

27  
september

een  
**C**ONFERENTIE  
verslag  
-van-

Het Schoolvak  
NEDERLANDS

45

# PROEVE VAN

Wim van Calcar

## een leescursus voor het voortgezet onderwijs

### 1 Inleiding

Dit artikel is het resultaat van een werkcollege met studenten van D'Witte Leli, gewijd aan de brochure Aanzet tot een leerplan taalbeschouwing, Enschede 1984. In deze brochure geven de schrijvers Wim van Calcar, Jeroen Clemens, Koosje Henneman, Ed Leeftang & Hans Pleging antwoord op onder meer de twee volgende vragen:

- welke taalkundige kennis heeft een leerling nodig in verband met de ontwikkeling van zijn leesvaardigheid?
- hoe moet deze kennis aangebracht worden? (p.7)

De opdracht die de studenten van het werkcollege was voorgelegd, luidde: ontwikkel een leescursus voor een MAVO, vanaf klas 1 tot en met 4. Je gebruikt hiervoor de voorstellen die in Aanzet zijn gedaan. Uit je werkstuk moet blijken, wat jij belangrijke deelvaardigheden vindt om de leesvaardigheid van je leerlingen te vergroten. Anders geformuleerd: welke problemen die het lezen van een tekst met zich mee brengt, kunnen de leerlingen voortaan oplossen?

De voorstellen van de studenten zijn het ruwe materiaal geweest voor dit artikel. Ik beschrijf een aantal begrippen die ik in verband met lezen nodig oordeel en de wijze waarop deze ontwikkeld kunnen worden. In de volgende para-

graaf geef ik daarvan een voorbeeld aan de hand van deze begrippen. Daarom behandel ik kort de overige.

## 2 Het stramien

Voor elk deelaspect wordt eerst heel in het algemeen het doel geformuleerd. Vervolgens krijgen de leerlingen een beschrijving van het begrip dat zij zich eigen moeten maken, dus enige leerstof (theorie). Daarna volgt een opsomming van hun leeractiviteiten (de middelen). Tot slot wordt het resultaat vermeld dat de leerlingen moeten bereiken. -Het volgende voorbeeld zal volstaan voor een indruk van deze werkwijze.

### Handelen

*Doel:* leerlingen weten dat handelen doelbewust is; iemand wil iets, streeft iets na. Zij weten ook dat elke tekst een handeling is.

*Theorie:* Ina zegt: "Ik ben om 8 uur thuis." of vraagt: "Kijk jij vanavond ook?" In beide gevallen doet zij wat. Natuurlijk, ze praat, maar ze doet méér dan dat. Ze deelt ook iets mee, resp. vraagt iets. Ze kan al pratend ook klagen: "Krijg ik alweer een onvoldoende" of schelden: "Rotzak!" of beschuldigen: "Zij heeft me gepest!". Wat voor zinnen geldt, geldt voor hele teksten evenzeer. Wie een tekst leest, wordt *vermaakt, geïnformeerd, aangezet* om iets te kopen, een mening *opgedrongen*. Dat doet de tekst of wie de tekst gemaakt heeft. En dat gebeurt door allerlei kleine handelingen: mededelingen, vragen, waarschuwingen, nieuwsgierig maken, bevelen, opdragen, verzoeken.

### *Middelen:*

- a. Leerlingen inventariseren allerlei gebeurtenissen in de klas, zoals vingers opsteken, iets op het bord schrijven, gapen, bèèèè-geluiden maken wanneer een proefwerk wordt opgegeven, met je voet wippen, spiekbriefjes gebruiken, met je pen spelen, je haar in krulletjes draaien. Zij bespreken de verschillen. De leraar geeft als onderscheid: je hebt gedrag (zo maar wat doen) en handelen (bedoeld).
- b. Leerlingen bekijken kleine teksten zoals Achterwerk uit de VPRO-gids vanuit de vraagstelling: wat wil de schrijver? Wordt alles zomaar gezegd of is het doelbewust? Antwoorden kunnen zijn: iemand wil een mening geven, een nieuwtje vertellen, een grapje maken. Als algemeen antwoord kan voorlopig dienen: iemand wil dat we iets weten.
- c. Leerlingen krijgen de opdracht iets te zeggen. Anderen moeten vaststellen,

wat zij deden of wat hun doel was.

- d. Leerlingen gaan na wat er allemaal gedaan wordt in een show-programma op de t.v., wanneer dat pratend gebeurt. Wat doet de show-man terwijl hij dit of dat zegt? En wat doen de deelnemers al pratend?
- e. Leerlingen moeten een opgedragen handeling ten uitvoer brengen met behulp van een tekst: een inleiding houden, oproepen tot een demonstratie, een verzoek indienen, een bezwaarschrift opstellen, iemand aanvallen.
- f. Leerlingen krijgen de opdracht zich een doel voor ogen te stellen en dat doel na te streven via taal. Wat was het doel en welke handeling in taal was daarvoor nodig?
- g. Leerlingen stellen zich voor dat ze een radio gaan kopen zonder nog precies te weten welke. Welke handelingen in taal zullen er plaats hebben?

Resultaat: als resultaat van een of meer lessen over het begrip noteren leerlingen voortaan uit zichzelf bij elke tekst, enerzijds: wat wilde ik van de tekst of wat wilde de leraar; anderzijds: wat wilde de maker? (Zij worden gewend dit uit zichzelf te doen, dus niet gedwongen door vragen van de leraar. Op die wijze leren zij zelf vragen aan een tekst te stellen en raakt het onderwijs verlost van de 'tekst met vragen'.)

Opzet is dat elk onderdeel van de cursus volgens het gegeven voorbeeld wordt uitgewerkt. In dit artikel beperk ik me. Bij de eerste onderdelen die ik behandel, geef ik kort het doel, de theorie, de middelen en het resultaat. Daarna beschrijf ik alleen doel en resultaat.

### 3 De leescursus

In de leescursus ligt de nadruk op de tekst als een vorm van handelen door schrijver en lezer. Een verantwoording hiervoor geeft de Aanzet. Dit uitgangspunt stelt me in staat, de inhouden die tot nog toe in verband met lezen in het onderwijs ter sprake komen, zoals doel, publiek, stijl, opbouw en argumentatie, in een samenhangend geheel te presenteren.

(1) In aansluiting op het algemene begrip handelen dat in het voorbeeld aan de orde is geweest, maken leerlingen kennis met het onderscheid materieel en verbaal handelen, tussen bv. slaan of lopen en klagen of schelden (theorie). Doel is dat zij de abstracte kennis dat taalgebruik handelen is, kunnen concretiseren. Middelen hiervoor zijn: alle mogelijke handelingen rubriceren onder een van de twee labels; in een tekst vaststellen welke expliciete handelingen verbaal, en welke materieel zijn; nagaan wanneer je verbaal hetzelfde kunt bereiken als materieel (zoals vragen om een glas in plaats van het zelf

te pakken of iemand met woorden beledigen in plaats van hem letterlijk uit te lachen). Als resultaat gaan zij voortaan in elke tekst na, welke verbale handelingen expliciet genoemd worden: zij zei, ze merkte op, ze vertelde, ze waarschuwde. Eveneens duiden ze met één verbale handeling, hoe simpel ook, aan, wat de schrijver van de tekst doet: hij vertelt, geeft nieuws, praat over...

(2) Leerlingen buigen zich over de handeling *communiceren*. Deze heeft verschillende vormen: verbale (spreken, schrijven, luisteren, lezen) en materiële (gebaren of uitbeelden, waarnemen). Deze hebben elk hun eigen voor- en nadelen, hun eigen duidelijkheid, dus hun eigen geschiktheid voor deze of gene situatie, voor dit of dat doel (theorie). Doel is, dat zij taalgebruik zien als een vorm van communicatie met eigen mogelijkheden en eigen beperkingen. Middelen hiervoor zijn: Leerlingen krijgen opdracht over bepaalde zaken te communiceren; zij verantwoorden de keuze van de vorm. Voorbeelden van zo'n opdracht zijn: reconstructie van een ongeluk, uitdrukken van blijdschap, gebruiksaanwijzing voor een apparaat geven, om stilte manen. Als resultaat gaan zij voortaan bij een tekst na waarom de communicatie talig is.

(3) Van de gegeven vormen krijgt vervolgens de schriftelijke communicatie nadruk in onderscheid met de mondelinge. Er zijn situaties waar de ene vorm de voorkeur verdient boven de andere. Men kan denken aan een leesboek, leertekst, een brief uit een andere stad. Bij mondeling taalgebruik heb je behalve de tekst zelf, ook de spreker met zijn gebaren, mimiek en intonatie, die de tekst kunnen verduidelijken of tegenspreken(ironie). Context en situatie zijn in het algemeen bekend. Begrijpt men bepaalde zaken niet, dan kan men er meteen naar vragen. Bij schriftelijk taalgebruik heeft men enkel de tekst. Dat stelt eisen aan de schrijver w.b. duidelijkheid, maar ook aan de lezer: hij moet de tekst laten 'spreken', achterhalen wat voor iemand de schrijver is, voor wie en wanneer de tekst geschreven is; en hij moet op vragen die rijzen, proberen zelf antwoord te vinden (theorie). Doel: leerlingen weten, dat schriftelijk taalgebruik bepaalde eisen stelt en kunnen er enige opnoemen. Middelen: leerlingen krijgen situaties voorgelegd waarin zij iemand verbaal een bericht moeten doorgeven. Opdracht: welke manieren heb je ervoor en wat zijn de voor- en nadelen ervan? Oplossingen: telefoon, schrift, aanspreken. Of ze lezen tekstjes en gaan na of ze vragen hebben en welke dan. Mogelijke reacties: vragen over moeilijke woorden, om nadere informatie, vragen over de schrijver. Resultaat: de leerlingen stellen vast waarom de tekst geschreven en niet gesproken is, dus waarom zij zich moeten begeven in een schriftelijke taalge-

bruikssituatie. Zij proberen zich via de tekst voor te stellen of via informatie te achterhalen wat voor iemand de schrijver is (geslacht, leeftijd, beroep, belangstelling, deskundige of persoonlijke mening) en wanneer de tekst geschreven is (nu, een tijdje geleden, vroeger). Zij noteren vragen die bij hen rijzen.

(4) In vervolg hierop worden bepaalde punten nader uitgewerkt, zoals toon, gebaar en mimiek tegenover interpunctie, accenttekens, spanningspunten en lay-out (theorie). Doel: verdieping van het al eerder aangebrachte onderscheid. Middelen: zij luisteren naar een t.v.-tekst en noteren gegevens over gebaren, houding, mimiek en persoon van de sprekers op basis van wat zij horen. Daarna krijgen zij het beeld erbij. Zij vergelijken voorgestelde en getoonde werkelijkheid. Of zij vertellen iets wat op de band wordt opgenomen. Daarna moeten ze het verhaal opschrijven. Zijn er verschillen? Welke en met welk effect? Resultaat: leerlingen gaan voortaan na welke aanwijzingen de lay-out geeft voor de opbouw van de tekst; of er tekens in staan als 'vervanging' voor de toon; of de lezer angesproken wordt; of de schrijver aanwezig is.

(5) Leerlingen houden zich in het verlengde van het voorafgaande onderwerp bezig met emoties. Mensen leggen gevoelens in wat ze zeggen of schrijven en roepen gevoelens op. Ook geen gevoel (neutraliteit) is een gevoel (theorie). Doel: leerlingen worden zich bewust van de gevoelens die in een tekst tot uitdrukking komen of door een tekst opgewekt kunnen worden. Middelen: eenzelfde mededeling wordt verschillend geuit, van neutraal tot ontzettend boos of heel blij. Leerlingen schrijven teksten die één gevoel heel duidelijk uitdrukken. Resultaat: leerlingen gaan bij een gegeven tekst na, of deze een gevoel bij hen oproept: boosheid, vreugde, afkeer, tevredenheid.

(6) Op dit punt gekomen leren zij omgaan met het onderscheid tussen zakelijke en niet-zakelijke teksten. Als scheidslijn kan het antwoord op de vraag dienen, of het gaat om werkelijk gebeurde zaken of niet (theorie). Doel is, dat leerlingen het kenmerkende van non-fictie kennen. Middelen: zij leren antwoord geven op de volgende vragen: (a) gaat de tekst over personen en zaken die echt bestaan hebben? Zo ja, welke? (b) Kom ik er iets(meer)over te weten? (c) Is wat er over verteld wordt op waarheid controleerbaar? Dus kan ik navraag doen? Hoe? Het resultaat moet zijn, dat een leerling voortaan uit zichzelf voor elke tekst noteert of ze zakelijk is of niet. En, indien het een zakelijke tekst betreft, wat hij te weten is gekomen.

N.b.: Binnen fictie kan men weer onderscheiden tussen meer of minder zakelijk:



dit in verband met fictionele teksten die veel controleerbaar juiste informatie bevatten. Deze nuanceringen laat ik hier verder rusten.

(7) Zakelijke teksten worden vervolgens verdeeld in drie hoofdgroepen, naargelang hun doel. Deze groepen kunnen als voorlopige benaming meekrijgen: *inlichtingen* (de schrijver wil dat de lezer iets weet), *oproepen* of *overtuigen* (de schrijver wil dat de lezer iets doet of vindt), *gevoel* (de schrijver streeft bij de lezer emoties na, zoals plezier). Teksten kunnen onder meer dan één groep vallen (theorie). Doel: Leerlingen nemen verschillen tussen zakelijke teksten waar. Middel: de begrippen worden zeer kort toegelicht. Daarna geven de leerlingen intuïtief, op grond van hun ervaringen, een nadere invulling. Vervolgens groeperen zij met redenen omkleed teksten onder de drie noemers. Tenslotte schrijven zij zelf een aantal teksten die in de verschillende groepen thuishoren. Rubricering in meer dan één groep is toegestaan. Resultaat: leerlingen plaatsen elke tekst die zij onder ogen krijgen in een of meerdere van de drie groepen. Als volgende stap krijgen de leerlingen expliciete kennis van de verschillen tussen de drie, aan de hand van de hierna genoemde punten.

(8) Doel & middel. Het doel van een tekst is herkenbaar aan bepaalde middelen. Gaat het om inlichtingen, dan zal de tekst vooral bevatten: mededelingen en vragen. Je hoort wat je nog niet weet over de wereld. Gaat het om oproepen of overtuigen, dan kun je handelingen verwachten als: aanprijzen, goedkeuren, afkeuren. Gaat het om gevoel, dan zul je horen wat iemand voelt bij personen of zaken, wat in hem leeft (theorie). Doel: leerlingen leren hun uitspraken over het doel te verantwoorden. Ze herkennen de handelingen waaruit een tekst is opgebouwd. Middel: zij stellen zich de vraag: wat doet de schrijver in deze regels, deze alinea of dit gedeelte? Licht ze in, roept ze op, spreekt ze haar gevoelens uit? Maar ook: prijst ze aan, motiveert ze, geeft ze een voorbeeld, verzoekt ze, deelt ze mee, protesteert ze, beschrijft ze, beschuldigt ze? enz. Resultaat: leerlingen stellen voortaan vast om wat voor soort tekst het gaat en welke argumenten zij daarvoor hebben.

Daarna kunnen zij zich(voorlopig)toespitsen op het onderscheid tussen verslag en opinie, als twee voorbeelden van inlichtingen geven. Voor dat doel maken zij kennis met de volgende begrippen. In de beschrijving beperk ik me nu bijna uitsluitend tot formulering van het doel en van het resultaat.

(9) Subjectiviteit, impliciet. Leerlingen weten dat een en dezelfde zaak nogal verschillend benoemd kan worden: iemand kletst, wauwelt, zeurt; de man, een

president, een voorvechter van de vrijheid, een doorzetter. Zij weten ook, dat verschillende mensen verschillende namen aan dezelfde persoon of zaak kunnen geven: de ster van het veld, de prutser, een aardige speler, onze middenvelder die een slechte dag had. Resultaat moet zijn dat ze aan het woordgebruik de mening, c.q. waardering van de schrijver kunnen vaststellen, met name of hij negatief dan wel positief is of neutraal.

(10) Subjectiviteit, expliciet. Zij leren dat een schrijver al dan niet expliciete aanwijzingen geeft, dat het gaat om zijn mening. In geval dat een schrijver dat niet doet, kan de lezer ze vaak zelf invullen: ik vind, volgens mij, aldus, denk ik; het is goed, het is fout. Als resultaat noteren leerlingen voortaan welke uitgesproken aanwijzingen zij krijgen over de subjectiviteit van de schrijver; vervolgens of zij zelf zulke aanwijzingen kunnen invoegen.

(11) Opinie en verslag. Leerlingen leren dat verslag en opinie twee soorten inlichtingen zijn, elk met hun eigen kenmerken. Voor verslag kunnen als trefwoorden dienen: feitelijk, neutraal, onpersoonlijk; voor opinie: subjectief, mening, positief of negatief, persoonlijk. Voor dat doel rubriceren zij allerlei lectuur: reclameblad, schoolkrant, dagblad, verhaal, gedicht, strip, reisgids. Zij gaan na, welke verschillen bepalend zijn, of iets een mening geeft of een verslag is. Zij kunnen ook een of meer kranten op de inhoud onderzoeken: nieuws, weer, commentaar, column, cartoon, familiebericht. Zij verdelen deze over de twee soorten inlichtingen en gaan opnieuw na, welke verschillen voor deze bepalend zijn. Het resultaat moet zijn dat zij bij de tekstsoort *inlichtingen* voortaan aangeven of er sprake is van een verslag dan wel van een opinie. Ter ondersteuning van hun antwoord wijzen ze voor een opinie op negatieve of positieve woorden en op zinswendingen als 'ik denk'.

(12) Ter verdieping van het verschil tussen verslag en opinie leren zij het onderscheid tussen de twee taalhandelingen beweren en oordelen. Een *bewering* of feitenuitspraak: wat iemand zegt is in beginsel op waarheid te controleren. Een *oordeel*: wat iemand zegt, is een kwestie van smaak, van waardering, in welk geval men het eens of oneens is. Controlemiddelen voor de waarheid van iets: gaan kijken, de krant van de vorige dag, opbellen, vragen, onderzoeken, woordenboeken, encyclopedieën, geschiedenisboeken. Als maat voor een oordeel dienen woorden, waaruit af- dan wel goedkeuring blijkt: waarderende woorden. Resultaat moet zijn, dat de leerlingen in een opinie een aantal oordelen kunnen aanwijzen als bewijs.

(13) Zij leren de twee taalhandelingen beweren en oordelen nader benoemen voor het onderscheid tussen enerzijds verslag of opinie en anderzijds een *betooq* als voorbeeld van de tekstsoort *oproep*. Met name leren zij de taalhandelingen onderscheiden die kenmerkend zijn voor een betooq: bewijzen, verklaren, redenen noemen, voorbeelden geven, vergelijkingen maken, maar ook: oproepen, aanbevelen, verzoeken, waarschuwen, beschuldigen. Resultaat moet zijn, dat ze in een tekst die ze betogend noemen, vaststellen of er sprake is van een van de genoemde taalhandelingen.

Nadat op deze wijze de taalhandeling diepgaand besproken is, kan men terugkeren naar meer algemene handeling, zoals: ze is maatschappelijk en persoonlijk bepaald, aangepast aan de situatie, opgebouwd uit samenhangende delen en ze heeft een context.

(14) Maatschappelijk en persoonlijk bepaald. Leerlingen moeten weten dat taalgebruik afhankelijk is van de betrokkenen. Voor dat doel worden zij geconfronteerd met situaties, waaruit blijkt dat het taalgebruik van en vóór mensen nogal wat kan verschillen: praatprogramma's van de radio, optredens voor de televisie, aankondigingen, ingezonden brieven, vaktalen e.d. De verschillen die relevant zijn, betreffen: de aanspreking, het onderwerp van gesprek, de woordkeus en de zinsbouw. Het resultaat moet zijn dat de leerlingen vaststellen of de schrijver zich presenteert als een bekende (gelet op de aanspreking), als een deskundige (met naam en toenaam), als jeugdige of volwassene (woordkeus, gespreksonderwerp).

(15) Aangepast aan de situatie. Leerlingen weten dat een tekst voor iemand geschreven is, zodat niet elke tekst voor iemand geschikt is. Om vast te stellen of de tekst aan hun is aangepast, leren zij als maat te gebruiken: de woordkeus, bouw en lengte van de zinnen, het onderwerp van gesprek (sluit het aan?). In dat verband kan apart ingegaan worden op 'het moeilijke woord', zoals het volgende punt dat doet.

(15.1) Het woordgebruik. Leerlingen weten dat zij onbekende woorden kunnen tegenkomen waarvan zij de betekenis kunnen achterhalen. Middelen daartoe zijn: afgaan op de context, betekenisanalyse van neologismen, samenstellingen en afleidingen; het woordenboek. Het resultaat moet zijn, dat zij in een tekst nagaan, welke woorden zij niet kennen, maar voor een goed begrip wel nodig hebben. Zij gaan na wat ze kunnen betekenen, zo nodig gebruiken zij een woordenboek.



(16) Opgebouwd uit samenhangende delen. Leerlingen weten dat er een verband zit in de handeling die een tekst is. Dat verband blijkt uit zinsopvolging, alinea's, verdeling in begin, midden en eind, terugkerende woorden of verwijzing naar dezelfde zaak: zij= de vrouw= de dokter Pieterse; eveneens uit structuuraanduidende woorden: ten eerste, vervolgens. Het resultaat moet zijn dat de leerlingen bij elke tekst voortaan vaststellen of er verbale aanwijzingen zijn voor een indeling. Bovendien onderstrepen ze de namen voor de belangrijke terugkerende zaken en personen (verwijzing).

(17) Een context. Leerlingen weten dat een tekst veelal een vervolg is van een andere tekst, dus niet op zichzelf staat. Zij maken kennis met woorden die op een context wijzen: *weer* aanslag op de paus; *zelfs* Jan; ook zij. Als resultaat gaan ze voortaan na, wat een tekst aan bekend vooronderstelt.

#### 4 Besluit

Andere zaken die aan de orde moeten komen, zijn de volgende.

(18) De inhoud: over welke personen of zaken gaat de tekst en wat wordt er van gezegd? Hoe kun je dat schematiseren?

(19) De structurering van de inhoud: hoe heeft de schrijver zijn materiaal geordend: temporeel, causaal, opsommend, tegenstellend, aaneenschakelend?

(20) Materiaalselectie (selectie van gegevens): wat valt er nog meer over het onderwerp te zeggen dan wel te vragen? Het gebruik van het topisch systeem.

(21) De argumentatie: geeft de schrijver bewijzen voor wat hij zegt? Tref je woorden aan als: *want*, *dus*, *immers* of kun je die zelf toevoegen?

(22) Anticiperen: een gegeven mededeling roept verwachtingen op (zoals uit de drie voorafgaande punten kan blijken); welke, en worden die ingelost?

Ik werk deze niet uit en om twee redenen. De geschetste cursus is nog in de staat van een ontwerp; met dit ontwerp geef ik voorstellen die kritiek behoeven en een uitnodiging zijn tot een fundamentele discussie over de praktijk van begrijpend lezen.

Met dank aan de mede-auteurs van Aanzet die een eerdere versie van dit artikel van hun kritiek voorzagen.

Wim van Calcar