
LEESONDERWIJS TER DISCUSSIE

Koos Henneman & Wim van Calcar

DEEL 1

Analyse van leesonderwijs in lesmaterialen

De ideeën over instructie in begrijpend lezen zijn de laatste decennia ingrijpend veranderd onder invloed van onderzoek naar het leesproces en kenmerken van goede en zwakke lezers (Reitsma & Walraven 1991, Thomassen e.a. 1991, Aarnoutse 1992, Stothart 1994). Instructie die gericht is op het leesproces, op strategieën die goede lezers gebruiken om begrip op te bouwen en te controleren, zou meer succes moeten hebben dan instructie gericht op het beantwoorden van een set vragen over een tekst (traditionele tekstverklaring) en het trainen van deelvaardigheden als bijvoorbeeld het benoemen van verbindingswoorden, het onderscheiden van feiten en meningen en dergelijke. In de lijn van deze verwachting zien we in een aantal lesmaterialen voor het vak Nederlands op dit moment aandacht voor het leesproces. Leerlingen krijgen oefening in het gebruik van strategieën als het vaststellen van leesdoelen en leesmanieren, het voorspellen waar een tekst over gaat, het oproepen van eigen kennis over het onderwerp enz.

Zowel uit onderzoek (Aarnoutse 1996, Oostdam & Bimmel 1996) als uit onze ervaringen uit (na)scholing en begeleiding blijkt evenwel dat het effect van instructie in leesstrategieën minder is dan vanuit de theorie verwacht mag worden. Leerkrachten klagen erover dat leerlingen geleerde strategieën niet toepassen. Ze hebben er geen zin in, zien het nut er niet van in, de toepassing kost ze te veel tijd. Voor onze (na)scholing en begeleiding zijn we nagegaan wat de mogelijke oorzaken hiervan kunnen zijn. We zijn onder meer gaan kijken of en op welke wijze lesmaterialen Nederlands voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs instructie in leesstrategieën vorm geven.

In het eerste deel van dit artikel gaan we kort in op het begrip 'leesstrategieën' en beschrijven we het resultaat van onze analyse van het leesonderwijs in een aantal lesmaterialen. In het tweede deel doen we een aantal voorstellen om het leesonderwijs te verbeteren.

1 HET BEGRIIP LEESSTRATEGIEËN

Onder het begrip 'leesstrategieën' verstaan we alle handelingen die een lezer onderneemt om effectief en efficiënt een leesdoel te bereiken. Welke handelingen hij verricht, is afhankelijk van zijn doel, de tekst en zijn eigen kennis van zowel het onderwerp als van taal en taalgebruik. In de literatuur worden twee typen leesstrategieën onderscheiden: metacognitieve en tekstgerichte strategieën (Aarnoutse 1992). *Metacognitieve* strategieën zijn gericht op oriëntatie, planning, uitvoering en evaluatie van een leestaak.

Tijdens de uitvoering van zijn leestaak voert een lezer allerlei activiteiten uit die tot de *tekstgerichte* strategieën gerekend worden, zoals het vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte, functies van tekstdelen, antecedent/anafloor-relaties en verbanden tussen tekstgegevens.

Het is voor ons betoog van belang voor ogen te houden dat goede lezers vrij onbewust strategisch te werk gaan. Er vindt bij hen een voortdurende interactie plaats tussen het doel, de eigen kennis en de tekstgegevens. Ze grijpen pas bewust naar strategieën als hun begrip stagneert. Zwakke lezers gaan minder strategisch te werk. Er vindt niet zoveel interactie plaats tijdens het lezen, waardoor onvoldoende begrip tot stand komt, onbegrip niet opgemerkt wordt en als het opgemerkt wordt, niet wordt opgelost.

2 PRESENTATIE VAN LEESSTRATEGIEËN IN SCHOOLBOEKEN

Voor onze analyse van het leesonderwijs in lesmaterialen hebben we een aantal vragen geformuleerd. Die zijn afgeleid uit de theorie van het leesproces, de kenmerken van goede en zwakke lezers en theorieën over leren en instructie (Boekaerts & Simons 1993). De vragen luiden als volgt:

- (1) Leren leerlingen dat het gebruik van strategieën een algemeen dagelijks verschijnsel is om problemen op te lossen en sluit het leesonderwijs aan op hun eigen ervaring hiermee?
- (2) Leren leerlingen een specifiek leesdoel (probleem) vast te stellen en/of worden opdrachten aan concrete leesdoelen verbonden?
- (3) Leren leerlingen strategieën te gebruiken in relatie tot het leesdoel, hun voorkennis en de tekst?
- (4) Leren leerlingen hoe ze een strategie kunnen uitvoeren?
- (5) Leren leerlingen criteria hanteren om te controleren of een (sub)doel bereikt is?

We hebben met deze vragen een aantal lesmaterialen¹ bekeken, met name materialen die op de scholen van onze studenten frequent gebruikt worden of waarvan het gebruik gestimuleerd wordt in publicaties over leesonderwijs (Hacquebord 1996, Laarschot 1997).

2.1 *Leren leerlingen dat het gebruik van strategieën een algemeen dagelijks verschijnsel is om problemen op te lossen en sluit het leesonderwijs aan op hun eigen ervaring hiermee?*

In de door ons bekeken schoolboeken worden strategieën aangeboden als uniek voor lezen en niet als een specifieke toepassing van (deels) algemene gedragsstrategieën die leerlingen in talloze situaties bewust of onbewust toepassen. Vanuit hun reeds verworven wijzen van handelen in alledaagse situaties zouden strategieën met betrekking tot lezen behandeld moeten worden. We zijn dat nergens expliciet tegengekomen.

In het verlengde hiervan ligt dat strategieën veelal niet gepresenteerd worden als een wijze van werken waarmee de leerling zijn leesdoel kan bereiken en problemen met tekstbegrip kan oplossen, maar als werkwijzen die gevolgd moeten worden. In een

aantal boeken komen we wel argumenten tegen voor het volgen van een bepaalde strategie. Deze argumenten gaan echter niet veel verder dan: het is handig, zo begrijp je het beter. Waarom dat nu zo handig is en hoe het komt dat je het beter begrijpt, komt niet aan de orde. Leerlingen moeten maar geloven dat dat zo is.

Daarbij komt nog dat leerlingen onvoldoende leren dat dezelfde strategieën binnen verschillende probleemsituaties gebruikt kunnen worden. Als leerlingen leren zich te oriënteren op een tekst, leren ze dat je daardoor de tekst beter begrijpt. Dat deze strategie in meerdere probleemsituaties van pas kan komen, wordt slechts in *BV-Taal* en *Lezen tot de tweede* gemeld, maar die beperken zich tot twee situaties: snel te weten komen waar iets over gaat en vragen beantwoorden.

Oriëntatie kan echter ook dienen om de moeilijkheidsgraad (weinig of veel voorkennis) van een tekst vast te stellen, zodat je weet of lezing/bestudering veel/weinig tijd zal kosten; om een globaal inzicht te krijgen in het totaal, waardoor je een schema of script uit je eigen kennisdomein kan oproepen, wat je helpt de details te interpreteren; om na te gaan of de tekst de moeite waard is om te lezen; om een bepaalde passage die je van belang acht te lokaliseren enz.

Wat gepresenteerd wordt als strategie is in zeer veel lesmaterialen niet meer dan een deelvaardigheid. Goede leerlingen zullen een aantal van deze deelvaardigheden zelfstandig als strategie inzetten daar waar nodig; zwakke leerlingen zullen dat niet doen, omdat ze onvoldoende de problemen onderkennen die om een oplossing vragen. Onderstaande voorbeelden illustreren onderdelen van bovenstaande analyse.

Een tekst lezen: eerst kijken!

Lezen doe je de hele dag: een spannend boek, een stripverhaal, de tv-gids, het telefoonboek, enzovoort. Vooral op school moet je veel lezen. De teksten in je schoolboeken zijn lang niet altijd gemakkelijk. Bovendien moet je onthouden wat er staat. Je leest de teksten uit je schoolboeken omdat je er iets uit moet leren.

Het is dus belangrijk dat je *goed* kunt lezen. In 'Werken met informatie' gaan we het lezen stap voor stap oefenen.

Lezen begint altijd met 'kijken'. Als je een tekst voor het eerst ziet, moet je eerst kijken wat voor tekst het is. Kijk naar: de titel, de tussentitels of tussenkopjes, de illustraties, de anders gedrukte woorden en de bronvermelding.

Opdracht

Bekijk de tekst op blz. 16.

1. Schrijf de titel en tussentitels onder elkaar op.
2. Schrijf kort op wat je ziet op de illustraties.
3. Schrijf alle anders gedrukte woorden op.
4. enz.

De presentatie in dit voorbeeld leert een leerling wel een bepaalde handelwijze, maar niet *waarom* en *wanneer* hij die moet gebruiken. In nieuwe situaties zal hij de werkwijze niet snel toepassen. Hij heeft immers de winst die hem het gebruik van 'het kijken' zou kunnen opleveren, niet ervaren. Wat het effect kan zijn wanneer dit niet het geval is, blijkt uit onderstaand protocol van een deel van een leesles. Een leerling (LL) heeft gedurende zeven lessen – naar het oordeel van een remedial teacher (RT) – diverse strategieën geleerd en toegepast onder begeleiding. Deze wil dat hij in de achtste les zelfstandig werkt en verzoekt hem dit hardop te doen.

- LL nou, ik ga verzorging doen, ik ga een hoofdstuk lezen
 RT ja
 LL de tekst... de titel is 'Een nieuwe tijd breekt aan'. Wat moet ik nu gaan doen?
 RT nu moet je nadenken
 LL oh ja, kijken waar het om gaat
 RT ja, precies
 LL nou... de wereld om je heen
 RT ja... en?
 LL dan de foto's een beetje gaan bekijken
 RT heel goed
 LL nu ga ik lezen
 RT vergeet je niet iets?
 LL de titel heb ik gedaan
 RT ja, en wat ga ja dan doen voor je gaat lezen?
 LL naast de foto's... zoiets... een klein tekstje lezen
 RT ja, dat kun je ook nog doen, maar wat ga je eerst doen voor jezelf?
 LL eh... denken waar het om gaat
 RT ja
 LL kan ik dan nu gaan lezen, ja toch?
 RT nee, heb je dat dan al gedaan?
 LL nee, moet dat nu ook?
 RT ja, dat moet altijd
 LL oh, ik dacht alleen bij die krant... om iets te kiezen

Uit het protocol blijkt dat de leerling een vaardigheid geleerd heeft, waarvan hij zelf een strategische toepassing bedacht heeft, die echter een andere is dan de leerkracht op het oog had.

2.2 *Leren leerlingen een concreet leesdoel (probleem) vast te stellen en/of worden opdrachten aan concrete leesdoelen verbonden?*

Alle boeken leren leerlingen leesdoelen vast te stellen en geven opdrachten die aan een leesdoel verbonden zijn, maar weinig concrete opdrachten. Leerlingen leren dat er globaal drie leesdoelen zijn: een antwoord op een eenvoudige vraag te weten komen; de inhoud van een tekst globaal begrijpen; de inhoud van een tekst precies begrijpen.

Naar onze mening is dit onjuist. Leesdoelen van een goede lezer zijn veel concreter: ik wil/moet weten wat er met x gebeurd is; ik wil/moet weten wat het commentaar van a is op b; ik wil/moet weten wat oorzaken zijn voor crisis c enz. De doelen die in de schoolboeken gesteld worden, zijn veel te algemeen. Het wordt aan de leerlingen overgelaten of en hoe ze die vage doelen concretiseren. Dat is nu net waar zwakke lezers problemen mee hebben. Consequentie hiervan is dat leerlingen bij de zaakvakken algemene leesdoelen als: bestudeer deze tekst; neem die twee paragrafen door; lees dat hoofdstuk door; en dergelijke op hun eigen wijze invullen. Wanneer ze dat op een andere wijze doen dan door de leerkracht bedoeld is, leidt dat bij beiden tot frustratie.

Bovendien wordt in een groot aantal gevallen een opgegeven leesdoel niet geëvalueerd. Zo wordt in onderstaand voorbeeld als leesdoel opgegeven: 'Je moet alles precies begrijpen'. Bij de verdere opdrachten komt niet meer ter sprake wat dat 'alles' nu is en of alles nu begrepen is. Centraal in de opdracht staat het leren uitvoeren van stap 5 van een leeskaart en daarvan nog heel specifiek het herkennen van signaalwoorden. Het gaat uiteindelijk dus om een deelvaardigheid.

Signalen in alinea's

Bekijk tekst 28. Volg het stappenplan tot en met stap 5. Kies bij stap 2 voor het leesdoel 'alles van de tekst begrijpen'.

- a. Welke leesmanier gebruik je? Schrijf dit op.
- b. Als je bij stap 5 bent: verdeel de tekst in alinea's en schrijf de alinea-nummers onder elkaar in je schrift. De tekst is als volgt opgebouwd:

1. *inleiding op het onderwerp van de tekst*
2. *meer uitleg over het onderwerp van de tekst*
3. *eerste voorbeeld*
4. *tweede voorbeeld*
5. *tegenvoorbeeld*

Doe het zo:

alinea

signalen

1.

2.

Enzovoort.

- c. In welke alinea's zie je signalen voor deze tekstopbouw? Schrijf dit op.
- d. Bespreek je antwoorden met je buurman of buurvrouw en kies samen de beste antwoorden.

Urr: *Weet wat je leest* (De Boer e.a. 1996, p. 58).

2.3 *Leren leerlingen strategieën te gebruiken in relatie tot het leesdoel, hun voorkennis en de tekst?*

Het kiezen van een aanpak afgestemd op doel, voorkennis en tekst missen we in alle schoolboeken. We zien eerder het tegendeel. De drie eerder genoemde algemene doelen worden verbonden met drie vaste manieren van lezen waarvan de beschreven uitvoeringen in de methoden bovendien nogal verschillen. Tevens wordt, als we kijken naar de uitgebreide stappenplannen die bij elke manier afgewerkt moeten worden, leerlingen vaak een nogal omslachtige werkwijze opgedrongen, die ons contraproductief lijkt.

Daarnaast zien we bij verschillende manieren gedrag gepropageerd dat zwakke lezers zouden moeten afleren: het woord voor woord lezen van een tekst. Dat is nu net wat zwakke lezers vaak doen. In de hoop dat, als je dat maar vaak genoeg doet, het begrip vanzelf wel komt. Op z'n minst moet aangegeven worden welke activiteiten tijdens dat 'woord voor woord lezen' verricht moeten worden, zoals: wat staat hier? kan ik het in eigen woorden weergeven? is dit belangrijk? enz.

In de meeste lesmaterialen waarin leerlingen gevraagd wordt eerst een tekst te bekijken, vervolgens voorspellingen te doen en kennis van het onderwerp op te roepen, wordt met de resultaten daarvan in het vervolg weinig gedaan. Hooguit volgt de vraag nog: klopten je verwachtingen? Op welke wijze deze activiteiten de verdere verwerking van de tekst beïnvloeden, blijft in het ongewisse. Voorspellen en eigen kennis oproepen lijken eerder rituelen dan functionele activiteiten.

2.4 *Leren leerlingen hoe ze een strategie kunnen uitvoeren?*

De wijze waarop leerlingen strategieën kunnen uitvoeren, zijn zeer algemeen geformuleerd. Leerlingen moeten bijvoorbeeld verwachtingen formuleren door naar titels, tussentitels, lay-out en plaatjes te kijken. Wanneer dat niet meer oproept dan wat ze lezen en zien, worden hen geen andere middelen geboden, terwijl die er wel zijn (Henneman & Van Calcar 1997).

Een ander voorbeeld van een strategie die zeer algemeen geformuleerd wordt, is het vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte van een alinea. In bijna alle materialen is die activiteit gekoppeld aan de begrippen kernwoord en kernzin. De definiëring van wat een kernwoord en kernzin zijn, loopt in de verschillende boeken uiteen, eveneens hoe je zo'n kernwoord vindt. Dat niet in alle alinea's een kernwoord en kernzin staan, komt niet in alle materialen ter sprake, terwijl het naar onze ervaring regelmatig voorkomt.

Belangrijker is echter dat in bijna alle materialen nagelaten wordt leerlingen verschillende mogelijkheden te bieden om onderwerp en hoofdgedachte te vinden, bijvoorbeeld anticiperen vanuit de voorgaande alinea; een vraag bedenken waar de alinea antwoord op geeft; een kandidaatonderwerp kiezen en vervolgens controle uitvoeren en even doorlezen om te zien of het vervolg een oplossing biedt, zijn ook mogelijkheden om het beoogde te bereiken. In het tweede deel van dit artikel gaan we hier verder op in.

2.5 *Leren leerlingen criteria hanteren om te controleren of een doel bereikt is?*

Leerlingen krijgen in geen enkel leerboek criteria aan de hand waarvan ze kunnen vaststellen of ze het gevraagde bereikt hebben. Wanneer ze onderwerp of thema van een tekst moeten vaststellen, leren ze dat onderwerp of thema datgene is waar de tekst over gaat en dat je dat kunt vinden door naar titel en tussenkopjes te kijken, eventueel de eerste en laatste alinea te lezen. Maar hier schieten ze niet veel mee op. Van wat een onderwerp is, krijgen ze niet meer dan een synonieme vertaling en ze horen slechts waar ze moeten zoeken, maar niet hoe ze kunnen controleren of ze een juiste keuze gemaakt hebben. De vragen: hoe weet ik of ik het juiste thema heb gekozen?; welk argument kan ik gebruiken om de keuze van mijn thema te verdedigen tegenover die van een medeleerling of tegenover de leraar? komen niet ter sprake. Terwijl het juist die vragen zijn die van belang zijn wanneer we met leerlingen willen praten over het proces dat aan resultaten ten grondslag ligt.

Zolang criteria ontbreken, kunnen leerlingen en docent weliswaar via overleg, overreding of dwang tot eensgezindheid komen, maar zonder enige objectieve controle. Het argument van de sterkste – de docent – zal veelal doorslaggevend zijn. In het tweede deel van dit artikel beschrijven we een aantal criteria die leerlingen geboden kunnen worden om hun begrip te controleren.

3 CONCLUSIE

Op grond van onze bevindingen concluderen we dat het leesonderwijs in de schoolboeken over het algemeen weinig strategisch van aard is. Leerlingen leren eerder een aantal deelvaardigheden dan strategieën die ze kunnen inzetten om problemen op te lossen. Bovendien worden werkwijzen nogal star gehanteerd. Er lijkt slechts één weg naar Rome te gaan, met in sommige gevallen een paar toegestane omwegen. De voorgestelde werkwijzen zijn daarenboven soms zeer uitgebreid en omslachtig. Met verwijzing naar onze onderzoeksvragen kunnen we de volgende conclusies.

- (1) Het leesonderwijs sluit niet aan bij de ervaring en kennis die leerlingen hebben van gedragsstrategieën en presenteert de leesstrategieën als uniek. Leerlingen leren wel bepaalde handelwijzen, maar onvoldoende waarom en wanneer ze die handelwijzen moet volgen. Transfer van het geleerde wordt over het algemeen aan de leerling zelf overgelaten. De strategieën worden niet gegeven als (variabele) middelen die tot oplossing van verschillende problemen kunnen leiden, maar als een vaste route naar zeer algemene, vage leesdoelen.
- (2) Leerlingen leren niet dat ze zichzelf concrete leesdoelen moeten stellen, of als hun eerste doel erg algemeen is, ze dit al lezende moeten concretiseren.
- (3) Leerlingen leren niet hoe tekstkenmerken en voorkennis hun aanpak kunnen bepalen.
- (4) Leerlingen leren niet dat er verschillende middelen zijn om een bepaalde strategie uit te voeren; dat wanneer het ene middel niet helpt, een tweede of derde geprobeerd moet worden.
- (5) Evenmin krijgen leerlingen, door het ontbreken van criteria, middelen aangereikt om hun resultaten te controleren.

DEEL 2

Voorstellen

In het eerste deel van dit artikel hebben we het leesonderwijs in een aantal lesmaterialen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs geanalyseerd en becommentarieerd aan de hand van een aantal vragen. Onze conclusie was dat met het huidige lesmateriaal leerlingen onvoldoende getraind worden in het hanteren van strategieën om problemen op te lossen. In dit tweede deel doen we een aantal voorstellen om het leesonderwijs te optimaliseren.

Bij de voorstellen zijn we ervan uitgegaan dat bestaande lesmaterialen gebruikt blijven worden. Hoewel we het leesonderwijs graag grondig zouden willen veranderen, schieten zittende leerkrachten met een voorstel daartoe weinig op. Onze vraag was dus: hoe kunnen leerkrachten met de in het eerste deel van ons artikel besproken lesmaterialen hun leesonderwijs verbeteren?

1 VOORSTELLEN TER VERBETERING VAN DE HUIDIGE ONDERWIJSPRAKTIJK

We hebben onze voorstellen gerangschikt in volgorde van de vragen die we voor de analyse van lesmaterialen gebruikt hebben. Deze vragen nemen we nu in stellende vorm opnieuw onder de loep.

1.1 Leerlingen leren dat het gebruik van strategieën niet uniek is voor lezen, maar een algemeen dagelijks verschijnsel om problemen op te lossen.

We kunnen leerlingen dit leren door bij de aanvang van het leesonderwijs met hen een aantal situaties te bespreken waaruit blijkt dat ze strategisch tewerkgaan wanneer ze bepaalde doelen/problemen hebben. Hierbij kan aangesloten worden zowel bij schoolse als buitenschoolse situaties. We vragen leerlingen in eerste instantie zelf voorbeelden te geven van alledaagse doelen die ze wilden bereiken en van de wijze waarop ze daarbij tewerk zijn gegaan. Indien dat niet lukt, stimuleren we hen, bijvoorbeeld met probleemsituaties als:

- Je wil met een bepaalde broek naar een feest, maar hij blijkt in de wasmand te liggen.
- Je wil met een aantal leerlingen een feestavond voorbereiden voor de klas.
- Je gaat een weekend weg, je moet je tas nog pakken.
- Je band blijkt lek te zijn na school; je fiets moet mee naar huis, want je hebt in de middag een sporttraining.
- Je wil een nieuw spelletje op de computer installeren.

Uit de reactie van leerlingen zal blijken dat ze individueel meer of minder bewust strategisch tewerkgaan om hun doelen te bereiken en dat de wijze waarop ze dat doen erg afhankelijk is van de situatie en hun kennis en vaardigheden. De een zal zijn band zelf plakken met plak van de conciërge, de ander zal het een vriend of vriendin laten doen. De een kan zelf spelletjes installeren, de ander zal een van zijn huisgenoten moeten vragen.

Vanuit die ervaring kunnen we als docent overgaan naar de leesles. In die les moeten leerlingen dan niet leren dat er drie doelen zijn en drie leesmanieren. Ze moeten een aantal concrete doelen voorgeschoteld krijgen, bijvoorbeeld: waarom houdt zanger x op met spelen?; welke millenniumproblemen kunnen gewone burgers krijgen met hun pc? Met behulp van een aantal eenvoudige teksten moeten ze die problemen kunnen oplossen individueel of in groepsverband. In de nabespreking komt eerst de oplossing ter sprake evenals de wijze waarop leerlingen tewerk zijn gegaan. Daarna worden de werkwijzen vergeleken met die in de eerdere discussie naar voren gekomen zijn. Hierbij wordt naar overeenkomsten en verschillen gezocht. Daarbij zal zeker ter sprake komen dat oriëntering op een situatie, planning en controle bij allerlei taken bewust of onbewust een rol spelen.

1.2 *Leerlingen leren een concreet leesdoel (probleem) vaststellen of hun opdrachten zijn aan concrete leesdoelen verbonden.*

Doel van het lezen ligt bijna altijd buiten de tekst: ik moet Anja bellen, maar ben haar telefoonnummer vergeten; ik moet vanavond weg, maar wil *The Bold and the Beautiful* niet missen, dus moet ik mijn videorecorder programmeren en dat heb ik nog nooit gedaan; morgen moet ik vragen over de klimaten in Europa kunnen beantwoorden enz. We lezen dus om een bepaald probleem op te lossen. Doelen als: ik wil van deze tekst de hoofdzaak begrijpen of ik wil van deze tekst alles precies begrijpen, zijn doelen die een lezer zich niet stelt.

We moeten leerlingen leren abstracte doelen te concretiseren door hen te vragen deze leesdoelen concreet te maken. Hulpmiddelen hiervoor zijn bij een doel als *'alles van een tekst begrijpen'*:

- (1) Bekijk de tekst (uiterlijke kenmerken). Formuleer op grond daarvan een aantal vragen die in de tekst beantwoord zullen worden. Vul daarna al lezende je lijstje vragen aan.
- (2) Levert (1) weinig op, ga dan lezen en formuleer al lezende vragen over het onderwerp waar de tekst een antwoord op geeft.

Dus niet: leerlingen eerst naar de tekst laten kijken en dan een abstract leesdoel opgeven of laten vaststellen, maar eerst een leesdoel geven en dan naar de tekst laten kijken om het doel te concretiseren! In plaats van leerlingen algemene leesdoelen te laten concretiseren, kunnen we hen ook leesdoelen opgeven. Een voorbeeld:

OPDRACHT

Stel je voor: Je bladert in een tijdschrift en komt een column tegen over 'pesten'. Je interesse is gewekt. Je vraagt je af wat de schrijver van pesten vindt en wat zondebokken zijn. Wat is het antwoord op je vragen?

Laat in de nabespreking de antwoorden ter sprake komen, los eventuele verschillen van mening op door delen van de tekst opnieuw te laten bekijken en laat leerlingen reflecteren op de wijze waarop ze tewerk zijn gegaan. In onderstaand voorbeeld kan opdracht 5 dus geheel achterwege blijven. De vragen in deze opdracht zijn gericht op tekstanalyse en geven leerlingen weinig kans om zelfstandig hun doelstelling te bereiken.

Je bladert in een tijdschrift en komt een column tegen over 'pesten'. Je interesse is gewekt en je besluit om verder te lezen.

Apen hebben soms zondebokken, kinderen ook.

[...]

Opdracht 5

Bekijk de tekst ... met behulp van de leeskaart.

1. Wat is de inleiding? Kies uit: [...]
 2. Leg je antwoord op vraag 1 uit.
Lees de inleiding en het slot.
 3. De inleiding begint niet met de hoofdzaak. Waarmee dan wel?
 4. Citeer een zin uit de inleiding die de hoofdzaak bevat.
 5. Citeer uit het slot de mening van de schrijver.
- enz.

Uit: *Goed Nederlands* (Bult e.a. 1992, p. 52-53).

1.3 Leerlingen leren strategieën te gebruiken in relatie tot het leesdoel, hun voorkennis en de tekst.

Hoewel leerlingen in de meeste lesmaterialen gevraagd wordt hun kennis van het onderwerp op te roepen, wordt daar weinig tot niets mee gedaan. Eveneens moeten ze allerlei tekstkenmerken inventariseren en op basis daarvan verwachtingen formuleren. Zo'n opdracht is pas zinvol wanneer we leerlingen daarna de volgende vragen stellen: weet je er al veel van of nog niets?; wat zullen daarvan de consequenties zijn tijdens het lezen?; hoe ga je tewerk als je informatie tegenkomt die je al wist?; hoe als je nieuwe informatie tegenkomt?; wat maakt het voor de wijze waarop je tewerk gaat uit of de tekst wel of niet voorzien is van veel tussenkopjes, vet of cursief gedrukte woorden, definities in de kantlijn?

Pas dan leren ze dat hun leesgedrag van die factoren afhankelijk is en kunnen ze op basis daarvan een plan trekken. Het gedwongen aflopen van stappen op een leeskaart verhindert het totstandkomen van enige flexibiliteit. Bovendien blijkt dat leerlingen een weerzin hebben tegen die afgedwongen wijze van lezen. In de geest van dit voorstel kan bovenstaande opdracht als volgt aangevuld worden. Van deze aanvulling kunnen leerlingen gebruikmaken, noodzakelijk is dat niet. Uiteindelijk zouden deze aanvullingen achterwege moeten blijven.

Hoe kan je tewerk gaan?

TIP 1

Ga na wat je al weet van pesten of zondebokken. Als je al lezende iets tegenkomt wat je al weet, kan je dat snel doornemen. Wat nieuw voor je is, vraagt meer aandacht. Probeer dat in eigen woorden na te vertellen. Let op of de schrijver met woorden als 'pesten' en 'zondebokken' hetzelfde bedoelt als jij.

TIP 2

Maak gebruik van je kennis van tekstenmerken. Kan de lay-out je helpen je vragen te beantwoorden? Staan in het begin of aan het einde van de tekst waardevolle gegevens?

In de nabespreking komt ter sprake hoe leerlingen tewerk zijn gegaan en kan de waarde van de tips ter sprake komen.

1.4 *Leerlingen leren hoe ze een strategie kunnen uitvoeren.*

Voor de uitvoering van een strategie is het noodzakelijk dat leerlingen weten welke problemen ermee opgelost kunnen worden en hoe ze de strategie moeten uitvoeren. Zo kan het *bewust* nagaan wat het onderwerp en de hoofdgedachte is van een tekst(deel) van belang zijn om de verschillende elementen die over een zaak ter sprake komen te inventariseren, om begrip te controleren, om na te gaan of een tekst(deel) bruikbaar is voor een werkstuk, om vragen over een tekst te kunnen beantwoorden, om te besluiten of het lezen van een hele tekst de moeite waard is.

Noodzakelijk is ook dat leerlingen zoveel mogelijk middelen krijgen aangeboden om een bepaalde strategie uit te voeren. Zo zijn de hulpmiddelen die de lesmaterialen leerlingen bieden om de hier gegeven strategie uit te voeren, zeer beperkt. Voor het vinden van onderwerpen van alinea's komt het kort samengevat neer op:

- Het onderwerp wordt weergegeven door een kernwoord; dit staat vaak in de eerste of laatste regel of het is een woord dat vaak voorkomt.
- De hoofdgedachte (kerngedachte) is het belangrijkste wat er over een onderwerp gezegd wordt. Soms wordt die door een zin weergegeven: de kernzin. Zoek die kernzin. Als er geen kernzin in een alinea staat, moet je die zelf maken.

Of dit nu echt hulpmiddelen zijn, is nog maar de vraag. Onduidelijk is immers waaraan je een kernwoord en kernzin herkent en wat je moet doen als onderwerp en hoofdgedachte niet expliciet genoemd worden. De hoofdgedachte is een korte samenvatting van wat in een alinea over een onderwerp gezegd wordt. Kenmerk van een kernzin zou dus moeten zijn dat alle elementen die de alinea bevat, erdoor samengevat worden.

Bovendien zouden leerlingen meer middelen dan de twee bovenstaande moeten hebben om de strategie uit te voeren. Andere mogelijke middelen die ook door expert-lezers gebruikt worden en waarvan een aantal in trainingen succesvol blijken (zie overzicht Rosenshine & Meister 1994), zijn:

- Formuleer een vraag waar de alinea een antwoord op geeft. In de vraag verschijnt het onderwerp en het antwoord is de hoofdgedachte. Gebruik hiervoor vraagwoorden als *wie, wat, waarom, wanneer, waar, hoe*.
- Ga na of er aan het einde van de voorafgaande of volgende alinea een aanwijzing staat voor wat komt of wat net besproken is.
- Neem een kandidaat-onderwerp uit de eerste zin; dit kunnen één of meer woorden zijn. Ga na of de volgende zinnen daar iets over vertellen. Zo nee, kies een andere kandidaat. Inventariseer wat er over het onderwerp gezegd wordt en vat dat samen in een zin.

Om te voorkomen dat leerlingen zeer algemene uitspraken doen in plaats van een korte samenvatting te geven, kan het raadzaam zijn ze de hoofdgedachte als volgt te laten formuleren: *'deze alinea of deze tekst vertelt ons dat...'* (Brady 1990, in Rosenshine & Meister 1994).

Het spreekt voor zich dat leerlingen de bovenstaande vaardigheden moeten leren uitvoeren. Dat kan ingebed worden in de leestraining zelf of los daarvan. Inbedden in de leestraining zelf is niet mogelijk wanneer docenten gebruik blijven maken van de eerder beschreven lesmaterialen. Het zou een te grote ingreep zijn. Het afzonderlijk intraineren kan wel. In de meeste lesmaterialen komt dat namelijk al voor (zie bijvoorbeeld de opdracht *'signalen in alinea's'* in deel 1, par. 2.2 van dit artikel). De opdracht geeft leerlingen instructie en oefening in het identificeren van signaalwoorden.

Het lijkt of bij deze oefening de deelvaardigheid al ingebed is in een leestaak, omdat leerlingen allerlei nevenactiviteiten moeten verrichten als de tekst bekijken, leesdoelen vaststellen en dergelijke. Die activiteiten zijn gezien de verdere vragen die gesteld worden, echter franje. De leesdoelen worden niet geëvalueerd en de training van de specifieke vaardigheid wordt niet aan het halen van het leesdoel verbonden. Bij dergelijke opdrachten zouden alle onderdelen weggelaten moeten worden die niet relevant zijn voor de deelvaardigheid. Na een deelvaardigheid kort geoefend te hebben moet er dan wel een leestaak komen waarbij de leerling het geleerde zelfstandig kan toepassen. Dit betekent dat docenten nogal wat opdrachten bij teksten moeten schrappen of herformuleren.

Het leesonderwijs bestaat dus uit het trainen van deelvaardigheden voor het uitvoeren van strategieën en het toepassen van strategieën tijdens leestaken. We kunnen dit vergelijken met sporttrainingen. Naast training in het wedstrijdschaatsen op een baan of

het spelen van een voetbalwedstrijd, krijgen sporters gedurende iedere training een aantal specifieke deelvaardigheden te trainen: zolang mogelijk op een been (recht)doorglijden; starten; dribbelen met de bal; strafschoot schieten enz. Dit zijn geen doelen op zich, maar middelen om beter te leren schaatsen of voetballen. Die deeltrainingen zijn altijd kort. De geleerde vaardigheden worden direct weer geïntegreerd in de uiteindelijke taak. Dat ontbreekt in het leesonderwijs. Veel te vaak en veel te lang zijn leerlingen bezig met deelvaardigheden. Aan lezen komen ze nauwelijks toe en als ze er al aan toe komen, worden ze in het keurslijf van een stappenplan geperst, dat geen flexibiliteit toelaat.

1.5 Leerlingen leren criteria hanteren om te controleren of een (sub)doel bereikt is.

Leerlingen moeten niet alleen leren hoe ze tot tekstbegrip kunnen komen, maar ook hoe ze zichzelf kunnen controleren en zich bij meningsverschillen in de discussie kunnen weren. Tijdens en na het uitvoeren van leestaken kan immers discussie ontstaan over de juistheid van begrip. Die discussie mag niet ontaarden in: 'neem nou maar aan, zo is het'. Zowel docent als leerling moeten proberen zich te verantwoorden. Waar onjuist begrip voortkomt uit gebrek aan kennis, is het de docent die dat moet opmerken. Hij zal ook moeten aangeven dat de leerling vanwege die ontbrekende kennis niets anders had kunnen begrijpen dan wat hij begrepen heeft.

Waar onjuist begrip niet te maken heeft met voorkennis, moeten criteria gehanteerd worden. Deze criteria kunnen samenvallen met middelen die leerlingen geboden worden voor het uitvoeren van strategieën om tot begrip te komen, maar dat hoeft niet. Als argument voor het onderwerp kan niet gebruikt worden: 'Ja, maar dit woord staat toch in de eerste zin', maar wel: 'Alle zinnen vertellen iets over dit woord' of 'De tekst geeft antwoord op de vraag: wat zijn de voordelen van fietsvakanties?' Criteria kunnen ook liggen in verwijzing naar gebruikte woorden (bijvoorbeeld signaalwoorden) of in het aangeven van logische verbanden.

Een leerling moet zich tijdens en na het lezen niet alleen controleren om zich te kunnen verantwoorden tegenover anderen, maar ook tegenover zichzelf. Reflectie op begrip is een belangrijk instrument om het gelezene op te slaan en weer te kunnen oproepen. Dus is controle ook van belang als het lezen heel vanzelfsprekend verloopt en de leerling geen grote moeilijkheden ondervindt.

Zoals we hierboven schreven, kunnen leerlingen zichzelf controleren met het criterium: je begrijpt een tekstdeel als je een vraag kunt formuleren die door dat tekstdeel beantwoord wordt en je kunt in eigen woorden het antwoord formuleren. Drie andere criteria: je kunt zeggen welke functie dat deel inneemt binnen het geheel; je kunt aangeven welke informatieve bijdrage dat deel levert aan het geheel; je kunt je een voorstelling maken van wat verteld wordt.

2 CONSEQUENTIES

Voor implementatie van bovengenoemde voorstellen is alleen het aanpassen van opdrachten niet voldoende. De werkvormen zullen moeten uitdagen tot de verwerking van vaardigheden en het toepassen van de strategieën. Het gaat niet om de juiste beantwoording van een set vragen, maar om het zelfstandig leren tot begrip te komen dat verantwoord kan worden. Dat vereist dat leerlingen samen aan opdrachten werken, met elkaar in discussie gaan, elkaar bevragen over totstandgekomen begrip en samen onbegrip proberen weg te werken. Op de wijze waarop docenten leerlingen kunnen leren samenwerken, gaan we hier niet in, aangezien daar ruim voldoende literatuur over voorhanden is.

Tot slot is de interactie docent-leerlingen zeer bepalend voor de resultaten. Enerzijds moeten docenten leerlingen stimuleren, motiveren en ondersteunen in het uitvoeren van taken. Bij deze ondersteuning is het onder meer van belang dat de docent laat zien hoe hij in geval van een specifiek probleem handelt; hoe hij bepaalde strategieën uitvoert; hoe hij onbegrip wegwerkt. Anderzijds moet de docent feedback geven op het handelen van de leerling. Deze feedback moet constructief zijn en niet oordelend.

NOOT

- 1 De volgende schoolboeken zijn bij onze analyse betrokken:
 - Boer, J. de, H. Hacquebord, D. Hofstede & A. Oosterloo: *Weet wat je leest*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.
 - Bult, E.H. e.a.: *Goed Nederlands*. Jacob Dijkstra Educatieve Uitgeverij, 1992.
 - Haykens, I., M. Schuh & J. Vos: *Agenda Nederlands*. Baarn: BKE-Baarn, 1993.
 - Het projectbureau: *BV-Taal*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1994.
 - Loon, R.W. van: *Tekst en Begrip*. Leiderdorp: De Kangoeroe, 1991.
 - Olijkan, E.: *Lezen tot de tweede*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1993.
 - Stichting IVIO: *Instrumentaal*. Leijst: Stichting IVIO, 1994.

LITERATUUR

- Aarnoutse, C.: Tekstgericht onderwijs in begrijpend lezen. In: L. Verhoeven (red.): *Handboek lezen en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.
- Aarnoutse, C.A.J.: Begrijpend leesonderwijs aan zwakke lezers. In: K.P. van den Bos & D.R. Peer: *Dyslexie '96*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1996.
- Boekaerts, M. & P.R. Simons: *Leren en instructie*. Assen: Dekker & Van de Vegt, 1993.
- Hacquebord, H.J.: Remedial teaching in het voortgezet onderwijs voor leerlingen met taal- en leesproblemen. In: K.P. van den Bos & D.R. Peer: *Dyslexie '96*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1996.
- Henneman, K. & W. van Calcar: Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers. *Levende talen* 521 (1997), p. 350-355.

- Laarschot, M.: *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997.
- Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam: Aandacht voor transfer in leergangen Nederlands en moderne vreemde talen. *Levende Talen* 485 (1993), p. 570-576.
- Reitsma, P. & M. Walraven: *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon/RAIN, 1991.
- Rosenshine, B. & C. Meister: Reciprocal Teaching. A Review of the Research. *Review of Educational Research* 64/4 (1994), p. 479-530.
- Stothart, S.: The Nature and Treatment of Reading Comprehension Difficulties in Children. In: Ch. Hulme & M. Snowling (eds.): *Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr Publishers Ltd, 1994.
- Thomassen, A.J.W.M., L.G.M. Noordman & P.A.T.M. Eling: *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1991.