

Tekstsoorten en leesstrategieën in de eerste fase VO

Vage leestheorie bemoeilijkt vertaling kerndoelen naar de praktijk

Roos Geerse en Will van Riel

Het inspectierapport over de basisvorming is duidelijk. Nog geen veertig procent van de bezochte scholen slaagde erin de kerndoelen Nederlands voldoende aan de orde te stellen. Er zijn maar twee vakken die wat dit betreft nog lager scoren. Onze stelling is dat dit niet de docenten Nederlands, noch de leermiddelenontwikkelaars is aan te rekenen, maar wordt veroorzaakt door onduidelijkheden in de kerndoelen. Laten we hopen dat deze onduidelijkheden weggenomen zullen zijn als in 2003 een nieuwe lichte kerndoelen van kracht wordt.

1 Tekstsoorten

De kerndoelen schrijven voor dat leerlingen kenmerken van een aantal met name genoemde tekstsoorten kennen en deze kunnen gebruiken bij het lezen en schrijven, dat ze vier leesstrategieën kunnen gebruiken (globaal lezen, zoekend lezen, intensief lezen en studerend lezen) en dat ze van voor hen geschikte teksten kunnen aangeven wat het doel, het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte zijn. Wat zijn nu de problemen die je tegenkomt wanneer je deze kerndoelen wilt vertalen naar de lespraktijk?

De tekstsoorten waarvan leerlingen de kenmerken moeten kennen, zijn onder meer de instructie, het krantenartikel, de schoolboektekst, de reclametekst en het verslag. Hoe deze teksten te herkennen zijn, vermelden de kerndoelen echter niet. Dat lijkt geen probleem, tot je op zoek gaat naar voorbeelden van de genoemde tekstsoorten.

Dan kom je bijvoorbeeld tot de ontdekking dat de instructie meestal geen aparte tekstsoort is, maar onderdeel uitmaakt van andere tekstsoorten, als de gebruiksaanwijzing, de bijsluiters, het recept. Op zoek naar enig houvast kom je al snel uit bij *Nederlands in de basisvorming* (Bonset e.a., 1992). Maar daarin lees je dan dat instructies altijd bij een bepaald product horen. En volgens jou is uitleg hoe je mond-op-mondbeademing toepast toch ook instructie.

Bij het krantenartikel stuit je op het probleem dat niet elk artikel in de krant tot dezelfde tekstsoort behoort. Nieuwsberichten zijn heel anders opgebouwd dan reportages, analyses, interviews en betogen die ook in de krant staan. Bij Bonset e.a. (1992) lees je dat krantenartikelen onderscheiden moeten worden van krantenberichten. Dat zou betekenen dat leerlingen alleen het krantenartikel met de 'geijkte structuur van inleiding-kern-slot' zouden hoeven kennen, dat wil zeggen teksten die vaak ook in tijdschriften hadden kunnen staan. Het nieuwsbericht, met zijn kenmerkende opbouw samenvatting-uitwerking, zou dan geen lesstof zijn.

Bij het zoeken naar schoolboekteksten zie je iets vergelijkbaars. In schoolboeken staan inleidende teksten, opsommingen van leerdoelen, opdrachten, uiteenzettingen en samenvattingen. Is het nu de bedoeling dat leerlingen de uiteenzettende paragrafen leren lezen, die vaak in niets afwijken van andere uiteenzettingen, of moeten ze in de lessen Nederlands ook leren doorzien hoe een heel hoofdstuk is opgebouwd?

En wat moet je verstaan onder een reclametekst? Volgens Bonset e.a. (1992) wil de zender van een reclametekst aansporen om een bepaald product te kopen. Dat betekent dat ideële reclame ofwel niet beschouwd wordt als reclame, ofwel over het hoofd is gezien. Verder zouden reclameteksten 'meestal wel' de volgende elementen kennen: de kopregel, het hoofdtekstblok, de hoofdillustratie en het beeldmerk van het bedrijf of product. Dat suggereert dat men bij reclameteksten niet moet denken aan rubrieksadvertenties. Betekent dat ook dat leerlingen bij schrijfvaardigheid, waarbij ze de kenmerken van de 'advertentie' moeten kennen en gebruiken, alleen rubrieksadvertenties hoeven kunnen opstellen?

De term 'verslag' ten slotte, is zo mogelijk nog minder transparant. Er bestaan zo veel soorten verslagen. Je hebt natuurlijk stageverslagen en boekverslagen, maar ook verslagen van excursies, sportwedstrijden en popconcerten. Probeer daar maar eens overeenkomsten tussen te ontdekken die te vertalen zijn naar aanwijzingen voor het lezen of schrijven van een dergelijke tekst.

Kortom, bij bijna elke genoemde tekstsoort ontkom je er niet aan varianten te onderscheiden. Dat neemt niet weg dat het zinnig is om leerlingen te confronteren met meer teksten dan de gewone informatieve of betogende teksten en ze ervan bewust te maken dat verschillende soorten teksten om verschillende manieren van lezen vragen. Maar om leerlingen tekstsoortbewust te kunnen maken, moet er wel eerst meer duidelijkheid geschapen worden in leestheorie en kerndoelen.

2 Leesstrategieën

Kerndoel 13 luidt: 'de leerlingen kunnen globaal lezen, zoekend lezen, intensief lezen en studerend lezen.' In verschillende concepten van de kerndoelen en eindtermen worden deze manieren van lezen strategieën genoemd, maar nergens wordt duidelijk gemaakt wat je bij deze strategieën precies moet voorstellen. Wat geeft dit nu voor problemen?

Het gemaakte onderscheid tussen de vier manieren van lezen roept een aantal vragen op. Is een leerling klaar met globaal lezen als hij tekstsoort, bedoeling, onderwerp en hoofdgedachte heeft vastgesteld? Is een examentekst lezen om de bijbehorende vragen daarover te beantwoorden zoekend lezen? Moet hij bij intensief lezen alleen maar alles begrijpen of moet hij bijvoorbeeld ook een oordeel kunnen formuleren over de tekst of uitspraken kunnen doen over de structuur van de tekst? Hoort bij studerend lezen altijd het maken van een schriftelijke samenvatting?

Verder wordt er gesuggereerd dat een lezer bij elke tekst die hij onder ogen krijgt, onafhankelijk van de tekstsoort, een van de vier genoemde strategieën moet kiezen en dan door een bijhorend stappenplan af te werken zijn leesdoel kan bereiken. Een informatieve tekst vraagt echter om een heel andere aanpak dan een instructie of een betoog. Je kunt daarvoor wel aparte stappenplannen bedenken, maar je kunt leerlingen maar een beperkt aantal stappenplannen aanleren. Verder kan een leerling op elk moment in het leesproces op een specifiek probleem stuiten. Hij herkent de tekstsoort niet, snapt een woord niet, hij raakt de draad kwijt of ziet een verband niet enzovoorts. Van tevoren is niet te voorspellen welk probleem hij wanneer tegen zal komen. Stappenplannen die de hele leestaak 'dekken' bieden voor dit soort problemen geen oplossing.

Henneman en Van Calcar (1999) bevelen daarom aan leerlingen te onderwijzen in twee typen strategieën: algemeen bruikbare metacognitieve strategieën (gericht op oriëntatie,

planning, uitvoering en evaluatie) en tekstgerichte strategieën (bijvoorbeeld het bepalen van verbanden tussen tekstgegevens of het vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte). Zij zien de lezer als iemand die van moment tot moment bekijkt welke strategie hij nodig heeft. Bovendien wijzen ze erop dat een en dezelfde strategie gebruikt kan worden om verschillende problemen op te lossen, en dat om een probleem op te lossen verschillende strategieën van nut kunnen zijn. Dit is een heel andere invulling van strategisch lezen dan de opstellers van de kerndoelen voor ogen gehad lijken te hebben.

3 Andere kijk op teksten

Natuurlijk kan men tegenwerpen dat de kerndoelen geen aanwijzingen hoeven te bevatten voor de manier waarop leerlingen lezen. Toch worden zulke aanwijzingen wel gegeven. In de kerndoelen 10 tot en met 12 staat dat leerlingen bepaalde dingen niet alleen moeten kennen (kenmerken van tekstsoorten, functies van beeld en opmaak, middelen om een tekst te structureren), maar deze kennis ook moeten (kunnen) *gebruiken* bij het lezen. Des te vreemder is het dat een dergelijke toevoeging bij de doelen 14 en 15 ontbreekt. In deze doelen staat namelijk dat leerlingen doel, hoofdonderwerp, hoofdgedachte moeten kunnen aangeven en een aantal typen informatie, waaronder tekstrelaties, moeten kunnen aanwijzen. Maar er staat niet dat leerlingen deze concepten moeten gebruiken bij het lezen. Dit werkt onderwijs in de hand waarin bijvoorbeeld het vaststellen van de hoofdgedachte, anders dan Henneman en Van Calcar voorstellen, geen middel is dat je kunt gebruiken tijdens het leesproces, maar een doel op zich. En dat terwijl niet eens precies duidelijk is hoe men dit concept moet invullen, want ook bij deze kerndoelen ontbreekt de operationalisatie.

Eigenlijk laat men hier een kans liggen. Het is namelijk wel degelijk mogelijk om de concepten doel, hoofdgedachte en tekstsoort te operationaliseren op zo'n manier dat ze niet alleen beter te onderwijzen en te toetsen zijn, maar ook zo dat leerlingen er wat aan kunnen hebben tijdens het lezen. Dit vraagt wel een andere kijk op teksten dan naar voren komt uit de kerndoelen. Zo zou men een onderscheid moeten maken tussen teksten die zijn opgebouwd rond een hoofdgedachte en teksten die zijn opgebouwd rond een thema, zoals Pander Maat (1994) dat doet. Van elke tekstsoort waarbij de tekst kan worden samengevat in een enkele zin, moet duidelijk zijn hoe deze hoofdgedachte geformuleerd moet worden. Verder zou men duidelijk moeten afspreken welke tekstdoelen men wil onderwijzen (en deze liefst definiëren in lezerstermen). En ten slotte zou men moeten eisen dat de formuleringen van doel en hoofdgedachte van een tekst met elkaar stroken.

Enkele voorbeelden kunnen duidelijk maken hoe deze kijk op teksten helpt tijdens het lezen. Neem als eerste voorbeeld een betoog met als stelling 'Witte illegalen mogen niet worden uitgezet' en als enig argument dat uitzetting inhumain is. Deze tekst is te herkennen als een betoog doordat er een uitspraak wordt gedaan waarover discussie mogelijk is, terwijl de rest van de tekst de ondersteuning vormt van deze uitspraak. Hoofdgedachte van deze tekst is volgens ons dan ook alleen de stelling, ofwel de mening van de schrijver. Dat is wat de schrijver wil overbrengen, dat is zijn boodschap. Door af te spreken dat de hoofdgedachte van een overtuigende tekst altijd een mening moet zijn, schep je namelijk niet alleen duidelijkheid, je leert leerlingen ook onderscheiden tussen hoofdgedachte en ondersteuning.

Neem nu als tweede voorbeeld een full-colour advertentie uit een tijdschrift met als tekst 'NIVEA DEODORANT ROLLER NU IN TOPVORM Nieuw. Grotere kogel: doseert beter en voelt zachter aan'. Dit is duidelijk een activerende tekst. De bedoeling is niet dat de lezer alleen maar iets weet, ook niet dat hij iets vindt, maar dat hij iets gaat doen, namelijk de genoemde deodorantroller kopen. De hoofdgedachte is dan ook niet 'De Nivea-roller is

verbeterd'. Die uitspraak is namelijk een ondersteuning bij de impliciete hoofdgedachte 'Koop de nieuwe roller van Nivea!' Ook hier kun je duidelijkheid scheppen door af te spreken de hoofdgedachte van een productgerichte reclametekst altijd te formuleren als 'Koop...!' (Het komt vaker voor, ook in informerende tekstdelen, dat hoofdgedachten niet letterlijk in de tekst te vinden zijn, dus dat hoeft geen probleem te zijn.)

Als derde voorbeeld noemen we een schoolboekentekst over Zuid-Amerika. Op basis van de tekstsoort kun je hier een tekst verwachten die opgebouwd is rond een onderwerp. Als een leerling zich dat realiseert, weet hij dat hij deze tekst heel anders moet lezen dan bijvoorbeeld het eerder genoemde betoog. Hij weet dan dat hij niet op zoek moet gaan naar dé hoofdgedachte, maar dat hij uitspraken moet gaan zoeken bij het onderwerp, dat deze hoofdgedachten waarde vrij zijn en nevenschikt kunnen zijn. Zo kun je in een tekst over Zuid-Amerika bijvoorbeeld uitspraken verwachten over het landschap, het klimaat, de economie en de staatsinrichting, die alleen maar met elkaar samenhangen doordat ze hetzelfde onderwerp hebben.

Neem ten slotte het nieuwsbericht. Nieuwsberichten zijn net als de meeste andere krantenartikelen informatief. De bedoeling is niet dat je iets gaat vinden of doen, maar dat je iets weet. Toch zitten echte nieuwsberichten anders in elkaar dan andere krantenartikelen, al blijkt dat vaak niet uit de opmaak. Een echt nieuwsbericht heeft namelijk een hoofdgedachte, een waarde vrije uitspraak die bijna altijd verwoord is in de eerste zin en gewoonlijk ook nog eens samengevat wordt in de kop. Andere krantenartikelen kunnen opgebouwd zijn rond een onderwerp.

4 Strategisch leren lezen

Om leerlingen strategisch een veelheid aan teksten te leren lezen zouden ze samengevat de volgende dingen moeten weten.

1. Een tekst is opgebouwd rond een hoofdgedachte of rond een onderwerp. Informerende teksten als studieteksten zijn gewoonlijk opgebouwd rond een onderwerp. Betogende en activerende teksten als reclameuitingen zijn opgebouwd rond een hoofdgedachte.
2. Een tekst rond een hoofdgedachte bestaat uit een hoofdgedachte en elementen die deze ondersteunen. Een tekst rond een onderwerp bestaat uit nevenschikte hoofdgedachten bij dat onderwerp.
3. De hoofdgedachte bij een betoog is een mening. De hoofdgedachte bij een activerende tekst is een zin die begint met een gebiedende wijs. De hoofdgedachte bij een informerend tekstdeel is een feit. De ondersteunende elementen in een betogende of activerende tekst zijn argumenten.

De bovenstaande theorie komt er eigenlijk op neer dat je als schrijver lijn in een tekst kunt brengen, en dat je die als lezer kunt ontdekken, door te bekijken welke elementen van dezelfde orde moeten zijn, en dus nevenschikt, en welke van verschillende orde moeten zijn, en dus ondergeschikt. Informatie verwerken, in welke situatie dan ook, is in de kern niet meer dan dat. Niet alleen bij de zinsontleding zien we hoofd- en bijzinnen, ook in de biologie onderscheiden we stammen, klassen, orden en families. Bij aardrijkskunde bestuderen we steeds dezelfde aspecten van verschillende streken, die daardoor met elkaar vergeleken kunnen worden. Daarom zouden leerlingen ook teksten moeten leren zien als bronnen van concepten en ideeën die nu eens nevenschikt, dan weer ondergeschikt zijn.

Op hun examen moeten leerlingen echter bij veel teksten een hoofdgedachte zoeken, ook als die tekst is opgebouwd rond een onderwerp. Bij activerende teksten wordt vreemd genoeg weer niet naar de hoofdgedachte gevraagd. Ook wordt er niet consequent onderscheiden tussen hoofdgedachte en ondersteuning. Kortom, wie zijn leerlingen bruikbare strategieën wil onderwijzen, kan zich niet te veel gelegen laten liggen aan de kerndoelen en exameneisen.

Literatuur

Bonset, H., M.de Boer en T. Ekens, *Nederlands in de basisvorming*, Coutinho, Muiderberg, 1992.

Henneman, K. en W.I.M. van Calcar, 'Leesonderwijs ter discussie; Deel 1. Analyse van leesonderwijs in materialen', *Levende Talen* 539 (1999).

Pander Maat, H., *Tekstanalyse; Een pragmatische benadering*, Martinus Nijhoff, Groningen, 1994.