

---

# GRAMMATICA VOOR ZWAKKE LEZERS

*Wim van Calcar & Koos Henneman*

## 1 PROBLEEMSTELLING EN VOORGESTELDE OPLOSSING

Op de voorgaande HSN-conferentie in Diemen heeft een van de auteurs aan de hand van een protocol laten zien wat de inbreng van grammatica zou kunnen zijn in het leesonderwijs (Van Calcar 1996). In het bijzonder wilde hij aantonen dat grammatica een leerling kan helpen zelfstandig te worden. De protocollen waarvan gebruik werd gemaakt, waren fragmenten uit een reeks leeslessen van een remedial teacher in opleiding aan een veertienjarige ivbo-leerling die problemen had met begrijpend lezen. Doel van de lessen was dat de leerling ten slotte zelfstandig tot begrip van een tekst kon komen. Allereerst wilde de remedial teacher bereiken dat de leerling aan de hand van titel, tussentitels en plaatjes voorkennis en verwachtingen zou oproepen.

Uit de protocollen bleek:

- dat de leerling het nut van het vragen stellen vooraf totaal niet duidelijk werd;
- dat de remedial teacher niet in staat was de leerling te leren zelf vragen te genereren.

Op de conferentie werd voorgesteld gebruik te maken van grammatica om tot het gewenste resultaat te komen. Dat gebeurde vanuit de volgende overweging. Het oproepen van kennis en verwachtingen zijn strategieën die het opbouwen van tekstbegrip kunnen vergemakkelijken (Henneman & Van Calcar 1988; Walraven 1995; Slieden 1995; Gruwel 1995). Hulpmiddel hierbij is het bekijken van titel, plaatjes, lay-out en dergelijke. Wanneer dat niet spontaan kennis en verwachtingen oproept, moeten andere wegen bewandeld worden (moet er dus een nieuwe strategie geïnitieerd worden), bijvoorbeeld vragen genereren op basis van die uiterlijke kenmerken.

Als de leerling dit evenmin kan, moet opnieuw naar andere middelen worden gezocht. Grammatica kan deze middelen aanreiken. Maar niet de grammatica uit het reguliere schoolboek, maar een die uitgaat van de alledaagse kennis van de taalgebruiker (Van Calcar 1994). Goede lezers gebruiken deze kennis tijdens het lezen, zwakke lezers doen dit onvoldoende. Het voorstel op de vorige conferentie luidde: leer zwakke lezers met behulp van grammatica hun kennis van taal en werkelijkheid op te roepen.

## 2 DE OPLOSSING IN DE PRAKTIJK

Als eerste aanzet tot een toetsing van het voorstel hebben we twee remedial teachers (rt) gevraagd de methode in hun rt-lessen begrijpend lezen te gebruiken. Bandopnamen van de lessen zouden ons in staat stellen na te gaan hoe de remedial teachers de methode didactiseerden en wat de resultaten waren.<sup>1</sup> Van een aantal lessen was de kwaliteit van het bandmateriaal onvoldoende om een precieze analyse te maken en moesten we ons verlaten op een mondeling verslag. Aangezien de resultaten bij de verschillende leerlingen sterk overeenkwamen, hebben we gekozen voor een beschrijving van het experiment bij één specifieke leerling: Lotte. Door deze beperking wint het verslag aan concreetheid.

We schetsen eerst de beginsituatie van Lotte. Vervolgens geven we een kort inhoudelijk verslag van de lessen. Tot slot beschrijven we de resultaten en de voordelen van beide remedial teachers over de methode.<sup>2</sup>

### 2.1 Beginsituatie Lotte

Lotte zit voor het tweede jaar in mavo-1. Het eerste jaar is zij op basis van een test voor begrijpend lezen (Haquebord 1995) en zeer zwakke cijfers voor de zaakvakken geselecteerd voor extra lessen lezen. Zij gaf te kennen het heel lastig te vinden om hoofdlijnen in een tekst te ontdekken. Aan de lessen nam een kleine groep leerlingen deel die allen op basis van de test getypeerd waren als 'schoolse lezers'. Dit houdt in dat zij vragen op het micro- en mesoniveau van een tekst relatief beter beantwoorden dan vragen op macroniveau. In de extra lessen werd *Weet wat je leest* (Lijmbach e.a. 1990) behandeld. Dit had bij Lotte niet het gewenste resultaat en aan het einde van het schooljaar werd zij vanwege onvoldoendes voor de zaakvakken niet toegelaten tot mavo-2. Zij koos ervoor om te doubleren. Afgesproken werd dat zij na de vakantie opnieuw extra lessen in begrijpend lezen zou krijgen.

In de tussentijd is de leerkracht (Nederlandica met rt-opleiding) die Lotte zal gaan begeleiden, geïnstrueerd in boven geschetste grammaticamethode. Zij zal deze in eerste instantie inzetten om Lotte te leren voorkennis en verwachtingen op te roepen. Die verwachtingen zal Lotte moeten controleren. Zowel het formuleren van de verwachtingen als het controleren ervan zal haar helpen bij het vaststellen van hoofdzaken in de tekst. Verwachtingen zetten een mogelijk schema van de tekst op. Wanneer dit bij controle juist blijkt, is een deel van de grote lijn zichtbaar en moet wat niet verwacht werd, daarin ingepast worden.

## 2.2 Verslag van de lessen

In de eerste bijeenkomst wordt het doel van de lessen vastgesteld en gaat de leerkracht na wat Lotte zich nog herinnert van de lessen van het voorgaande jaar. Spontane antwoorden op vragen als: 'Wat doe je als je iets niet begrijpt?' en 'Wat doe je als je een tekst moet leren?' zijn: 'Vragen of overslaan', 'Een uittreksel maken'. Na wat hulp herinnert ze zich dat ze eerst naar de buitenkant van de tekst moet kijken en W-vragen moet stellen aan de titel. Uit haar antwoorden blijkt dat ze het ziet als een opgelegde procedure en niet als een hulpmiddel om problemen op te lossen of te voorkomen.

In de tweede bijeenkomst legt de leerkracht haar een artikel voor met de titel *Stoer doen tegen beter weten in*. Op de vraag waar de tekst over zal gaan, komt geen antwoord. De leerkracht legt Lotte uit dat er verschillende woorden in de titel staan. Zij begint met het bespreken van werkwoorden en 'wat je ervoor nodig hebt om het uit te voeren, te laten gebeuren', zoals in de vorige paragraaf beschreven is. Zij laat Lotte een aantal werkwoorden bedenken en laat haar vaststellen wat noodzakelijk is. Lotte pakt dit snel op.

*RT=remedial teacher; L=Lotte*

RT: Wat zijn werkwoorden? Kun je dat uitleggen?

L: Iets wat je doet.

RT: Ja, iets wat je doet. Dat is heel mooi... Noem eens wat werkwoorden.

L: Lopen, geven, hopen, zeggen, werken, weten, roepen, hopen, maken.

RT: Keurig, dat zijn mooie werkwoorden. Nou, geven die werkwoorden iets aan wat iemand doet?

L: Ja.

RT: Die iemand, die dat doet, hoe noemen we die in een zin?

L: Onderwerp.

*Volgt verdere uitleg.*

RT: Kun jij met lopen een heel kort zinnetje maken met twee woorden?

L: Ik loop.

RT: Doe dat ook maar met het volgende werkwoord.

L: Hij geeft... roepen.

RT: Ja.

L: Wij roepen.

RT: Ik blijf even bij deze drie. Ik loop, kan ik dat helemaal alleen doen?

L: Ja.

RT: Als ik zeg: hij geeft, zijn er dan stukjes waarvan je zegt: eigenlijk zou ik die erbij moeten weten? Als ik zeg: hij geeft, wat denk je dan meteen?

L: Hij geeft iets aan iemand.

- RT: Keurig, hij geeft iets aan iemand, dus hij geeft iets. En de derde?  
 L: Die kun je wel alleen doen.  
 RT: Wij roepen.  
 L: Je kan alleen roepen.  
 RT: Je kan alleen roepen.  
 L: Je roept tegen iemand.  
*De RT vat samen.*  
 RT: Probeer ook nog even met zeggen.  
 L: Zij zegt... Daar moet ook nog wat achter.  
 RT: Ja, zij zegt iets. En werken?  
 L: Ik werk, hoeft niks.  
 RT: Daar hoeft niets achter. Dat is dus hetzelfde werkwoord als lopen. Nu weten.  
 L: Hij weet. Kan iets achter.  
 RT: Prima.

Wanneer de titel weer teruggenomen wordt en Lotte gevraagd wordt het werkwoord te analyseren, komt ze snel met '*iemand doet iets tegen iemand, iets staat er al: stoer, maar niet wie en tegen wie*'. Vervolgens gaat zij in de tekst op zoek naar de antwoorden. Na nog een aantal oefeningen met titels van teksten uit jeugdbladen wordt overgestapt op teksten uit Lottes boeken voor de zaakvakken.

De activiteiten worden nog sterk gestuurd door de leerkracht. Zij verzoekt de leerling de titel te lezen, vraagt wat het werkwoord is, hoeveel 'spelers' noodzakelijk zijn etc. Van zelfstandig handelen is nog geen sprake. Met die begeleiding komt de leerling wel tot steeds meer vragen aan de titels en tussentitels, die zij vervolgens al lezend beantwoordt.

Na herhaalde oefening onder begeleiding vraagt de leerkracht de leerling geheel zelfstandig te werken en dit zoveel mogelijk hardop te doen. Het onderstaande protocol is het resultaat. Stimulerende opmerkingen van de leerkracht, letterlijke herhalingen en samenvattingen zijn voor de leesbaarheid weggelaten en weergegeven met (...).

*RT=remedial teacher; L=Lotte*

- L: De titel is '*Ik speel dwarsfluit*', eh er staat een werkwoord in, ik speel, speel eh wie speelt, (...) ik staat er al in, waarom, staat er niet in. (...)  
 RT: Als je met het werkwoord geen vragen meer kan stellen, wat kan je dan nog als vragen stellen?  
 L: Over de hele titel (...) wat is een dwarsfluit, wie is de ik?  
 RT: Prima, ga maar zoeken.



L: Wie speelt is de ik-persoon. Waarom speelt degene? Omdat hij of zij het leuk vindt. Wat is een dwarsfluit? Een houten blaasinstrument. Dat wist ik, dat staat er niet in.

RT: Er staat niet in zeg jij wie de ik is?

L: Ik zie het wel.

RT: Dan was ik weer te vlug met een vraag stellen, ja?

L: Elja Kamphuis.

*Lotte schrijft de antwoorden op de vragen die ze gesteld heeft in haar schrift. De leerkracht herhaalt wat Lotte gedaan heeft en vraagt haar door te gaan.*

L: Het eerste tussenkopje is oefenen. Wie oefent... wat oefent hij of zij, (...) waar, waarom? Verder weet ik het niet.

RT: Wat is dan de volgende stap?

L: Zoeken of daar een antwoord op gegeven wordt.

*Opnieuw zoekt Lotte de antwoorden op de vragen op. Zij doet dit correct en schrijft ze op.*

RT: Staan er nu in deze alinea nog andere zaken over het oefenen die jij van tevoren niet bedacht had?

L: Dat zij van eh blokfluitlessen (...) uitvoering, en een half uur privéles.

RT: Ja (...) dan mag je doorgaan met de volgende.

L: Zilver, wat is zilver (...), waarom is het zilver? Meer weet ik niet.

*Lotte zoekt naar antwoorden, antwoord op 'waarom' komt niet. Er ontstaat een korte discussie over het zilver van de dwarsfluit. Als ze van hout zou zijn, dan is ze verzilverd. Ze gaat door met het volgende tussenkopje: Kleppen.*

L: Kleppen, wat zijn kleppen? Dat heeft verschillende betekenis, paard heeft oogkleppen en die dwarsfluit, die dingen waar je op moet drukken (...) Dat zijn van die dingen (*wijst op plaatje met dwarsfluit met kleppen*).

RT: Je gebruikt nu de tekst gecombineerd met plaatje. Staat er nou nog meer in deze alinea, dingen die niet in de titel staan?

L: Ja, dat een dwarsfluit uit drie delen bestaat.

RT: Juist, dus dat had jij niet voorspeld met die titel, dat is dus niet erg als je maar tijdens het lezen denkt: oh wacht, maar dat staat er ook. (...) Dat schrijf je erbij.

*Volgende kop is: Goed blazen.*

L: Goed blazen, waarom moet je goed blazen, waarop moet je goed blazen?

RT: Welke vraag kan je al beantwoorden?

L: Waarop (...)

*Lotte gaat het antwoord zoeken.*

L: Als je zacht blaast, komt er geen... niet zo mooi geluid uit.

*Zij schrijft het antwoord op. Tot slot vraagt de leerkracht Lotte een korte samenvatting te geven.*

- L: Het gaat over dat Elja Kamphorst die dwarsfluit speelt, een dwarsfluit is een houten blaasinstrument die bestaat uit drie delen en er zitten van die kleppen op.
- RT: Heb je er nog andere dingen van onthouden?
- L: Uit welke delen, middenstuk, kopstuk, die andere weet ik niet meer.(...) Zij heeft eerst op blokfluit gezeten en toen is ze dwarsfluit gaan spelen.

### 2.3 Resultaten en commentaar docenten

Zowel uit de bandopnamen als uit de gesprekken met de docenten blijkt, dat de leerlingen tijdens het rt-uur actiever lezen dan voorheen. Ze stellen zich van tevoren meer vragen, waardoor ze een tekst niet meer van begin tot einde passief doorlezen. Ze zijn op zoek naar antwoorden op vragen en signaleren daarvoor stukken die zij niet verwacht hadden. Specifiek resultaat voor Lotte is nog dat zij niet meer – zoals voorheen – stopt met lezen zodra zij een woord niet kent. Zij blijkt het geleerde toe te passen bij geschiedenis, waarvoor ze op haar eerste rapport een voldoende heeft.

De resultaten geven aanleiding om deze eerste aanzet tot toetsing van het voorstel redelijk geslaagd te noemen. Uit de protocollen blijkt echter ook dat de leerlingen maar ten dele in staat zijn zelfstandig te werken. De docenten blijven overduidelijk begeleidend, corrigerend en sturend aanwezig. De oorzaak daarvan ligt minder bij het feit dat de leerlingen de methode niet zelfstandig zouden kunnen hanteren, als wel bij het gedrag van de docenten. Deze zouden vooral moeten luisteren naar de wijze waarop de leerlingen tot vragen komen en naar antwoorden zoeken om vervolgens samen met de leerling product en proces te evalueren.

Docenten hebben echter een sterke neiging direct te reageren op een handelwijze van de leerling en sturende opmerkingen te maken als er een stilte valt. Leerlingen maken daar gebruik van. Zij weten maar al te goed dat als zij zwijgen het antwoord uiteindelijk toch komt. Stiltes zijn van belang. De leerling moet niet alleen de gelegenheid krijgen na te denken, maar moet er ook toe gedwongen worden. Hij moet oefenen, de docent moet begeleiden. De weg naar zelfstandig handelen wordt gehinderd doordat de docenten de touwtjes in handen blijven houden. In diverse artikelen, o.a. in het tijdschrift *Moer*, is interactie als probleem bij de instructie in leesstrategieën aan de orde geweest (Van Wendel de Joode e.a. 1990; Blankesteyn & Van der Leeuw 1991). Het lijkt noodzakelijk dat er in opleidingen en nascholing meer aandacht komt voor deze variabele in het leerproces.

De docenten gaven in hun commentaar aan de methode zeer bruikbaar te vinden, maar de toepassing ervan onderschat te hebben. Tijdens de toepassing

stuiten zij op nogal wat problemen. Die komen in de volgende paragraaf aan de orde. Ondanks deze problemen besloten zij de methode in hun rt-lessen begrijpend lezen in te bouwen.

### 3 PROBLEMEN

De toepassing van grammatica in het leesonderwijs is in de praktijk moeilijker dan we dachten. Een goede (ortho)didactische en pedagogische scholing blijkt niet voldoende. De docent moet behoorlijk wat kennis van taal paraat hebben. We zeggen met opzet *kennis van taal* en niet *kennis van de grammatica*. Een grammatica beschrijft de kennis die wij van taal hebben. Afhankelijk van het soort grammatica wordt deze kennis op een bepaalde manier vormgegeven. In het onderwijs moet de vormgeving afhankelijk zijn van het doel dat we met grammatica nastreven. Voor ondersteuning bij het vreemdetalenonderwijs zal de grammatica er anders uitzien dan voor het leesonderwijs.

Voor het leesonderwijs volstaan aan inhoud en terminologie: werkwoord, noodzakelijke aanvulling, en niet-noodzakelijke aanvullingen: aanvulling van plaats (waar?), tijd (wanneer?), reden (waarom?), voorwaarde (in welk geval?), hoedanigheid (hoe?), kenmerking of precisering (welke? wat voor een?). Deze grammatica moet de docent dan wel goed beheersen en paraat hebben. Hij moet bijvoorbeeld weten dat 'heten' en 'welkom heten' twee verschillende werkwoorden zijn, en dat het werkwoord 'zijn' met twee noodzakelijke aanvullingen ('iemand is iets') in betekenis verschilt van 'zijn' met één aanvulling ('er is iemand'). Eveneens moet hij voldoende kennis hebben van betekenissen zoals reden, voorwaarde en hoedanigheid, en van de vorm die deze in taal kunnen hebben. Maar dit is geen bijzondere voorwaarde voor de grammaticamethode die wij voorstaan. Die kennis van taal heeft elke docent nodig die leesonderwijs geeft, aangezien een tekst uit dat soort betekenissen is opgebouwd. De noodzaak van die kennis blijkt alleen in ons geval eerder, omdat betekenissen geëxpliciteerd moeten worden.<sup>3</sup>

Behalve dat een docent kennis van taal nodig heeft, moet hij in staat zijn de grammatische theorie te vertalen. De docenten in ons onderzoek zijn geneigd de leerling grammatica te leren in plaats van de onbewuste grammaticale kennis die de leerling van de taal heeft, te expliciteren.<sup>4</sup>

Het laatste probleem dat zich voordeed, is van meer algemene aard. Het stellen van vragen met behulp van grammaticale kennis dreigde doel op zich te worden. De docenten hadden de neiging het uiteindelijke doel uit het oog te verliezen. Daardoor confronteerden ze de leerlingen onvoldoende met hun vragen, in de zin van: je hebt dit gedacht, komt die gedachte ook uit?; lees je daar ook iets over in de tekst?; zo niet, hoe zou dat komen?; lagen de vragen die je stelde, voor de hand?; enz. Door dit na te laten ontstond het gevaar dat de



vraagstelling naar de aanvullingen bij een werkwoord een zelfstandige vaardigheid werd in plaats van een middel om een probleem op te lossen. Om dat te voorkomen is het noodzakelijk dat de docent voortdurend de strategie relateert aan het uiteindelijke doel: vergroting van tekstbegrip.

## NOTEN

- 1 Dit artikel had niet geschreven kunnen worden zonder de vrijwillige medewerking van T. Boogaard-Koenen, Ch. Diercks-Levie en H. Saaltink. Beide auteurs zijn hen zeer dankbaar voor hun bijdragen.
- 2 Een uitgebreidere versie van dit artikel is verschenen in *Levende Talen* (juni 1997). K. Henneman & W. van Calcar: Het gebruik van grammaticale kennis in het leesonderwijs aan zwakke lezers.
- 3 Bij gebrek aan ruimte laten we de illustratie uit de protocollen weg.
- 4 Zie noot 3.

## LITERATUUR

- Blankesteyn, E. & B. van der Leeuw: Vernieuwing van het leesonderwijs: strategieën en routines. *Moer* 1991/7-8, p. 234-245.
- Brand-Gruwel, S.: *Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs*. Academisch proefschrift. Beek-Ubbergen: Tandem-Felix, 1995.
- Haquebord, H.: *Tekstbegriptoets voor de brugklas. Instrument voor signaleren en typen van leesproblemen*. Groningen: Jacob Dijkstra, 1995.
- Henneman, K. & W. van Calcar: Problemen met tekstbegrip. Directe instructie in het gebruik van strategieën een mogelijke oplossing. In A. van der Leij & J. Hamers (red.): *Dyslexie '88*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Lijmbach, B., H. Haquebord & K. Galema, K.: *Weet wat je leest! Begrijpend lezen voor de brugklas*. Groningen: Jacob Dijkstra, 1990.
- Sliepen, S.E.: *Instructie en oefening in begrijpend lezen*. Academisch proefschrift. Amsterdam: VU, 1995.
- Van Calcar, W.I.M.: *Een toegepaste grammatica. Grondslag voor het vak Nederlands*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 1994.
- Van Calcar, W.: Leesonderwijs in het kader van leren leren. Grammatica in actie. In P.M. Nieuwenhuijsen (red.): *Het Schoolvak Nederlands*. Utrecht: APS, 1996, p. 75-85.
- Van Wendel de Joode, B., A. Gerritsen, H. Mazeland & L. Verhoeven: Het onderwijs in leesstrategieën. Visies op een probleem. *Moer* 1990/5, p. 173-183.
- Walraven, M.: *Instructie in leesstrategieën. Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Duivendrecht: Paedologisch Instituut, 1995.