijf gelijkwaardige delen.
<i>Stap 2</i>	Groep samenstellen	Geef per groep elke leerling een eigen deel. Afhankelijk van de verdeling van de tekst (en/of vragen) zijn dat twee tot maximaal vijf groepen.
<i>Stap 3</i>	Bestuderen	Geef tijd en eventuele andere faciliteiten (rust bijvoorbeeld) om het tekstdeel (en/of de vragen) te bestuderen.
<i>Stap 4</i>	Kennis delen	Vraag de leerlingen om ieder zijn tekstdeel (en/of vragen) aan de groep te presenteren. Benadruk dat ieder groepslid geacht wordt alles te weten.
<i>Stap 5</i>	Controleren	Bespreek klassikaal de vragen en laat per groep een willekeurige leerling de vraag beantwoorden en uitleggen..

2.3 Maak de leestekst kleiner

Probleem	omvangrijke teksten	Aanpak	verdeel de tekst in stukken
-----------------	---------------------	---------------	-----------------------------

Het is moeilijk om een tekst van 1000 woorden of meer te overzien en te doorgronden. Dat leidt ook bij ervaren lezers tot onzekerheid over het juiste begrip dan wel tot overbelasting van het korte-termijn-geheugen. Wat voor ervaren lezers geldt, geldt zeker voor lezers-in-opleiding. In deze paragraaf geven we enkele suggesties om onzekerheid en overbelasting te verminderen.

Suggestie 1: Elke leerling wordt eigenaar van één alinea

Wijs iedere leerling daarom één alinea toe die hij intensief gaat lezen. De rest van de tekst leest de leerling verkennend.

In schema ziet deze werkwijze er als volgt uit:

<i>Stap 1</i>	Alinea's verdelen	Iedere leerling krijgt een alinea toegewezen. Alternatief: leerling kiest zelf een belangrijke alinea (maar dan moeten wel alle alinea's verdeeld worden).
<i>Stap 2</i>	Samenvatten	De alinea's worden klassikaal een voor een samengevat.
<i>Stap 3</i>	Vragen beantwoorden	Leerling beantwoorde de vragen.
<i>Stap 4</i>	Nabespreken	De vragen worden geheel of gedeeltelijk nabesproken. Leerlingen die een alinea intensief hebben gelezen, zijn vraagbaak voor alle vragen die op deze alinea betrekking hebben.

Suggestie 2: Oefen met teksten tot 500 woorden

Examenteksten maar ook oefenteksten in de methodes bevatten vaak meer dan 1000 woorden. Bied daarom teksten aan tot 500 woorden, het liefst met een herkenbare inleiding, een duidelijke alineaopbouw, tussenkopjes en illustraties.

Oefen dergelijke teksten zo vaak dat de leerlingen beloond worden in een succesvolle leesaanpak. Stapsgewijs ziet deze aanpak er zo uit:

Stap 1: Lees de tekst oriënterend. Wat is de tekstsoort?

Stap 2: Lees de tekst globaal. Wat is het onderwerp?

Stap 3: Lees intensief. Wat is de hoofdgedachte?

Stap 4: Beantwoord deze vraag: hoe is de tekst opgebouwd?

Suggestie 3: Lees alleen de inleiding en de conclusie

Leerlingen lezen eerst de tekst oriënterend. Lees daarna alleen de inleiding en het slot/de conclusie intensief.

Geef vervolgens leerlingen een van deze opdrachten:

- Vat de hoofdgedachte van de tekst samen in enkele zinnen.
- Beantwoord zoveel mogelijk vragen op basis van de tekstkennis die je nu hebt. Hoeveel vragen blijven er over?
- Beschrijf wat voor tekstinhoud je verwacht tussen de inleiding en het slot.

2.4 Spelen met vragen bij een tekst

Probleem	complexe vraagstelling leesexamen	Aanpak	spelen met vragen
-----------------	--	---------------	--------------------------

In het centraal schriftelijk examen worden enkele categorieën van vragen gesteld. Om deze vragen goed te kunnen beantwoorden is affiniteit vereist met de vraagstelling. In deze aanpak formuleren leerlingen zelf vragen, analyseren ze vraagtypen en ontwikkelen ze inzicht in de aanpak van een leesexamen. Het spelen met en zelf

bedenken van vragen dwingt de leerling om op een andere manier naar een tekst te kijken.

Suggestie 1: Analyseer de vragen bij de tekst

Leerlingen ontdekken zelfstandig verschillende categorieën van vragen in leesexamens. Ze delen de vragen zelfstandig in in een aantal categorieën:

Stap 1	Vragen uitdelen	Deel de vragen van bijvoorbeeld twee of drie leesexamens uit. Laat niet de tekst zien; het gaat nu alleen om de vragen.
Stap 2	Categoriseren	Leerlingen gaan vraag voor vraag bestuderen en in een categorie indelen. Dit kan individueel of in tweetallen. Ze bedenken zelf de categorieën, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • functie van een alinea of tekstdeel benoemen • tekstrelaties herkennen: verwijzingen, oorzaak-gevolg, reden, probleem-oplossing • interpretatie van tekstdelen (titel, tussenkopje, zin, alinea) • argumentaties herkennen • onderwerp benoemen: kopjes geven aan alinea's en/of tekstdelen • hoofdgedachte weergeven
Stap 3	Kijk en vergelijk	Categorieën van vragen worden klassikaal met elkaar vergeleken, bijvoorbeeld aan de hand van deze vragen: <ul style="list-style-type: none"> • Welke categorieën vragen komen voor? • Welke categorie komt het meeste voor? • Welke categorie vind je het moeilijkst, welke het makkelijkst?
Stap 4	Concluderen	Leerlingen geven aan welke vraagcategorieën zij moeilijk vinden. Na het maken van bijvoorbeeld twee leesexamens concludeert iedere leerling zelfstandig welke vragen hij meer moet/wil oefenen.

Het onderscheiden van categorieën vraagt een zeker taalanalytisch vermogen. Als leerlingen hiermee moeite hebben, kunt u ook de categorieën vooraf geven. Leerlingen delen vervolgens de vragen in.

Suggestie 2: Bedenk zelf vragen bij de tekst

Als voorbereiding op het leesexamen is het wenselijk als de leerling zich kan inleven in de vragensteller. Door zelf vragen te stellen aan een tekst, leert de leerling het lezen van de tekst te zien als een 'probleemoplosproces'. In de paragraaf 3.3 wordt de werkvorm Het Leesapparaat gedemonstreerd. Het Leesapparaat streeft naar het stellen van 'ideale vragen' die feitelijk aan iedere tekst gesteld kunnen worden. In deze suggestie gaan we uit van *tekstspecifieke* vragen. Leerlingen formuleren bijvoorbeeld tien vragen, verdeeld over de hele tekst, die naar hun idee de inhoud van de tekst het beste dekken.

Stap 1	Tekst uitdelen	Deel een tekst uit, bijvoorbeeld een tekst uit een leesexamen, bij voorkeur met regel- en alinea-nummering.
Stap 2	Vragen bedenken	Geef de leerlingen de volgende opdracht: <ul style="list-style-type: none"> • Bedenk tien vragen bij de tekst. • Verdeel de vragen over de hele tekst. • Zorg voor afwisseling in de vragen: open vragen, gesloten vragen, meerkeuzevragen.
Stap 3	Vragen indelen	Laat de leerlingen hun vragen indelen in de categorieën (zie suggestie 1).
Stap 4	Vragen zelf beantwoorden en verbeteren	Geef de opdracht de eigen vragen te beantwoorden. Leerlingen zullen waarschijnlijk als gevolg hiervan hun vragen beter formuleren.
Stap 5	Antwoorden noteren	Iedere leerling noteert de correcte antwoorden bij zijn vragen.

Suggestie 3: Bedenk bij een vraagtype een eigen vraag bij de tekst

Leerlingen formuleren per vraagtype een of meer eigen vragen bij een examentekst. Na afloop vergelijken ze hun vragen met die van het examen.

Stap 1	Tekst uitdelen	Deel een leesexamentekst uit, bij voorkeur met regel- en alineanummering.
Stap 2	Vragen bedenken per categorie	Geef aan bij welke vraagcategorieën leerlingen zelf vragen moeten bedenken. De keuze van de categorieën is onder meer afhankelijk van de tekstsoort. Bij een betoog zullen relatief meer argumentatievragen worden gesteld, terwijl bij een beschouwing kan worden ingegaan op de weging en vergelijking van verschillende standpunten.
Stap 3	Kijk en vergelijk	Leerlingen vergelijken in tweetallen elkaars vragen en controleren twee punten: <ul style="list-style-type: none">• Past de vraag in de categorie?• Geeft de tekst antwoord op de vraag?
Stap 4	Vragen verbeteren	Leerlingen verbeteren hun vragen naar aanleiding van de bespreking in tweetallen.
Stap 5	Antwoorden noteren	Iedere leerling noteert de correcte antwoorden bij zijn vragen.

Suggestie 4: Beantwoord elkaars vragen

Laat leerlingen vragen maken bij een tekst. Zie suggestie 1 of 2 in deze paragraaf. Verzamel alle vragen en kies bijvoorbeeld tien vragen uit die door alle leerlingen gemaakt worden. Deze werkvorm controleert tekstbegrip op twee manieren: enerzijds moet de leerling de tekst goed begrijpen om een goede vraag te kunnen formuleren, anderzijds moeten andere leerlingen andermans vragen goed kunnen beantwoorden. Resultaat: discussie over zowel de formulering van de vraag en het antwoord als over het begrip van de tekst.

Stap 1	Vragen bedenken	Leerlingen bedenken vragen bij een leesexamentekst, bijvoorbeeld twee vragen per leerling. Zie suggestie 3 en 4 in deze paragraaf.
Stap 2	Vragen selecteren	Selecteer tien vragen bij de tekst.
Stap 3	Vragen beantwoorden	Leerlingen beantwoorden de geselecteerde vragen.
Stap 4	Antwoorden nakijken	Leerlingen kijken hun antwoorden na met behulp van het correcte antwoord van de maker van iedere vraag.

Suggestie 5: Werk samen aan een beter resultaat

Laat de leerlingen een leestoets maken in twee ronden, eerst individueel, daarna in groepen van vier. In de tweede ronde kunnen de leerlingen door samenwerking en overleg hun cijfer met maximaal een punt verhogen.

Stap 1	Becijferen	Beoordeel de toets volgens het correctiemodel en geef iedereen een cijfer.
Stap 2	Indelen	Deel leerlingen in groepen van vier in: één leerling met een hoog cijfer, één leerling met een laag cijfer en twee leerlingen met een gemiddeld resultaat. Leerlingen weten niet welk cijfer zij hebben gecoörd.
Stap 3	Hardop opnieuw maken	Geef aan dat iedere leerling 1 extra punt kan halen als alle antwoorden van een groepje goed zijn. Als er bijvoorbeeld 8 antwoorden van de 10 goed zijn, krijgt iedere leerling 8/10 punt (acht tiende of 0,8) extra. Leerlingen maken dezelfde toets nog een keer, maar nu in overleg met hun groepsgenoten. Om de beurt leest een leerling een vraag voor en treedt deze leerling op als voorzitter met de volgende taken:

		<ul style="list-style-type: none"> • antwoorden inventariseren • overleg en discussie stimuleren • conclusies/antwoorden formuleren Elk groepje levert aan het eind één antwoordblad in.
Stap 4	Tweede correctie	Leerlingen leveren hun toets in die voor de tweede keer wordt nagekeken. Het eerste cijfer van elke leerling wordt verhoogd met de bonus uit de 2 ^e correctie (het groepsresultaat).
Stap 5	Nabespreking	Leerlingen ontvangen hun eindcijfer. Bespreek de vragen die de meeste leerlingen ook in tweede instantie fout beantwoordden.

2.5 Lezen zonder tekst

Probleem	passief teksten consumeren	Aanpak	strategieën ontwikkelen
-----------------	----------------------------	---------------	-------------------------

Vragen bij een tekst worden meestal door anderen bedacht. Zowel de docent, de methode als het leesexamen formuleert vragen bij een tekst. Hierdoor wordt de leerling in een passieve rol gedrongen, als consument van vragen. De leerling ontwikkelt niet zelf een succesvolle aanpak om een tekst onder de knie te krijgen. Hoe kun je leerlingen actiever met teksten laten werken, zodanig dat ze nieuwe teksten effectiever en efficiënter benaderen? Het Leesapparaat is een werkvorm waarbij leerlingen actief vragen stellen aan een tekst en in tweetallen leren door te observeren: ze verbeteren minder succesvolle aanpakken en komen zo tot een steeds betere aanpak.

Uitgangspunten van het leesapparaat

De werkvorm *Het leesapparaat* is ontwikkeld door Gert Rijlaarsdam. In deze werkvorm wordt het leesproces als probleemoplosproces gepresenteerd waarbij leerlingen kiezen uit drie mogelijke rollen:

- *het leesapparaat*: de leerling die het leesapparaat is, is de enige die de tekst voor zich heeft; het 'apparaat' honoreert alleen concrete en kleine opdrachten, bijvoorbeeld leesopdrachten (Lees het eerste en het tweede tussenkopje) of scanopdrachten (Ga in de eerste zinnen van alle alinea's na of er 'gevolg', 'oorzaak' of 'reden' staat). Het leesapparaat kan alleen maar kleine stukjes tekst voorlezen waarnaar expliciet gevraagd wordt door de dirigent.
- *de dirigent*: de dirigent heeft de opdracht de inhoudsstructuur van de tekst vast te stellen, zonder inzage in de tekst zelf te hebben. Hij geeft opdrachten aan het leesapparaat en het geheugen, bijvoorbeeld: Stel het thema, de hoofdvragen en de hoofdontwoorden vast.
- *het geheugen*: het geheugen voert opdrachten uit van de dirigent. Als de dirigent het nodig vindt om iets te onthouden of te schematiseren dan formuleert hij/zij dat ten behoeve van het geheugen. Het geheugen reproduceert op verzoek van de dirigent de tot dusver verzamelde informatie.

Doel van het *leesapparaat* is dat leerlingen leren om goede vragen aan een tekst te stellen om zo efficiënt en effectief mogelijk een tekst te benaderen. De dirigent doet de belangrijkste leerervaringen op. Door elkaar en zichzelf in verschillende rollen te observeren ontwikkelen leerlingen een leesaanpak. De aanpak van het trio kan door de overige leerlingen geobserveerd worden om vervolgens in een klassikale nabespreking conclusies te trekken: wat zijn goede vragen om aan een tekst te stellen?

Praktijkervaringen

In *Levende Talen Magazine*, 2003/1-2 wordt een gemakkelijk uitvoerbare variant van de werkvorm *Het Leesapparaat* beschreven die in het leesvaardigheidsonderwijs in 4- en 5-vwo is uitgevoerd.

“Leerlingen werken in tweetallen: de een heeft de tekst voor zich en de ander niet. Door de juiste vragen te stellen, moet de leerling die de tekst niet heeft, achterhalen wat er in staat.

De leerling krijgt de opdracht om thuis tien vragen te formuleren die hem in staat stellen erachter te komen wat er in de tekst staat. Deze tien vragen zet hij op papier. De leraar zoekt twee overzichtelijke teksten van een niet al te hoog niveau. De klas wordt opgedeeld in tweetallen. De leerlingen die ‘leesapparaat’ gaat spelen krijgt de tekst. De interviewer gaat naast of tegenover hem zitten en probeert met behulp van zijn tien vragen een samenvatting te maken. Na elke vraag noteert hij kort het antwoord dat hij van het ‘leesapparaat’ heeft gekregen. Na tien minuten stoppen we met het stellen van de vragen en geven de interviewer vijf minuten de tijd om schriftelijk samen te vatten waar de tekst over gaat. Na deze vijf minuten draaien we de rollen om. Ik deel een andere tekst uit en de leerlingen krijgen de opdracht op dezelfde manier te werk te gaan.

Als huiswerk voor de volgende les krijgen ze de opdracht om de handleiding voor het samenvatten van een tekst aan te passen. Ze moeten andere vragen bedenken indien de tien vragen die ze de vorige keer hadden bedacht, ontoereikend bleken te zijn. De aangepaste handleiding / vragenlijst komt samen met de nieuwe door de docent uitgedeelde teksten en de samenvatting natuurlijk weer in de ‘leesmap’.

De volgende twee lesuren werken de leerlingen volgens hetzelfde patroon. De bedoeling is dat de telkens een ander koppel vormen. Na deze drie lesuren waarin de leerling de gelegenheid heeft gekregen een ‘ideale’ handleiding te maken, krijgt hij de opdracht het project af te sluiten met een demonstratie.“

Ter illustratie laten we enkele vragen zien die leerlingen aan een tekst stelden. We zetten de ‘gewone’ en de ‘ideale’ vragen naast elkaar. De gewone vragen typeren de vragen waarmee de leerlingen aanvankelijk de tekst benaderden; de ideale vragen zijn de verbeterde vragen die ze na de oefening met het leesapparaat leren stellen aan een tekst. De ideale vragen leiden door concrete uitvoerbare handelingen tot de oplossing van een probleem, terwijl de gewone vragen het probleem voor zich uitschuiven en de lezer niet dicht bij een oplossing (tekstbegrip) brengen.

Gewone vragen bij het begin	Ideale vragen aan het eind
<ul style="list-style-type: none"> • Wat is het onderwerp? • Wat is de hoofdgedachte? • Wat gebeurt er in het verhaal? (een slechte vraag aan het leesapparaat!) • Wat is de titel? • Wie / Wat speelt de belangrijkste rol in het artikel? 	<ul style="list-style-type: none"> • Worden in de tekst namen en/of jaartallen genoemd? • Wat is de bron van de tekst? • Lees de eerste en laatste zin van elke alinea. • Staan er schuingedrukte, dikgedrukte etc. woorden /zinnen?

Schematische weergave

Schematisch ziet deze aanpak er voor drie lesuren als volgt uit:

Stap 1	Stel maximaal tien vragen over de tekst	Iedere leerling formuleert maximaal tien vragen om erachter te komen wat er in een tekst staat.
Stap 2	Vorm tweetallen	De ene leerling is het leesapparaat, de ander is de interviewer.
Stap 3	De interviewer stelt de vragen en vat samen	De interviewer stelt zijn tien vragen (10 minuten) en maakt met behulp van de antwoorden van het leesapparaat een samenvatting (5 minuten).
Stap 4	Draai de rollen om	Interviewer en leesapparaat wisselen van rol en voeren stap 3 uit met een andere tekst.
Stap 5	Pas de tien vragen aan	Alle leerlingen passen hun vragenlijst aan op basis van de opgedane ervaringen, als huiswerk of in de les.
Stap 6	Vorm een ander tweetal	Doorloop stap 2, 3, 4 en 5 opnieuw met telkens een ander tweetal, net zo lang tot er

		een ideale vragenlijst ontstaat. In de praktijkbeschrijving hebben leerlingen drie keer hun vragenlijst aangepast, en dus in drie verschillende tweetallen gewerkt.
Stap 7	Demonstreer en observeer	Sluit de leesapparaatlessen af door enkele tweetallen met hun ideale vragenlijst een nieuwe tekst te laten verkennen. De overige leerlingen observeren en evalueren: welke vragen zijn vooral succesvol?

2.6 Activeren en variëren met methodes

Probleem	een methode volgen	Aanpak	een methode gebruiken
-----------------	--------------------	---------------	-----------------------

In deze paragraaf geven we voorbeelden om leeslessen uit recente methodes Nederlands op actieve en gevarieerde wijze vorm te geven. De suggesties voor activerende didactiek uit de vorige paragrafen worden zo veel als mogelijk geïntegreerd in de methodelessen. *(In het lesschema zijn deze suggesties gecursiveerd en tussen haakjes weergegeven.)*

Drie voorbeelden voor een actieve en gevarieerde lesopbouw zijn gebaseerd op leeslessen uit de methodes Nieuw Topniveau, Nieuw Nederlands en Taaldomein. De vierde suggestie is een schematische weergave van een uitgevoerde en geobserveerde les op Scholengemeenschap Groenewald in Stein.

Voorbeeld 1: Drie activerende werkvormen in een leesles met Nieuw Topniveau

<i>Methodes</i>	Nieuw Topniveau, vwo 5-6, Thieme Meulenhoff, 2007
<i>Tekst en opdracht</i>	Leerlingen krijgen de opdracht om de tekst <i>Op weg naar minder</i> uit de Volkskrant te lezen (ca. 1600 woorden), de vragen te beantwoorden en de opdrachten te maken. In totaal zijn er 16 vragen en opdrachten.
<i>Plaats in de methode</i>	Blok 5 Werk-Redeneren en structureren, 2.1 Lezen, opdracht 2, pagina 124-128
<i>Leerstofinhouden</i>	tekstopbouw, kernzin, functies van tekstgedeelten, redeneren, soorten argumenten, drogredenen
<i>Beschikbare tijd</i>	35 minuten (volgens opgave in het leerling-boek)

De volgende werkvormen zijn ingezet om zoveel mogelijk dynamiek en tempo in de les te brengen: expertwerkvorm, check-in-duo's, genummerde hoofden (paragraaf 3.2). Daarnaast zijn de werkvormen ingezet om een lange, typografisch oninteressante en voor leerlingen niet direct aansprekende tekst terug te brengen tot behapbare proporties.

	Min.	Leerling-activiteit
1	0-10	Iedere leerling leest ongeveer een kwart van de tekst: Leerling A: alinea 1 t/m 5 Leerling B: alinea 6 t/m 10 Leerling C: alinea 11 t/m 15 Leerling D: alinea 16 t/m 20 Iedere leerling noteert bij iedere alinea de kernzin. <i>(3.2, suggestie 7: expertwerkvorm)</i>
2	10-15	Elke leerling vat in zijn groep (A, B, C en D) kort zijn alinea's samen aan de hand van de kernzinnen. <i>(3.2, suggestie 7: expertwerkvorm)</i>
3	15-30	Beantwoord individueel de vragen.
4	30-40	Genummerde hoofden: in viertallen antwoorden uitwisselen en controleren. <i>(3.2, suggestie 3: genummerde hoofden)</i>

5	40-50	Bespreking van alleen de moeilijke vragen. (3.2, suggestie 4: <i>check-in-duo's</i>)
---	-------	--

Voorbeeld 2: Echtheid in een leesles met Nieuw Nederlands

<i>Methode</i>	Nieuw Nederlands, havo 4/5, Wolters-Noordhoff, 2007
<i>Tekst en opdracht</i>	Leerlingen krijgen de opdracht om de tekst <i>Popsmaak krijg je vooral van je moeder</i> uit NRC Handelsblad (ca. 1000 woorden) eerst oriënterend (onderwerp en hoofdgedachte vaststellen) en daarna intensief te lezen (12 woorden van hun betekenissen voorzien) vervolgens 15 vragen over de tekst te beantwoorden.
<i>Plaats in de methode</i>	Cursus Lezen, hoofdstuk 3, paragraaf 3, opdracht 5, pagina 30-31
<i>Leerstofinhouden</i>	alinea is de kleinste eenheid van een tekst; alinea bevat een onderwerp, een hoofdgedachte en een kernzin
<i>Beschikbare tijd</i>	geen opgave in het leerling-boek

De vragen en opdrachten uit de methode bij de tekst *Popsmaak krijg je vooral van je moeder* doen een beroep op kennis van leesstrategieën, woordraad- en/of woordenboekgebruikstrategieën en tekstanalytische vaardigheden.

De volgende werkvorm is ingezet om een sterkere relatie te leggen tussen de inhoud van de tekst en het leven van de leerling: vergroot de echtheid van de opdracht (paragraaf 3.1), Ook is de werkvorm *check-in-duo's* geïntegreerd.

	Min.	Leerling-activiteit
1	0-3	Iedere leerling maakt individueel twee opdrachten: <ul style="list-style-type: none"> • Maak een top 3 van je favoriete muziekgenres. • Hoe is jouw muzieksmaak ontstaan? (3.1, suggestie 3: <i>echte problemen</i>)
2	3-5	Opdracht A1 en 2: lees tekst 3 oriënterend en stel onderwerp en hoofdgedachte vast. Controleer je antwoord in tweetallen. (3.2, suggestie 4: <i>check-in-duo's</i>)
3	5-20	Opdracht B3: lees tekst 3 intensief. Zoek de betekenis op van drie woorden (van totaal 12 woorden) die jij het belangrijkste vindt om de tekst beter te begrijpen. (3.1, suggestie 2: <i>echte keuzevrijheid</i>)
4	20-25	Laat enkele leerlingen de volgende zin invullen en afmaken: Mijn favoriete muziekstijl is ... en volgens de auteur van de tekst heb ik dan de volgende eigenschappen: Dat klopt wel / niet / een beetje. (3.1, suggestie 3, 4 en 5: <i>echte problemen, echte producten, echt publiek</i>)
4	25-40	Beantwoord individueel de vragen C 1 t/m 14 en D15.
5	40-50	Check-in-duo's van de antwoorden, vervolgens klassikale bespreking van de drie moeilijkste vragen. Inventarisatie op basis van opgestoken vingers. (3.2, suggestie 4: <i>check-in-duo's</i>)
6	Huiswerk	Leerlingen vatten de strekking van de tekst kort samen voor hun ouders. Ze beantwoorden met hun ouder(s) de vraag in hoeverre de eigen muzieksmaak is beïnvloed door de muziek die thuis werd of wordt gedraaid. (3.1, suggestie 3, 4 en 5: <i>echte producten, echte problemen, echt publiek</i>)

Voorbeeld 3: Lezen zonder tekst in een leesles met Taaldomein

<i>Methode</i>	Taaldomein, 2 ^e fase vwo 2, EPN, 2004
<i>Tekst en opdracht</i>	Leerlingen krijgen de opdracht om een gecompliceerd betoog, de tekst <i>Onsterfelijkheid bereiken is onmogelijk</i> naar Alexander von Schmid te analyseren. De tekst bevat ca. 1200 woorden. In opdracht 10 lezen de leerlingen de tekst en maken ze aantekeningen in de tekst; in opdracht 11 wordt een driekolommenschema gemaakt om de standpunten en argumenten te ordenen; in opdracht 12 vergelijken leerlingen elkaars schema's.
<i>Plaats in de methode</i>	Hoofdstuk 1, paragraaf 2 Lezen, opdracht 10, 11 en 12, pagina 15-18.
<i>Leerstofinhouden</i>	betogende tekst bevat een standpunt, hoofdargumenten en eventuele tegenargumenten en weerleggingen
<i>Beschikbare tijd</i>	geen opgave in het leerling-boek

De opdrachten 10, 11 en 12 bij de tekst *Onsterfelijkheid bereiken is onmogelijk* nodigen leerlingen uit om de structuur van tekst te analyseren. In opdracht 10 gebeurt dat vooral inhoudelijk en in grote lijnen terwijl opdracht 11 ingaat op de precieze structuur van de argumentatie. Opdracht 12 is een opdracht om uit te wisselen, het schema te controleren en van elkaar te leren.

De volgende werkvorm is ingezet om de leerlingen te helpen om een langere tekst efficiënter en effectiever te lezen: lezen zonder tekst (paragraaf 3.2).

	Min.	Leerling-activiteit
1	0-15	Leerlingen werken in tweetallen samen. De ene leerling heeft wel de tekst voor zich ('het leesapparaat'), de andere niet ('de interviewer'). De interviewer geeft maximaal tien vragen of opdrachten om de structuur van het betoog te achterhalen. De leerling met tekst geeft antwoord met behulp van de tekst. Interviewer noteert vraag en antwoord. (3.5: lezen zonder tekst met leesapparaat en interviewer)
2	15-20	Kies samen uit de tien vragen de drie beste vragen. Leg elkaar uit waarom deze drie vragen de beste vragen zijn. Bespreek klassikaal welke vragen een lezer helpen om een (gecompliceerd) betoog te analyseren. (3.5 lezen zonder tekst door ideale vragen aan de tekst te stellen)
3	20-35	Opdracht 10: lees tekst 2 en beantwoord vraag a t/m f
4	35-45	Opdracht 11: maak een driekolommenschema
5	45-50	Opdracht 12: vergelijk de schema's in tweetallen

Voorbeeld 4: Spelen met vragen bij elke leestekst met tekstbegripvragen

<i>Methode</i>	alle methodes
<i>Tekst en opdracht</i>	Een langere tekst vanaf 500 woorden met 10 of meer tekstbegripvragen is geschikt.
<i>Plaats in de methode</i>	n.v.t.
<i>Leerstofinhouden</i>	oriënterend lezen, globaal lezen, kernzinnen, tekstopbouw, signaalwoorden, tekstverbanden, vraagcategorieën
<i>Beschikbare tijd</i>	gemiddeld 1 lesuur van 50 minuten

Bij vrijwel alle teksten in methodes Nederlands worden tekstbegripvragen gesteld. Zulke vragen zijn geïnspireerd door de vragen die ook in het eindexamen worden gesteld.

Deze voorbeelduitwerking bereidt leerlingen voor op een examenvaardigheid, namelijk het herkennen van vraagcategorieën bij examenteksten. Tegelijk leren leerlingen ook dat ze door oriënterend en globaal lezen al een indicatie krijgen van de vragen die gesteld kunnen worden. Bij betogende teksten ligt het bijvoorbeeld voor de hand dat er vragen over argumentatie gesteld worden terwijl bij beschouwende teksten vragen

over tekstrelaties (overeenkomsten, verschillen en tegenstellingen) voor de hand liggen.

	Min.	Leerling-activiteit
1	0-5	Leerlingen krijgen in viertallen de opdracht om een langere leestekst met vragen uit de methode voor zich te nemen. Leerlingen beantwoorden de vraag welke (nieuwe) vraagcategorieën er bij deze tekst voorkomen. Mogelijke categorieën zijn vragen naar: tekstinhoud, argumentatie, functie tekstgedeelten, tekstsoort, structuur, onderwerp/hoofdgedachte. <i>(3.4, suggestie 1: analyseer de vragen bij de tekst)</i>
2	5-10	Inventarisatie van de vraagcategorieën op het bord. Groep 1 noemt één categorie, daarna noemt een andere groep een andere categorie en zo verder. <i>(3.4, suggestie 1: analyseer de vragen bij de tekst)</i>
3	10-15	Laat de leerlingen bij één categorie zelf een vraag bedenken. Inventarisatie van de vragen op het bord. Leerlingen benoemen per vraag de categorie. <i>(3.4, suggestie 3: bedenk bij een vraagtype een eigen vraag)</i>
3	15-20	Klassengesprek naar aanleiding van voorgaande lessen en theorie in het boek: Hoe pak je een tekst aan? Benodigde begrippen: oriënterend lezen, globaal lezen, kernzinnen, tekstopbouw, signaalwoorden, belangrijke woorden omcirkelen.
4	20-30	Leerlingen lezen individueel-zelfstandig de tekst globaal door en stellen onderwerp, hoofdgedachte en tekstopbouw vast.
5	30-35	Check-in-duo's: controleer in tweetallen of onderwerp, hoofdgedachte en tekstopbouw hetzelfde zijn. <i>(3.2, suggestie 4: check-in-duo's)</i>
6	35-50	Beantwoorden van de vragen bij de tekst. Vergelijk de antwoorden in tweetallen en inventariseer welke vragen (of categorieën) de meeste verschillende antwoorden laten zien. <i>(3.2, suggestie 4: check-in-duo's)</i>

3. Activerende schrijflessen

Inleiding

3.1 Vergroot de echtheid van de schrijfpdracht

- Suggestie 1: Echte keuzevrijheid
- Suggestie 2: Echte problemen
- Suggestie 3: Echte producten voor een echt publiek
- Suggestie 4: Echte bronnen

3.2 Gebruik alle taalvaardigheden om de schrijfvaardigheid te versterken

- Suggestie 1: Oriëntatie op een schrijfpdracht (met de placematrotonde)
- Suggestie 2: Ontwerp de eisen bij een schrijfpdracht
- Suggestie 3: Formuleer een stelling, en discussieer
- Suggestie 4: Vertel wat je gaat schrijven
- Suggestie 5: Schrijf samen één tekst
- Suggestie 6: Check-de-tekst-in-duo's

3.3 Maak de schrijfpdracht klein(er)

- Suggestie 1: Schrijfkaders en aanvultaken
- Suggestie 2: Maak een woordweb
- Suggestie 3: Verkennend schrijven
- Suggestie 4: Creatief schrijven
- Suggestie 5: Schrijf korte(re) teksten

3.4 Leren schrijven met tekstbespreking

- Definitie van leren schrijven met tekstbespreking
- Rollen in tekstbespreking
- Vuistregels voor tekstbespreking
- Fasen in de tekstbespreking
- Vragen voor tekstbespreking
- Twee voorbeelduitwerkingen

3.5 Het schrijfdossier

- Inhoud van een schrijfdossier
- Voorbeelduitwerking

3.6 Activeren en variëren met methodes

- Suggestie 1: Spreken en luisteren in een schrijfles met Taaldomein
- Suggestie 2: Schrijven met tekstbespreking in een schrijfles met Nieuw Nederlands
- Suggestie 3: Echtheid in een schrijfles met Nieuw Topniveau
- Suggestie 4: Klassikaal een (klachten)brief schrijven

Inleiding

In dit hoofdstuk geven we suggesties voor activerende schrijflessen in de tweede fase. Schrijfonderwijs in de tweede fase kenmerkt zich door het schrijven van lange(re) teksten met een relatief hoge moeilijkheidsgraad. Het gaat om een uiteenzetting, beschouwing en betoog. Het schrijfexamen maakt deel uit van het schoolexamen en het staat de scholen dus vrij om op hun eigen wijze de eindtermen voor schrijfvaardigheid te examineren.

Met de suggesties voor activerende schrijflessen gaan we uit van de eindtermen voor schrijfonderwijs in de tweede fase. Deze eindtermen vindt u in bijlage 1.

Het schrijfdossier wordt niet meer expliciet in de eindtermen genoemd. De publicatie *Handreiking schoolexamen havo/vwo* (SLO, 2007) sluit in haar adviezen en suggesties aan bij de oude situatie:

- *het schrijfdossier*: maak gebruik van een schrijfdossier; de handreiking noemt argumenten, schetst een minimale inhoud en geeft redenen om een cijfer te geven voor het schrijfdossier,
- *de gedocumenteerde tekst*: kies als school voor geen, beperkte of volledige keuzevrijheid voor leerlingen voor wat betreft onderwerp, doel, publiek en tekstsoort.

Schrijfvaardigheid in de tweede fase staat ver af van de schrijfervaring van de meeste leerlingen. Als leerlingen al schrijven, schrijven ze korte teksten aan bekenden, met name sms en e-mail zoals ook uit het interview met leerlingen in hoofdstuk 5 blijkt. Af en toe schrijven leerlingen teksten voor andere vakken maar ook dat blijkt summier plaats te vinden. Bovendien krijgen leerlingen in de meeste gevallen geen inhoudelijke feedback op hun schrijfproduct noch op hun schrijfproces. In de tweede fase moet er derhalve een grote kloof overbrugd worden tussen wat de leerling al kan c.q. gedaan heeft en wat hij in het schoolexamen moet kunnen.

We geven in dit hoofdstuk suggesties om de eindterm voor schrijfvaardigheid optimaal te realiseren: Dat doen we met verschillende ingrediënten die we hieronder kort typeren:

- *eigenaarschap*: leerling wordt zoveel als mogelijk en wenselijk tot eigenaar en betrokkene van het schrijfonderwijs gemaakt door te streven naar zoveel mogelijk echtheid in de schrijfles
- *activerende werkvormen*: werkvormen die schrijfonderwijs omvormen van een moeizame interactie tussen een blokkerende, onervaren schrijver en een leeg velletje papier enerzijds naar actief en interactief schrijfonderwijs anderzijds
- *hogere denkvaardigheden*: vaardigheden om zelf een tekst te kunnen construeren, met gebruikmaking van kennis van en over het lezen en schrijven
- *variatie in leeractiviteiten*: in een les worden bij voorkeur minimaal twee leeractiviteiten (ervaren, reflecteren, conceptualiseren en/of toepassen) gecombineerd

3.1 Vergroot de echtheid van de schrijfles

Probleem	geen betrokkenheid	Aanpak	maak de schrijfopdracht echter
-----------------	--------------------	---------------	--------------------------------

Een leerling zal niet snel uit zichzelf een betoog, uiteenzetting of beschouwing schrijven op basis van documentatie. In de tweede fase moet de leerling echter zo'n gedocumenteerde tekst schrijven. Hoe kunnen leerlingen intrinsiek gemotiveerd worden om een complexe schrijftaak uit te voeren. In deze paragraaf geven we suggesties om de leerling tot eigenaar van zijn schrijfonderwijs te maken en zo zijn motivatie te bevorderen. Uitgangspunt van deze suggesties is dat schrijflessen op vijf manieren 'echter' kunnen worden gemaakt voor leerlingen. Pedagogisch en didactisch doel hiervan is om de leerling tot eigenaar van zijn leren te maken en de betrokkenheid te stimuleren. Met voorbeelden wordt een indruk gegeven van iedere suggestie.

Suggestie 1: Echte keuzevrijheid

- De leerling kiest zelf het onderwerp.
- De leerling kiest zelf het doel van de tekst.
- De leerling kiest zelf het publiek van de tekst.
- De leerling kiest zelf de tekstsoort.
- De leerling kiest zelf onderwerp, doel, publiek en tekstsoort.

Suggestie 2: Echte problemen

- Sluit in de schrijfofdracht aan bij de actualiteit en vermijd onderwerpen, thematiek of maatschappelijke problemen die verouderd zijn.
- Laat de leerlingen teksten schrijven die een antwoord geven op een van tevoren bij hem levende vraag, of teksten die een oplossing bieden voor een bestaand probleem.
- Kies schrijfofdrachten waarin de leerling teksten schrijft die hij gezien zijn leeftijd *moet* schrijven, bijvoorbeeld een klachtenbrief (betoog), een sollicitatie- of aanmeldingsbrief (uiteenzetting) of een ingezonden brief/artikel/essay in een tijdschrift (sport, muziek, lifestyle) naar keuze (beschouwing).

Suggestie 3: Echte producten voor een echt publiek

- Zorg ervoor dat de geschreven tekst gepubliceerd en gelezen wordt, bijvoorbeeld door opname in een thema(school)krant, scholieren.com of in een andere krant, tijdschrift of digitale bron.
- Laat leerlingen een lemma op wikipedia.nl schrijven of aanvullen (uiteenzetting/beschouwing).
- Laat leerlingen deelnemen aan een forum op internet dat plaats biedt aan langere bijdragen van bezoekers van de website.

Suggestie 4: Echte bronnen

- Geef leerlingen de vrijheid om bronnen te kiezen waarmee ze al affiniteit hebben.
- Stimuleer in tweede instantie moeilijker bronnen zodra leerlingen zich in het onderwerp hebben ingewerkt.

Beoordeel de schrijflessen door ze te screenen op deze 'echtheidscriteria'. Als de schrijfles bijvoorbeeld minimaal drie keer echt scoort, is de kans aanzienlijk groter dat de leerling intrinsiek gemotiveerd raakt om zijn schrijfvaardigheid te oefenen.

3.2 Gebruik alle taalvaardigheden om de schrijfvaardigheid te versterken

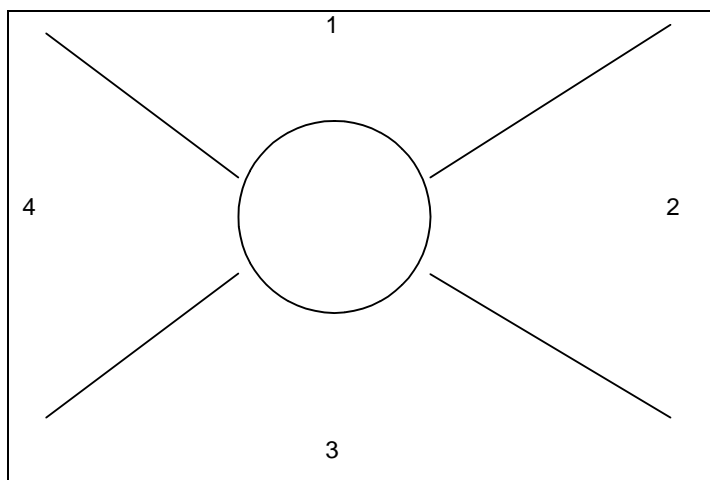
Probleem	schrijfblokkade	Aanpak	gebruik andere taalvaardigheden
-----------------	-----------------	---------------	---------------------------------

Spreken doen we vanzelf. Improviserend, zomaar ergens beginnend, van woord naar woord springend en soms hakkelend maken we duidelijk wat we willen zeggen. In de meeste gevallen komt de boodschap over. Sommigen kunnen schrijven alsof ze met de lezer praten, alsof alles in een keer gezegd en geschreven is. Maar de meesten – zeker beginnende schrijvers - slaan dicht als ze een woord op papier moeten schrijven. Ze worstelen met de beginzin en kunnen op papier niet duidelijk maken wat ze willen, hoeveel er ook in hun hoofd zit. Of zoals een docent het in een schrijfles verwoordt: "Het zit allemaal al in je hoofd, nu moet je het op papier zetten." In deze paragraaf bieden we enkele suggesties om datgene wat 'in het hoofd zit' expliciet te maken door in gesprek te gaan met anderen. Zodat de tekst gaat 'leven'. Leerlingen gebruiken alledaagse taalvaardigheden (spreken en luisteren) om een minder alledaagse vaardigheid (schrijven) te ontwikkelen.

Suggestie 1: Oriëntatie op een schrijfofdracht (met de placematrotonde)

De placematrotonde is een bekende activerende werkvorm, bedoeld om in korte tijd individueel enkele vragen te beantwoorden, vervolgens de antwoorden met anderen uit te wisselen en samen tot een zo goed mogelijk gemeenschappelijk antwoord te

komen. Voorwaarde is dat leerlingen in eilandopstelling (3- of 4-tallen) bij elkaar zitten. Een placemat ziet er zo uit:



In schema ziet deze werkwijze er als volgt uit:

	Activiteit	Tijd
1	Leerlingen beantwoorden individueel op papier een of meer vragen. (max. 1 min per vraag). Er zijn evenveel vragen als er leerlingen in een groep zijn.	max. 1 min. per vraag
2	De docent legt een placemat met 4 cijfers midden op de tafel.	
3	Leerlingen noteren in trefwoorden het antwoord op de vraag bij het placematcijfer dat in hun richting wijst.	max. 30s. per vraag
4	De placemat wordt een slag gedraaid zodat iedere leerling bij een ander cijfer zijn antwoord kan noteren. Net zo lang tot iedere leerling alle vragen heeft beantwoord.	idem
5	De antwoorden worden in groepen per vraag voorgelezen, waarna ze samengevat in de middencirkel worden opgeschreven.	max. 1 min. per vraag
6	De antwoorden worden klassikaal uitgewisseld en in trefwoorden op het bord genoteerd.	max. 5 min.

Een voorbeeld: het persoonlijk verslag

In de schrijfles die in hoofdstuk 5 wordt beschreven, is de placematrotonde ingezet om leerlingen te laten oriënteren op wat een persoonlijk verslag is en hoe je het schrijft. Zij beantwoorden in korte tijd drie vragen; de antwoorden zijn er ter illustratie cursief onder geplaatst:

- Vraag 1 Wat is een persoonlijk verslag?
'ervaring', 'subjectieve autobiografie', 'verslag over jezelf', 'persoonlijke en belangrijke gebeurtenissen die jij hebt meegemaakt', 'verslag over jezelf', 'verslag over ervaringen van jezelf', 'jouw persoonlijke belevenissen'
- Vraag 2 Welke onderdelen horen in een persoonlijk verslag thuis?
'meningen', 'belangrijke belevenissen en je eigen mening'
- Vraag 3 Hoe pak je het schrijven van een persoonlijk verslag aan?
'belangrijke dingen op een kladje', 'gewoon beginnen', 'kladje maken en volgorde bepalen', 'korte samenvatting maken: brainstormen op een kladje', 'eerst nadenken, dan opschrijven en uitwerken'

Deze werkvorm kostte iets meer dan een kwartier, voldoende om leerling over drie vragen te laten nadenken, hun antwoorden onderling uit te laten wisselen en vervolgens deze antwoorden klassikaal te inventariseren en na te bespreken. Leerlingen ontdekken dat ze zelf ontdekt hebben wat een persoonlijk verslag is.

Suggestie 2: Ontwerp de eisen bij een schrijfoopdracht

Leerlingen hebben als lezer een ruime kennis van teksten. Zij weten uit ervaring wat ze prettig vinden om te lezen. Ze weten hoe een goede advertentie eruitziet, welke ingezonden brief overtuigend is, en welke informatieve tekst duidelijk en helder is. Gebruik deze kennis om leerlingen in groepen (2- tot- 4-tallen) eisen bij een gegeven schrijfoopdracht te laten ontwikkelen. Voorbeelden van opdrachten zijn:

- Neem van één tekstsoort over hetzelfde onderwerp een slechte tekst en een goede tekst mee. Maak duidelijk aan welke eisen de goede tekst voldoet.
- Bedenk en noteer zes criteria bij een tekstsoort uit een schrijfoopdracht: drie criteria voor de vorm van de tekst en drie criteria voor de inhoud.
- Zet de bestaande of bedachte criteria in volgorde van belangrijkheid. Begin met de belangrijkste eis.

Suggestie 3: Formuleer een stelling, en discussieer

De opdracht een stelling te formuleren over het onderwerp van de schrijfoopdracht, dwingt de leerling om een onderdeel van zijn tekst helder in één zin op te schrijven. De stellingen kunnen vervolgens gebruikt worden voor een discussie in de klas. Op deze wijze verzamelt de leerling argumenten voor en tegen de stelling die hij kan gebruiken in zijn betogende of beschouwende tekst.

De werkwijze ziet er schematisch als volgt uit:

- Kies een deelonderwerp van de te schrijven tekst.
- Bedenk een stelling bij dat onderwerp dat je kunt verdedigen.
- Discussieer in een groep van vier max. 4 minuten over iedere stelling. Ieder geeft kort zijn reactie.
- Noteer de reacties van je medeleerlingen en gebruik deze voor je tekst.

Suggestie 4: Vertel wat je gaat schrijven

Door te praten over wat je gaat schrijven, ontdekken leerlingen vaak dat ze meer te zeggen hebben dan ze dachten. Ook formuleren ze uit de losse pols soms al zinnen die in een geschreven tekst niet misstaan. Gerichte gespreksopdrachten aan de leerlingen zijn:

- Leg in één minuut aan een klasgenoot uit wat je gaat schrijven. (globale inhoud)
- Luister naar wat een klasgenoot gaat schrijven. Vraag per deelonderwerp door naar wat er in de tekst komt te staan. (doorvragen per deelonderwerp)
- Leg in één minuut hoe je de tekst gaat schrijven: wat doe je achtereenvolgens? (aanpak bespreken)
- Luister naar de beschrijving van een klasgenoot van zijn tekst. Geef hem drie tips die jij als lezer belangrijk vindt als je zijn tekst zou lezen.

Deze gespreksopdrachten kunnen in groepen worden uitgevoerd maar ook klassikaal. In dat laatste geval kunnen vanuit exemplarische voorbeelden regels, tips en suggesties voor het uitvoeren van de schrijfoopdracht worden geïnventariseerd.

Suggestie 5: Schrijf samen één tekst

Leerlingen bespreken stukje bij beetje wat ze gaan schrijven. Om de beurt schrijven ze bijvoorbeeld een zin of een alinea, bij voorkeur met de computer zodat beiden steeds goed zien wat er geschreven wordt. Leerlingen worden gedwongen op elkaar te reageren, maar ook om de tekst logisch te schrijven, van zin tot zin, van alinea tot alinea.

Enkele varianten:

- *creatief schrijven*: leerling A schrijft een willekeurige zin over een willekeurig onderwerp; leerling B borduurt daar passend op verder, waarna leerling A vervolgt; op een van tevoren afgesproken moment moet de tekst een afgerond geheel zijn; leerlingen mogen elkaar onderling adviseren welke vervolgzin logisch is
- *bespreken > schrijven*: leerlingen bespreken eerst wat ze willen gaan schrijven; zodra ze akkoord zijn gaat een leerling een zin of alinea schrijven
- *schrijven > bespreken > herschrijven*: leerling A schrijft direct zijn zin of alinea; beiden bespreken de tekst en passen aan als dat nodig is.

Suggestie 6: Check-de-tekst-in-duo's

Een belangrijk aspect van schrijfonderwijs in de tweede fase is dat concepten van teksten gereviseerd worden op basis van commentaar. In de praktijk blijkt dit een lastig te realiseren onderdeel. Geschreven commentaar kan onbedoeld negatief overkomen maar soms is het commentaar ook onduidelijk en biedt het geen zicht op een oplossing. Door de check-in-duo's-werkvorm becommentariëren leerlingen elkaar mondeling zodat ze hun antwoorden direct kunnen verduidelijken als dat nodig is. Dat kan op verschillende manieren:

Leerlingen becommentariëren in tweetallen elkaars tekst hardop aan de hand van de criteria bij de opdracht. Als een criterium niet gehaald is, geeft de leerling een suggestie.

In schema ziet de werkvorm er als volgt uit:

Stap 1	Individueel	Laat de leerlingen individueel hun eigen tekst becommentariëren aan de hand van de criteria.
Stap 2	Check-in-duo's	Laat de leerlingen in tweetallen naar hun teksten kijken, om en om en per criterium. Leerlingen zoeken samen een oplossing om eventueel niet gehaalde criteria alsnog te halen.
Stap 3	Check-in-de-klas	Bespreek klassikaal de criteria die voor de meeste duo's problemen opleverden. Gebruik de teksten van leerlingen die wel aan deze criteria voldeden om goede oplossingen te demonstreren

Variant

Geef géén criteria bij de schrijfoopdracht maar laat leerlingen elkaars tekst naar eigen inzicht en intuïtief becommentariëren. Geef eventueel wel de categorieën aan van criteria, bijvoorbeeld: inhoud, opbouw, vormkenmerken en tekstsoort.

3.3 Maak de schrijfoopdracht klein(er)

Probleem	omvang van een schrijfoopdracht	Aanpak	schrijfoopdracht in stappen uitvoeren
-----------------	---------------------------------	---------------	---------------------------------------

Uiteraard kampen leerlingen in de tweede fase ook met het probleem van een *writers block*. Relatief onervaren, jeugdige schrijvers kunnen gemakkelijk dichtslaan als ze een tekst moeten schrijven, zeker als de tekst moet voldoen aan de kenmerken die eigen zijn aan een uiteenzetting, beschouwing of betoog. Een dergelijke blokkade heeft niet altijd te maken met een gebrek aan inhoud, soms is ook de omvang van de schrijfoopdracht hiervoor verantwoordelijk.

In deze paragraaf geven we suggesties om een grote(re) schrijfoopdracht klein(er) te maken.

Suggestie 1: Schrijfkaders en aanvultaken

Schrijfkaders bieden leerlingen steun bij het uitvoeren van zakelijke schrijfoopdrachten. Door schrijfkaders aan te bieden kunnen leerlingen zich concentreren op de inhoud van de tekst. De opdrachten zijn gemakkelijk en in een paar minuten te maken. Enkele voorbeelden:

Tekstsoort	Aanvulzinnen
<i>ingezonden brief</i>	Ik wil graag reageren op ... Mijn mening hierover is de volgende: ... Dit zijn mijn argumenten. Allereerst ... Verder ... Daarnaast is het zo dat ... Mijn conclusie is dan ook dat ...
<i>instructie</i>	Ik ga jullie uitleggen hoe je ... Dit moet je uitvoeren omdat ... Eerst ... Dan... Vervolgens...Als je dit allemaal hebt gedaan, dan ...
<i>reflectieverslag</i>	Over het onderwerp ... wist ik al ... Ik heb nu geleerd dat ... Ook heb ik geleerd dat Iets anders wat ik te weten ben gekomen is dat ... Tot slot heb ik geleerd dat ...
<i>onderzoek</i>	Ik moest uitzoeken of ... Ik dacht dat ik zou vinden dat ... Toen ik mijn onderzoek uitvoerde, vond ik dat ... Ik kon zien dat ... Ik heb geleerd dat ... Ik vraag me af of
<i>vergelijking</i>	Ofschoon / Hoewel een ... en een ... verschillend zijn, zijn ze in sommige opzichten ook gelijk. Bijvoorbeeld, beide ... Zij zijn ook gelijk in... DE ... is net zo als De ... lijkt op Tot slot zijn ze allebei...
<i>bewijs</i>	Ik wil aantonen dat ... Mijn beginpunt is ... Van hieruit kan ik afleiden dat... Daarom... Dit laat dus zien dat...

Suggestie 2: Maak een woordweb

In een woordweb brengt een leerling schematisch, met behulp van trefwoorden, structuur aan in het onderwerp waarover hij gaat schrijven. Er zijn verschillende soorten woordwebs:

Soort woordweb	Stappen
<i>het associatieve netwerk</i>	1 Schrijf het onderwerp in grote letters midden op een papier. 2 Schrijf vervolgens alle woorden die er bij je opkomen rondom het onderwerp. 3 Trek vervolgens lijnen tussen woorden die volgens jou bij elkaar horen.
<i>het conceptuele netwerk</i>	1 Verdeel de begrippen over een leeg vel papier 2 Teken verbindinglijnen tussen alle begrippen. 3 Benoem de relaties en noteer dit bij de lijnen (bijvoorbeeld: kan worden, synoniem, is ongelijk aan, maakt deel uit van)

Suggestie 3: Verkennend schrijven

Doel van verkennend schrijven is dat leerlingen zich op het onderwerp concentreren en dit onderwerp inhoudelijk verkennen en doordenken. De vorm is in deze fase niet belangrijk.

Leerlingen schrijven maximaal 10 minuten achter elkaar over een vraag die de docent stelt naar aanleiding van het onderwerp van de schrijfpdracht.

Ter illustratie: leerlingen krijgen de opdracht om een beschouwende tekst te schrijven over de vraag of jongeren tegenwoordig minder zelfstandig zijn dan vroeger. De docent helpt de leerlingen met enkele deelvragen waarop ze spontaan – al schrijvend – antwoord geven:

- Wat is volgens jou een zelfstandige jongere?
- Als jongeren minder zelfstandig zijn, voor wie is dat dan volgens jou vooral een probleem?
- Waarom is het aantrekkelijk voor jongeren om niet zelfstandig te zijn?
- Wat is goed aan zelfstandige jongeren volgens jou?

Tijdens het schrijven besteedt de leerling geen aandacht aan opbouw, spelling en zinsbouw. De leerling schrijft achter elkaar door en stopt niet.

Door deze vraag-antwoordmethode genereert de leerling ideeën, associaties, verbanden en voorbeelden bij het onderwerp. Het spontaan schrijven - puur gericht op

inhoud - leidt niet alleen tot een verkenning van de inhoud, ook kan de spontaniteit van het sprekend schrijven al bruikbare formuleringen opleveren voor de nog te schrijven tekst.

Suggestie 4: Creatief schrijven

Vrijwel alle tekstsoorten zijn gebaat bij een creatieve invalshoek. Dat prikkelt niet alleen de lezer van de tekst, een creatieve benadering kan ook de schrijver helpen om op gang te komen bij het schrijven van zijn tekst. Creatief schrijven gaat uit van een schijnbeweging: je combineert onderwerpen die ogenschijnlijk niets met elkaar te maken hebben.

Enkele suggesties voor een creatieve benadering van een schrijfo opdracht:

- Welke woorden schieten je te binnen bij dit onderwerp? Noteer alles, ook de woorden die op het eerste gezicht weinig met de opdracht te maken lijken te hebben.
- Vergelijk het onderwerp met een dier of een plant. Op welk dier of welke plant lijkt het en wat zijn de overeenkomsten?
- Kijk om je heen en kies een willekeurig voorwerp, bijvoorbeeld een stoel, een luidspreker, een lamp of een mobieltje. Noteer vijf kenmerken van dit voorwerp. Gebruik deze kenmerken om je onderwerp te beschrijven.
- Noteer het onderwerp in grote letters op een vel papier. Gebruik iedere letter als beginletter van een woord dat met het onderwerp te maken heeft.

Suggestie 5: Schrijf korte(re) teksten

Schrijven is een complexe vaardigheid die gelijktijdig een beroep doet op vele, uiteenlopende vaardigheden zoals plannen, formuleren, logische opbouw hanteren, inhoudelijke juistheid bewaken. Ervaren schrijvers voorkomen deze overbelasting van de hersenen door een eerste versie te schrijven, door zich eerst te concentreren op een structuur, of door gewoon maar te gaan schrijven. Met andere woorden: de schrijfo opdracht wordt slechts voor een overzichtelijk deel uitgevoerd. Dit zijn enkele suggesties om eerst kleinere teksten te schrijven:

- Schrijf de inleiding van de tekst in ongeveer honderd woorden, bijvoorbeeld:
 - > een korte uitleg van het onderwerp (*Het onderwerp van deze tekst is ...*)
 - > een beschrijving van de opbouw van de tekst (*Eerst beschrijf ik...*)
 - > een opsomming van kernvragen die in de tekst beantwoord worden (*Is het echt zo dat...?*)
 - > een anekdote of voorbeeld die het onderwerp illustreert (*Het gebeurde niet zo lang geleden dat ik...*)
- Schrijf een aankondiging van de hele tekst in ongeveer 50 woorden.
- Maak een samenvatting van de tekst in 150 woorden.
- Schrijf de laatste alinea van de tekst.
- Maak een tekstschematische met behulp van een woordweb (zie suggestie 2).
- Schrijf een inhoudsopgave van de tekst.

3.4 Leren schrijven met tekstbespreking

Probleem	weinig feedback tijdens schrijfproces	Aanpak	procesgerichte benadering van leren schrijven
-----------------	---------------------------------------	---------------	---

In de publicatie met de veelzeggende titel *Schrijven is zilver, bespreken is goud* (SLO, 2004) wordt een schrijfdidactiek uitgewerkt waarin leerlingen elkaars teksten bespreken met veel aandacht voor het schrijfproces. Naast theoretische en didactische motieven voor deze aanpak, geeft de publicatie ook een praktisch motief: taakverlichting voor de docent.

De leerling ontwikkelt in aanwezigheid van medeleerlingen en 'lotgenoten' zijn zelfvertrouwen en vermindert zijn schrijfangst, onder andere omdat de tekstbespreking niet met de beoordelaar en opdrachtgever (de docent) plaatsvindt. Het grote voordeel van schrijven met tekstbespreking is dat leerlingen meer feedback krijgen *tijdens* het

schrijfproces. Hierdoor kan een leerling effectiever en efficiënter leren schrijven en tot een beter eindresultaat komen.

Definitie van leren schrijven met tekstbespreking

Leren schrijven met tekstbespreking is een werkwijze waarbij teksten van leerlingen, in verschillende versies, gelezen worden door medeleerlingen, en waarbij de teksten besproken (en niet beoordeeld) worden vanuit een communicatief perspectief.

Aan lezen met tekstbespreking worden verschillende voordelen verbonden:

- minder schrijfangst omdat je niet direct beoordeeld wordt,
- meer zelfvertrouwen,
- grotere motivatie om goed te schrijven omdat medeleerlingen je tekst lezen,
- commentaar op tekst in leerlingentaal,
- commentaar van meer dan één persoon,
- besprekingen leiden tot het opdoen van veel kennis en tot natuurlijk gebruik van begrippenapparaat voor schrijfvaardigheid.

Leren schrijven met tekstbespreking leidt tot een betere ontwikkeling van een procesmatige schrijfaanpak.

Rollen in tekstbespreking

In de tekstbesprekingen zijn verschillende rollen mogelijk: de docent, de schrijver, de maat, de mentor en de observator. In schema zien de taken en verantwoordelijkheden er als volgt uit:

<i>de docent</i>	de opdrachtgever en beoordelaar van geschreven teksten; geen deelnemer van tekstbesprekingen
<i>de schrijver</i>	de leerling die de schrijfplicht uitvoert en die aanwijzingen voor zijn tekst krijgt van de andere rollen
<i>de maat</i>	de leerling die dezelfde schrijfplicht moet uitvoeren maar ook de opdracht krijgt om de schrijver te helpen door respons te geven op de tekst en adviezen te geven voor het herschrijven
<i>de mentor</i>	de leerling die niet zelf de opdracht heeft gegeven maar wel recente ervaring heeft met het uitvoeren van deze of vergelijkbare schrijfplichten, bijvoorbeeld een havo-5-leerling die een havo-4-leerling begeleidt
<i>de observator</i>	de leerling als observator voert een van deze twee taken uit: <ul style="list-style-type: none"> • controleren of de vuistregels voor tekstbespreking worden gehanteerd • noteren van suggesties voor het herschrijven

Vuistregels voor tekstbespreking

De kwaliteit van de tekstbespreking bepaalt de mate waarin de schrijver gerichte, bruikbare feedback voor de volgende versie van zijn tekst. De SLO-publicatie geeft deze vuistregels:

1. Begin een tekstbespreking altijd met positief commentaar.
2. Prijs de tekst op aanwijsbare kwaliteiten en geef geen algemene oordelen.
3. Stel vragen en geef reacties vanuit je positie als lezer.
4. Stel de schrijver vragen over zijn tekst en over het schrijfproces.
5. Stuur de schrijver met je vragen naar het zelf bedenken van oplossingen.
6. Zorg ervoor dat de tekstbespreking suggesties voor het herschrijven van de tekst oplevert.

Fasen in de tekstbespreking

In de tekstbespreking worden minimaal de volgende teksten besproken:

- de schrijfplicht
- de eerste tekstversie
- de herschreven tekstversie
- de eindversie

De tekstbespreking vindt niet uitsluitend mondeling plaats maar ook via geschreven teksten, bijvoorbeeld: een agenda voor de bespreking, lijstjes met vragen van de

schrijver en vragen aan de schrijver, de schrijverstekst met aantekeningen van de lezer, verslagen van observatoren.

De bespreking van alle fasen in het schrijfproces biedt de leerling de kans om vroegtijdig - en soms misschien zelfs voortijdig – zijn tekst ten goede te veranderen.

Vragen voor tekstbespreking

De kwaliteit van vragen is bij tekstbespreking cruciaal. Enkele voorbeelden:

<i>Startvragen</i>	<i>Formulering</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Wat heb je tot nu toe gedaan? • Wat vind je het beste stukje? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hou zou je dit anders kunnen formuleren? • Zijn de formuleringen voor jouw lezers goed te begrijpen?
<i>Tekstsoort/doel</i>	<i>Publiek</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Wat wil je met de tekst bereiken? • Past je taalgebruik bij deze tekstsoort? 	<ul style="list-style-type: none"> • Voor wie schrijf je de tekst? • Wat zou de lezer graag over dit onderwerp te weten willen komen?
<i>Onderwerp/stofvinding</i>	<i>Het schrijven</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Waar gaat je tekst in het kort over? • Wat wil je nog meer over het onderwerp kwijt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Heb je al teruggelezen wat je geschreven hebt? • Hoe ga je verder?
<i>Structuur van de tekst</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Hoe is de volgorde van je deelonderwerpen? • Zit er een logische lijn in je tekst? 	

In *Schrijven is zilver, bespreken is goud* worden vier typen vragen bij tekstbespreking ontraden:

1. De retorische vraag: Moet die inleiding niet veel spannender zijn?
2. De gesloten vraag: Is dat je eigen ervaring of heb je dat uit een boek?
3. De onmiddellijke informatievraag: Hoe zag je huis dat je beschrijft er precies uit?
4. De kennisreproductievraag: Wat is een kernzin?

Geen controlevragen maar *open vragen* worden aanbevolen die tegelijk zicht op een oplossing bieden.

Twee voorbeelduitwerkingen

Met de gegeven rollen zijn verschillende uitwerkingen mogelijk. Hieronder staan twee voorbeelden. In het eerste voorbeeld staat het trainen van tekstbespreking centraal, als voorbereiding op tekstbespreking bij toekomstige schrijfopdrachten. Het tweede voorbeeld laat zien hoe ouderejaarsleerlingen schrijvers kunnen begeleiden.

Voorbeeld 1: Het aanleren van tekstbespreking (in viertallen)

Eén leerling heeft de rol van schrijver wiens tekst besproken wordt, de tweede leerling heeft de rol van bespreker en de derde en vierde leerling hebben de rol van observator. De eerste observator noteert de mate waarin de lezer/bespreker de aandachtspunten voor tekstbespreking hanteert. De tweede observator noteert de suggesties die voor het herschrijven naar voren komen.

Het observeren van tekstbesprekingen is een belangrijk onderdeel van het leerproces. Via reflectie op het proces en het product van de bespreking verwerven de leerlingen inzicht en vaardigheden in het bespreken van teksten.

Voorbeeld 2: Schrijver-mentorvariant (in tweetallen)

In dit voorbeeld wordt bijvoorbeeld een havo-4-leerling begeleid door een havo-5-leerling (of een vwo-5-leerling door een vwo-6-leerling). Er is sprake van een schrijver-mentorvariant: de hogerejaarsleerling heeft dezelfde of vergelijkbare schrijfopdrachten achter de rug. Ook heeft deze leerling ervaring in tekstbespreking. De mentor is opdrachtgever noch beoordelaar: hij begeleidt en ondersteunt.

3.5 Het schrijfdossier

Probleem	weinig tijd, overzicht, betrokkenheid	Aanpak	schrijfdossier
-----------------	---------------------------------------	---------------	----------------

Schrijfonderwijs vraagt veel tijd, oefening en reflectie. Om samenhang te brengen tussen de afzonderlijke schrijfactiviteiten en om de leerlingen meer actief te betrekken bij hun eigen schrijfvaardigheidsontwikkeling, is een schrijfdossier (of schrijfportfolio) aan te raden. Behalve de voordelen van samenhang, overzicht en sterkere persoonlijke betrokkenheid biedt het schrijfdossier nog andere voordelen:

- *motivatie en zelfvertrouwen*: de leerling kan laten zien wat hij heeft gemaakt of gedaan; hij ziet in zijn dossier de groei die hij doormaakt;
- *reflectie op proces en product*: de leerling kan via zijn portfolio leren van vroegere schrijfervaringen; het schrijfproces kan via een dossier gemakkelijker onderwerp van gesprek worden tussen docent en leerling;
- *naslagwerk*: de leerling kan bij nieuwe opdrachten een beroep doen op eerdere schrijfproducten die in het dossier bewaard zijn;
- *evaluatie en beoordeling*: een schrijfdossier kan gebruikt worden om periodiek de vooruitgang van de leerling te bespreken (pedagogische functie) of te waarderen (kwalificerende functie).

In deze publicatie gebruiken we de aanduiding schrijfdossier in plaats van portfolio omdat het schrijfdossier met de invoering van de tweede fase een ingeburgerd begrip is geworden bij het vak Nederlands.

Inhoud van een schrijfdossier

In *Handreiking schoolexamen havo/vwo* (2007) bepleit de auteur het gebruik van een schrijfdossier in het schoolexamen schrijfvaardigheid, hoewel dit volgens het examenprogramma niet verplicht is. Dit schrijfdossier bevat naar de mening van de auteur ten minste het volgende:

1. de schrijfopdrachten die de leerling in de loop van de tweede fase heeft gekregen en uitgevoerd (waarin steeds aangegeven doel, publiek en tekstsoort);
2. de informatieverzameling ten behoeve van de schrijfopdrachten, dan wel samenvattingen daarvan of verwijzingen naar de gebruikte bronnen;
3. de conceptteksten;
4. de commentaren daarop van de docent en (indien de docent daarvoor kiest) de medeleerlingen;
5. de op basis van die commentaren gereviseerde, definitieve teksten;
6. de eindoordelen van de docent (en eventueel de medeleerlingen) over de definitieve teksten.

De auteur stelt het volgende:

“Op deze wijze wordt direct zichtbaar gemaakt hoe de diverse aspecten van eindterm 5 vorm zijn gegeven: een zekere mate van spreiding over de tekstsoorten uiteenzetting, beschouwing en betoog; de informatieverzameling; de revisie van de teksten op basis van commentaar; en natuurlijk het schrijven van definitieve teksten van voldoende kwaliteit.

Er wordt bovendien een betrouwbaar overzicht verkregen van de schrijfvaardigheid van de leerling, doordat hij meerdere en verschillende teksten heeft geschreven op verschillende momenten.

Om deze redenen vinden wij het schrijfdossier eigenlijk onmisbaar bij de beoordeling van schrijfvaardigheid in het schoolexamen.

Het is mogelijk, en zelfs wenselijk om ook meer procesgerichte zaken in het schrijfdossier op te nemen: schrijfplannen, logboeken, reflectieopdrachten, balansverslagen, een schrijfautobiografie.”

Voorbeelduitwerking

Een schrijfdossier in de tweede fase kan de volgende inhoudsopgave hebben:

Schrijfdossier in wording

1 Tekst 1: een uiteenzetting over straattaal

- versie 1
- adviezen van twee medeleerlingen voor herschrijven van de tekst

2 Tekst 2: een instructie over het versturen van een sms'je

- versie 1
- ingevuld commentaarformulier door mezelf en een medeleerling
- versie 2 op basis van commentaar

3 Tekst 3: een nieuwsbericht bij een foto

- versie 1
- verslag van tekstbespreking aan de hand van ingevuld commentaarformulier door mezelf en twee medeleerlingen
- versie 2 op basis van commentaar
- feedback op versie 2 door docent én een cijfer

4 Tekst 4: een beschouwende, opiniërende tekst over de zin en onzin van identificatieplicht

- versie 1
- verslag van intuïtieve tekstbespreking met twee medeleerlingen (zonder commentaarformulier)
- versie 2 op basis van tekstbespreking

5 ...

3.6 Activeren en variëren met methodes

Probleem	een methode volgen	Aanpak	een methode gebruiken
-----------------	--------------------	---------------	-----------------------

In deze paragraaf geven we voorbeelden om schrijflessen uit recente methodes Nederlands op actieve en gevarieerde wijze vorm te geven. De suggesties voor activerende didactiek uit de vorige paragrafen worden zo veel als mogelijk geïntegreerd in de methodelessen.

Drie voorbeelden voor een actieve en gevarieerde lesopbouw zijn gebaseerd op schrijflessen uit de methodes Taaldomein, Nieuw Nederlands en Nieuw Topniveau. De vierde suggestie is een schematische weergave van een uitgevoerde en geobserveerde les op Scholengemeenschap Groenewald in Stein.

Voorbeeld 1: Spreken en luisteren in een schrijfles met Taaldomein

<i>Methode</i>	Taaldomein, 2 ^e fase vwo 2, EPN 2004
<i>Schrijfofdracht</i>	Leerlingen krijgen de opdracht om een beschouwing te schrijven. Ze kunnen kiezen uit twee onderwerpen waarover in de methode achtergrondinformatie / documentatie wordt aangeboden. De opdrachten helpen de leerlingen bij inhoudsvinding; het maken van een tekstschema, het stellen van vragen in de beschouwing, het schrijven van een inleiding en het afsluiten van de beschouwing.
<i>Plaats in de methode</i>	Hoofdstuk 2, paragraaf 3 Schrijven, opdracht 6-11, pagina 56-63.
<i>Leerstofinhouden</i>	beschouwing, werken met documentatie, tekststructuur, tekstschema, formuleren (vragen stellen), inleiding, slot, elkaars teksten becommentariëren
<i>Beschikbare tijd</i>	geen opgave in leerling-boek

Taaldomein biedt in dit voorbeeld een stevige basis voor de documentatie van de te schrijven tekst terwijl de schrijfaanwijzingen (tekstschema, inleiding, vragen stellen, slot) de leerlingen op weg helpen naar een goed eindresultaat.

De volgende werkvormen zijn ingezet om andere taalvaardigheden te betrekken tijdens het schrijfproces, met als doel om leerlingen gemakkelijker de transfer te laten maken van woorden en zinnen 'in hun hoofd' naar passende woorden en zinnen op papier:

- oriëntatie op de schrijfoopdracht met een placematrotonde
- zelf eisen ontwerpen voor een goede beschouwing
- vertel wat je gaat schrijven (zonder en/of met het tekstschema)

Min.	Leerling-activiteit
1 0-10	Placematrotonde: leerlingen beantwoorden in drietallen drie vragen op een placemat: <ul style="list-style-type: none"> • Wat is het doel van een beschouwing? • Welke structuur/structuren kun je in een beschouwing gebruiken? • Hoe pak je het schrijven van een beschouwing aan? <i>(4.2, suggestie 1: oriëntatie op een schrijfoopdracht)</i>
2 15-20	Klassikale uitwisseling: antwoorden op de drie vragen op het bord
3 20-30	Lees individueel-zelfstandig Taaldomein 3.1 <i>Schrijven van een beschouwing</i> . Kies onderwerp 1 of 2 en verken de bijbehorende documentatie (opdracht 6 of 7).
4 30-35	Ontwerp met een klasgenoot (die hetzelfde onderwerp heeft gekozen) vijf eisen die jullie aan de beschouwing gaan stellen. <i>(4.2, suggestie 2: ontwerp de eisen bij een schrijfoopdracht)</i>
5 35-40	Klassikale uitwisseling: inventarisatie van de eisen per onderwerp, vervolgens vaststelling van vijf eisen die voor beide beschouwingen gaan gelden.
6 40-50	Individueel en in tweetallen: maak je tekstschema (opdracht 8) en leg vervolgens <i>zonder</i> tekstschema uit aan een klasgenoot wat je gaat schrijven. Pas je tekstschema aan na vragen en/of opmerkingen van je klasgenoot. <i>(4.2, suggestie 4: vertel wat je gaat schrijven)</i>
7 Thuis	Lees 3.3 <i>Formuleren: vragen stellen</i> en maak opdracht 9.

Voorbeeld 2: Leren schrijven met tekstbespreking in Nieuw Nederlands

<i>Methode</i>	Nieuw Nederlands, havo 4/5, Wolters-Noordhoff, 2007
<i>Schrijfoopdracht</i>	Leerlingen krijgen de opdracht om een uiteenzetting te schrijven over drie onderwerpen dan wel over een zelf te bedenken onderwerp. Ze documenteren zichzelf, kiezen een benaderingswijze en tekststructuur, maken een bouwplan, schrijven een uiteenzetting van circa 500 woorden. Met een commentaarformulier wordt de tekst door een klasgenoot nagekeken waarna de leerling zijn tekst gaat herschrijven.
<i>Plaats in de methode</i>	Cursus Schrijven, hoofdstuk 2 Informerende teksten, paragraaf 1, opdracht 1, 2, 3 en Praktijk, pagina 66-68.
<i>Leerstofinhouden</i>	uiteenzetting; benaderingswijzen (historisch, actueel, technisch en maatschappelijk); structuren (vraag/antwoord, voor- en nadelen, verklaring, aspecten)
<i>Beschikbare tijd</i>	geen opgave in het leerling-boek

Nieuw Nederlands voert leerlingen in drie opdrachten door de theorie over de uiteenzetting. Vervolgens krijgen de leerlingen de opdracht om een uiteenzetting te schrijven. Door middel van tekstbespreking in viertallen (met vier rollen) leren de schrijvers te reflecteren op proces en product.

	Min.	Leerling-activiteit
1	0-5	Leerlingen maken een woordweb bij het gekozen onderwerp. (4.3, suggestie 2: maak een woordweb)
2	5-10	In tweetallen: leerlingen vertellen in tweetallen aan elkaar aan de hand van het woordweb wat ze gaan schrijven. Leerlingen stellen elkaar vragen over de inhoud, vragen door en geven suggesties. (4.3, suggestie 4: vertel wat je gaat schrijven)
3	10-20	Leerlingen kiezen individueel-zelfstandig een geschikte benaderingswijze en tekststructuur. Ze maak een bouwplan.
4	20-21	Wijs alle leerlingen op de vuistregels voor tekstbespreking (4.4: leren schrijven met tekstbespreking, vuistregels)
5	20-25	Leerlingen werken in viertallen. Ze verdelen onderling deze rollen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>de schrijver</i>: de benaderingswijze, tekststructuur en bouwplan van de schrijver staan centraal in deze bespreking • <i>de bespreker</i>: de bespreker stelt drie vragen over de gemaakte keuzes volgens de vuistregels voor tekstbespreking • <i>de 1^e observator</i>: deze observator controleert of de bespreker zich aan de vuistregels houdt • <i>de 2^e observator</i>: deze observator noteert suggesties voor het herschrijven van het bouwplan Na de bespreking vat de 2 ^e observator de herschrijfsuggesties samen, terwijl de 1 ^e observator aangeeft in hoeverre de vuistregels zijn nageleefd. (4.4: leren schrijven met tekstbespreking)
6	25-40	Leerlingen wisselen van rol totdat ze iedere rol hebben uitgevoerd.
7	40-50	Leerlingen passen op basis van de suggesties hun benaderingswijze, tekststructuur of bouwplan aan. Ze beginnen vervolgens met het schrijven van de uiteenzetting.

Voorbeeld 3 Echtheid in een schrijfles met Nieuw Topniveau

<i>Methode</i>	Nieuw Topniveau, vwo 5-6, Thieme Meulenhoff, 2007
<i>Schrijfo opdracht</i>	Leerlingen krijgen de opdracht om een betoog of beschouwing te schrijven over kledingvoorschriften op school.
<i>Plaats in de methode</i>	Blok 7 Normen en wetten – beschouwen, betogen en argumenteren 5 Eindopdrachten, opdracht 22, pagina 207-208
<i>Leerstofinhouden</i>	betoog, beschouwing, structuur, schrijfplan
<i>Beschikbare tijd</i>	200 minuten volgens het leerling-boek

Nieuw Topniveau sluit blok 7 af met drie eindopdrachten waarin de leerlingen kunnen laten zien wat ze in de voorafgaande deelopdrachten hebben geleerd. De eindopdracht heeft daarmee een schoolse functie: integratie van geoefende vaardigheden en controle van de vooruitgang.

In dit voorbeeld demonstreren we hoe we de echtheid van de opdracht kunnen versterken door deze een plaats te geven in de 'echte wereld', met als voornaamste doel om de motivatie en betrokkenheid van leerlingen te bevorderen

	Min.	Leerling-activiteit
1	0-10	Lees tekst 6 op pagina 207: <i>School mag kleding verbieden.</i>
2	10-15	Leerlingen maken een woordweb in twee stappen: Stap 1: een associatief woordweb (alles is mogelijk) Stap 2: een conceptueel woordweb (leg relaties tussen de begrippen uit stap 1) (4.2, suggestie 2: maak een woordweb)
3	15-25	Kies een publiek voor jouw betoog of beschouwing. Dit publiek gaat jouw tekst ook werkelijk lezen, bijvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • Lever een bijdrage aan de schoolkrant over dit onderwerp. Overleg eerst met de redactie en luister naar eventuele wensen.

		<ul style="list-style-type: none"> • Schrijf een ingezonden brief naar aanleiding van een actueel • Schrijf een advies aan de schooldirectie met kledingvoorschriften vanuit verschillende perspectieven. • Schrijf een betoog aan de directie waarin je pleit voor bepaalde kledingvoorschriften. • Zoek op internet naar recente webdiscussies over kledingvoorschriften. Reageer op een forum, discussieer met anderen en vat je mening, argumenten en weerlegging van andermans argumenten samen tot een betoog. • Schrijf met je klas een themanummer van de schoolkrant over kledingvoorschriften waarin door middel van betogen en beschouwingen een beeld wordt gegeven van het onderwerp. Stel een redactie samen. De redactie geeft aanwijzingen voor een tweede versie en is eindverantwoordelijk voor de definitieve versie. • Kies zelf een publiek en een tekstsoort die het beste bij jouw doel past. <i>(4.1, suggestie 1, 2, 3 en 4: echte keuzevrijheid, echte problemen, echte producten voor echt publiek, echte bronnen)</i>
4	25-40	Maak op basis van het woordweb, de tekstsoort, het doel en het publiek een schrijfplan (opdracht 3, pagina 208). Win advies in bij twee klasgenoten nadat je hen in één minuut hebt verteld wat je wilt gaan schrijven. <i>(4.2, suggestie 4: vertel wat je gaat schrijven)</i>
5	40-50	Opdracht 1, pagina 208: verzamel gegevens uit ten minste twee andere bronnen. Enkele suggesties: <ul style="list-style-type: none"> • interview klasgenoten of discussieer over het onderwerp; leg de uitkomsten vast • zoek op internet naar recente discussies over het onderwerp • interview een schoolleider of enkele docenten om het beleid van de school over kledingvoorschriften te achterhalen <i>(4.1, suggestie 4: echte bronnen)</i>
6	Thuis	Schrijf je betoog of beschouwing op basis van je schrijfplan. Laat tussenversies door een klasgenoot controleren met behulp van <i>Aandachtspunten bij het schrijven</i> uit Nieuw Topniveau.

Voorbeeld 4 Klassikaal een (klachten)brief schrijven

<i>Methode</i>	alle methodes
<i>Schrijfopdracht</i>	het schrijven van een (klachten)brief
<i>Plaats in de methode</i>	n.v.t.
<i>Leerstofinhouden</i>	de zakelijke brief, opbouw, lay-outconventies, toon
<i>Beschikbare tijd</i>	gemiddeld 1 lesuur van 50 minuten

Onderstaand voorbeeld laat een introductieles zien van het schrijven van een brief. Verschillende werkvormen stimuleren de leerlingen om zelf over het schrijfproces en het schrijfproduct na te denken. Door klassikale uitwisseling doen de leerling-schrijvers over en weer inspiratie op.

	Min.	Leerling-activiteit
1	0-5	Leerlingen nemen een leeg vel voor zich en bedenken aan wie en waarover ze een klachtenbrief willen schrijven. <i>(4.1: echte keuzevrijheid, echte problemen)</i>
2	5-10	Leerlingen schrijven individueel op hoe ze de brief gaan beginnen.
3	10-20	Inventariseer de verschillende voorstellen voor het begin van een brief. Noteer alle aanpakken op het bord en oordeel niet. Vraag door bij de te voor de hand liggende aanpakken, bijvoorbeeld: Leerling: "Kernwoorden noteren, onderwerpen kiezen, volgorde bepalen." Docent: "Hoe bepaal je de volgorde?" Maak aan het eind een koppeling met de instructie in de methode.

4	20-30	Op het bord staat een schrijfschema voor een klachtenbrief. Vul het schema in gesprek met de leerlingen in, bijvoorbeeld: "Welke deelonderwerpen noteer je in de inleiding van een klachtenbrief?"												
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Opbouw</th> <th>Deelonderwerpen</th> <th>Trefwoorden</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inleiding</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kern</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Slot</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Opbouw	Deelonderwerpen	Trefwoorden	Inleiding			Kern			Slot		
		Opbouw	Deelonderwerpen	Trefwoorden										
		Inleiding												
Kern														
Slot														
<i>(4.2, suggestie 2 en 4: ontwerp de eisen bij een schrijfo opdracht en vertel wat je gaat schrijven)</i>														
5	30-50	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen vullen het schema in voor hun klachtenbrief waarbij in drie- of viertallen wordt samengewerkt. Groepeer leerlingen met een vergelijkbare klacht als dat mogelijk is. • Leerlingen overleggen indien nodig en helpen elkaar. De docent loopt rond en begeleidt en koppelt voortdurend terug naar de instructie. • Als leerlingen hun schrijfschema klaar hebben, beginnen ze met de kladversie van de brief. <p><i>(4.2, suggestie 4: vertel wat je gaat schrijven; 4.4 leren schrijven met tekstbespreking)</i></p>												

4. Activerende lees- en schrijflessen in de praktijk

Inleiding

4.1 Scholengemeenschap Groenewald

4.2 Leesles: vraagcategorieën herkennen

4.3 Schrijfles: het persoonlijk verslag

4.4 Schrijfles: schrijfschema klachtenbrief

4.5 Leerlingen over lees- en schrijfonderwijs

Inleiding

Ervaringen met leesonderwijs

Ervaringen met schrijfonderwijs

Onderwerpkeuze in lees- en schrijflessen

4.6 Een docent Nederlands over lees- en schrijfonderwijs

4.7 Aandachtspunten

Hoog lestempo

Grote variatie van korte lesactiviteiten

Ervaren, reflecteren, conceptualiseren en toepassen

Noodzaak van theoretische basis bij leerlingen

Arbeidsintensieve lessen

Inleiding

In dit hoofdstuk geven we een beeld van lees- en schrijflessen waarin activerende didactiek geïntegreerd is. De lessen zijn gegeven op Scholengemeenschap Groenewald in Stein in verschillende klassen. We beschrijven achtereenvolgens de school, de lessen, een interview met leerlingen en een interview met de docent die de lessen heeft verzorgd. Aan het eind van dit hoofdstuk zetten we de belangrijkste aandachtspunten op een rij.

4.1 Scholengemeenschap Groenewald

Scholengemeenschap Groenewald is gesitueerd in Stein, Zuid-Limburg. De school biedt op één locatie plaats aan 1200 leerlingen en verzorgt onderwijs van vmbo-basis tot vwo. De school kenmerkt zich vanuit de ontstaansgeschiedenis als een vooruitstrevende school. Toen de school nog een dependance was van de Scholengemeenschap Sint Michiels in Geleen, vertrokken vele jonge, progressieve docenten naar Stein. Ook kwam het voor dat lastige leerlingen naar de vestiging in Stein werden gestuurd. Daarmee leek de school in de jaren zeventig een plek voor 'dissidenten'.

Inmiddels is Groenewald een zelfstandige school in Stein waarin de wortels van het verleden nog zichtbaar zijn. Presteren staat voorop, maar even belangrijk zijn de kernbegrippen veiligheid, vertrouwen en contact. Een sterke band tussen alle geledingen, tussen schoolleiding en docent, tussen docent, leerlingen en ouders, vergroot de kans op succes. Zo voert de centrale directie maandelijks gesprekken met een aselekt gezelschap van leerlingen. De directie laat zich door hen adviseren. Ook tussen directie en docenten is er contact, met name via de sectiehoofden, waarbij een proactieve houding van docenten wordt gewaardeerd, bijvoorbeeld als het gaat om facilitaire wensen, van laptop tot vloerbedekking tot klimaatbeheersing. Verder zijn er ontbijtvergaderingen waarin docenten succesverhalen uitwisselen. Hierdoor ontstaan spontaan verbindingen tussen docenten met verwante interesses of onderwijsactiviteiten. De bijeenkomsten bevorderen betrokkenheid, enthousiasme en vooral het onderlinge contact.

De laatste jaren zijn op Scholengemeenschap Groenewald veel jonge docenten ingestroomd. In de huidige opvattingen over activerende didactiek zijn de ervaringen van de afgelopen vijftien jaar bepalend geweest. De tijd is voorbij dat zelfstandig of actief leren verward wordt met het lezen van de krant door de docent. Actief en zelfstandig leren verloopt anno 2007 via de docent: hij of zij bepaalt wat er gebeurt en geeft binnen kaders de ruimte aan voor actief en zelfstandig leren. Prestatie, veiligheid en contact zijn hierin telkens de kernbegrippen.

4.2 Leesles: vraagcategorieën herkennen

School	SG Groenewald	Niveau	atheneum 5
Lestijd	09.20 – 10.10	Docent	Saskia Roelofsen
Leerlingen	17	Lokaal	eilandopstelling in het vaklokaal
Vak	Nederlands	Les- onderwerp	vraagcategorieën methode bij teksten onderscheiden en herkennen

Min.	Activiteit	Beschrijving
0-5	inloop	Leerlingen komen de klas. Ze nemen plaats op hun vaste plek. De tafels zijn opgesteld in eilanden van vier.
5-8	instructie	Docente introduceert de les onder verwijzing naar de vorige les. <i>"Vorige keer hebben we de opdrachten bij de tekst 'Een gezicht van miljoenen' in categorieën verdeeld, bijvoorbeeld</i>

		<p><i>onderwerpsvraag of argumentatiesoorten.</i></p> <p>Leerlingen krijgen vervolgens de opdracht om de tekst 'Piercing' vanaf p. 42 voor zich te nemen. De opdracht van de docent luidt: <i>"Welke categorieën van vragen komen bij beide teksten voor? En welke categorieën zijn nieuw?"</i></p> <p>Docente geeft 5 à 6 minuten tijd en benadrukt dat overlegd mag worden per groep.</p>
8-13	samenwerken in 4-tallen	<p>Leerlingen voeren geanimeerd de opdracht uit in viertallen. Slecht luisterende leerlingen worden door tafelgenoten bijgepraat. Enkele groepen overleggen gestructureerd, van vraag tot vraag; andere groepen bladeren vooral heel veel om beide teksten te vergelijken. Er wordt fluisterend overlegd, de sfeer in de klas is rustig en geconcentreerd.</p>
13-21	klassengesprek	<p>Een leerling van een groep somt de gevonden vraagcategorieën bij beide teksten op. Vervolgens vult een lid van iedere andere groep aan. In de uitwisseling worden spontaan enkele categorieën aangescherpt, bijvoorbeeld argumentatievragen die onderscheiden kunnen worden in soorten argumenten die gevraagd worden. Ook ontstaat er discussie of de eerste tekst wel of niet een vraag over de hoofdgedachte bevatte. Al snel wordt men het eens dat dat wel het geval is. De volgende categorieën zijn onder andere onderscheiden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tekstinhoud • argumentatie • functie van tekstgedeelten • tekstsoorten • tekstopbouw • onderwerp • hoofdgedachte <p>In de tekst over piercings wordt een nieuwe categorie ontdekt, namelijk een meningsvraag. Op het bord staan inmiddels alle categorieën genoteerd die door de leerlingen worden genoteerd.</p>
21-22	instructie	<p>Docente bereidt de klas voor op een nieuwe opdracht: <i>"Jullie gaan nu de tekst lezen. Weten jullie nog hoe je dat aanpakt?"</i></p> <p>In samenspraak worden de aanpakken oriënterend lezen en globaal lezen onderscheiden. Docente vraagt naar de globale leesaanpak: diverse termen worden genoemd, van kernzinnen tot signaalwoorden tot opbouw van de tekst. Vervolgens structureert de docente de termen met de volgende vraag: <i>"Wat doe je het eerst?"</i> waarna ze het antwoord inleidt: <i>"Je bekijkt eerst de opbouw van de tekst. Waar let je dan op?"</i> Een leerling: <i>"Inleiding, kern en slot."</i> Daarna wordt de volgende stap gevraagd en antwoordt een leerling. <i>"Je leest dan de kernzinnen."</i> De docente vraagt vervolgens naar de plaats van de kernzinnen. Antwoord leerling: <i>"Je kijkt naar de voorkeursplaats, dat is meestal de eerste, tweede of laatste zin."</i></p> <p>De docente vraagt naar de derde stap. Een leerling: <i>"Je zoekt de signaalwoorden."</i> Docente noemt enkele voorbeelden van opsommingssignaalwoorden en benadrukt dat de leerlingen de signaalwoorden met een potlood omcirkelen. <i>"Anders moet je straks zo lang zoeken bij het beantwoorden van de vragen."</i></p>
22-33	ind. werken	<p>Leerlingen lezen de tekst globaal om onderwerp en hoofdgedachte te bepalen; de docente loopt rond en geeft soms extra uitleg, begeleidt en adviseert. <i>"Heb je een potlood? Omcirkel het direct, anders blijft die tekst een brij."</i></p>

33-37	samenwerken in 2-tallen	In tweetallen controleren leerlingen wat onderwerp en hoofdgedachte van de tekst zijn. Ook benoemen de nieuwe categorieën van vragen.
37-44	klassengesprek	Na de globaal-lezenopdracht hebben de leerlingen meer grip op de tekst: ze geven alineaverbanden aan op basis van signaalwoorden, zien bijvoorbeeld een opsommend en een uitleggend verband maar herkennen ook direct al een autoriteitsargument in de tekst. Lezenderwijs hebben leerlingen niet alleen een beeld van de tekst gevormd maar ook van de soorten vragen die erover gesteld kunnen worden, bijvoorbeeld naar de argumentaties die in de tekst gebruikt worden.
44-49	zelfst. werken	Leerlingen hebben intensief gewerkt en mogen daarom tot het eind van de les met de tekst over de piercings en de opdrachten (tevens huiswerk) aan de slag gaan.
49-50	afsluiting	Leerlingen pakken hun spullen in. Een willekeurige leerling wordt gevraagd wat het huiswerk is voor de volgende keer. Overige leerlingen luisteren aandachtig om te checken of ze het goed hebben opgeschreven.

4.3 Schrijfles: het persoonlijk verslag

School	SG Groenewald	Niveau	havo 4
Lestijd	12.40 – 13.30	Docent	Saskia Roelofsen
Leerlingen	28	Lokaal	eilandopstelling
Vak	Nederlands	Lesonderwerp	persoonlijk verslag

Min.	Activiteit	Beschrijving
0-5	cijfers uitdelen	Docente leest de cijfers voor van de leerlingen met uitzondering van de leerling die een erg laag cijfer had gehaald. Na de les krijgt zij het cijfer.
5-8	les-opening	Onder verwijzing naar de studiewijzer legt de docente uit dat het persoonlijk verslag in deze week centraal staat. Bij het vallen van het woord 'studiewijzer' grijpen leerlingen instinctief in hun tas, op zoek naar de aanwijzingen. Dat hoeft echter niet omdat er anders gewerkt gaat worden.
8-14	ind. vragen maken	Leerlingen nemen een leeg A4'tje voor zich. Zij schrijven drie vragen op die ook op het bord worden geschreven: 1 Wat is een persoonlijk verslag? 2 Welke onderdelen horen in een persoonlijk verslag thuis? 3 Hoe pak je het schrijven van een persoonlijk verslag aan? Individueel beantwoorden ze vervolgens deze vragen schriftelijk.
14-20	placemat invullen	Leerlingen vullen in drietallen de placemat in die ze zelf maken: <i>"Zet een cirkel in het midden en maak schuine vakken."</i> Leerlingen hebben een gekleurde en geplastificeerde placemat in het midden liggen, zodat duidelijk is welke leerling het antwoord bij vraag 1, 2, 3 of 4 moet invullen. Leerlingen krijgen de opdracht om het antwoord in trefwoorden bij hun vraag te noteren. De leerlingen schrijven tegelijkertijd. Als iedereen klaar is wordt de placemat gedraaid (de rotondewerkvorm) en schrijft iedere leerling een antwoord op een andere vraag op, totdat alle drie vragen door iedereen beantwoord zijn. Vervolgens worden de gezamenlijke antwoorden op de drie vragen uitgewisseld en in de middencirkel opgeschreven.

20-25	klassen- gesprek	De antwoorden op de vragen 1 tot en met 3 worden groep na groep genoemd en kort samengevat op het bord genoteerd. Antwoorden op de vragen zijn bijvoorbeeld: <i>1 Wat is, in trefwoorden, een persoonlijk verslag?</i> 'ervaring', 'subjectieve autobiografie', 'verslag over jezelf', 'persoonlijke en belangrijke gebeurtenissen die jij hebt meegemaakt', 'verslag over jezelf', 'verslag over ervaringen van jezelf', 'jouw persoonlijke belevenissen' <i>2 Welke onderdelen horen in een persoonlijk verslag thuis?</i> 'meningen', 'belangrijke belevenissen en je eigen mening' <i>3 Hoe pak je het schrijven aan?</i> 'belangrijke dingen op een kladje', 'gewoon beginnen', 'kladje maken en volgorde bepalen', 'korte samenvatting maken: brainstormen op een kladje', 'eerst nadenken, dan opschrijven en uitwerken' Op het bord ontstaat vanzelf de theorie en de opdracht hoe je een persoonlijk verslag moet schrijven.
25-30	theorie lezen en klassen- gesprek	Leerlingen krijgen twee A4'tjes met theorie over een persoonlijk verslag, de opdracht en een schema voor het maken van het verslag. Na een korte leestijd wordt de inhoud door leerlingen samengevat en besproken. Kern van het gesprek is dat je geen talent hoeft te hebben om te schrijven maar dat het helpt om stapsgewijs een tekst te schrijven.
30-36	vragen ind. maken	Leerlingen beantwoorden drie vragen individueel: 1 Over welke gebeurtenis ga je een persoonlijk verslag schrijven? 2 Wat schiet je te binnen over de gebeurtenis? Noteer trefwoorden, puntsgewijs. Beschrijf wat er in je opkomt. ('Een leegte', grapt een jongen fluisterend in zijn groepje.) 3 Welke achtergrondinformatie kun je gebruiken?
36-39	klassen- gesprek	De onderwerpen van het persoonlijk verslag worden uitgewisseld. Een voor de hand liggend onderwerp blijkt de recente excursie naar Grou in Friesland. Slechts enkele leerlingen hebben een afwijkend onderwerp: Justin Timberlake, discotheek Apollo, echtscheiding.
39-42	instructie	Leerlingen bekijken het tweede blad. Dit blad bevat een werkblad bij een persoonlijk verslag: een tabel met de onderdelen Inleiding, Alinea 1, 2, 3, 4 en 5 en een slot. Noteer in dit schema telkens een kernzin. Noteer vervolgens de trefwoorden die in dit deel thuishoren, of noem voorbeelden, of geef uitleg. Voor de volgende les moet dit schema worden ingevuld. Bij de woorden 'volgende les' grijpen de leerlingen als vanzelfsprekend in hun tas om het te noteren in hun agenda.
42-48	huiswerk maken	Leerlingen vullen tot het eind van de les het werkblad in. Tijdens het invullen wordt er ook overlegd: "Wat is een kernzin ook maar weer?" "Dat is een samenvattende zin." Het invullen van het schema en het schrijven van het persoonlijk verslag is het huiswerk voor de volgende les.
48-50	afsluiting	"Robin, wat heb je in je agenda geschreven voor de volgende schrijfles?" De klas is ineens stil en luistert aandachtig naar Robin, waarna iedereen de klas verlaat en de ene leerling achterblijft voor haar cijfer.

4.4 Schrijfles: schrijfschema klachtenbrief

School	SG Groenewald	Niveau	atheneum 4
Lestijd	13.30-14.20	Docent	Saskia Roelofsen
Leerlingen	27	Lokaal	eilandopstelling
Vak	Nederlands	Lesonderwerp	schrijfschema klachtenbrief

Min.	Activiteit	Beschrijving
0-5	inloop	De les begint later omdat een leerling van de vorige klas nog een teleurstellend cijfer terugkreeg waar nog enkele geruststellende woorden over gesproken moesten worden. Voor de docent is er geen tijd om een slok water te nemen en de spullen voor de volgende les klaar te leggen.
5-7	orde en leer-moment	Een leerling die zich de vorige keer niet aan de regels had gehouden (geen boeken bij zich), heeft een betoog geschreven over de zin en onzin van regels op school. Het resultaat mag er volgens de docente zijn en zij vraagt de leerling of zij de tekst mag gebruiken zodat andere leerlingen er iets van kunnen leren. De leerling lijkt enigszins vereerd, de sfeer is goedmoedig, zodanig dat een andere leerling een regel overtreedt waardoor hij ook een betoog moet (of mag?) schrijven over de zin en onzin van regels. De klas, de docent en de betrokken leerlingen hebben plezier in dit incident.
7-10	les-opening	De docent geeft de volgende opdracht: <i>“Boeken aan de kant, tafel vrij, neem een leeg vel voor je.”</i> De link met de vorige les wordt gemaakt: leerlingen hebben toen een eigen schrijfoopdracht bedacht, namelijk aan wie en waarover zij een klachtenbrief willen schrijven. Ze krijgen nu de opdracht om na te denken hoe zij met de brief gaan beginnen.
10-14	ind. werken	Leerlingen beantwoorden individueel de vraag hoe zij het beste met de brief kunnen beginnen.
14-22	klassengesprek	Per tafelgroep verwoordt een leerling hoe hij de brief gaat schrijven. Enkele impressies: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Eerst subonderwerpen kiezen, daarna indelen in inleiding, kern en slot.”</i> • <i>“Verdelen in inleiding, kern en slot en per onderdeel kernwoorden opschrijven.”</i> • <i>“Eerst een klad met onderwerpen, een uitleg geven per onderwerp.”</i> • <i>“Kernwoorden opschrijven, onderwerpen kiezen, volgorde bepalen.”</i> Als de docent vraagt of de leerling de volgorde per alinea gaat bepalen, antwoordt de leerling dat hij dat nog niet weet. <i>“Goed”</i>, reageert de docent en geeft bewust geen oplossing. • <i>“Eerst in het boek kijken, theorie bekijken en dan beginnen met schrijven.”</i> De docent duidt: <i>“Dus je gaat eerst de vorm van de klachtenbrief bekijken.”</i> Leerling aarzelt, denkt na en antwoordt: <i>“Ja”</i>. • <i>“Eerst in het klad, en dan begin ik gewoon.”</i> <i>“Wat doe je dan?”</i>, reageert de docent. Leerling: <i>“Gewoon wat opschrijven.”</i> Leerling kan niet duidelijk maken wat hij precies gaat doen en gebruikt steeds het woord ‘gewoon’. De docent: <i>“Je doet veel in je hoofd, is het niet?”</i> Na een korte stilte reageert de leerling: <i>“Ja, ik denk het wel...”</i>
22-26	klassengesprek	De docent noteert een schrijfschema voor een klachtenbrief op het bord bestaande uit drie kolommen (opbouw, deelonderwerpen, trefwoorden). De tabel bevat drie in te vullen rijen: inleiding, kern en slot. Stap voor stap wordt in gesprek met de leerlingen het schema ingevuld met aanwijzingen.

		<p>Bijvoorbeeld:</p> <p>> inleiding: de aanleiding / korte omschrijving van de klacht</p> <p>> kern: alinea 1, oplossing 1; alinea 2, oplossing 2 etc.</p> <p>> slot: korte samenvatting van de oplossingen; afsluiting (reactie vragen)</p> <p>Voor wat betreft de toon en de stijl van de brief beperkt de docent zich tot een korte aanwijzing: <i>“Je blijft natuurlijk positief en constructief, want je wilt het probleem oplossen!”</i></p>
26-28	huiswerk	<p>Leerlingen krijgen het huiswerk: maak een schrijfschema en de kladversie voor de volgende les. Leerling reageert: <i>“Moet het direct in de Amerikaanse indeling?”</i> Docent reageert: <i>“Ja, dat kun je direct doen maar hoeft nog niet in de kladversie. Kijk in ieder geval wel naar de aanwijzingen op pagina 70 en 78.”</i></p> <p>Er is hard gewerkt: leerlingen mogen tot het eind van de les aan het werk. Deze les moeten ze het schrijfschema klaar hebben.</p>
28-50	begeleiden	<p>Docent loopt actief rond bij de tafels en beantwoordt vragen. Bij een leerling reageert ze naar aanleiding van het overleg: <i>“Je hebt het wel in je hoofd zitten, nu moet je 't nog op papier zetten.”</i></p> <p>Een groep van vier leerlingen wil een klachtenbrief schrijven over het roken op school. Zij willen echter pleiten voor een rookverbod en lopen vast met het schrijfschema van de klachtenbrief. <i>“Bij een rookverbod kun je geen oplossingen noemen”,</i> zegt een leerling. De docent denkt mee en adviseert: <i>“Dat klopt. Dan kun je beter argumenten in iedere alinea noemen.”</i> Leerlingen gaan weer verder met het schema. Leerlingen vullen het schema in, overleggen als dat nodig is, blazen stoom af en adviseren elkaar, bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Hantekening... aaaghh... ik kan niet eens handtekening goed schrijven.”</i> • <i>“Dat zet je allemaal bij het slot!”</i> <p>Af en toe wordt er in een groep over andere dingen dan de opdracht gesproken. Elke groep keert wel telkens terug naar de opdracht.</p>

4.5 Twee leerlingen over lees- en schrijfonderwijs

Inleiding

Om een illustratie te geven van de beleving van lees- en schrijfonderwijs in de tweede fase zijn leerlingen uit twee verschillende klassen geïnterviewd. Inge Sanders zit in A4M (atheneum 4 profiel maatschappij). Maarten van Mulken zit in A4N (atheneum 4 profiel natuur), hij doet het vierde jaar voor de tweede keer en heeft vorig jaar Nederlands van een andere docent gehad.

Ervaringen met leesonderwijs

Wat vinden jullie van de tweede fase, van Nederlands en van de leeslessen?

Inge: “Je merkt een groot verschil tussen atheneum 3 en 4. Je hebt meer huiswerk en het is pittiger, er wordt meer van je verwacht. Nederlands vind ik niet het leukste vak. Bij lezen vind ik de teksten niet leuk, vaak saai.”

Maarten: “Dat vind ik ook. Lezen is inderdaad niet leuk maar wel belangrijk. En als het belangrijk is, is het niet erg als het soms saai is.”

Beschrijf eens wat jullie moeilijk vinden in de leeslessen.

Inge: “Bij lezen vind ik zowel de teksten als de opdrachten moeilijk. Het helpt wel als je kernzinnen leert herkennen en ook is het handig als je de verschillende vraagcategorieën leert herkennen. Kernzinnen vinden is wel moeilijk.”

Maarten: “Het lezen wordt een stuk gemakkelijker als je de kernzinnen uit een tekst kunt halen. Vorig jaar kreeg je de tekst en moest je de vragen beantwoorden. En dan keek de leraar na en kreeg je een cijfer zonder dat je er verder nog naar keek. En als

je het zelf nakeek moest je de goede antwoorden overschrijven. Dit jaar leer ik hoe je zo'n tekst moet aanpakken, hoe je de belangrijkste informatie uit de tekst kunt halen, bijvoorbeeld kernzinnen en belangrijke verbindingswoorden."

Wat lezen jullie in jullie vrije tijd?

Inge: "Ik lees eigenlijk niet. Ja, wel eens wat op internet en ook wel eens een Harry Potter maar geen teksten zoals ze in het boek staan. Kranten lees ik ook niet, geen NRC of Volkskrant maar ook geen regionale of gratis dagbladen."

Maarten: "Ik lees ook niet zoveel. Wel las ik het tijdschrift *Psychologie* maar dat abonnement heb ik opgezegd omdat het te duur was. Af en toe lees ik een boek."

Welk advies geven jullie aan de docenten Nederlands voor de leeslessen in de tweede fase?

Maarten en Inge: "Kies interessante actuele teksten, maak er een kopie van en bespreek ze in de klas. En leer vervolgens hoe je zo'n tekst moet aanpakken. De methode is meestal saai en vervelend en durf daarom ook iets anders te doen."

Ervaringen met schrijfonderwijs

Wat voor ervaring hebben jullie met schrijflessen op school?

Maarten: "Eigenlijk heel weinig. Tot dusver hoefde ik alleen maar een keer een opstel voor biologie te schrijven, over hoe alles werkt en zo. En ik heb eens een gedicht geschreven op basis van 10 woorden, hiervoor kreeg ik een 10. En ik had een 8 voor een sollicitatiebrief. Je moest zelf uitzoeken hoe je dat deed."

Inge: "Niks eigenlijk. Ik heb nog niks geschreven in klas 1 tot en met 3. Maar binnenkort krijgen we de zakelijke brief."

Waarom zouden jullie beter willen leren schrijven?

Maarten: "Het is zinvol voor de rest van je leven. Je kunt bijvoorbeeld leren hoe je iemand moet overtuigen met jouw mening. Formulieren lukt me wel, ik kan met stijlfiguren overweg en ook vind ik het leuk om te schrijven. Mijn spelling is niet zo goed, dat kan beter."

Inge: "Spelling vind ik makkelijk maar het begin van een tekst vind ik lastig. En ook hoe je alles uitwerkt. Het schrijven van een sollicitatiebrief of een zakelijke brief vind ik belangrijk voor later."

Hoe leer je beter schrijven op school?

Maarten: "Met een schrijfschema is het even wennen in het begin maar het helpt je wel met wat je erin moet zetten. Je hebt ook gewoon tijdens het schrijven steeds hulp nodig van je docent, anders leer je het niet. Je moet toch iets geleerd krijgen, anders maak je alleen maar fouten."

Inge: "Dat vind ik moeilijk te zeggen omdat ik nog weinig op school geschreven heb."

Maarten: "Het lijkt me leuk als datgene wat je schrijft ook echt door anderen gelezen wordt, dat het nut heeft wat je schrijft."

Wat voor teksten schrijf je wel eens buiten schooltijd?

Maarten: "Ik schrijf wel eens een mail. Ook bijvoorbeeld het opzeggen van een abonnement gaat het gemakkelijkste via de computer, met een formulier. Daarvoor hoef je niet echt te kunnen schrijven."

Inge: "Hetzelfde: mailen, chatten en sms'en, natuurlijk met veel afkortingen."

Welk advies geven jullie aan de docenten Nederlands voor de schrijflessen in de tweede fase?

Maarten en Inge: "Twee dingen. Je hebt allereerst intensievere hulp nodig van de docent. Verder helpt het als je een eigen onderwerp kunt kiezen, iets actueels, uiteraard binnen de richtlijnen van de docent."

Onderwerpkeuze in lees- en schrijflessen

Jullie hebben enkele keren gezegd dat het belangrijk is dat het onderwerp van teksten jullie aanspreekt, zowel bij leeslessen als bij schrijflessen. Aan welke drie onderwerpen denken jullie dan vooral als je uitgaat van je eigen hobby's en interesses?

Inge: "Sport, muziek en de wereld."

Maarten: "Muziek, vrienden, uitgaan. Je kunt bijvoorbeeld losse stencils krijgen met actuele teksten. De opdracht mag vergelijkbaar zijn met die in het boek. Voor een

docent is dat meer werk maar daar ben je ook leraar voor geworden. Tenslotte weet een leraar het beter dan het boek. Het boek is maar een richtlijn.”

4.6 Een docent Nederlands over lees- en schrijfonderwijs

De geobserveerde lees- en schrijflessen in deze handreiking zijn verzorgd door Saskia Roelofsen, docente Nederlands aan Scholengemeenschap Groenewald in Stein. Zij staat ook aan de basis van verschillende suggesties van activerende lees- en schrijflessen. In deze paragraaf geven we het interview met haar weer. Hoe kijkt zij aan tegen lees- en schrijfonderwijs en hoe maakt zij haar lessen activerend?

Welke opleiding heb je gevolgd en wat was je motivatie om in het onderwijs te gaan werken?

Lerarenopleiding: Fontys Hogeschool Tilburg. De interesse om in het onderwijs te werken was er al heel vroeg. In 1985, na mijn middelbare school, was het té moeilijk om er werk in te krijgen. In mijn ‘vorige leven’ ben ik secretaresse geweest. Vraag me niet of dit ooit een bewuste keuze is geweest, maar het was oervervelend. Toen ik 32 was heb ik de beslissing genomen om Nederlands te gaan studeren. De keuze voor middelbaar onderwijs stond al onomstotelijk vast. Pubers dagen me uit.

Welke onderwijservaring heb je tot dusver?

Bij het Stedelijk Lyceum in Roermond ben ik begonnen met vmbo en havo onderbouw. Na twee jaar kreeg ik 4 havo erbij. Ik kreeg steeds meer het gevoel dat mijn 2^e graads opleiding niet af was en ben drie jaar geleden gestart om mijn 1^e graads bevoegdheid te halen. De masteropleiding rond ik dit schooljaar af bij Fontys Tilburg. Ik werk nu zo’n 10 jaar in het onderwijs. Sinds drie jaar heb ik vrijwel alleen bovenbouw en dit jaar zit ik volledig in de bovenbouw. Ik heb gewerkt met Op Nieuw Niveau in de onderbouw en Topniveau in de bovenbouw en de laatste jaren vooral met Taaldomein.

Wat boeit jou het meest in het docentschap Nederlands?

Allereerst de interactie met de leerling en het steeds veranderende groepsproces in de klas en hoe ik dat als docent kan beïnvloeden. Het vak Nederlands boeit mij om verschillende redenen. Ik vind het heerlijk wanneer ik merk dat ik leerlingen wegwijs kan maken in gecompliceerde teksten. Dat ik ze door middel van een variatie aan werkvormen kan prikkelen om een tekst interessant te vinden. Het aanleren van een goede spreekvaardigheid. Wanneer je leerlingen vanaf 4 atheneum tot en met de 6^e daarin ziet groeien, geeft mij veel voldoening.

Lees- en schrijfonderwijs in de tweede fase wordt door zowel docenten als leerlingen als saai ervaren. Hoe komt dat volgens jou? En hoe ervaar jij zelf de praktijk van lees- en schrijfonderwijs?

Ik vind het niet saai. Ik probeer veel activerende didactiek toe te passen bij lees- en schrijfonderwijs en merk dat leerlingen juist deze variatie gaan waarderen. Zelfs een saaie tekst wordt op deze manier uitdagend. Ik selecteer ook sterk in de opdrachten bij zo’n tekst. Het is moordend voor leraar en leerling om teksten en vragen uit te delen en vervolgens de correctiemodellen. Leerlingen leren hier echt niet beter door lezen en als docent is het plezier in je vak weg.

Waarom heb je voor de aanpak gekozen zoals die beschreven wordt in deze handreiking?

Omdat die het beste bij mijn persoonlijkheid aansluit en omdat deze aanpak de aandacht van de leerling vast kan houden, ook na acht lessen tekstexamentraining.

De lesmethode is meestal de leidraad voor het lees- en schrijfonderwijs, al was het alleen maar omdat het docenten aan tijd ontbreekt om eigen lessen te maken. Welke plaats neemt de methode in in jouw lessen?

De methode is het uitgangspunt van mijn lessen, alhoewel ik niet star alle hoofdstukken volg. Ik selecteer sterk in teksten en opdrachten. Wat ik niet zinvol acht,

gooi ik eruit. Ik probeer echter met een minimale ombouw van de methode er activerende lessen van te maken.

In de geobserveerde en uitgewerkte lessen hanteer je een keur aan activerende werkvormen die niet alleen zorgen voor een zeer gevarieerde en actieve aanpak maar ook voor een hoog tempo in de les. Zo'n aanpak is arbeidsintensief, voor leerlingen en voor de docent. Zien alle lessen er zo uit?

Nee, zeker niet. Ik probeer eigenlijk zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de diversiteit van leerlingen die in de groep zitten. Sommige leerlingen vinden het echt wel eens heerlijk om een hoorcollege te krijgen of lekker individueel te werken en met een correctiemodel aan de slag te gaan. Het is zeker niet de bedoeling alle lessen dicht te timmeren met activerende didactiek. Soms is het alleen het begin van de les, het einde of een kwartiertje halverwege. Dat is juist de kracht ervan. Dan nog houd je een hoog tempo in je lessen. Wanneer leerlingen met een correctiemodel individueel in de weer zijn geweest, kun je heel goed de les afsluiten met een activerende opdracht, zodat je als docent toch zicht hebt op het feit of ze inderdaad van dat model iets opgestoken hebben. Met een minimale aanpassing sluit je zo'n les dan heel levendig en leerzaam af.

Is deze werkwijze voor alle docenten Nederlands geschikt? Zo niet, wat raad je deze collega's dan aan om te doen?

Ik ben van mening dat iedereen het zou moeten proberen. Begin héél klein met kleine simpele werkvormen. Het is vaak onbekendheid en angst, maar bij het kleine begin kan er vrijwel niets misgaan. Het grote misverstand is vaak dat er gedacht wordt dat leerlingen zomaar iets in groepjes aan het doen zijn, terwijl je juist als docent eigenlijk de touwtjes heel strak in handen hebt. Klein beginnen, leren spelen met je groep. Zo heb ik het geleerd en door het feit dat leerlingen heel positief reageerden ben ik het steeds vaker gaan toepassen op grotere schaal. Ik kan niet zeggen of het voor iedereen geschikt is. Iedere docent heeft zijn eigen stijl. Wel denk ik dat je de werkvormen aan je eigen stijl kunt aanpassen, maar dan moet je jezelf wel goed kennen.

4.7 Aandachtspunten

De beschreven praktijk van activerende lees- en schrijflessen kent veel variabelen. Denk bijvoorbeeld aan het schoolklimaat, de opvattingen van de sectie Nederlands, de affiniteit van de docent en de achtergrond van de leerlingen. Hierdoor is het ondoenlijk om conclusies te trekken over succesvolle activerende lees- en schrijflessen die voor iedere docent Nederlands gelden. Wel zijn er enkele aandachtspunten van activerende lees- en schrijflessen die op iedere school, bij iedere docent, en bij alle leerlingen een rol spelen. Deze aandachtspunten beschrijven we kort.

Hoog lestempo

Een hoog lestempo verhoogt de activiteit van leerlingen en houdt de leerlingen scherp. In de geobserveerde lessen hadden leerlingen bijvoorbeeld steeds net iets minder tijd voor een opdracht dan ze feitelijk nodig hadden. Hierdoor lijken leerlingen in een volgende opdracht doelgerichter en actiever te handelen.

Voor veel docenten geldt gevoelsmatig juist een omgekeerde neiging: leerlingen krijgen meer dan de geplande tijd voor een opdracht omdat ze zo actief aan de slag zijn. Uiteindelijk kan dit averechts werken omdat leerlingen bij een volgende opdracht rekening gaan houden met een rekkelijke tijdsopvatting van de docent.

Grote variatie van korte lesactiviteiten

Voor een actieve werkvorm geldt hetzelfde als voor iedere werkvorm: als de werkwijze te lang hetzelfde is, verveelt de werkvorm en verslapt de aandacht. In de geobserveerde lessen zijn de lesactiviteiten kort (maximaal een kwartier) en binnen een les van vijftig minuten zeer divers. Ook variatie van activerende werkvormen blijkt noodzakelijk om de aandacht scherp te houden.

Ervaren, reflecteren, conceptualiseren en toepassen

In de theorie van Kolb volgen in het leerproces vier vaardigheden elkaar op: ervaren, reflecteren, conceptualiseren en toepassen. Ook in de praktijk van de beschreven lees- en schrijflessen volgen ervaren, reflecteren en conceptualiseren elkaar voortdurend op. Op basis van eigen ervaringen (met bijvoorbeeld een klachtenbrief) wisselen leerlingen uit hoe een klachtenbrief er idealiter uitziet (reflecteren) waarna ze een schrijfschema voor zo'n brief maken (conceptualiseren) en de brief thuis of in de volgende les gaan schrijven (toepassen).

Noodzaak van theoretische basis bij leerlingen

De theorie uit de lesmethode speelt een noodzakelijke rol bij activerende lees- en schrijflessen. Door deze theorie ontstaat er een gemeenschappelijk begrippenapparaat waardoor er bewuster ervaren, gereflecteerd, geconceptualiseerd en toegepast kan worden. Woorden als kernzinnen, tekststructuur, argumentatie, inleiding, kern en slot behoren in de geobserveerde lessen tot de actieve en passieve woordenschat van de leerlingen. Hierdoor is een actief leerproces mogelijk.

Arbeidsintensieve lessen

Activerende didactiek betekent niet dat de docent een passieve of begeleidende rol inneemt. Integendeel, de docent speelt voortdurend een cruciale rol in de lees- en schrijflessen, ook als de leerlingen zelf actief aan de slag zijn. De organisatie van de verschillende lesactiviteiten maar ook het inhoudelijk bijsturen van overleg door leerlingen zorgen ervoor dat de activerende lessen arbeidsintensief zijn. Knelpunt hierbij is dat een regulier lesrooster weinig tijd biedt om van de ene les te herstellen en op de volgende les voorbereid te zijn.

Literatuur

Achtergronden

Bakker, C. & Deinum, J.F. (2002). Activerende didactiek, een actief lerende leerling in de klas. *Levende Talen Tijdschrift*, 3, p.3-9.

Bakker, C. & Meestringa T. (2003). *Schrijven in de tweede fase op twee scholen*. Enschede: SLO.

Bakker, C. & Meestringa, T. (2003). *Suggesties voor schrijfp opdrachten, voor alle vakken in de tweede fase van havo/vwo*. Enschede: SLO.

Beckers, M. (red.) (1999). *Samen aan de slag. Klein praktijkboek voor actief en zelfstandig leren*. 's-Gravenhage: PMVO.

Bergen, T., Derksen, K., Engelen, A., & Slegers, P. (1999). *Het leren door docenten: Hoe veranderen docenten in de richting van een activerende didactiek?* Houten: EPN. (MESO-Focusreeks nummer 37).

Bolhuis, S. & Kluvers, C. (1998). Procesgericht onderwijs in het studiehuis. In Akker, J. van den, Pieters, J., Visscher-Voerman, I. & Wald, A. *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Bonset, H. & Mulder H. (2000). Zelfstandig leren in het talenonderwijs (1). *Levende Talen*, 4, p.3-12.

Bonset, H. (2007). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.

Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Bijkerk, L. & Van der Heide, W. *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk* (2006). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Couzijn, M.J. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Duffy, T.M. & Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: Jonassen, D.H. *Handbook of research for educational communications and technology*. London: Prentice Hall International.

Ebbens, S., Ettekovén, S. & Van Rooijen, J. (1996). *Effectief leren in de les, Basisvaardigheden van docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ebbens, S. & Ettekovén, S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ebbens, S. & Ettekovén, S. (1997). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Flokstra, J.H. *Activerende werkvormen* (2006). Enschede: SLO.

Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, p.129-144.

Hoogeveen, M. & Van der Leeuw, B. & Van Gend, J. & Van de Sande, R. (2004). *Schrijven is zilver, bespreken is goud. Een pabo deelcurriculum eigen schrijfvaardigheid en schrijfdidactiek*. Enschede: SLO.

Kerkhof, van de, H. (2007). *Nederlands HAVO. Syllabus centraal examen 2009*. Utrecht: Cevo.

Kessels, J.W.M. & Smit, C.A. (1995). *Opleiders in organisaties. Activerende werkvormen voor groepen*. Deventer: Kluwer.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Lamberigts, R., Brok, P.J. den, Derksen, K. & Bergen, T. (1999). Het concept activerende instructie gemeten via de perceptie van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1, p. 36-50.

Steenbakkens, J. (2005) *Nederlands anders, een andere aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw vo*. Enschede: SLO.

Tweede Fase Adviespunt (2001). *De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van Havo en VWO*.

Lesmethodes Nederlands in de 2^e fase

Steenbergen, W., Feenstra, H., Frank, H., Kooiman, M., Muggen, W. & Storm van Leeuwen, M. (2007) *Nieuw Nederlands 4/5 havo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Overmaat, M., Goosen, H., Nieuwenhuijsen, P., Oostdam, R. & Strang, E. (2004), *Taaldomein 2^e fase vwo 2*. Houten: EPN.

Jongsma, H., Merx, P., Van de Pol, J. & Flier, E. (2007), *Nieuw Topniveau 5-6 vwo (verwerkingsboek)*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Bijlage 1: Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo

Vooropmerking. Voor Nederlands is het examenprogramma voor vwo en havo vrijwel identiek. Alleen Subdomein E1 is verschillend voor vwo en havo.

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

- Domein A Leesvaardigheid
- Domein B Mondelinge taalvaardigheid
- Domein C Schrijfvaardigheid
- Domein D Argumentatieve vaardigheden
- Domein E Literatuur
- Domein F Oriëntatie op studie en beroep.

Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op domein A en domein D voor zover het analyseren en beoordelen betreft.

De GEVO stelt het aantal en de tijdsduur van de zittingen van het centraal examen vast.

De GEVO maakt indien nodig een specificatie bekend van de examenstof van het centraal examen.

Het schoolexamen

Het schoolexamen heeft betrekking op:

- de domeinen en subdomeinen waarop het centraal examen geen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: een of meer domeinen of subdomeinen waarop het centraal examen betrekking heeft;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof

Domein A: Leesvaardigheid

Subdomein A 1: Analyseren en interpreteren

1. De kandidaat kan:

- vaststellen tot welke tekstsoort een tekst of tekstgedeelte behoort;
- de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
- relaties tussen delen van een tekst aangeven;
- conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;
- standpunten en soorten argumenten herkennen en onderscheiden;
- argumentatieschema's herkennen.

Subdomein A2: Beoordelen

2. De kandidaat kan een betogende tekst of betogend tekstgedeelte op aanvaardbaarheid beoordelen en in deze tekst drogredenen herkennen.

Subdomein A3: Samenvatten

3. De kandidaat kan teksten en tekstgedeelten beknopt samenvatten.

Domein B: Mondelinge taalvaardigheid

4. De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):
- relevante informatie verzamelen en verwerken;
 - deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;
 - adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers.

Domein C: Schrijfvaardigheid

5. De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:
- relevante informatie verzamelen en verwerken;
 - deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;
 - concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.

Domein D: Argumentatieve vaardigheden

6. De kandidaat kan een betoog:
- analyseren;
 - beoordelen;
 - zelf opzetten en presenteren, schriftelijk en mondeling.

Domein E: Literatuur

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling

7. De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken.

* Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880.

* De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.

Subdomein E2: Literaire begrippen

8. De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.

Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis

9. De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Domein F: Oriëntatie op studie en beroep

10. De kandidaat kan aangeven in welke vervolgonopleidingen Nederlandse taal en letterkunde een rol speelt, en in hoeverre hij kan en wil deelnemen aan deze vervolgonopleidingen.