

LEZEN: DAT DOE JE 'GEWOON'!

EEN TAAKGERICHTE AANPAK 'LEZEN'

Koen van Gorp en Barbara Linsen

1. DE DISCUSSIE

Eén van de belangrijkste doelstellingen van de basisschool¹ is ervoor te zorgen dat leerlingen aan het eind van de rit kunnen lezen. En met lezen wordt dan niet bedoeld dat leerlingen letters en woorden moeten kunnen verklanken, maar dat leerlingen - zo lezen we in de eindtermen - informatie uit allerlei teksten op verschillende niveaus kunnen verwerken. Leerlingen moeten dus van alles kunnen doen met teksten. De term daarvoor is *functionele geletterdheid*.

Die functionele geletterdheid staat de laatste tijd dikwijls in de kijker (zie o.a. Aarts 1994, Kurvers & Van der Zouw 1990, Verhoeven 1992, Zwarts 1990). Onderzoek toont aan dat het met die functionele geletterdheid niet zo best gesteld is. Aan het einde van de basisschool presteert bijvoorbeeld ten minste 7% van de leerlingen op bijna alle leestaken op minimaal niveau. Ze halen het vereiste niveau van functionele geletterdheid niet (Zwarts 1990). Men concludeert dan ook dat de effectiviteit van het onderwijs in schriftelijke vaardigheden te wensen overlaat. Ook in het actieplan taal van Aarnoutse e.a. (1995) wordt deze conclusie getrokken.

Een oplossing voor dit probleem luidt vaak als volgt 'Laten we het hen dan maar wat beter aanleren. Als ze de hoofdgedachte van een tekst niet kunnen weergeven, laten we hen dan maar een strategie aanleren om de hoofdgedachte van een tekst te zoeken. Als ze een verhaal niet kunnen navertellen, zullen we hen eens iets leren over signaalwoorden die het verloop van de tijd in een verhaal aanduiden. We laten hen die onderstrepen en dan zal het wel lukken... We leren de leerlingen eerst hoe ze het moeten doen, en dan mogen ze het inoefenen. Eerst op gemakkelijke tekstjes, later op moeilijke'.

Het leerproces kan inderdaad op die manier benaderd worden. Je vertrekt dan vanuit een systematiek die je kunt onderscheiden in het leesproces: een lezer gebruikt immers bepaalde strategieën tijdens het lezen (bijvoorbeeld voorspellen van de inhoud van de tekst aan de hand van de titel) en ook in de teksten zelf zit een

bepaalde systematiek (bijvoorbeeld een tekst is ingedeeld in alinea's, woorden worden van elkaar gescheiden door een spatie, ...). Vertrekken vanuit die systematiek is één manier om leerlingen te leren lezen: je leert de leerlingen iets over de systematiek en dat moeten ze dan gaan toepassen tijdens het lezen. Een andere aanpak om leerlingen te leren lezen vertrekt van het gebruiksaspect van lezen, het functionele. Je laat leerlingen het lezen gebruiken om allerlei dingen te doen (bijvoorbeeld achterhalen welke programma's op de televisie worden uitgezonden, informatie halen uit een krant, ...) en de leerlingen gaan zelf een systematiek ontdekken.

In het eerste geval krijgt de leerling allerlei regels en strategieën aangeleerd die hij vervolgens tijdens het lezen moet gaan *toepassen*. Bij de tweede aanpak ontdekt de leerling zelf allerlei regelmatigigheden die hij dan zelf in een systeem gaat gieten (*systematiseren*). (Jaspaert 1995, Bogaert 1994.)



Deze twee visies op leren vinden we vaak terug. Bijvoorbeeld in de verschillende manieren waarop mensen met computers leren omgaan. Sommigen vertrekken het liefst van de systematiek: ze lezen de handleidingen van een programma hoofdstuk per hoofdstuk door en passen het geleerde vervolgens toe. Anderen vertrekken van het gebruik: ze zetten de computer aan om een tekst uit te tikken en al doende ontdekken ze de verschillende functies van het tekstverwerkingsprogramma. Pas als ze niet verder kunnen, raadplegen ze de handleiding of een verder gevorderde computergebruiker (een 'deskundige').

Net zoals een leerder die stap voor stap de handleiding van zijn computerprogramma volgt, het nut van de verschillende functies en de volgorde van aanbrengen niet altijd inziet en soms gedemotiveerd raakt, bestaat het gevaar bij een aanpak 'lezen' die vertrekt van het systeem dat leerlingen het doel van het lezen uit het oog verliezen. Kinderen beschouwen lezen dan niet meer als een

middel om informatie in te winnen, om plezier te beleven, om iets te weten over de leefwereld van iemand anders, om te weten hoe je iets moet doen. Ze gaan lezen zien als een vak dat je op school leert. Het gebruiksaspect is dan niet meer zo vanzelfsprekend aanwezig. En dan krijg je situaties zoals Annerieke Freeman-Smulders ze aanhaalt in Moer:

Oma, waarom lezen wij?

Ik lees om iets te weten te komen, bijvoorbeeld: ik kijk in de krant om te weten wat er in de wereld gebeurt, of wanneer de bibliotheek open is. En als ik een verhaal lees, dan lees ik om te weten hoe het de hoofdpersoon vergaat, wat ze allemaal meemaakt.

Ja oma, dat dacht ik ook, maar op school is lezen heel iets anders. Gisteren hadden we een les en daar waren woorden uitgelaten die we moesten invullen. Kon de meester zien of wij het snaptten, zei hij. Maar het ging over Zwitserland, hoog in de bergen met sneeuw enzo, en daar weet ik niets van. (...) En ook hadden we laatst iets over eilanden in de Stille Zuidzee, de Nieuwe Hebriden, en mensen die daar ziek zijn en wat ze daarover denken. Oma, zijn er ook Oude Hebriden?

Maar kind, de eilanden in de Stille Zuidzee en bijgeloof, dat is culturele antropologie. ...Leren jullie dat tegenwoordig ook al op de basisschool?

Welnee oma, het ging er helemaal niet om dat we iets leerden over de Stille Zuidzee, we moesten gewoon een feit van mening kunnen onderscheiden. Oma, waarom moeten we bij begrijpend lezen de ene keer feit van mening onderscheiden, een andere keer woorden onderstrepen en ook soms een samenvatting maken? Dan leer je toch niks, als je steeds voor de meester kunstjes met de tekst moet uithalen? Zo kom ik nooit aan lezen toe!

(Naar Freeman-Smulders: 'Teksten in het leesonderwijs', Moer 1991:6.)

Een betere manier om het leesonderwijs te optimaliseren is daarom ons inziens door te vertrekken van het gebruiksaspect. Dit krijgt vorm in het taakgerichte onderwijs dat we hier nader willen toelichten. Bij zo'n aanpak zorg je ervoor dat leerlingen juist erg vaak aan functioneel lezen toekomen zodat ze ervaren dat de geschreven taal, net als de gesproken taal, een middel is om allerlei functies te vervullen. Al doende leren lezen dus?...

Natuurlijk kun je niet zomaar zeggen 'jongens, lees maar raak' en dan met je armen gekruist gaan zitten wachten tot ze het zullen kunnen. Dit zou in principe wel kunnen als je een zee van tijd hebt, maar die heb je in het onderwijs niet. Dus stellen we een aanpak voor die ervoor zorgt dat *alle* leerlingen voldoende leeservaring opdoen om aan het eind van de rit de eindtermen te bereiken.

2. DE TAAKGERICHTE AANPAK³

Een taakgerichte aanpak voor lezen bestaat erin om leerlingen leestaken voor te schotelen. Door die leestaken uit te voeren, wordt de leerling als het ware gedwongen om een bepaalde strategie toe te passen of om de tekst op een bepaalde manier te verwerken.

Nu kun je zeggen 'Dat gebeurt toch al in het onderwijs? Men laat leerlingen een tekst lezen en op het eind ervan stelt men enkele vragen. Om die vragen op te kunnen lossen moeten ze de tekst toch ook op de juiste manier lezen? Men werkt dus toch al taakgericht?' Dit is echter een te enge interpretatie van het begrip 'taak'. Om van een taakgerichte aanpak te kunnen spreken, moet je taak aan een aantal eisen voldoen. Voor het lezen betekent dit dat je taken de volgende kenmerken hebben:

* *Natuurlijke taken.*

De taken zijn reële taken die representatief zijn voor natuurlijke leessituaties⁴. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld de opdracht om een mobiel te knutselen. Om dat te kunnen, moeten ze de bijbehorende instructies lezen. In de buitenschoolse context komt dit soort lezen vaak voor, denk maar aan gebruiksaanwijzingen of de instructies bij een zelfbouwpakket van bijvoorbeeld Lego.

De taak is ook zodanig opgebouwd dat het lezen van de tekst er op een natuurlijke en zelfs noodzakelijke manier uit voortvloeit. Bij 'een kokosflan maken' hoort bijvoorbeeld vanzelfsprekend het stapsgewijs grondig lezen van het recept. Omgekeerd is het natuurlijk ook zo dat de taak op een natuurlijke wijze bij de tekstsoort aansluit. Bij een instructie vraag je de leerlingen wel om die uit te voeren, maar niet om hem samen te vatten. Een samenvatting maken past echter wel bij informatieve teksten, bijvoorbeeld wanneer de leerlingen de informatie daaruit moeten uitwisselen. De samenvatting is dan bovendien op dat moment functioneel voor de leerlingen omdat hij helpt om de informatie over te brengen.

Niet alleen de leestaak maar ook de leestekst moet representatief zijn voor teksten waarmee leerlingen binnen en buiten de school worden geconfronteerd. Daarom gaat de voorkeur uit naar authentieke teksten: teksten van hedendaagse jeugdauteurs, teksten uit informatieve boeken en tijdschriften bestemd voor de leeftijdscategorie van de leerlingen, enzovoort. Het voordeel hierbij is dat de leerlingen die vaardigheden ontwikkelen die ze

nodig hebben: functionele geletterdheid. De transfer naar andere leessituaties is gewaarborgd doordat de leestaak bijna identiek is aan de 'doeltaak'.

** Motiverende taken.*

De taak moet een doel hebben dat voor de leerlingen uitdagend en motiverend is. Zulke taken noemen we ook wel eens 'pedagogische taken' omdat ze een schoolse doeltaak vervangen op een zodanige manier dat de leerlingen niet beseffen dat ze een schoolse taak aan het uitvoeren zijn. Bij het lezen van het recept zeggen we bijvoorbeeld niet: *'Beste leerlingen, vandaag gaan we oefenen in het lezen van instructies. Daarom gaan jullie een recept lezen'*. Neen, de leerlingen zijn bezig met het maken van de kokosflan en lezen daarom de tekst.

Het motiverende van een taak kan ook op het inhoudelijke vlak liggen: een informatieve tekst over het doen en laten van griezelfiguren spreekt leerlingen meer aan dan een tekst over het leven van de rode bosmier. Ook het doel 'weet iets meer over...' is dan een doel dat leerlingen graag willen bereiken, zeker als leerlingen in het kader van een thema op zoek gaan naar allerlei manieren om zich te verdedigen tegen griezelfiguren.

Thematisch werken is trouwens een ideale manier om de leergierigheid van leerlingen te verhogen. Een informatieve tekst over het leven van de mol kan bijvoorbeeld wel heel motiverend zijn wanneer leerlingen gedurende een thema aan het zoeken zijn naar een jongen die verdwenen is onder de grond. Een tekst over de voedingsgewoonten van de mol kan de leerlingen helpen om te antwoorden op de vraag 'Is Fabio opgegeten door een hongerige mol?'.

** Taken bevatten een kloof.*

Als je ervan uitgaat dat leerlingen leren door te doen, moet je hen dingen laten doen die ze nog niet kunnen, anders leren ze weinig bij. Iemand die al vlot een tekst kan intikken en uitprinten met de computer, leert niet veel bij door dat nog vaak te doen. Die persoon leert pas bij wanneer hij iets probeert wat hij nog niet kan, bijvoorbeeld de tekst in kolommen afdrukken. De handleiding of computerdeskundige kan altijd geraadpleegd worden als dit niet lukt na enkele keren proberen...

Leestaken bevatten daarom steeds een bepaalde moeilijkheid, een kloof. Die kloof kan zich zowel op inhoudelijk vlak voordoen (een tekst bevat nieuwe informatie) als op cognitief vlak (de leer-

ling moet iets met de tekst doen wat hij nog niet helemaal kan). Leerlingen leren bijvoorbeeld al doende, met vallen en opstaan, hoe ze een samenvatting kunnen maken van een tekst. Ze kunnen het nog niet helemaal en dat is de kloof die ze moeten overbruggen. Als ze het al zouden kunnen, zouden ze niets bijleren door het nog vaak te doen. Door die kloof wordt de taak nog uitdagender voor de leerlingen en zullen ze nog meer gemotiveerd zijn om ze uit te voeren. Is de kloof echter te groot voor bepaalde leerlingen dan vervult de leerkracht de functie van handleiding of deskundige. Hij geeft de leerlingen op zulke manier feedback dat ze in staat zijn om de kloof te overbruggen.

** Taken bevorderen interactie.*

Interactie tussen leerlingen onderling is een ander en erg geschikt hulpmiddel om moeilijkheden bij het uitvoeren van de taak te overwinnen (zie de bijdrage van Van den Branden in deze bundel). Als een leerling bijvoorbeeld de informatie uit verschillende tekstjes over straatkinderen moet onderbrengen in een tabel (een taak die vrij moeilijk is voor die leerling), zal dat veel gemakkelijker gaan als hij tijdens het uitvoeren van die taak kan overleggen met een klasgenoot die samen met hem de taak uitvoert. Coöperatieve taken zijn erg geschikt om die interactie te garanderen omdat de inbreng van elke leerling noodzakelijk is voor het uitvoeren van de taak. Zo vermijd je dat de sterkere leerlingen de zwakkeren 'domineren' en er van echte interactie weinig sprake is.

** Taken zorgen voor een bepaald verwerkingsniveau.*

Aan leestaken worden bepaalde verwerkingsniveaus gekoppeld. In de eindtermen voor lezen wordt van de leerlingen verwacht dat ze teksten op verschillende niveaus kunnen verwerken. De informatie uit een tekst achterhalen en begrijpen, zonder er verder iets mee te doen, is het beschrijvende niveau. Het lezen van een verhaal is daarvan een voorbeeld.

Het tweede niveau is het *structurend* lezen. Hierbij moeten de leerlingen de informatie uit een tekst op een persoonlijke en overzichtelijke wijze kunnen ordenen. Een taak die daartoe leidt, vinden we bijvoorbeeld in een thema over geheimzinnige huizen en labyrinten. De leerlingen krijgen een nogal lange en moeilijke informatieve tekst over labyrinten. De opdracht luidt 'Vind zo snel mogelijk een truc om uit om het even welk labyrint te komen'. De beschrijving van die truc wordt pas beschreven op het einde van de tekst. Bij het lezen wordt de leerling 'gedwon-

gen' (als hij de taak goed wil uitvoeren) om onmiddellijk de informatie uit de tekst onder te verdelen in 'relevant' of 'niet relevant'. De taak zorgt er dus voor dat de leerling de informatie uit de tekst gaat ordenen.

Het derde verwerkingsniveau is het *evaluerend* of *beoordelend* niveau. Dit houdt in dat de leerling de informatie uit de tekst ordent en beoordeelt op basis van eigen ervaringen of op basis van informatie uit andere bronnen. Zo lezen de leerlingen in een thema over geld uitspraken over geldtransport van verschillende mensen die niet erkend worden als 'wettige geldtransporteur'. De leerlingen moeten op basis van de uitspraken verklaren waarom die mensen niet erkend zijn. Ze kunnen daarbij gebruik maken van enkele informatieve teksten over geldtransport. Om de taak goed te kunnen uitvoeren, is het noodzakelijk dat de leerlingen de informatie uit de twee soorten teksten vergelijken en op basis daarvan de uitspraken beoordelen.

Door in het materiaal veel taken met de verschillende verwerkingsniveaus te voorzien, zorg je ervoor dat de eindtermen bereikt worden, dat de juiste leerlingen de juiste vaardigheden ontwikkelen.

* *Relevante tekstsoorten.*

De eindtermen onderscheiden naast de verwerkingsniveaus van teksten ook verschillende teksttypes waar de leerlingen op het eind van de basisschool moeten kunnen mee omgaan. Daarbij worden zowel typisch schoolse teksten vermeld als teksten die zich buiten de schoolcontext situeren. Bij de keuze van de teksten moet je er dan ook voor zorgen dat die verschillende tekstsoorten vaak aan bod komen.

3. DE EINDTERMEN

Als we de taakgerichte aanpak naast de eisen uit de eindtermen leggen, zien we het volgende.

Leerlingen moeten ten eerste *allerlei teksten op allerlei niveaus kunnen verwerken*. Deze doelstelling wordt bereikt doordat de leerlingen *veel verschillende* leestaken uitvoeren. Doordat de taken steeds nieuwe dingen bevatten en de leerlingen gemotiveerd zijn om inspanningen te leveren voor het uitvoeren ervan, verhogen de leerlingen telkens hun leesvaardigheid.

Door dit vaak genoeg te herhalen, hebben ze op het eind van de basisschool voldoende leeservaring opgedaan om *de strategieën die nodig zijn voor het bereiken van de eerste doelstelling* te ontwikkelen. De leerling heeft vaak genoeg alle toetsen en knopjes van het lezen kunnen uitproberen om zelf de systematiek erachter te ontdekken. Daarmee is het tweede luik uit de eindtermen bereikt.

Ten derde wordt in de eindtermen gesteld dat de leerlingen *een positieve leesattitude moeten ontwikkelen*. Dat dit doel met een taakgerichte aanpak zeker wordt bereikt, hoeft geen verdere verduidelijking.

Ook het werken aan het vierde element in de eindtermen, namelijk *reflectie*, kan perfect plaatsvinden in een taakgerichte aanpak. Ook om leerlingen aan te zetten tot reflectie kun je motiveerende en natuurlijke taken bedenken. Het nadenken over teksten of bewust worden van leesstrategieën kan op een natuurlijke manier binnen een taak aan bod komen. De leerlingen hebben bijvoorbeeld een tekst in de vorm van een folder over een museum. Ze krijgen te horen dat de drukker van de folder de tussentitels vergeten is. Willen de leerlingen hem helpen om boven elke alinea een gepaste titel te verzinnen? De leerlingen gaan in groepjes aan het werk en de leerkracht suggereert ondertussen dat het misschien wel handig is om alle belangrijke woorden van een alinea aan te duiden om daaruit een titel te kiezen. De leerlingen overleggen dan met elkaar over welke woorden ze gaan onderstrepen. Daaruit komt vanzelf de discussie over 'belangrijk' of 'niet belangrijk' voort. De leerlingen ontdekken zelf dat sommige woorden belangrijk zijn en ontdekken dus zelf dat er zoiets bestaat als 'kernwoorden'. De reflectie vloeit voort uit het gebruik en is ook steeds functioneel voor de leerlingen op dat moment.

Opdat leerlingen al doende dingen zouden leren en opdat ze systematiek achter iets zouden kunnen ontdekken, is het wel noodzakelijk dat ze ook veel kansen krijgen om die dingen uit te proberen. Door één keer de informatie uit een tabel te moeten interpreteren, zullen leerlingen dit niet kunnen. Pas als ze dat meerdere keren doen, zullen ze ontdekken dat een tabel enkele vaste kenmerken heeft en zullen ze ook zelf een strategie vinden om snel informatie uit een tabel te halen.

4. KORTOM...

Samenvattend kunnen we stellen dat leerlingen door veel, verschillende, motiverende en uitdagende leestaken uit te voeren, zelf leren lezen. Binnen een taakgerichte aanpak is het niet langer de leerkracht die ervoor zorgt dat de leerlingen leren lezen, maar zijn het de leerlingen zelf die leren lezen. De leerlingen zijn niet langer het lijdend voorwerp van het lezen, maar het onderwerp. De leerkracht speelt tijdens dit proces wel een zeer belangrijke rol. Hij moet de rol van deskundige vervullen, niet zoals een professor die voor zijn groep studenten staat (ongeveer zoals wij nu doen). De leerkracht in een taakgerichte aanpak is als een leermeester die achter zijn leerling staat en over zijn schouder meekijkt naar wat hij doet. Hij weet goed hoe het leesproces in zijn werk gaat, ziet wanneer zijn leerling problemen heeft en biedt dan terwijl de leerling bezig is met de moeilijke taak, hulp.

Maar het uiteindelijke leren gebeurt door de leerling. Al doende leert hij lezen...

LITERATUUR

- Aarnoutse, C., K. de Glopper, P. Litjens, J. Sijstra & K. Vernooij (1995), *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde.
- Aarts, R. (1994), *Functionele geletterdheid van Turkse leerlingen in Turkije en in Nederland*. De Lier, Academisch Boekencentrum.
- Bogaert, N. (1995), 'Van de delen naar het geheel of van het geheel naar de delen? Een analytische aanpak van taalvaardigheidsonderwijs'. In: De Jonghe en Van Iseghem (1995)
- Jaspaert, K. (te versch.) 'Nederlands als eerste en als tweede taal in Nederland en Vlaanderen'. In: S. Kroon en T. Vallen (red.) *Het verschil voorbij*, 's-Gravenhage, Sdu. Voorzetten.
- Jaspaert, K. (red.) (1994), *De Toren van Babel. Nederlands voor de lagere school*. Deurne, Plantyn.
- Jonghe, H.de en J. van Iseghem (red.) (1995) *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de achtste conferentie*. Leuven, Acco.
- Kurvers, J. & K. van der Zouw (1990), *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Linsen, B. (1995), 'De NT2-praktijk in het Vlaamse onderwijs: een kijkje in de klas'. In: De Jonghe en Van Iseghem (1995).

- Van Gorp, K. (1995), 'Taakgericht onderwijs: een kijkje achter de schermen'. In: De Jonghe en Van Iseghem (1995).
- Verhoeven, L. (red.) (1990), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs *Basisonderwijs (1995) Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten*.
- Zwarts M.R. (1990), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. PPOON-reeks 2, Arnhem, Cito.

Noten

1. Wat we in deze bijdrage zeggen over het basisonderwijs, geldt ook voor het voortgezet (secundair) onderwijs, maar vermits onze ervaring met het basisonderwijs groter is, beperken we ons bij het geven van voorbeelden tot dat deel van het onderwijs. Alle voorbeelden die we aanhalen, komen uit de geïntegreerde taal- en leesmethode De Toren van Babel.
2. Voor alle duidelijkheid: in deze uiteenzetting hebben we het enkel over 'begrijpend' lezen en niet over 'technisch' lezen, hoewel er ook hier voldoende argumenten zijn om te kiezen voor een taakgerichte aanpak.
3. Voor meer uitleg over de taakgerichte aanpak (uitgangspunten, concrete uitwerking en implementatie) verwijzen we naar de bijdragen van Bogaert, Van Gorp en Linsen in J. van Iseghem & H. de Jonghe (red.) (1995).
4. Met natuurlijke leessituaties bedoelen we hier zowel de leessituaties die buiten de schoolse context voorkomen, als schoolse leessituaties. Het doel dat we willen bereiken is immers dat leerlingen die leesvaardigheid ontwikkelen die ze op school en daarbuiten nodig hebben.