



Jong 12+

Jong 12+

Nieuw

●
●
● Integratie van fictie- en literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid

Een verkenning van praktijkgerichte initiatieven

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Integratie van fictie- en literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid

Een verkenning van praktijkgerichte initiatieven

Maart 2018

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2018 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Marloes Schrijvers

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

Coverfoto gemaakt in Bibliotheek Enschede.

AN: 3.7777.748

Inhoud

1.	Inleiding	5
1.1	Achtergronden	5
1.2	Werkwijze	7
2.	Resultaten	9
2.1	Initiatieven in het po	9
2.1.1	Schrijven over fictie	9
2.1.2	Praten over fictie	10
2.1.3	Fictie lezen, gesprekken voeren én schrijven	12
2.2	Initiatieven in het po en/of vo	13
2.3	Initiatieven in het vo	14
2.3.1	Literatuuronderwijs en schrijven	14
2.3.2	Literatuuronderwijs en gespreksvaardigheden	15
2.3.3	Literatuur, gesprekken voeren én schrijven	17
3.	Conclusies en aanbevelingen	19
	Referenties	21
	Bijlage: Overzicht van initiatieven	25

1. Inleiding

In het kader van Curriculum.nu, de curriculumherziening in het primair en voortgezet onderwijs die wordt uitgevoerd in samenwerking met SLO, zijn in het eerste kwartaal van 2018 ontwikkelteams van leraren en schoolleiders voor negen leergebieden gestart, waaronder het leergebied Nederlands. Eén van de doelen van de herziening van het curriculum is om samenhang in het onderwijs te bevorderen. Daarom is in opdracht van de sectie Nederlands van SLO aan de Universiteit van Amsterdam een verkennende literatuurstudie uitgevoerd naar ervaringen met en mogelijkheden voor de integratie van fictie- en literatuuronderwijs met schrijf- en gespreksvaardigheidsonderwijs.

Het doel van dit onderzoek is om te inventariseren welke initiatieven van domeinintegratie in de praktijkgerichte literatuur beschreven zijn en wat daarvan – voor zover onderzocht – de opbrengsten zijn. We beogen hiermee zowel trends als hiaten in kaart te brengen: wat gebeurt er al in de praktijk, en wat nog niet? Welke inzichten en mogelijkheden levert dat op? In deze rapportage beschrijven we eerst de achtergronden en werkwijze van deze literatuurstudie, waarna we op basis van de resultaten eerste conclusies trekken en enkele aanbevelingen doen.

1.1 Achtergronden

Stichting Lezen (Koopman, 2017) publiceerde een literatuuronderzoek naar de effecten van persoonlijk en creatief schrijven op tekstbegrip en leesplezier, waartoe diverse praktijken van creatief schrijven in het Nederlandse onderwijs in kaart zijn gebracht. Het huidige onderzoek kan als aanvulling hierop worden beschouwd: hoewel er deels sprake is van overlap in de vraagstelling, richten wij ons niet alleen op creatief en persoonlijk schrijven, maar ook op andere, meer zakelijke vormen van schrijven. Daarnaast ligt de focus op gespreksvaardigheden, waar we zowel spreek- als luistervaardigheid onder scharen. We beschrijven hoe schrijf- en gespreksvaardigheden verbonden kunnen worden met fictie- en literatuuronderwijs, volgens leraren en onderzoekers die hierover hebben gepubliceerd.

De huidige kerndoelen en eindtermen in primair en voortgezet onderwijs bieden weinig aanknopingspunten voor het ontwerpen van onderwijs waarin fictie/literatuur, schrijven en het voeren van gesprekken geïntegreerd worden. 'Integratie' definiëren we in deze publicatie als het nastreven van doelen in de verschillende domeinen (zie Van der Leeuw & Ravesloot, 2012). Die integratie, of samenhang, kan impliciet blijven of meer expliciet zijn. Van impliciete samenhang is sprake wanneer er in lessen of projecten een beroep gedaan wordt op vaardigheden in meerdere domeinen, zonder dat de leerdoelen in die diverse domeinen benoemd worden. Hierbij kan gedacht worden aan het schrijven van een boekverslag ten behoeve van de ontwikkeling van de literaire competentie, zonder het benoemen van leerdoelen op het gebied van schrijfvaardigheid. Van meer expliciete integratie is sprake wanneer bijvoorbeeld in lesplannen of leerlijnen leerdoelen in diverse domeinen benoemd worden, of wanneer leerlingen duidelijk is dat zij feedback krijgen op bijvoorbeeld aspecten schrijfvaardigheid én literaire competentie. De meest expliciete vorm van domeinintegratie, veronderstellen we, is *onderbouwen* hoe de leerdoelen in diverse domeinen met elkaar in verband staan. Een hypothetisch voorbeeld is dat er expliciet is aangegeven dat leerlingen werken aan

gespreksvaardigheden over literatuur, omdat zij op die manier hun ideeën over verhalen kunnen vergelijken en daarmee tot diepgaandere interpretaties kunnen komen. We conceptualiseren integratie of samenhang in deze literatuurverkenning dus als een glijdende schaal, die van impliciete integratie via meer expliciete tot volledig onderbouwde integratie loopt.

In het primair onderwijs zijn de kerndoelen en hun respectievelijke leerlijnen verdeeld over drie domeinen: mondeling onderwijs, schriftelijk onderwijs en taalbeschouwing (Greven & Letschert, 2006). Onder de noemer 'schriftelijk onderwijs' vallen kerndoelen waarin lezen en schrijven in één adem worden genoemd. Fictie neemt daarin echter een marginale plek in en wordt uitsluitend verbonden aan het bevorderen van leesplezier in kerndoel 9: 'De leerlingen krijgen plezier in het *lezen* en *schrijven* van voor hen bestemde *verhalen*, *gedichten* en informatieve teksten' (cursivering MS). Hoewel hiermee impliciet erkend wordt dat het lezen van fictie geïntegreerd kan worden met het schrijven ervan, biedt de bijbehorende leerlijn hiervoor weinig concrete houvast (zie <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L09.html>). Bovendien zijn de kerndoelen niet gericht op samenhang van gespreksvaardigheden en fictieonderwijs.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn de tien kerndoelen voor Nederlands vooral gericht op de communicatieve functie van taal. De kerndoelen zijn niet onderverdeeld in verschillende domeinen, maar van expliciete integratie van vaardigheden uit verschillende domeinen is evenmin sprake. Ook hier neemt fictie een bescheiden plaats in: "De leerling leert *verhalen*, *gedichten* en informatieve teksten te *lezen* die aan zijn belangstelling tegemoetkomen en zijn belevingswereld uitbreiden" (kerndoel 8; cursivering MS). Hoewel bij de concretisering van dit kerndoel (SLO, 2016) het voorbeeld wordt gegeven van het schrijven van een leesautobiografie, wordt de potentiële samenhang tussen fictie lezen en schrijven niet expliciet benoemd. Evenmin is er sprake van expliciete integratie met gespreksvaardigheden.

In de bovenbouw havo en vwo van het voortgezet onderwijs vormt 'Literatuur' een afzonderlijk domein met drie globale eindtermen, waarin de samenhang met schrijf- en gespreksvaardigheden impliciet blijft. De derde eindterm – "De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken" (SLO, 2012, p. 3) – laat in het midden of verslag uitbrengen mondeling of schriftelijk gebeurt. In de praktijk dienen leerlingen in staat te zijn om over literatuur en leeservaringen te schrijven en te praten, bijvoorbeeld in de vorm van een geschreven leesdossier en mondelinge toetsing ter afsluiting van het domein Literatuur (Meestringa, Ravesloot & Bonset, 2012). De eindtermen geven daartoe echter weinig richting. Datzelfde geldt voor de zes eindtermen voor fictie in het vmbo: hoewel in de handreikingen voor het schoolexamen suggesties worden gedaan voor schriftelijke verslaglegging en mondelinge toetsing (Meestringa, Ravesloot, Raymakers-Volaart & Ebbers, 2012) blijft de belangrijke rol van schrijf- en gespreksvaardigheden binnen het domein fictie onderbelicht.

Bovenstaande inventarisatie laat zien dat er op het gebied van fictie- en literatuuronderwijs weinig sprake is van expliciete of onderbouwde integratie met schrijf- en gespreksvaardigheden. Meer samenhang binnen het vak Nederlands zou echter wel kunnen leiden tot effectiever en betekenisvoller leren en een lagere werklast bij docenten. Tegen deze achtergronden, en met het oog op het doel om meer samenhang te realiseren in het herziene curriculum, stellen we de volgende onderzoeksvraag:

Welke ervaringen met en mogelijkheden voor integratie van literatuur- en fictieonderwijs met gespreks- en schrijfvaardigheidsonderwijs, in het primair en voortgezet onderwijs, zijn er sinds 2000 beschreven in de praktijkgerichte, Nederlandstalige literatuur?

1.2 Werkwijze

Deze literatuurverkenning is beperkt tot studies en publicaties in praktijkgerichte, Nederlandstalige tijdschriften, congresbundels en eerdere onderzoeksoverzichten. We richten ons specifiek op fictie- en literatuuronderwijs en laten publicaties over technisch lezen, begrijpend lezen en leesvaardigheid buiten beschouwing. Tevens hebben we ons, zoals de vraagstelling laat zien, beperkt tot publicaties vanaf het jaar 2000. Om praktische redenen is alleen gezocht in bronnen die digitaal toegankelijk zijn, namelijk:

- Tijdschriften: Levende Talen Tijdschrift, Levende Talen Magazine, Didactief, Fons, Tijdschrift Lezen, Leesmonitor, Kwestie van Lezen, MeerTaal, Tijdschrift Taal, Tsijp/Letteren, Moer en Vonk.
- Bundels van HSN-conferenties en wetenschappelijke congressen van Stichting Lezen.
- Onderzoeksoverzichten van SLO (via taalunieversum.org):
 - *Lezen in het basisonderwijs opnieuw onderzocht* (2015)
 - *Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht* (2015)
 - *Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs: een inventarisatie van empirisch onderzoek* (2011)
 - *Lezen in het basisonderwijs: een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie* (2009)
 - *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* (2008)
 - *Schrijven in het basisonderwijs: een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling* (2007).

De digitale archieven zijn doorzocht met de zoektermen *fictieonderwijs*, *literatuuronderwijs*, *fictie* en *literatuur*. Indien dat geen relevante publicaties opleverde, gebruikten we de bredere zoekterm *lezen*. Onderzoeksoverzichten, congresbundels en tijdschriften waarvoor geen digitale zoekfunctie beschikbaar was, zijn handmatig gescreend. Daarnaast hebben experts binnen het SLO relevante voorbeelden aangedragen die niet via tijdschriften of congresbundels werden gevonden, zoals lesmateriaal van het Poëziepaleis, dat op de gelijknamige website wordt gepresenteerd.

Soms werd in meerdere publicaties verslag gedaan van eenzelfde project of onderzoek. We bekeken daarom niet het aantal relevante publicaties, maar het aantal relevante *initiatieven* in onderwijs- en onderzoekspraktijk. Dat bleken er 56 te zijn. Deze initiatieven verschilden sterk van aard, variërend van lessuggesties tot experimenteel onderzoek in de klas.

2. Resultaten

Van de 56 initiatieven heeft ongeveer een derde betrekking op het primair onderwijs (po) (19 initiatieven; zie Tabel 1). Vier initiatieven zijn breder georiënteerd en kunnen zowel toegepast worden in het po als het vo. De overige 33 initiatieven hebben betrekking op het voortgezet onderwijs (vo).

Tabel 1. Aantal initiatieven voor po en vo, naar integratie.

Aantal (van N = 56)	
Primair onderwijs	19
Integratie met schrijfvaardigheid	5
Integratie met spreekvaardigheid	12
Integratie met beiden	2
Primair en/of voortgezet onderwijs	4
Integratie met schrijfvaardigheid	2
Integratie met spreekvaardigheid	1
Integratie met beiden	1
Voortgezet onderwijs	33
Integratie met schrijfvaardigheid	17
Integratie met spreekvaardigheid	13
Integratie met beiden	3

In de bijlage geven we van elk initiatief een korte karakterisering en vermelden we voor welk leerjaar en/of niveau het is ontwikkeld. Hoewel niet overal een niveau-indicatie wordt gegeven, richt de meerderheid van de initiatieven zich op havo en vwo. In wat volgt geven we een overzicht van de initiatieven in de volgorde waarin ze in bovenstaande tabel staan vermeld, waarbij we specifieke voorbeelden van lessenseries en onderzochte interventies nader toelichten.

2.1 Initiatieven in het po

2.1.1 Schrijven over fictie

In vijf initiatieven in het po wordt fictie met schrijfonderwijs geïntegreerd. Het gaat daarbij uitsluitend om creatief schrijven, ofwel het bedenken en schrijven van verhalen en gedichten. Bouwhuis en Pauw (2010) ontwikkelden een didactiek waarbij leerlingen in groep 5 persoonlijke verhalen leren vertellen, in groep 6 verhalen leren verzinnen en in groep 7 verhalen leren

schrijven. Hoewel spreekvaardigheid dus een rol speelt, bereidt dat leerlingen vooral voor op het bedenken en schrijven van verhalen. Het project wordt als motiverend en inspirerend ervaren, maar leidt niet tot significante veranderingen in toetsscores voor taal en lezen. Uit observaties blijkt dat *modeling* en het geven van feedback door leerkrachten te weinig is geïmplementeerd, terwijl bekend is dat dit werkzame ingrediënten van schrijfonderwijs zijn (Pauw & Bouwhuis, 2013). Of de schrijfvaardigheid van leerlingen vooruit is gegaan als gevolg van de didactiek, blijft onduidelijk.

Besselink en Seinhorst (2015) ontwikkelden voor het po een doorgaande leerlijn van verhalen schrijven rondom de aspecten tijd, plaats en karakter. Daarbij wordt gebruik gemaakt van een bronnenboek met voorbeeldteksten van leerlingen en videoclips waarin leerlingen vertellen over hun afwegingen tijdens het schrijven. Ook zijn er hulpkaarten ontwikkeld die strategisch schrijven en zelfsturing bevorderen, peer-feedbackkaarten, en vuistregels ter bevordering van de schrijfmotivatie. Leerkrachten en leerlingen hadden positieve ervaringen met de aanpak, maar er bleken geen significante verschillen te zijn in schrijfkwaliteit van de verhalen geschreven door leerlingen die de interventie volgden en leerlingen in de controlegroep (Besselink, Seinhorst, Sniijders & Velthorst, 2016). Schrijfkwaliteit werd in dit onderzoek geoperationaliseerd als het aantal inhoudselementen dat iets zegt over de hoofdpersoon, het aantal bijvoeglijke naamwoorden dat iets zegt over het karakter van de hoofdpersoon, het aantal keer dat een interne reflectie is beschreven, en het aantal keer dat de beschrijving van de plaats een bepaalde sfeer of emotie oproept. De onderzoekers merken echter op dat deze kwantitatieve benadering niet altijd recht deed aan het beeld dat beoordelaars van de kwaliteit van een verhaal hadden. Holistisch beoordelen – het vergelijken van teksten als geheel – zou wél kwaliteitseffecten aan het licht kunnen brengen.

Stichting Lezen (2017) verzamelde praktische handreikingen voor leerkrachten om met creatief schrijven aan de slag te gaan, waaronder een stappenplan waarin wordt aangeraden om vooraf goed na te denken over het onderwerp en het soort tekst, zoals een verhaal of een bepaalde dichtvorm, om met de leerlingen te praten over het onderwerp om ideeën te genereren, en om mondeling feedback te geven op verhalen of leerlingen hier zelf bij te betrekken. Tevens wordt verwezen naar lesmateriaal als *Laat maar Lezen* (zie ook Karelse, 2016) en het project *De Schoolschrijver*, waarbij er gedurende een langere periode een kinderboekenschrijver in de klas komt. Hermans en Jans (2012) onderzochten de effectiviteit van dit project. Hun onderzoek wees uit dat leerlingen in groep 5, 6 en 7 als gevolg van deelname aan *De Schoolschrijver* niet zozeer meer, maar wel gevarieerder zijn gaan lezen en dat ze zich beter kunnen inleven in verhalen die ze lezen. Verhalen die leerlingen voorafgaand aan en na afloop van het project schreven verschilden volgens onafhankelijke experts niet van elkaar op originaliteit, stijl, inzet en totaaloordeel voor kwaliteit.

In de beschreven initiatieven ligt de nadruk specifiek op het schrijven van verhalen en gedichten, waarmee het voorbeelden zijn van hoe creatief schrijven aandacht kan krijgen in het po. Daarmee is er sprake van samenhang tussen fictie en schrijfonderwijs, al lijkt dat met name gericht op het zelf produceren van fictie: het bedenken en schrijven van verhalen vormt de hoofdmoot, terwijl het *lezen* van fictie niet direct gekoppeld wordt aan schrijfvaardigheid. Wanneer geschreven verhalen in de klas besproken worden, doet dat uiteraard wel een beroep op de gespreksvaardigheden van leerlingen, maar daarmee is er nog geen sprake van expliciete, onderbouwde samenhang van fictieonderwijs, schrijfvaardigheid én gespreksvaardigheden.

2.1.2 Praten over fictie

Twaalf initiatieven in het po integreren gespreksvaardigheden met fictieonderwijs. Meerdere initiatieven hebben betrekking op interactief voorlezen met kleuters. Interactief voorlezen houdt

in dat kinderen actief betrokken zijn bij het lezen van een boek, meestal een prentenboek, door middel van een voorbereidend kringgesprek, mondelinge uitwisseling tijdens het voorlezen, en nabesprekingen. Bij deze vorm van voorlezen vinden daarmee allerlei interacties plaats tussen de leerkracht en leerlingen, en tussen leerlingen onderling, bijvoorbeeld over wat onbekende woorden kunnen betekenen of over hoe gebeurtenissen in een prentenboek verband houden met het leven en de wereld van de leerling.

Interactief voorlezen blijkt positieve effecten te hebben op de mondelinge taalvaardigheid en *print knowledge* (met name alfabetische kennis) van kleuters, zo bleek uit een meta-analyse waarin 31 internationale studies werden meegenomen (Mol, Bus & De Jong, 2009). Het ging om interventiestudies waarin leerkrachten reacties van kleuters stimuleerden door tijdens het voorlezen open vragen te stellen of opmerkingen te maken, het verhaal te relateren aan ervaringen in de echte wereld, en enthousiaste reacties van kinderen positief te bevestigen. Uit de meta-analyse bleek dat interactief voorlezen in kleine groepjes geen meerwaarde heeft ten opzichte van klassikaal voorlezen. Wel hebben leerkrachten behoefte aan scholing om interactief voorlezen effectief in te zetten voor het stimuleren van de taalontwikkeling van kleuters. Wanneer interactief voorlezen vergeleken wordt met passief voorlezen, waarbij leerlingen alleen luisteren, blijkt er geen verschil te zijn in verhaalbegrip en algemene passieve en actieve woordenschat. Wel leidt interactief voorlezen tot hogere scores op passieve en actieve beheersing van nieuwe woorden uit de drie voorgelezen prentenboeken (Corvers, Aarnoutse & Peters, 2004). Niet alleen de woordenschat, maar ook wereldkennis kan gestimuleerd worden tijdens interactief voorlezen, door de aandacht van kleuters specifiek te richten op enkele 'wereldwoorden' (Taelman, 2015). Het wereldwoordenproject focust bewust niet op basiswoorden, 'maar op uitdagende woorden die de conceptuele kennis van de kleuters over [een] weekthema zouden verdiepen' (Taelman, 2017, p. 7), bijvoorbeeld 'motor' en 'uitlaten'. Dergelijke woorden werden aangeboden in een betekenisvolle context, die gevormd werd door twee prentenboeken per week interactief voor te lezen: een verhalend en een informatief prentenboek. Over elk boek werd vervolgens een diepgaand gesprek gevoerd om een of twee thema's eruit verder uit te diepen. Deze initiatieven laten zien dat interactief voorlezen een waardevolle manier kan zijn om met de jongste leerlingen over fictie in gesprek te gaan, omdat het de taalontwikkeling kan stimuleren.

Gesprekken met kleuters over prentenboeken kunnen ook andere doelen hebben dan het stimuleren van de taalontwikkeling. Gosen (2015) liet bijvoorbeeld zien dat kleuters tijdens klassikaal interactief voorlezen goed in staat zijn om verklaringen te bedenken en problemen op te lossen voor situaties die centraal staan in de boeken. De leerkracht stuurt het gesprek actief, door vragen te stellen, maar laat de kleuters ook merken dat hij of zij zelf het 'goede antwoord' nog niet weet. Daarnaast kan het voorlezen van en praten over prentenboeken de sociaal-emotionele competentie van kleuters stimuleren (Kwant, 2011), evenals hun wiskundige begripontwikkeling, bijvoorbeeld op het gebied van perspectief, groei en aantallen (Van den Heuvel-Panhuizen & Elia, 2011). Kwant ontwikkelde 'sleutels' bij 24 prentenboeken: boekspecifieke en lokaal geplaatste voorlees- en gespreksaanwijzingen in de vorm van lezersreacties van de leerkracht, die zich daarmee als medelezer naast de leerlingen positioneert. De interacties die ontstonden naar aanleiding van de reacties van de leerkracht leidden tot echte gesprekken. In het onderzoek van Van den Heuvel-Panhuizen was de rol van de leerkracht juist relatief beperkt: het boek moest het werk doen. Leerkrachten namen wel een vragende en onderzoekende houding aan, zodat de kinderen dit gingen overnemen en actief bij het verhaal betrokken raakten. Tot slot kan de literaire competentie worden gestimuleerd wanneer bij het interactief voorlezen de nadruk niet ligt op de verbinding tussen het prentenboek en de leefwereld van de kleuters, maar op de structuur en werking van de tekst en de illustraties (Van der Pol, 2010; zie ook Van der Maas, Van der Hoeven, Van der Pol & Verbeeck, 2013). Kleuters bleken tijdens voorleessessies te kunnen nadenken en praten over prentenboeken *als literatuur*, en werden zich bewust van de fictionaliteit van verhalen, wanneer

leerkrachten gebruik maakten van een leesaanwijzing die via prikkelende vragen en opdrachten inzoomt op een literair fenomeen: personages, spanning of ironische humor. Een voorbeeld is een gesprek naar aanleiding van de vraag: 'Kunnen we bij dat personage op bezoek gaan?'

In de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs blijken initiatieven veelal gericht op praten over boeken, leeservaringen en leesvoorkeuren. Cornelissen (2016) beschrijft bijvoorbeeld een onderwijsleertraject voor groep 7 en 8 waarin literaire gesprekken centraal staan: gesprekken over gelezen literatuur, waarbij lezers, in samenspraak met elkaar, nieuwe betekenissen ontdekken (Cornelissen, Dolk & Schram, 2012). In de lessencyclus, bestaande uit 24 literaire gesprekken, lezen en bespreken leerlingen vier boeken. Ze leerden eerst hoe ze zelf in gesprek konden gaan met het boek: ze noteerden opmerkingen op post-its, die in groepjes en in de kring besproken worden. De lessencyclus werd gaandeweg meer leerlinggestuurd: de leerkracht bleef meer en meer op de achtergrond. Leerlingen leerden hun leesbeleving en interpretaties steeds beter verwoorden. Cornelissen verwijst in haar onderzoek onder meer naar Chambers (2012), die met *Vertel eens* en *De leesomgeving* een invloedrijke aanpak voor authentieke gesprekken over fictie en leeservaringen heeft ontwikkeld. Broekhof en De Pater (2013) bieden praktische handreikingen voor het inzetten van deze aanpak in het po. Ook zij verwijzen naar het werk van Chambers, door de tip te geven om drie soorten vragen te stellen: basisvragen om het gesprek over boeken op gang te brengen, algemene vragen over verwachtingen, de vergelijking met andere verhalen en de leesbeleving, en specifieke vragen over kenmerken van het verhaal. Deze vragen kunnen worden ingezet tijdens bijvoorbeeld een boekenkring of leesclub (zie ook Bontje & Broekhof, 2010).

Project LIST (*Leesinterventie voor Scholen met een Totaalaanpak*), dat als doel heeft om de leesmotivatie van leerlingen in het po, so en vo te vergroten door met voldoende leesaanbod aan te sluiten bij wat zij écht graag lezen, bestaat onder meer uit een regelmatig terugkerende 'boekenbabbel' (Murtas & Bergsma, 2011). De leerkracht gaat maximaal tien minuten met de klas in gesprek over bijvoorbeeld een boekkeuze of de inhoud van een boek in relatie tot het leven van de kinderen. Leerlingen lezen vervolgens twintig minuten hardop of in stilte. Daarna stelt de leerkracht vragen over hoe de boekkeuze is uitgepakt en hoe het lezen is beleefd. Ook door middel van individuele leesgesprekken of gesprekken in groepjes kunnen leerkrachten zicht krijgen op de leesontwikkeling van leerlingen (Prenger & Havinga, 2016). Zo'n gesprek richt zich op wat leerlingen vertellen over lezen, hoe ze zichzelf zien als lezer, wat ze wel en niet graag lezen en hoe de leerling het leesonderwijs van de leerkracht ervaart, en biedt dus mogelijkheden voor formatieve evaluatie.

Voor alle groepen van het po zijn dus initiatieven ontplooid die fictieonderwijs en gespreksvaardigheden combineren. In kleuterklassen gaat het vooral om interactief voorlezen, waarbij de interactie tussen leerkracht en leerlingen een specifieke focus kan krijgen. In hogere groepen vinden vooral gesprekken rondom het lezen plaats. Zulke gesprekken kunnen ertoe leiden dat leerlingen hun leesbeleving en interpretaties beter leren verwoorden, maar kunnen leerkrachten en leerlingen ook inzicht bieden in leesvoorkeuren en leesontwikkeling.

2.1.3 Fictie lezen, gesprekken voeren én schrijven

In slechts drie initiatieven in het po krijgen fictie, gesprekken voeren en schrijven daadwerkelijk in samenhang aandacht. In het eerste voorbeeld blijft de rol van fictie bovendien nog enigszins onderbelicht. Het gaat om de taalronde, "een werkeenheid met een doordachte opbouw van taalwerkvormen, waarbij in een korte tijdsspanne alle taaldomeinen aan bod komen [...]. In een kring wordt er verteld, geluisterd, geschreven en voorgelezen over dingen die kinderen zelf waarnemen, denken en meemaken" (Vernout, 2017, p. 32). Als voorbeeld geeft Vernout een taalronde waarin eerst een heel gedetailleerd, nauwkeurig geschilderd schilderij wordt bekeken, waarna kinderen vertellen en schrijven over iets wat ze zelf eens heel precies hebben gedaan.

In het artikel komt werken met fictie niet als specifiek voorbeeld aan bod, maar het is uitstekend denkbaar dat fictie juist in dergelijke taalrondes geïntegreerd kan worden. Een bepaalde ervaring kan worden uitgediept door bijvoorbeeld te vertrekken vanuit een fragment uit de jeugdliteratuur.

De leerlijn *Lezen en literatuur* voor het po (Janssen & Versluis, 2017) vertrekt juist wel vanuit het lezen van fictie. De leerlijn is gericht op het stimuleren van drie vermogens: het receptief, reflectief en creërend vermogen. Voorbeelden uit de leerlijn laten zien dat de receptie van fictie verder uitgediept kan worden door er in gesprekken op te reflecteren en door zelf iets te creëren naar aanleiding van de tekst, bijvoorbeeld in de vorm van een zelfgeschreven tekst. Door aandacht te besteden aan de drie genoemde vermogens, wordt onderbouwd hoe fictie lezen, gesprekken voeren en schrijven expliciet met elkaar kunnen worden geïntegreerd¹.

2.2 Initiatieven in het po en/of vo

Bij vier initiatieven wordt in de betreffende publicaties ofwel geen specifieke indicatie gegeven van de leeftijd van leerlingen, ofwel zijn er varianten voor zowel po als vo beschikbaar. Een overzichtsstudie van Broekkamp en Kieft (2005), ten eerste, richt zich op het verbinden van creatief schrijven met het lezen van fictie en literatuur. Zij laten zien dat eerder onderzoek veronderstelt dat creatief schrijven het lezen van literatuur beïnvloedt – omdat creatief schrijven de leesmotivatie vergroot, en omdat het de kennis vergroot en de vaardigheden versterkt die nodig zijn om literatuur te lezen en te begrijpen – maar dat zulke aannames nauwelijks empirisch onderbouwd worden. Wel vonden zij enkele experimentele studies naar de omgekeerde relatie: de invloed van literatuur lezen op creatief schrijven. Deze studies bevestigen dat literatuur lezen leerlingen kan helpen bij creatief schrijven, bijvoorbeeld doordat ze bewust ideeën uit gelezen literatuur gebruiken bij het schrijven van verhalen. Broekkamp en Kieft concluderen tot slot dat het meeste onderzoek is uitgevoerd in het po, en dat er nauwelijks onderzoek is gedaan naar de relatie tussen literair lezen en creatief schrijven in het vo.

Casteleyn (2017) doet twee suggesties voor het verbeteren van schrijfvaardigheid door meer fictie te lezen. *Story mapping* begint bij lezen en gaat om het maken van een *graphic organizer* waarmee de structuur van een gelezen verhaal gevisualiseerd wordt. Zo'n *story map* helpt leerlingen om verhaalcomponenten te onderscheiden en de samenhang ertussen te zien. Dit biedt ondersteuning als leerlingen zelf creatief schrijven, maar is eveneens op zichzelf al een vorm van schrijven: een structuur opzetten hoort immers ook bij het schrijfproces. De tweede suggestie, *story impressions*, vertrekt vanuit schrijven. Casteleyn beschrijft vier stappen. Eerst kiest de docent uit een verhaal of gedicht ongeveer vijftien kernwoorden die de tekst voortstuwen. Leerlingen krijgen die woorden in oorspronkelijke volgorde voorgelegd en schrijven een eigen verhaal of gedicht waarin de woorden in die volgorde voorkomen. Tot slot vergelijken ze hun eigen tekst met de originele tekst. Er is geen onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de twee initiatieven, maar de beschrijvingen laten wel zien dat lezen en schrijven op relatief eenvoudige wijze verbonden kunnen worden, waarbij het niet altijd hoeft te gaan om het lezen of schrijven van volledige teksten. Integratie van domeinen hoeft daarmee niet uitgesproken veel tijd te kosten.

In *Over boeken gesproken* van Stichting Lezen (Oosterloo, 2015) worden praktische handreikingen gedaan voor de integratie van lezen en gespreksvaardigheden, die voor leraren in zowel het po als het vo relevant zijn. Het gaat om allerlei soorten gesprekken: "om

¹ Een soortgelijke leerlijn vinden we bij Mocca Amsterdam (Van Til / Stichting Taalvorming, 2015), in het *Raamleerplan Letteren*. Omdat hier echter uitsluitend leerdoelen worden geformuleerd waarbij geen concrete lessuggesties worden gedaan, hebben we deze leerlijn niet formeel opgenomen in het overzicht van initiatieven in het po.

gesprekken in de klas om het lezen te stimuleren, bijvoorbeeld bij het kiezen van een boek, of om gesprekken waarin duidelijk(er) wordt wat voor type lezer je bent. Het kan ook gaan om gesprekken waarin leerlingen reageren op wat ze gelezen hebben" (p. 4). Er wordt verwezen naar diverse publicaties die in de huidige overzichtsstudie ook besproken worden (o.a. Cornelissen et al., 2012; Gosen, 2012; Janssen, 2009; Van der Pol, 2010). De aanpak van Chambers (2012) komt eveneens uitgebreid aan bod. Oosterloo benadrukt dat praten over lezen uiteenlopende doelen kan hebben, waar de docent zich van bewust dient te zijn. Voorbeelden van dergelijke doelen zijn dat leerlingen inzicht verwerven in hun manier van lezen en in zichzelf als lezer, dat ze leren ze boeken te verbinden met hun eigen belevingswereld en de wereld van anderen, en dat ze leren de inhoud van een verhaal te verwerken en er betekenis aan te geven. Regelmatig over boeken praten kan een leescultuur in de klas of de school stimuleren, waarin boeken belangrijk zijn en het vanzelfsprekend is om leeservaringen met elkaar te delen.

In de lessuggesties van *Poëziepaleis*, tot slot, komen de drie domeinen in samenhang naar voren: de suggesties richten zich op het (voor)lezen, schrijven en bespreken van gedichten. De projectwebsite biedt lesbrieven voor zowel po als vo. Het belang daarvan wordt toegelicht aan de hand van 21e eeuwse vaardigheden: er wordt verondersteld dat het schrijven en bespreken van gedichten uitnodigt tot creativiteit en samenwerken, wat een beroep doet op de sociale en culturele vaardigheden van leerlingen (Herder, 2016).

2.3 Initiatieven in het vo

2.3.1 Literatuuronderwijs en schrijven

Van de 33 initiatieven die betrekking hebben op het vo, richt iets meer dan de helft (17) zich op de integratie van literatuuronderwijs met schrijfonderwijs. Ten eerste vonden we, net als in het po, diverse initiatieven waarbij leerlingen creatief schrijven. Het gaat bijvoorbeeld om verhalen (Groenendijk, 2013; Vandekerckhove, 2003), een kinderboek of voorleesboek (Steenbakkers, 2005; Toorenaar, Poortvliet & Fokkens, 2008), poëzie (Lammers, 2010; Van Braband, 2012) of het voortborduren op het begin van een verhaal (Janssen & Van den Bergh, 2010). Daarnaast vonden we praktijkgerichte overzichtspublicaties, die concrete voorbeelden geven van het integreren van leesonderwijs en (creatief) schrijven (Gibson & Van der Leeuw, 2016; Stichting Lezen, 2017a; Stichting Lezen, 2017b). We lichten enkele van bovengenoemde initiatieven uit.

Groenendijk (2013), ten eerste, stelt dat het theorie rondom literaire structuurelementen beter beklijft wanneer leerlingen zelf creatief schrijven dan wanneer ze de elementen alleen dienen te herkennen. Bij het schrijven gaan ze immers zelf aan de slag met literaire begrippen, en om kennis te kunnen toepassen moeten ze begrijpen wat de begrippen inhouden. In de lessenserie *Mensen van papier* verplaatsten leerlingen uit 3 vwo zich actief in de rol van een schrijver en richtten ze zich op personages, perspectief, tijd en ruimte. Nadat ze personages en andere literaire elementen hadden beschreven, schreven ze zelf een kort verhaal. Een tweede voorbeeld komt van Janssen en Van den Bergh (2010). Hun onderzoek richtte zich op leesprocessen, verhaalbegrip en verhaalwaardering van leerlingen uit 4 vwo. De leerlingen in de experimentele groep lazen het begin van het verhaal dat ze nadien helemaal zouden lezen, en schreven naar aanleiding daarvan een kort verhaal of een dialoog tussen twee hoofdpersonages. Deze leerlingen lazen het verhaal vervolgens sneller en met meer emotionele betrokkenheid dan leerlingen die niet schreven, zo bleek uit een hardop-denkmethode tijdens het lezen. Ze scoorden daarnaast hoger op verhaalbegrip en verhaalwaardering. Lammers (2011), tot slot, onderzocht of productieve literatuureducatie invloed heeft op receptieve literaire vaardigheden – metaforisch vermogen – en de houding van leerlingen ten opzichte van literaire receptie. De interventie bestond uit twee lessen, waarbij leerlingen in de eerste les van een dichter leerden wat metaforen zijn en hoe ze die kunnen

formuleren, en ze in de tweede les zelf een gedicht schreven. Dat gedicht moest gaan over het thema 'vrij zijn'. Leerlingen brainstormden over het thema en kregen de instructie om te proberen een metafoer in het gedicht te verwerken, maar dat was dus geen verplichting. Na de lessen schoorden de leerlingen hoger op het toekennen van betekenissen aan metaforen in een meerkeuzetoets. Dit werd echter niet vergeleken met een controlegroep van leerlingen die de lessen niet hadden gevolgd. De houding van de leerlingen ten aanzien van literatuurreceptie veranderde niet.

Naast creatief schrijven vonden we diverse initiatieven waarbij zakelijk schrijven werd geïntegreerd met literatuuronderwijs, zoals het schrijven van een essay over de eigen leesontwikkeling (Dumont, 2016), blogs (Kremer, 2013), argumentaties bij boekbeoordelingen (De Sutter, 2006), een zakelijke brief naar aanleiding van het lezen van jeugdliteratuur (Steenbakkers, 2005) en literaire recensies (Kieft & Rijlaarsdam, 2003; Van der Veer, 2002). Deze initiatieven laten zien dat zakelijk schrijven met name wordt ingezet als het gaat om reflectie, evaluatie en argumentatie. Ook hier lichten we enkele voorbeelden uit.

Kieft en Rijlaarsdam (2003) concludeerden op basis van een analyse van diverse lesmethodes dat vorm en inhoud bij het schrijven van recensies niet zonder meer samenvallen: taalmethodes besteden weinig aandacht aan de inhoud van recensies, en literatuurmethodes besteden weinig aandacht aan de vorm ervan. Naar aanleiding van het ontwerp van een eigen lessenserie stellen Kieft en Rijlaarsdam dat het schrijven van recensies juist bij uitstek een manier is om te werken aan doelen van zowel schrijfvaardigheid als literaire competentie, evenals argumentatieve vaardigheden. De Sutter (2006) bracht dit gegeven in de praktijk door haar leerlingen in een lessenreeks over argumentatie onder meer een boekbeoordeling te laten schrijven. Dumont (2016), tot slot, rapporteert over een tussenvorm van zakelijk en persoonlijk schrijven: het reflectieve essay, dat leerlingen schrijven ter voorbereiding op hun mondeling examen over literatuur. Bij alle boeken die in het essay aan bod komen, hebben de leerlingen eerder een (beknopte) verwerkingsopdracht gemaakt. Dumont laat zien dat schrijven over literatuur en literaire ontwikkeling andere vormen kan aannemen dan het traditionele leesverslag. De schrijftaak werd vooral ingebed in het domein van literatuuronderwijs: schrijfvaardigheid speelt ogenschijnlijk een instrumentele rol. Welke richtlijnen met betrekking tot genre, vorm en stijl gegeven zijn bij de essayopdracht, wordt niet vermeld.

Tot slot wordt in enkele initiatieven 'digitaal schrijven' over literatuur ingezet. Het gaat dan om teksten die gedeeld worden via sociale media (Boel, 2014; Chantrel, 2013; Pronk-Van Eunen, 2013). Zo beschrijven Chantrel en Pronk-Van Eunen hoe Twitter kan worden ingezet tijdens het lezen van literatuur, bijvoorbeeld door tweets vanuit het perspectief van een hoofdpersoon of een kernachtig geformuleerd oordeel over een gelezen boek te posten. In hoeverre schrijfvaardigheid daadwerkelijk een rol speelt, is een open vraag waar de betreffende auteurs niet op ingaan.

We concluderen dat er in het vo ruimte is voor de integratie van schrijfvaardigheid en literatuuronderwijs. Creatief schrijven biedt aanknopingspunten voor het leren begrijpen en toepassen van literaire begrippen en het begrijpen van metaforen, en kan leiden tot meer verhaalbegrip en verhaalwaardering. Zakelijk schrijven wordt in diverse vormen toegepast in het literatuuronderwijs. Vooral het schrijven van recensies of boekbeoordelingen biedt mogelijkheden om in samenhang te werken aan (argumenterende) schrijfvaardigheid en het verwoorden van leeservaringen.

2.3.2 Literatuuronderwijs en gespreksvaardigheden

In dertien initiatieven in het vo wordt literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden geïntegreerd. Bij één initiatief gaat het om presentatievaardigheden, waarbij leerlingen met behulp van een Pecha Kucha een heel korte voordracht over een boek houden (De Bonth,

2014). De meeste initiatieven hebben betrekking op groepsgesprekken over literatuur. Zulke gesprekken worden gekarakteriseerd als leeskring, leesgroepje of leesclub (Derriks, 2006; Niemantsverdriet, 2009; Ros, 2010; Van Wijngaarden, 2013), als socratisch gesprek (Borsten, 2015), of als didactiek waarbij leerlingen leren praten over romanfragmenten (Goosen, 2017) of zelf vragen stellen bij korte verhalen en in groepjes praten over mogelijke antwoorden (Janssen & Braaksma, 2007). Overige initiatieven beschrijven het groepsgesprek als alternatief voor het mondeling examen (De Wit, 2016; Zunneberg, 2012), hoe het onderwijsleergesprek en leerlingdiscussies kunnen worden ingezet om maatschappelijke bewustwording te bevorderen (Pols & Groenendijk, 2009), hoe oudere leerlingen als 'leescoaches' groepsgesprekken van jongere leerlingen kunnen begeleiden (Scheltinga & Alons, 2013) en hoe interactief voorlezen in het vo kan worden geïmplementeerd (Tordoir & Kroon, 2010). We lichten ook hier enkele voorbeelden nader toe.

De lessenserie van Derriks (2006) had als doel om zowel literaire competentie als spreek- en luistervaardigheid te bevorderen. Ze baseerde zich op Chambers (2012; zie ook Cornelissen, 2016, en Oosterloo, 2015) en richtte zich vooral op basisvragen als: wat is je opgevallen in dit verhaal? Wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek, en wat juist niet? Wat vond je moeilijk of onduidelijk? Zag je een patroon of bepaalde verbanden? Derriks sloot in iets aangepaste vorm bij deze basisvragen aan, in vier gespreksrondes:

- 1) reacties geven door middel van een waarderingswoord;
- 2) de reacties toelichten;
- 3) bespreken welke vragen er zijn bij de tekst;
- 4) patronen of verbanden in de tekst bespreken.

In de vier rondes was er ruimte voor diverse meningen en ervaringen, en leidden de vragen over patronen en verbanden als vanzelf tot het analyseren van het boek, waarbij diepere lagen boven kwamen. Wanneer dit klassikaal geoefend wordt, stelt Derriks, kunnen leerlingen daarna in kleinere groepjes boeken bespreken. Ze doet tot slot aanbevelingen voor wanneer leerlingen een boek of verhaal niet gelezen hebben: zij kregen een actieve rol als observator of notulist. Ook Tordoir en Kroon (2010) sloten aan bij de aanpak van Chambers. Specifiek voor het vmbo kozen zij ervoor om de diverse typen vragen die Chambers onderscheidt in te zetten als prompts tijdens het voorlezen van boeken, waarmee een vorm van interactief voorlezen ontstond. De effecten ervan op bijvoorbeeld de leesmotivatie van leerlingen werden niet onderzocht, maar Tordoir en Kroon laten wel zien dat een schoolbrede aanpak en training ook andere docenten dan de docenten Nederlands kan aanzetten tot interactief voorlezen, bijvoorbeeld tijdens mentorlessen.

Borsten (2015) beschrijft hoe het socratisch gesprek in vwo 4 kan worden ingezet als voorbereiding op het mondeling examen over literatuur. Het doel van zo'n gesprek, in groepjes van vier tot acht leerlingen met de docent als gespreksleider en met een notulist, is om aan de hand van een aantal stappen een gezamenlijk antwoord op een filosofische vraag over een literaire tekst te formuleren. Borsten geeft als voorbeeld de volgende vraag: 'In hoeverre is *De leraar* van Bart Koubaa een vorm van literatuur?' Een groepje leerlingen had dat boek voorafgaand aan het gesprek gelezen. Het gesprek begint met brainstormen en het maken van een mindmap over wat literatuur is en refereerden daarbij aan eerder gelezen boeken en andere bronnen. Daarna bespreken leerlingen hun ervaringen met het boek, maar ze mogen nog geen antwoord op de filosofische vraag geven. De docent helpt bij het zoeken naar invalshoeken, ervaringen en voorbeelden, stelt hulpvragen en kritische vragen en betreft stillere leerlingen bij het gesprek. Vervolgens formuleert iedere leerling in één zin een antwoord op de vraag. Die antwoorden worden in het groepje vergeleken en de leerlingen proberen om één nieuw antwoord te formuleren dat alle individuele antwoorden dekt. Tot slot komen ze met een definitieve (her)formulering van het antwoord.

Goosen (2017) en collega's ontwikkelden *Praten over romanfragmenten*, gepresenteerd op de gelijknamige website. Ook deze aanpak is deels gebaseerd op de opbouw en vragen van Chambers (2012). Volgens Goosen is een dialogische aanpak essentieel voor het uitwisselen van leeservaringen: "Leerlingen moeten in de les kunnen ervaren dat het interessant kan zijn om samen na te denken over open plekken in het verhaal, dat het vergelijken van verschillende leesbelevingen en interpretaties verrijkend kan zijn" (2017, z.p.). Omdat leerlingen niet als vanzelf een exploratief, beschouwend gesprek kunnen voeren, worden op de website tekstonafhankelijke en -afhankelijke vragen aangereikt die gesteld kunnen worden om leerlingen hun leeservaringen, ideeën, vragen en interpretaties te laten uitwisselen.

Het initiatief van Goosen (2017) bouwt voort op het eerder besproken werk van Cornelissen (2016) en het werk van Janssen en Braaksma (2007; zie ook Janssen, 2009). Zij ontwikkelden een dialogische didactiek waarbij leerlingen "een stapsgewijze aanpak voor het lezen en interpreteren van korte verhalen [leren]: lees het verhaal, en 1) stel jezelf vragen tijdens het lezen; 2) kies een hamvraag; 3) bespreek je hamvraag; 4) formuleer een (voorlopig) antwoord; 5) rechtvaardig je antwoord" (2007, p. 13). Een hamvraag is een vraag over de tekst waar de lezer wat langer over kan nadenken en/of die uitnodigt tot een gesprek of discussie. Het is dus geen opzoekvraag of een vraag naar de betekenis van een bepaald woord. In de lessenserie van vijf uur werden diverse werkvormen ingezet, zowel mondeling als schriftelijk, en individueel, in groepjes en klassikaal. Experimenteel onderzoek wees uit dat zelf vragen genereren de verhaalwaardering positief beïnvloedde, vergeleken met wanneer leerlingen vragen kregen aangeboden. Dit positieve effect werd alleen gevonden als leerlingen niet gestuurd werden, maar 'eigenaar' waren van de vragen die ze stelden.

Tot slot laten Pols en Groenendijk (2009) zien dat gespreksvormen tijdens literatuurlessen een specifiek doel kunnen dienen, in dit geval het vergroten van het maatschappelijk bewustzijn van leerlingen in 2 vwo. Deels bouwen zij voort op het werk van Janssen en Braaksma (2007): een van de werkvormen om leerlingen aan het denken te zetten over het sociale repertoire van een boek, is hen in groepjes over een hamvraag laten praten. Een andere werkvorm die wordt aangedragen is het onderwijsleergesprek, waarin de docent probeert om via bevraging en sturing de problematiek rond een sociale kwestie die in een tekst aan bod komt, in kaart te brengen. Via *close reading* van een fragment en in samenhang met de titel wordt stapsgewijs gewerkt naar een 'juiste' interpretatie. Dit voorbeeld laat zien dat docenten de mate van eigenaarschap van leerlingen kunnen variëren: in het klassengesprek stuurt de docent de leerlingen richting bepaalde inzichten en conclusies, terwijl de gesprekken in kleine groepjes meer ruimte lijken te bieden voor eigen interpretaties.

Relatief korte projecten waarin spreken over literatuur centraal staat, kunnen dus positieve effecten hebben op verhaalwaardering, leesattitude en interpretatie. Docenten en onderzoekers richten zich met name op wie welke vragen stelt, maar er zijn weinig aanwijzingen gevonden als het gaat om het opbouwen van leren praten over literatuur. Het is bijvoorbeeld onduidelijk of het effectiever is om te beginnen met leerlinggestuurde gesprekken in kleine groepjes en dat uit te bouwen naar klassikale gesprekken, of om juist te beginnen met klassikale, meer docentgestuurde gesprekken.

2.3.3 Literatuur, gesprekken voeren én schrijven

Onze inventarisatie leverde, net als voor het po, drie voorbeelden op van initiatieven waarin het lezen van literatuur, gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid expliciet met elkaar samenhangen. Wisse-Weldam en Van Silfhout (2016; zie ook Van der Leeuw & Meestringa, 2017) ontwikkelden, ten eerste, de lessenserie *Angstzweet*, die werd beproefd in de derde klas van vmbo-tl. De lessenserie bestaat uit zes lessen en draait om het schrijven van een spannend verhaal. Om daartoe te komen, worden (fragmenten van) spannende verhalen gelezen en wordt

veelvuldig een beroep gedaan op de spreekvaardigheid van leerlingen. De lessenserie begint met het voorlezen van spannende fragmenten. Leerlingen worden daarna uitgenodigd om over eigen angstervaringen te vertellen, waarbij de docent vragen stelt om de beleving van die ervaring expliciet te maken (zoals: 'Wat ruik je? Wat voel je? Wat hoor je?'). Leerlingen schrijven daarna zelf hun grootste angst op, die ze in de les daarna in groepjes aan elkaar voorlezen. De groepjes kiezen elk de spannendste tekst. Deze teksten worden klassikaal voorgelezen en er wordt besproken wat de beschrijvingen spannend maakt, waarbij criteria voor spanning worden genoteerd. In de derde les leest de docent een fragment voor terwijl ze hardop denkt en tekstkenmerken benoemt die spanning oproepen. Zo *modelt* ze de analyse van de tekst. Leerlingen lezen daarna zelf een verhaal en bespreken in groepjes wat dat verhaal spannend maakt, waarna klassikaal nieuwe criteria worden geïnterpreteerd. In de vierde les wordt klassikaal gesproken én geschreven: de leerlingen bedenken klassikaal een verhaalskelet (tijd, plaats, kenmerken van personages, enz.) en formuleren een verhaalbegin. Daarna schrijven ze het verhaal individueel af. Eén verhaal wordt in de vijfde les voorgelezen en klassikaal besproken, waarbij de leerling gevraagd wordt bepaalde keuzes toe te lichten. In groepjes lezen leerlingen daarna elkaars verhalen, geven elkaar feedback en bespreken die. Ze herschrijven hun tekst en vergelijken tot slot hun eerste versie en hun gereviseerde versie.

Een tweede initiatief waarin gesprekken voeren, schrijven en literatuur samenkomen, is ontwikkeld door Bunt (2015). Zij doet verslag van 'interactieve literatuurlessen rondom een centrale vraag' in havo 4. Die centrale vraag doet denken aan de filosofische vraag in het initiatief van Borsten (2015): het is, anders dan de hamvraag van Janssen en Braaksma (2007), een vraag die door de docent is geformuleerd en richting geeft aan alle verdere activiteiten. De lessenserie bestaat uit twee lessen, nadat een roman klassikaal is gelezen. In het artikel gaat het om een centrale vraag bij de roman *Alleen maar nette mensen* van Robert Vuijsje, namelijk: 'In hoeverre schetst Robert Vuijsje in *Alleen maar nette mensen* een karikaturaal en kwetsend beeld van 'zwarte' vrouwen?' De eerste les omvat een verkennend klassengesprek en het noteren van argumenten voor en tegen een stelling die aansluit bij de centrale vraag, op basis van gelezen recensies. Als huiswerk schrijven leerlingen een argumentatieschema. In de tweede les worden die schema's klassikaal geëvalueerd, volgt een discussie over de stelling en voeren leerlingen onder leiding van de docent een afsluitend klassengesprek over de inhoud, vorm en boodschap van het boek, waarna geprobeerd wordt een antwoord te formuleren op de centrale vraag.

In een ander initiatief van Bunt, tot slot, staat het in groepjes bedenken van een verhaal centraal (Bunt & Ravesloot, 2016). Deze lessenserie is ontwikkeld voor de tweede klas van het gymnasium. De bedachte verhalen worden in de eerste les schematisch opgeschreven, klassikaal besproken en daarna individueel uitgewerkt. In een tweede les worden verhalen en beginzinnen besproken, geven leerlingen elkaar feedback en passen ze hun verhaal aan. Tijdens de derde les leest de docent het verhaal *Daedalus & Icarus* interactief voor. Het wordt klassikaal geanalyseerd en de klas bedenkt hoe elementen uit dit verhaal in de eigen verhalen kunnen worden toegepast. Tot slot schrijven leerlingen een eindversie van hun verhaal. Waar de aandacht voor schrijfvaardigheid bij Bunts eerste lessenserie (2015) nog beperkt bleef tot het schrijven van een argumentatieschema, schrijven leerlingen in deze lessenserie een volledige tekst, op grond van diverse gespreksrondes en het lezen van een voorbeeldverhaal. Net als in de lessenserie van Wisse-Weldam en Van Silfhout (2016) versmelten literatuur, spreken en schrijven daarmee als het ware tot één geheel. In de beschrijvingen van deze drie lessenseries wordt helder onderbouwd hoe de doelen en activiteiten in de verschillende domeinen bij elkaar aansluiten en elkaar versterken. Of deze mate van integratie ook expliciet wordt aangegeven in het lesmateriaal of de uitleg aan leerlingen, wordt echter niet helemaal duidelijk.

3. Conclusies en aanbevelingen

Op basis van onze verkenning van 56 initiatieven waarin tot op zekere hoogte sprake is van de integratie van de domeinen fictie of literatuur, gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid, trekken we hier enkele conclusies. Allereerst blijkt dat er sinds 2000 in zowel po als vo initiatieven ontplooid zijn waarbij fictie of literatuur in samenhang met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid wordt behandeld. Ervaringen en mogelijkheden die in verschillende vormen aan bod komen zijn interactief voorlezen, gesprekken over leeservaringen, creatief schrijven en argumentatief schrijven over fictie en literatuur. Over circa driekwart van de initiatieven is vanaf 2010 gepubliceerd. Het lijkt daarmee alsof er in het huidige decennium steeds meer praktischgerichte aandacht is voor de samenhang van de verschillende domeinen in taallessen, leeslessen en lessen Nederlands. Daarbij merken we op dat een minderheid van de hier beschreven initiatieven empirisch is onderzocht.

Bij de inventarisatie van deze initiatieven valt op dat er in het kader van fictie of literatuur vooral een beroep wordt gedaan op de gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid van leerlingen, bijvoorbeeld wanneer kleuters bij interactief voorlezen hun ideeën over een boek verbaliseren, of wanneer leerlingen in het vo een essay over hun leesontwikkeling schrijven. Op basis van onze definiëring van integratie concluderen we dat die veelal impliciet blijft: schrijf- of spreekvaardigheidsdoelen worden maar zelden expliciet in verband gebracht met fictie of literatuur. Bovendien lijkt het leerproces bij spreken over fictie en literatuur impliciet te blijven dan wanneer het gaat om schrijven. Initiatieven op het gebied van spreken richten zich met name op wie welk soort vragen stelt, maar we zien nauwelijks voorbeelden van aanwijzingen om een gesprek voort te sturen of van specifieke rollen die leerlingen in een gesprek kunnen hebben. Het verbeteren van gespreksvaardigheden *an sich* wordt nauwelijks als expliciet leerdoel benoemd, en er zijn weinig verwijzingen naar reflectie en feedback op dergelijke gesprekken. Bij initiatieven op het gebied schrijven worden meer expliciete instructies gegeven, bijvoorbeeld wat betreft de argumentatiestructuur van een recensie of de opbouw van een verhaal. Ook wordt er geregeld (peer-)feedback gegeven op zulke schrijfproducten. Daarmee wordt voor leerlingen explicieter aangegeven dat er doelen worden nagestreefd op zowel het gebied van fictie of literatuur als schrijfvaardigheid.

De belangrijkste conclusie is wellicht dat in de overgrote meerderheid van de initiatieven sprake is van integratie van fictie- of literatuuronderwijs met ofwel schrijven, ofwel het voeren van gesprekken. Deze domeinen worden maar zelden alle drie met elkaar geïntegreerd. Uiteraard wordt er in lessenseries omtrent creatief schrijven ook gesproken, en schrijven leerlingen bijvoorbeeld antwoorden en toelichtingen bij een didactische aanpak waarin gesprekken voeren over literatuur centraal staat. Toch blijven kansen voor verdere integratie van deze domeinen veelal onderbelicht: we hebben slechts zes initiatieven in kaart gebracht waarin sprake was van integratie van de drie domeinen. Bij die initiatieven wordt gewerkt aan doelen in alle drie de domeinen, bijvoorbeeld mondeling feedback aan elkaar geven (gespreksvaardigheden) en het analyseren van een gelezen verhaal (literatuur) om een zelfgeschreven verhaal te reviseren (schrijfvaardigheid; zie Bunt & Ravesloot, 2016) en de integratie van de drie domeinen wordt in de beschrijving van de lessenseries veelal expliciet onderbouwd.

Op basis van deze inventarisatie van de praktijkgerichte literatuur kunnen we enkele concrete aanbevelingen doen voor het opstellen van doorlopende leerlijnen voor fictie en literatuur in po en vo, in samenhang met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid:

- Stel in het curriculum het reageren op fictie en literatuur centraal, niet alleen als 'beargumenteerd verslag' in havo en vwo. Laat daarbij, in navolging van Chambers (2012), verschillende soorten reacties aan bod komen, waaronder persoonlijke, waarderende, interpreterende en kritische responsen (ontleend aan Rose & Martin, 2012). Geef ook aan hoe in hogere leerjaren en niveaus aan die reacties hogere eisen kunnen worden gesteld door een toenemend gebruik van kennis over taal en literatuur in de verwoording ervan.
- Zorg voor regelmatige mogelijkheden om met klasgenoten over literatuur te praten, zodat leerlingen leren inzien dat leeservaringen, interpretaties en smaakontwikkeling persoonlijk zijn en onderbouwd kunnen worden.
- Maak tijd vrij voor creatief schrijven (verhalen, gedichten) en zorg daarbij voor passende voorbeeldteksten om (voor) te lezen.
- Overweeg op welke manieren het schrijven van of over fictie en literatuur en het voeren van gesprekken elkaar kunnen versterken: denk bijvoorbeeld aan *peer feedback* geven op zelfgeschreven verhalen en gedichten of aan argumenten bespreken als voorbereiding op het schrijven van een recensie.
- Geef richting aan spreken en schrijven over fictie en literatuur door een centrale vraag te stellen, gebruik te maken van vaste gespreksrondes waarin vragen en reacties elkaar logisch opvolgen, of leerlingen te leren werken met een stappenplan waarin ze zelf op zoek gaan naar een hamvraag die ze samen beantwoorden.

Deze aanbevelingen zijn uiteraard niet uitputtend: ze vormen een aanzet voor het ontwikkelen van leerlijnen waarin fictie of literatuur geïntegreerd wordt met gespreks- en schrijfvaardigheid. Deze literatuurverkenning is daarmee slechts een eerste stap, maar toont wel aan dát er in zowel po als vo ervaringen en mogelijkheden bestaan om meer samenhang tussen deze drie domeinen te bewerkstelligen.

Referenties

- Besselink, E. & Seinhorst, E. (2015). Verhalen leren schrijven. *Tijdschrift Taal*, 6(9), 8-15.
- Besselink, E., Seinhorst, E., Snijders, I., & Velthorst, G. (2016). "Yes, we gaan verhalen schrijven". Onderzoek naar de ervaringen en het effect van ontworpen schrijftools. *Tijdschrift Taal*, 7(10), 6-11.
- Boel, C. (2014). Literatuur en nieuwe media: motiverende *webtools* om literatuur te bespreken. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 28^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 153-156).
- Bontje, D. & Broekhof, K. (2010). *Boekenbendes. Draaiboek naschoolse leesclubs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Borsten, T. (2015). Een realistische idylle: (vanzelf)sprekend literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 102(3), 16-20.
- Bouwhuis, B. & Pauw, I. (2010). Door verhalen taalvaardiger? In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 24^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 24-28).
- Broekhof, K. & De Pater, N. (2013). *Praten over boeken op de basisschool. Kwestie van lezen (deel 2)*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Broekkamp, H. & Kieft, M. (2005). Lezen doet schrijven en schrijven doet lezen. *Tsijp/Letteren*, 15(1), 29-33.
- Bunt, J. & Ravesloot, C. (2016). Ze voelt zich als een vlieg... Een voorbeeld van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 103(1), 4-9.
- Bunt, J. (2015). Wie leest, leeft duizend levens tegelijk: interactieve literatuurlessen rondom een centrale vraag. *Levende Talen Magazine*, 102(5), 4-9.
- Casteleyn, J. (2017). Verbeter schrijfvaardigheid door meer te lezen. *Fons*, 2(2), 34-35.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving; Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Chantrel, J. (2013). #sociaalboekenlezen: leerlingen kruipen via Twitter in de huid van een hoofdpersoon. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 27^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 261-262).
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Cornelissen, G., Dolk, M. & Schram, D. (2012). Literaire gesprekken in groep 7 en groep 8 van de basisschool. Een onderzoek naar stimulering van literaire competentie. *Tijdschrift Taal*, 3(5), 60-68.
- Corvers, J., Aarnoutse, C., & Peters, S. (2004). Interactief voorlezen in groep 2. *Pedagogische Studiën*, 81(4), 308-324.
- De Bonth, R. (2014). 'Prietpraat': Pecha Kucha's in het literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 101(8), 4-8.
- De Sutter, V. (2006). Brutaliteit of mondigheid? Argumenteren kun je leren! In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 20^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 196-200).

- De Wit, M. (2016). Lezen doe je met elkaar: het groepsmondeling. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 30^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 173-177).
- Derriks, L. (2006). Vertel eens in de praktijk. De leeskring als didactische werkvorm. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 20^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 108-111).
- Dumont, M. (2016). 'Als dit literatuur is, kan ik er wel van houden!' Nogmaals de leeslijst, maar nu in de praktijk. *Levende Talen Magazine*, 103(5), 16-19.
- Gibson, M. & Van der Leeuw, B. (2016). Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift Taal*, 7(10), 12-20.
- Goosen, H. (2017). *Praten over romanfragmenten: achtergronden en tips voor docenten in het voortgezet onderwijs. Kwestie van lezen (deel 12)*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Gosen, M. (2012). *Tracing learning in interaction: an analysis of shared reading of picture books at kindergarten*. Rijksuniversiteit Groningen: dissertatie.
- Gosen, M. (2015). Prentenboeken en interactiemogelijkheden. Aanknopingspunten om het denken te stimuleren. *Tijdschrift Taal*, 6(9), 31-35.
- Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. SLO / Ministerie van OCW.
- Groenendijk, R. (2013). In the writer's seat. Hoe creatief schrijven kan helpen bij het leren analyseren van literaire teksten. *Levende Talen Magazine*, 100(3), 4-8.
- Herder, A. (2016). Poëzie. *MeerTaal*, 2(3), 30.
- Hermans, M. & Jans, L. (2012). *De Schoolschrijver. Eindrapportage*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Janssen, M. & Versluis, J. (2017). 'Juf, dit is een mooi woord!' Literatuur, lezen en creativiteit. *MeerTaal*, 4(3), 14-17.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Janssen, T. & Braaksmā, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(3), 11-18.
- Janssen, T., Broekkamp, H., & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Janssen, T. & Van den Bergh, H. (2010). Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(1), 3-15.
- Karelse, A. (2016). Een lesje creatief schrijven op de basisschool met een procesgerichte didactiek. *Fons*, 1(2), 46.
- Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2003). Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur. *Vonk*, 32(4), 3-18.
- Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2006). Recensies over literatuur: schrijven om te leren. In: D. Schram & A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 113-123). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Koopman, E. (2017). *'Zo fijn dat het niet fout kan zijn'. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kremer, E. (2013). Leesboek of Facebook. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 27^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 184-187).
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Lammers, E. (2010). *Wie niet lezen wil moet schrijven. Een onderzoek naar de invloed van productieve literatuureducatie op receptieve literaire vaardigheden en attitudes*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Meestringa, T., Ravesloot, C. & Bonset, H. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., Ravesloot, C., Raymakers-Volaart, C. & Ebbers, D. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands vmbo*. Enschede: SLO.
- Mol, S. E. (2010). *To read or not to read*. Universiteit Leiden: dissertatie.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007.
- Murtas, A. M. & Bergsma, J. (2011). Praten over boeken. *Didactief Special*, 41(9), 14-15.
- Niemantsverdriet, L. (2009). Discussie geeft grip op literatuur. *Didactief* (online gepubliceerd 02-03-2009).
- Oosterloo, A. (2015). *Over boeken gesproken*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Pauw, I. & Bouwhuis, B. (2013). Taalvaardiger door verhalen. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 27^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 38-42).
- Pols, M. & Groenendijk, R. (2009). Lezen en leven: het nut van maatschappelijke bewustwording bij het lezen van boeken. *Levende Talen Magazine*, 96(3), 12-15.
- Prenger, J. & Havinga, D. (2016). Formatief evalueren met leesgesprekken. *Tijdschrift Taal*, 7(10), 40-45.
- Prenger, J., Zaat, M. (2016) Leesgesprekken in de praktijk. *MeerTaal*, 3(3), 14-17.
- Pronk-Van Eunen, M. (2013). *Social media* in de literatuurles. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 27^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 281-284).
- Ros, B. (2010). Klassiek leesverslag verdwijnt, gelukkig. *Didactief Special (5): Jeugdliteratuur in de onderbouw VO*, 3-7.
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn; Genre. Knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Scheltinga, F. & Alons, L. (2013). Leescoaches in het voortgezet onderwijs. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 27^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 93-97).
- SLO (2012). *Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo*. Enschede: SLO.
- SLO (2016). *Karakteristieken en kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Steenbakkers, J. (2005). Nederlands anders (3). Jeugdliteratuur en (zakelijk) schrijven in de onderbouw. *Levende Talen Magazine*, 92(3), 11-13.
- Stichting Lezen (2017a). *Lezen en creatief schrijven combineren op de basisschool. Kwestie van lezen (deel 13)*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017b). *Creatief schrijven en lezen combineren op de middelbare school. Kwestie van lezen (deel 14)*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Taelman, H. (2015). Wereldwoorden in de kleuterklas. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 29^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 1-4).

- Taelman, H. (2017). Kleuters leren wereldwoorden. Een alternatief didactisch denkkader voor woordenschatonderwijs bij kleuters. *Tijdschrift Taal*, 8(12), 6-11.
- Toorenaar, A., Poortvliet, D., & Fokkens, A. (2008). Vmbo-leerlingen Zorg & Welzijn als auteurs van kinderboeken. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 22^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 320-321).
- Tordoir, A. & Kroon, H. (2010). De kracht van interactief voorlezen in het voortgezet onderwijs: elke docent kan het leren! In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 24^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 47-51).
- Van Braband, R. (2012). Poëzieprojecten en competentieleren vanuit het OLC. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 26^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 67-70).
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Elia, I. (2011). Kindergartners' performance in length measurement and the effect of picture book reading. *International Journal on Mathematics Education*, 43, 621-635.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Loomans, H. (2012). Rekenen met prentenboeken. *JSW*, 97(11), 32-35.
- Van der Leeuw, B. & Meestringa, T. (2017). Samenhangend onderwijs in geletterdheid in alle vakken (deel 3): Tekstonderwijs met de onderwijsleercyclus. *Levende Talen Tijdschrift*, 104(7), 22-27.
- Van der Leeuw, B. & Ravesloot, C. (2012). *Boekverslagen analyseren met het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Van der Maas, M., Van der Hoeven, J., Van der Pol, C. & Verbeeck, K. (2013). Voorlezen met een focus. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 27^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 28-32).
- Van der Pol, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van der Veer, I. (2002). Argumenteren in de literaire recensie. *Levende Talen Magazine*, 89(7), 5-8.
- Van Wijngaarden, R. (2013). Leesclub goed voor 'leesklik' in 4 vmbo-tl. *Didactief* (online gepubliceerd 11-06-2013).
- Vandekerckhove, J. (2003). Kortverhalen schrijven: een module. In: A. Mottart (red.), *Bundel 16^e HSN-Conferentie* (pp. 107-110).
- Vernout, W. (2016). Taalrondes en de taalmethode: geïntegreerd taalonderwijs waar alles in zit. *MeerTaal*, 4(3), 32-33.
- Wisse-Weldam, C. & Van Silfhout, G. (2016). Zweten in de les nederlands: geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Bundel 30^{ste} HSN-Conferentie* (pp. 182-186).
- Zunneberg, P. (2012). Toetsing leeslijst in groepsgesprek. *Didactief* (online gepubliceerd 02-10-2012).

Bijlage: Overzicht van initiatieven

De initiatieven (N = 56) zijn in deze bijlage geordend naar schooltype (po, po/vo en vo) en daarbinnen naar integratie (met schrijven, met spreken, met beiden). Binnen deze categorieën zijn de initiatieven alfabetisch geordend naar auteur.

PO: integratie met schrijven		Karakterisering	Leerjaar / Niveau	Zie ook
1.	Besselink & Seinhorst (2015)	Doorlopende leerlijn voor het schrijven van verhalen, gebaseerd op samenhangende <i>tools</i> .	Bovenbouw po	Besselink, Seinhorst, Sniijders & Velthorst (2016)
2.	Bouwhuis & Pauw (2010)	Meerjaren-didactiek gericht op creatief schrijven, in de vorm van het leren vertellen, verzinnen en schrijven van verhalen.	Groep 5, 6 en 7	Pauw & Bouwhuis (2013)
3.	Hermans & Jans (2012)	Creatief schrijven in het kader van <i>De Schoolschrijver</i> , waarbij een jeugdliterair auteur een half jaar lang wekelijks te gast is bij een klas.	Bovenbouw po	www.deschoolschrijver.nl
4.	Karelse (2016)	Voorbeeld van een les waarin een gedicht wordt geschreven n.a.v. jeugdliteratuur.	Midden- en bovenbouw po	Leerlijn <i>Laat maar lezen</i> , via www.laatmaarlernen.nl
5.	Stichting Lezen (2017)	Overzicht van praktische tips om creatief schrijven te implementeren in het basisonderwijs.	Midden- en bovenbouw po	
PO: integratie met spreken				
6.	Bontje & Broekhof (2010)	Draaiboek met praktische tips voor 'boekenbendes' (naschoolse leesclubs; ook aandacht voor leesclubs op school).	Midden- en bovenbouw po	
7.	Broekhof en De Pater (2013)	Overzicht van praktische tips om in het basisonderwijs met leerlingen over boeken te praten.	Alle leerjaren po	
8.	Cornelissen (2016)	Onderwijsleertraject waarbij leerlingen leren literaire gesprekken over boeken te voeren; ontwikkeling van meer leerkrachtgestuurd naar meer leerlinggestuurd onderwijs.	Groep 7 en 8	Cornelissen, Dolk & Schram (2012)

9.	Corvers, Aarnoutse & Peters (2004)	Quasi-experimenteel onderzoek naar de effecten van interactief voorlezen op verhaalbegrip, algemene woordenschat en het leren van nieuwe woorden uit voorgelezen prentenboeken.	Groep 2	
10.	Gosen (2015)	Onderzoek waarbij kleuters interactief worden voorgelezen met nadruk op de probleem-oplossingsstructuur in prentenboeken (verklaringen bedenken; problemen oplossen).	Groep 1 en 2	Gosen (2012)
11.	Kwant (2011)	Onderzoek waarbij kleuters interactief worden voorgelezen met nadruk op emoties in prentenboeken (t.b.v. het stimuleren van sociaal-emotionele ontwikkeling).	Groep 1 en 2	
12.	Mol, Bus & De Jong (2009)	Meta-analyse van 31 internationale studies naar de effecten van interactief voorlezen op mondelinge taalvaardigheid en <i>print knowledge</i> van kleuters.	Groep 1 en 2	Mol (2010)
13.	Murtas & Bergsma (2011)	Beschrijving van 'boekenbabbels', leerkrachtgestuurde klassikale gesprekken over boeken en lezen, als onderdeel van project LIST (<i>Leesinterventie voor Scholen met een Totaalaanpak</i>).	Alle leerjaren po	
14.	Prenger & Havinga (2016)	Beschrijving van leesgesprekken als vorm van formatieve evaluatie, waarbij de leerling de leerkracht informatie geeft over zijn/haar ontwikkeling als lezer.	Alle leerjaren po	Prenger & Zaat (2016)
15.	Taelman (2014)	Project <i>Wereldwoorden</i> waarbij kleuters interactief worden voorgelezen met een focus op een aantal uitdagende woorden die de conceptuele kennis van kleuters over een thema verdiepen.	Groep 1 en 2	Taelman (2017)
16.	Van den Heuvel-Panhuizen & Elia (2011)	Onderzoek waarbij kleuters interactief worden voorgelezen met nadruk op wiskundige concepten (bv. aantallen, groei, perspectief).	Groep 1 en 2	Van den Heuvel-Panhuizen & Loomans (2012)
17.	Van der Pol (2010)	Onderzoek waarbij kleuters interactief worden voorgelezen met nadruk op prentenboeken lezen <i>als literatuur</i> ('in het verhaal blijven', gericht op personages, spanning, ironische humor).	Groep 1 en 2	Van der Maas, Van der Hoeven, Van der Pol & Verbeeck (2013)

PO: integratie met schrijven en spreken			
18.	Janssen & Versluis (2017)	Leerlijn <i>Lezen en literatuur</i> , waarin lezen, spreken en schrijven samenkomen door het stimuleren van receptieve, reflectieve en creërende vermogens van leerlingen.	Alle leerjaren po
19.	Vernout (2016)	Beschrijving van implementatie van een 'taalronde', waarbij in een korte tijdsspanne alle taaldomeinen aan bod komen, die kan vertrekken vanuit het (voor)lezen van fictie.	Midden- en bovenbouw po
PO/VO: integratie met schrijven			
20.	Casteleyn (2017)	Lessuggesties om schrijfvaardigheid te verbeteren d.m.v. het lezen van fictie: <i>story mapping</i> (het visualiseren van een verhaalstructuur) en <i>story impressions</i> (het construeren van een nieuw verhaal aan de hand van gegeven woorden uit een bestaand verhaal).	Geen specificatie
21.	Broekkamp & Kieft (2005)	Overzichtsstudie naar de relaties tussen creatief schrijven en het lezen van fictie en literatuur in het PO en VO. De meeste studies betreffen het PO en zijn anekdotisch van aard; wel laten studies zien dat literatuur lezen leerlingen kan helpen bij creatief schrijven.	Zowel po als vo
PO/VO: integratie met spreken			
22.	Oosterloo (2015)	Overzicht van praktische tips om het praten over fictie en literatuur op school te stimuleren.	Zowel po als vo
PO/VO: integratie met schrijven en spreken			
23.	Herder (2016)	Lessuggesties van <i>Poëziepaleis</i> om gedichten (voor) te lezen, te schrijven en te bespreken.	Zowel po als vo www.poeziepaleis.nl/educatie
VO: integratie met schrijven			
24.	Boel (2014)	Lessuggesties voor het inzetten van digitale middelen in literatuurlessen, waarvan sommige schriftelijk.	Tso (Vlaanderen)

25.	Chantrel (2013)	Lessuggestie voor het gebruik van Twitter bij fictielessen: leerlingen twitteren vanuit het perspectief van de hoofdpersoon.	Havo en vwo, klas 1	
26.	De Sutter (2006)	Lessenserie taalvaardigheid met nadruk op argumenteren, waarin leerlingen o.a. schriftelijk een boek beoordelen (wel of niet aanraden, met argumenten).	2 ^e en 3 ^e graad beroepsonderwijs (Vlaanderen)	
27.	Dumont (2016)	Beschrijving van het schrijven van een essay als reflectie op de eigen leesontwikkeling.	Vwo, klas 6	
28.	Gibson & Van der Leeuw (2016)	Overzicht van onderzoek en methodieken om lees- en schrijfonderwijs te integreren. Bevat lessuggesties omtrent fictie en literatuur.	Geen specificatie	
29.	Groenendijk (2013)	Lessenserie <i>Mensen van papier</i> , waarbij leerlingen zich actief verplaatsen in de rol van een schrijver en zich richten op personages, perspectief, tijd en ruimte bij het schrijven van een eigen verhaal.	Vwo, klas 3	
30.	Janssen & Van den Bergh (2010)	Experimenteel onderzoek naar de invloed van creatief schrijven op leesprocessen, verhaalbegrip en verhaalwaardering, met suggesties voor creatieve schrijfo opdrachten.	Vwo, klas 4	Janssen, Broekkamp & Smallegange (2006)
31.	Kieft & Rijlaarsdam (2003)	Analyse van lesmethodes Nederlands en beschrijving van lessenserie omtrent het schrijven van recensies. Gelijkaardige aandacht voor vorm (geschreven betoog) en inhoud (literaire tekst).	Bovenbouw vo	Kieft & Rijlaarsdam (2006)
32.	Kremer (2013)	Lessuggestie voor het schrijven van leeservaringen en reflecties op literatuur die op een blog geplaatst worden.	Bovenbouw vo	
33.	Lammers (2010)	Lessenserie creatief schrijven waarin leerlingen leren wat metaforen zijn en zelf een gedicht schrijven bij het thema 'vrij zijn'.	Klas 1, alle niveaus	
34.	Pronk-Van Eunen (2013)	Lessuggesties om sociale media te in te zetten in literatuurlessen, waarvan sommige schriftelijk (o.a. Twitter).	Geen specificatie	

35.	Steenbakkers (2005)	Voorbeelden van projecten met activerende didactiek, zoals een voorleesboek maken waarbij ook zakelijke teksten worden geschreven (klas 1) en een tentoonstelling maken over jeugdboeken in de jaren '50 waarbij o.a. brieven worden geschreven (klas 3).	Onderbouw vo
36.	Stichting Lezen (2017)	Overzicht van praktische tips om creatief schrijven in het voortgezet onderwijs te stimuleren.	Geen specificatie
37.	Toorenaar, Poortvliet & Fokkens (2008)	Lessenserie met o.a. creatief schrijven in de vorm van een verhaal voor een voorleesboek voor kleuters.	Vmbo-b/k, klas 3
38.	Vandekerckhove (2003)	Module voor het schrijven van korte verhalen met voorbeelden van opdrachten bij diverse elementen: plot, personages, perspectief, etc.	Geen specificatie
39.	Van Braband (2012)	Diverse lessuggesties omtrent het zelf schrijven van gedichten en het integreren van poëzie in de fysieke schoolomgeving.	Geen specificatie
40.	Van der Veer (2002)	Lessuggestie (opdracht) voor het schrijven van een literaire recensie.	Havo en vwo, klas 4 en 5
VO: integratie met spreken			
41.	Borsten (2015)	Beschrijving van de opzet van een socratisch gesprek rondom een centrale vraag over een gezamenlijk gelezen boek.	Vwo, klas 4
42.	Derriks (2006)	Beschrijving van hoe de leeskring van Aidan Chambers in de praktijk ingezet kan worden. Het initiatief richt zich met name op het bespreken van 'basisvragen'.	Geen specificatie
43.	De Bonth (2014)	Lessuggestie voor het inzetten van de digitale tool <i>Pecha Kucha</i> waarmee leerlingen een zeer korte voordracht over gelezen literatuur houden.	Havo, klas 4
44.	De Wit (2016)	Beschrijving van hoe het groepsmondeling kan worden georganiseerd en ingezet als alternatief voor het individuele mondeling als afsluitend schoolexamen.	Examenklassen havo en vwo

45.	Goosen (2017)	Beschrijving van de aanpak <i>Praten over romanfragmenten</i> , met praktische tips voor het implementeren van de aanpak.	Bovenbouw havo en vwo	www.pratenoverromanfragmenten.nl
46.	Janssen & Braaksma (2007)	Experimenteel onderzoek naar de effecten van een dialogische aanpak waarbij leerlingen zelf vragen stellen aan een literaire tekst.	Bovenbouw havo en vwo	Janssen (2009)
47.	Niemantsverdriet (2009)	Aanpak waarbij leerlingen in groepjes hetzelfde boek lezen, waarbij ze allemaal op een eigen aspect letten, recensies lezen en aan elkaar verslag uitbrengen. Vervolgens voeren ze een groepsgesprek.	Vwo, klas 4	
48.	Pols & Groenendijk (2009)	Werkvormen om gesprekken over fictie te voeren (onderwijsleergesprek, discussies in groepjes), met als doel maatschappelijke bewustwording.	Vwo, klas 2	
49.	Ros (2010)	Overzicht van alternatieven voor het klassieke leesverslag, o.a. boekgesprekken op basis van de aanpak van Chambers.	Onderbouw vo	
50.	Scheltinga & Alons (2013)	Onderzoek waarin leerlingen uit 5 vwo groepsgesprekken van leerlingen uit 1 vmbo over fictie en andere teksten begeleiden, met als doel het bevorderen van leesmotivatie en leesvaardigheid.	Vwo, klas 5; vmbo, klas 1	
51.	Tordoir & Kroon (2010)	Beschrijving van een aanpak waarbij docenten interactief voorlezen aan de hand van de aanpak van Chambers, waarbij ze prompt aanbieden om tijdens het lezen reacties uit te lokken.	Vmbo	
52.	Van Wijngaarden (2013)	Beschrijving van leesclubs rondom een thema, met een afsluitend gesprek. De aanpak is ontwikkeld door docente Anne Ferrari.	Vmbo-tl, klas 4	
53.	Zunneberg (2012)	Beschrijving van een thematisch groepsmondeling als schoolexamen, over vier thematisch samenhangende boeken voor de lijst en secundaire literatuur.	Vwo, klas 6	
VO: integratie met schrijven en spreken				
54.	Bunt (2015)	Beschrijving van twee literatuurlessen rondom een centrale vraag die de docent stelt bij een gezamenlijk gelezen roman. Leerlingen schrijven een argumentatieschema en voeren (klassikale) discussies.	Havo, klas 4	

55.	Bunt & Ravesloot (2016)	Beschrijving van een lessenserie waarin leerlingen in stappen een verhaal schrijven, door o.a. een voorbeeldtekst te lezen en te bespreken, onderling feedback te bespreken en hun verhaal te reviseren.	Vwo, klas 2	
56.	Wisse-Weldam & Van Silfhout (2016)	Beschrijving van de lessenserie <i>Angstzweet</i> , waarbij leerlingen een spannend verhaal schrijven aan de hand van o.a. spannende voorbeeldfragmenten, gesprekken over spanning in fictie, en samen een verhaalbegin schrijven.	Vmbo-tl, klas 3	Van der Leeuw & Meestringa (2017)

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldesmaterialen, conferenties en rapporten.



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

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

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

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)