

## LICHTE VOET, ZWARE VOET

Begrijpend Lezen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

Ieder jaar als wij door België rijden, kijken mijn vrouw en ik uit naar de borden die langs de snelweg naar Antwerpen, Brussel of Gent zijn geplaatst. De boodschappen op deze borden manen de weggebruiker zich in het verkeer verantwoordelijk te gedragen. Zij vallen nogal eens op door hun directe benadering van een probleem. Zoals dat van de kinderen die de gevaren in het verkeer niet kunnen inschatten. Dit jaar lazen wij langs de weg:

### LICHTE VOET, ZWARE VOET

en hoewel deze kreet was voorzien van twee tekeningen waarop - naar ik meen - een paar witte en een paar geschoeide voeten onder een laken vandaan staken, vermochten wij niet te begrijpen wat de betekenis van deze boodschap was. Kennelijk misten wij informatie waarmee wij de boodschap zouden kunnen ontcijferen. Ongetwijfeld heeft dit te maken met de kennis van woorden en/of uitdrukkingen, alsmede de kennis van de Belgische wereld. De oplossing is derhalve eenvoudig: men raadplege het woordenboek dan wel een in België woonachtige collega.

Collega's bij mij op school die niet het vak Nederlands onderwijzen, klagen steen en been over het feit dat leerlingen zo slecht lezen. Nu verwonderen mij zulke klachten niet meer, want zoals u weet vinden leraren al heel lang, dat leerlingen slecht lezen. Veel problemen die mijn leerlingen - ik werk op een scholengemeenschap voor mavo, havo, vwo in Amsterdam-Noord - hebben met het verklaren van teksten, zijn terug te voeren op hun "geringe" woordenschat, alsmede hun "geringe" kennis van de wereld. Twee vormen van kennis die volgens Westhoff, naast het snel kunnen herkennen van woordbeelden en hoe zinnen plegen te verlopen, alsmede de kennis van logische structuren, zeer belangrijk zijn voor goed en efficiënt lezen.

Een gedeelte van deze kennis is taalonafhankelijk. Een ander gedeelte wordt volgens sommige theoretici en kennelijk ook leraren het beste ingeoeffend door leerlingen veel te laten lezen. Dit verklaart gedeeltelijk waarom methoden Nederlands die tekstbegrip oefenen door louter te laten lezen en vragen te beantwoorden zo populair zijn. Eén van een van de meest gebruikte methoden Nederlands, die zojuist in een geheel vernieuwde versie op de markt is gebracht, begint ieder hoofdstuk, evenals de vorige methode, met het onderdeel 'Tekstbegrip'. En hoewel duidelijk in een nieuw jasje gestoken, de leerling krijgt nog steeds een aantal teksten met vragen: bijna ieder onderricht in begrijpend lezen ontbreekt. Er is bovendien geen sprake van systematische oefening van specifieke vaardigheden. Leerlingen wordt niet uitgelegd hoe zij een probleem kunnen aanpakken en oplossen. En teksten zijn evenmin gekozen, omdat zij helpen een beter tekstbegrip te bevorderen.

Het valt op hoeveel moeite mijn leerlingen hebben met het begrijpen van teksten uit bijvoorbeeld een geschiedenisboek voor de eerste klassen of met eindexamenteksten. Eindexamenteksten tonen tegenwoordig juist, dat zij door hun vraagstelling niet langer aansluiten op de lessen Tekstbegrip in de onderbouw. Naast de problemen die ontstaan door hun "beperkte" woordenschat en kennis van de wereld, hebben leerlingen vooral moeite met het overzien van een tekst: het geheel, de onderdelen, alsmede de onderlinge verbanden. Illustratief daarvoor is het volgende stukje tekst (voor de tweede klas) uit het onderdeel 'Tekstbegrip' van meergenoemde methode:

"Nu is het bekend dat je mensen makkelijker tot een aankoop kunt verleiden als ze nog zoekende zijn; hoe ouder men is, hoe zekerder men van zichzelf is. Zo kost het minder moeite om iemand van zeventien voor een bepaald merk sigaretten te winnen, dan om iemand van veertig van merk te laten veranderen."

Veel van mijn leerlingen konden niet verklaren, dat iemand van zeventien makkelijker verleid kan worden tot de aankoop van iets dan iemand van veertig. Slechts één leerling kon het verband leggen tussen twee bovenstaande zinnen door op het woordje zo te wijzen.

De leerlingen hebben, zoals gezegd, te weinig kennis van de wereld, een te geringe woordenschat, maar zij missen vooral het contact met de tekst en een bepaalde mate van zelfvertrouwen. Nu zou ik bij teksten als die uit het geschiedenisboek hieraan ook lijden. Veel teksten zijn gewoon ongeschikt voor het doel waarvoor zij worden gebruikt.

Het is bekend dat in het onderwijs ruimschoots aandacht wordt besteed aan het uitbreiden van de kennis van de wereld en de woordenschat van de leerling. Des te opmerkelijker is het dat gericht onderricht in begrijpend lezen vrijwel ontbreekt.

Het leren lezen wordt onderscheiden in:

- voorbereidend lezen;
- aanvankelijk lezen;
- voortgezet lezen.

Doel van het voortgezet lezen, dat vanaf de vijfde groep van de basisschool een aanvang kan nemen, is het aanbrengen van de bekwaamheid en de bereidheid verschillende soorten teksten met begrip (en plezier) te lezen. In deze fase van het lezen onderscheidt men vier aspecten:

- technisch lezen;
- begrijpend lezen;
- verwerven van informatie;
- ontwikkeling van een positieve houding t.o.v. leesmateriaal.

Begrijpend lezen is: het kennen, afleiden en beoordelen van de betekenis van schriftelijke informatie. En juist in deze fase van het leren lezen is er sprake van een breuk tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

Uit aanbevelingen voor begrijpend lezen in het basisonderwijs valt op te maken dat de leerkracht een expliciete stap-voor-stap training in denkstrategieën moet geven en daarbij niet allerlei leestaken tegelijk aan de orde dient te stellen, doch de aandacht moet richten op één specifieke taak of vaardigheid en deze systematisch moet onderwijzen. Volgens dit principe zijn reeds programma's ontwikkeld voor deze vorm van onderwijs.

"In het tertiair onderwijs wordt een te geringe studievoordigheid vrij snel genoemd als het gaat om reductie van uitval van studenten." Het tertiair onderwijs concludeert dat derhalve het voortgezet onderwijs meer dan voorheen aan leesvaardigheid aandacht zal dienen te besteden. Dick van 't Hof sprak hierover al op de vorige conferentie van het schoolvak Nederlands in het v.o.

Uit zijn lezing komen de volgende constatering:

- de verantwoordelijkheid ligt bij het voortgezet onderwijs;
- er zijn belangrijke redenen aan te wijzen om gericht aandacht te besteden aan leesvaardigheid;
- het gaat om een grote groep leerlingen met slechts een verkeerd leesgedrag (d.w.z. de geringe vaardigheid in begrijpend lezen is met name oorzaak van de geringe studievoordigheid - R.v.L.).

Van 't Hof pleit ervoor zaakvakken meer te betrekken bij het aanleren van beter leesgedrag. Maar vooral pleit hij voor het aanbrengen van een basisvaardigheid begrijpend lezen. Een taak voor de leraar Nederlands.

Enerzijds is men in het basisonderwijs volop bezig lessen in begrijpend lezen te ontwikkelen en te geven, anderzijds wordt in het tertiair onderwijs gevraagd om een grotere leesvaardigheid. Wat gebeurt er in de onderwijsjaren tussen deze twee? In het voortgezet onderwijs?

Uit onderzoek is gebleken, dat slechts een zeer klein gedeelte van de tijd die een leraar besteedt aan tekstbegrip, daadwerkelijk bestaat uit het onderwijzen van begrijpend lezen. Verreweg de meeste tijd wordt doorgebracht met het lezen van teksten, het beantwoorden van de daarbij behorende vragen en het controleren van die antwoorden. Tijdens deze controle wordt voornamelijk beoordeeld of een vraag goed dan wel fout is beantwoord. Nauwelijks worden wegen aangegeven waarlangs een goed antwoord verkregen kan worden. Om hiertoe in staat te zijn dient de leerling te beschikken over bepaalde kennis en vaardigheden. Westhoff, die zich afzet tegen de opvatting dat lezen getraind moet worden door eindeloos tekstbegripsvragen te beantwoorden, vindt dat we leerlingen iets moeten laten doen in de sfeer van het vormen van hypothesen, alsmede het bewust gebruiken van strategieën: leerlingen moeten onder woorden kunnen brengen hoe zij tot bepaalde oplossingen zijn gekomen.

Tal van onderzoekers menen derhalve dat in het v.o. het onderwijs in begrijpend lezen faalt. Waarom wordt aan de kennis en vaardigheden die onontbeerlijk zijn voor begrijpend lezen, in het voortgezet onderwijs zo weinig aandacht geschonken?

Desgevraagd verklaren docenten begrijpend lezen belangrijk te vinden, maar - zo voegen zij hieraan toe - zij kunnen niet beschikken over geschikt lesmateriaal voor systematisch onderwijs en vallen daarom terug op het regelmatig doen, onder het motto 'oefening baart kunst.'

"Leesonderwijs dat het onderkennen van bijvoorbeeld middel/doel-relaties en oorzaak/gevolg-relaties apart aanleert, bestaat waarschijnlijk niet in de onderbouw van het voortgezet onderwijs," luidde een kritiek in Levende Talen. Echter uit een onderzoek naar het belang van deelvaardigheden bij het begrijpend lezen (verricht in opdracht van het Cito) blijkt dat 85% van de respondenten het eens was met de stelling dat deelvaardigheden ieder apart onderwezen en geoefend dienen te worden. En ook dat de z.g. 'holistische' aanpak (de aloude oefeningen tekstbegrip) en die der deelvaardigheden elkaar niet hoeven uit te sluiten, maar in elkaars verlengde liggen.

Het verlangen naar systematisch onderwijs Begrijpend Lezen is er wel; het materiaal niet. Een aantal docenten uit Amsterdam-Noord startte derhalve in het kader van het Onderwijs Voorrangbeleid een Begrijpend Leesproject. Men onderkende de problemen die leerlingen hebben met het lezen van teksten en zocht op grond van vakliteratuur oplossingen in het uitbreiden van de woordenschat, alsmede in het onderwijs in begrijpend lezen. Men wilde leerlingen toerusten met vaardigheden die ze in staat stellen op functionele wijze teksten te lezen. Onderzocht werd welke vaardigheden en welke talige kennis door onderzoekers in hun artikelen werden genoemd.

Rispen noemt o.a.:

- het leggen van verbanden binnen een tekst;
- het verwerken van de hoofdgedachte;
- het trekken van buitencontextuele conclusies;

Aarnoutse wijst o.a. op:

- kennis van relatie-, voeg- en verwijswaarden;
- deelvaardigheden als het verbinden van zinnen, het herkennen van relaties tussen zinnen, het vergelijken van de verschillende delen van een tekst; het vinden van het thema; het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

Kuhlemeier, die het Cito-onderzoek uitvoerde, noemt zes deelvaardigheden die door meer dan driekwart van de respondenten als (zeer) belangrijk werden ervaren: het aangeven van hoofdonderwerp, hoofdgedachte, conclusies, argumenten, het geven van een (mini)-samenvatting en het onderscheiden van feiten en meningen. Naar aanleiding van dit onderzoek vervaardigde het Cito

een serie leestoetsen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Onderzoekers hebben kritiek op het ontbreken van systematisch onderwijs in deelvaardigheden bij begrijpend lezen. Ook de volgende punten van kritiek worden genoemd:

- teksten voor lessen tekstbegrip worden niet speciaal gekozen met het oog op het ontwikkelen van de leesvaardigheid;
- de oorspronkelijke opmaak van de tekst wordt te vaak gewijzigd;
- de teksten zijn vaak te tijdloos;
- de teksten zijn veelal verhalend;
- er zijn te weinig verschillende soorten teksten;
- de vragen en opdrachten bevorderen te weinig het tekstinzicht;
- leerlingen leren niet zelf vragen aan de tekst te stellen.

De werkgroep Begrijpend Lezen is thans bezig een curriculum te ontwikkelen. Uitgangspunt is de leerlingen een leesstrategie te geven. Zij dienen daarvoor over de kennis en de vaardigheden te beschikken die hiervoor al min of meer zijn aangestipt. Gekozen is derhalve voor een meer leerdoelgerichte werkwijze. Deze maakt systematische instructie beter mogelijk. Bovendien kunnen teksten worden gekozen die passen bij het beoogde leerdoel. Deze keus heeft daarnaast als voordeel, dat de lessen ook bruikbaar zijn voor remediërend onderwijs en bij het onderwijs aan leerlingen voor wie het Nederlands de tweede taal is.

De docenten in Amsterdam-Noord hebben op grond van de bevindingen uit eerder genoemde onderzoeken de volgende verlangens:

1. Het lesmateriaal moet worden aangeboden op twee niveaus, te weten lbo/mavo en ibo.
2. Het materiaal dient de leerlingen de volgende deelvaardigheden te onderwijzen:
  - voorspellend lezen;
  - het herkennen van signaalwoorden;
  - het herkennen van de relatie oorzaak/gevolg;
  - het herkennen van de relatie middel/doel;
  - het herkennen van tijdsrelaties;
  - het herkennen en kunnen gebruiken van de alinea;
  - het vinden van het (hoofd)onderwerp;
  - het vinden van de hoofdgedachte;
  - het kennen van het verschil tussen feiten en meningen;
  - het kunnen aanwijzen van een argument;
  - het kunnen aanwijzen van een conclusie.
3. Het materiaal dient voldoende oefenstof te bevatten die naar moeilijkheidsgraad is geordend.
4. Het materiaal dient deelvaardigheidstoetsen te bevatten.
5. Iedere deelvaardigheid moet worden afgerond met twee toetsen: één met meerkeuzevragen en één met open vragen.
6. De teksten dienen voornamelijk zakelijk te zijn en zeer gevarieerd.

7. Leerlingen moeten van de verworven kennis en vaardigheden gebruik kunnen maken bij holistische toetsen.
8. Leerlingen dienen kennis te maken met verschillende manieren van beantwoorden van vragen.
9. Uitleg aan leerlingen dient zeer expliciet te worden gegeven. De uitleg dient gekoppeld te zijn aan te maken opgaven.
10. De Cito-toetsen (Leestoetsen Nederlands onderbouw voortgezet onderwijs) moeten als aanvullend materiaal kunnen worden gebruikt.

De betrokken docenten menen, dat met het thans voorliggende concept (verkrijgbaar bij het ABC in Amsterdam-Noord) leerlingen van de laagste klassen in het v.o. wordt geleerd de beste manier te vinden om bepaalde problemen op te lossen, alsmede de beste aanpak te vinden voor het beantwoorden, oplossen, uitvoeren van vragen c.q. opdrachten. Elke leseenheid vertoont eenzelfde stramien, nl. introductie of herhaling, aanleren van een strategie, inoefening en toepassing. Vooral bij zwakke leerlingen - zo is gebleken - heeft een dergelijk programma effect. Met name is mij gebleken dat leerlingen wonen aan zelfvertrouwen.

Bekeken zal worden in hoeverre het mogelijk is met meer nadruk te onderwijzen, dat er afhankelijk van het doel als lezer verschillende leesstrategieën zijn. Ten aanzien van begrijpend lezen kunnen de volgende gebruikssituaties worden onderscheiden:

- (a) lezen voor het plezier;
- (b) lezen om informatie te verzamelen;
- (c) lezen om voorschriften te krijgen;
- (d) lezen als middel tot kennisverwerving;
- (e) lezen van tekens in de leefomgeving;
- (f) lezen van teksten in de media.

Leerlingen blijken vooral moeite te ondervinden met zaken als:

- zoekend lezen (met name als het om twee of meer teksten gaat);
- informatie vinden die antwoord geeft op gestelde vragen;
- schema's, tabellen en dienstregelingen lezen;
- lezen van gebruiksaanwijzingen en instructies;
- samenvatten van een tekst.

De leerlingen moet er meer op worden gewezen, dat zij zelf vragen kunnen stellen aan de tekst. Dit gebeurt bij het onderdeel 'Voorspellend Lezen' voor wat betreft het vooraf stellen van vragen aan de tekst. En impliciet bij de overige onderdelen van het curriculum voor wat betreft het stellen van vragen tijdens het lezen. Na het lezen van de tekst dient de leerling zich af te vragen of hij/zij de tekst begrepen heeft door te vragen naar de hoofdzaken en de bedoeling van de schrijver.

Tenslotte lijkt de scheidslijn tussen de onderdelen 'Tekstbegrip' en 'Schrijven' zoals die thans bestaat in het v.o., veel te groot. In een methode Nederlands

zouden deze twee onderdelen veel meer als één geheel moeten worden onderwezen.

### Literatuur

Aarnoutse, C.A.J., Voortgezet Lezen, Dyslexie. Verslag van het congres, 1986.

Aarnoutse, C.A.J., Programma Hoofdgedachte. Een serie uitgewerkte lessen voor het leren afleiden van de hoofdgedachte uit een informatieve tekst, 1987.

Aarnoutse, C.A.J., Directe instructie in begrijpend lezen, Dyslexie. Verslag van het congres, 1988.

Aarnoutse, C.A.J. en J.F.J. van Leeuwe, Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen.

Andriessen, J.E.B. en J.H. Boonman, Probleemoplossen en het begrijpen en produceren van teksten. In: Pedagogische Studiën, nr. 1, januari 1988.

Biermans, F., De leerling als actieve deelnemer aan zijn leesproces, SiO-bulletin, juni 1988.

Boven, J., Tekstopbouw. In: Verslag van de derde conferentie van Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs, oktober 1988.

Gerritsma, H., Problemen bij tekstbegrip van allochtone leerlingen. SLO, 1987.

Henneman, K., Lees- en schrijfproblemen in het voortgezet onderwijs. Informatie voor de oriëntatiemiddagen georganiseerd door de Vereniging van Leraren in Levende Talen, sectie Nederlands, najaar 1983.

Henneman, K., Hulpverlening aan leerlingen met lees- en schrijfproblemen in het voortgezet onderwijs.

Hof, D. van 't, Leesvaardigheid als studievoordigheid. In: Verslag van de derde conferentie van Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs, oktober 1988.

Kuhlemeier, H., Deelvaardigheden bij Tekstbegrip Nederlands. In: Levende Talen, april 1986.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, Moedertaaldidactiek, een handleiding voor het voortgezet onderwijs. 1981 (hfst. Lezen).

Oostdam, R. en G. Rijlaarsdam, Boekbesprekingen: Leerdoelgerichte Toetsen Nederlands voor Lezen met Begrip. In: Levende Talen 1988.

Rispens, J., Problemen bij begrijpend lezen, Dyslexie. Verslag van het congres, 1986.

Roosmalen, W.M.M. van, Leestoetsen Nederlands Onderbouw voortgezet onderwijs. Cito, Arnhem, 1986.

Roosmalen, W.M.M. van, Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels in de brugperiode (concept).

Salverda, B., Taalleerlijnen, een school op weg naar een intercultureel taalbeleid, SLO, 1987.

Wesdorp, H. en J.B. Hoeksma, Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau.

Westhoff, G., Leesproces en Leerproces. In: Levende Talen, mei 1983.

Weterings, A.C.E.M. en C.A.J. Aarnoutse, De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen.