

Koos Henneman
Wim van Calcar

Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers

Een van de problemen die zich bij zwakke lezers voordoet, is passiviteit. Zij brengen in onvoldoende mate hun eigen kennis en vaardigheden in tijdens het lezen. Een van de middelen om deze passiviteit te doorbreken is leerlingen bewust kennis en verwachtingen te laten oproepen: kijk voor je gaat lezen naar titels, plaatjes en lay-out en bedenk waar de tekst over zal gaan. Bij een aantal leerlingen levert dit echter niet meer op dan een herhaling van titels. In dit artikel wordt aan de hand van de resultaten van een klein experiment betoogd dat het gebruik van grammaticale kennis een oplossing voor dit probleem kan bieden.

Het probleem

Tijdens hun opleiding tot remedial teacher in het voortgezet onderwijs, verzorgd door het Seminarium voor Orthopedagogiek in Utrecht, leren studenten dat het van belang is dat leerlingen hun eigen kennis gebruiken bij het lezen van teksten en verwachtingen formuleren omtrent de inhoud van een tekst. In hun praktijkstage stuiten zij herhaaldelijk op problemen als zij hun leerlingen dit willen leren met behulp van vragen als: wat weet je van het onderwerp?; waar denk je dat de tekst over gaat als je naar de titel, tussentitels en plaatjes kijkt?; wat verwacht je dat er beschreven zal worden? Een aantal leerlingen reageert niet op dergelijke vragen. Hooguit herhalen ze letterlijk de titel en de tussentitels. Een van de studenten schreef bandopnamen van zijn lessen aan een veertienjarige ivbo-leerling letterlijk uit en legde deze aan zijn docent voor. Uiteindelijk doel van zijn lessen was, zoals hij het formuleerde, dat de leerling zelfstandig tot begrip van een tekst kon komen. Maar allereerst wilde hij 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 vooraf stellen en beantwoorden van vragen niet duidelijk werd;
- dat de remedial teacher niet in staat was de leerling te leren zichzelf vragen te stellen.

De vragen die voorkennis en verwachtingen moesten oproepen, waren van algemene aard: wat weet je ervan?; kijk eens naar de titel, wat denk je dat er verteld wordt? Deze vragen werden, afhankelijk van het antwoord van de leerling, verbijzonderd tot: wat weet je er nog meer van?; wat heeft dat met het voorgaande te maken?; wat betekent dat woord? Naar

aanleiding van bovenstaande problemen heeft een van ons op de negende HSN-conferentie (*Het Schoolvak Nederlands*) laten zien wat de inbreng van grammatica zou kunnen zijn om tot het gewenste resultaat te komen (Van Calcar 1996a).

De voorgestelde oplossing

Het oproepen van kennis en verwachtingen zijn strategieën die het opbouwen van tekstbegrip kunnen vergemakkelijken (Henneman & Van Calcar 1988; Walraven 1995; Slieden 1995; Brand-Gruwel 1995). Hulpmiddel hierbij is het bekijken van titels, 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 stellen aan die uiterlijke kenmerken. Als de leerling dit evenmin kan, moet opnieuw naar andere middelen worden gezocht. Grammatica kan deze middelen aanreiken. Niet de grammatica uit het reguliere schoolboek, maar een die uitgaat van de alledaagse kennis van de taalgebruiker (Van Calcar 1994, 1996b). Grammatica houdt zich bezig met de vaststelling van de structuur van zinnen (en teksten). Deze vaststelling gebeurt in de genoemde grammatica door zinnen opnieuw op te bouwen vanuit de ervaring die een taalgebruiker met zijn taal en met de werkelijkheid heeft. Hij ontleedt niet en hij verricht geen tegennatuurlijke handelingen als: 'zoek het lijdend voorwerp door de zinnen in de lijdende vorm te zetten', maar komt tot analyse van een zin op grond van zijn betekenis.

Centraal in deze grammatica staan activiteiten, gebeurtenissen en toestanden die door een taalgebruiker onder de aandacht worden gebracht. Deze worden uitgedrukt door werkwoorden. Vandaaruit worden zinnen opgebouwd en worden er verbanden gelegd met een context. Iemand vertelt: 'Ik heb een tocht geschaatst. Ik ga morgen weer.' De activiteit hier is *schaatsen* en *gaan schaatsen*. Een taalgebruiker weet op grond van zijn kennis van de werkelijkheid dat voor die activiteiten één 'speler' nodig is: *iemand* schaatst, *iemand* gaat schaatsen. Hij weet ook dat iemand altijd *ergens* schaatst, op een *bepaalde wijze*, met een *effect*, op een bepaald *soort schaatsen*, eventueel met *anderen* en dat hij op een bepaald *moment* vertrekt naar een bepaalde *plek*. Als luisteraar kan hij daarom vragen: waar heb je geschaatst?; hoe ging het?; hoe vond je het?; met wie?; op wat voor schaatsen?; hoe laat vertrek je morgen?; waar naar toe en hoe ga je? Al vragend komen allerlei zinsdelen als vanzelf te voorschijn: Alblasserwaard, wat moeizaam, fantastisch, met een vriendin, op Friese doorlopers, om 9 uur, naar Nieuwkoop, met de bus. Welke zinsdelen noodzakelijk zijn om de betekenis van het werkwoord uit te drukken, kan afhankelijk van de doelgroep benoemd worden als onderwerp en

voorwerp, noodzakelijke aanvullingen, spelers of omgeving van het werkwoord: *iemand* schaatst, *iemand* aait *iets/iemand*, *iemand* belooft *iemand* *iets*. Wat niet noodzakelijk is, zoals tijd, plaats, oorzaak en gevolg en dergelijke, kan afhankelijk van de doelgroep benoemd worden als bepalingen, niet-noodzakelijke of vrije aanvullingen of de bredere omgeving van het werkwoord.

Eenzelfde analyse kan gebruikt worden bij zelfstandige naamwoorden die van werkwoorden zijn afgeleid. De zin 'Die verandering heeft haar goed gedaan' kan men naar zijn betekenis analyseren vanuit het werkwoord *doen*, maar evenzeer vanuit het zelfstandig naamwoord *verandering*. Iemand verandert iets of iets verandert iemand. Wie, wat, wanneer, hoe, in welke mate, waarom, met welk resultaat?

De geschetste grammatica expliciteert de onbewuste kennis van de taalgebruiker. Goede lezers gebruiken deze kennis tijdens het lezen, zwakke lezers doen dit onvoldoende. Ons voorstel luidde: leer zwakke lezers met behulp van grammatica hun kennis van taal en werkelijkheid op te roepen.

De oplossing in de praktijk

Als eerste aanzet tot een toetsing van dit voorstel hebben we twee remedial teachers 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. Van een aantal lessen was de kwaliteit van het bandmateriaal onvoldoende om een precieze analyse te maken en moesten we ons verlaten op een mondelinge 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 oordelen van beide remedial teachers over de methode.

• Beginsituatie Lotte

Lotte zit voor het tweede jaar in 1-mavo Het eerste jaar is zij op basis van een test voor begrijpend lezen (Hacquebord 1995) en zeer zwakke cijfers voor de zaakvakken geselecteerd voor extra lessen lezen. Zij gaf te kennen het heel lastig te vinden om hoofdzaken 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 2-mavo Zij koos ervoor om te doubleren. Afsproken werd dat zij na de vakantie opnieuw extra lessen in begrijpend lezen zou krijgen.

In de tussentijd is de leerkracht (neerlandica met rt-opleiding) die Lotte zal gaan begeleiden, geïnstrueerd in bovengeschetste 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.

• 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 en: 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: 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 verder 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 ze 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, enz. 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 [...].

- 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 opgegeven 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 te voren 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; het antwoord op 'waarom' komt niet. Er ontstaat een korte discussie over het zilver van de dwarsfluit. Als hij van hout zou zijn dan is hij 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 (zij wijst op plaatje met dwarsfluit naar de 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 docent 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.

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 te voren meer vragen, waardoor ze een tekst niet meer van begin tot einde passief doorlezen. Ze zijn op zoek naar antwoorden op vragen en signaleren daardoor 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. Zij 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 Jood e.a. 1990; Blankesteijn & 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. Deze komen in de volgende paragraaf aan de orde. Ondanks deze problemen besloten zij de methode in hun rt-lessen begrijpend lezen in te bouwen.

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 vorm gegeven. 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 is het voldoende te spreken van: werkwoord, noodzakelijke aanvulling en niet-noodzakelijke aanvullingen zoals 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 wel correct toepassen. Hij moet 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 in ons geval alleen eerder, omdat betekenissen geëxpliciteerd moeten worden. Dat dat problematisch kan zijn blijkt uit het volgende fragment.

- L: Het werkwoord is *heette*.
 RT: Ja, van welk werkwoord komt dat?
 L: *Heten*.
 RT: Welke groep?
 L: Bij twee.
 RT: Laat maar horen.
 L: Wij heten hem welkom.
 RT: Dat vind jij groep twee? Hoeveel spelers doen mee?
 L: Meer dan één. Zou ook drie kunnen, denk ik.
 RT: Leg maar uit.
 L: Bij *iemand is hem* en bij *iets is welkom*.
 RT: De *hem* is de *iemand* en *welkom* is het iets. En dan is er nog *wij*. Dus dan komt hij uit groep drie. Kun je dit werkwoord nu vergelijken met het werkwoord uit de titel? Kun je iets zeggen over de betekenis van het werkwoord? Niet? Dan lopen we vast! Gaan we terug naar het voorbeeld *welkom heten*. Wat betekent dat *heten*?
 L: Weet ik niet.

- RT: Ik haal het laatste woord weg *wij heten hem*. Betekent dat wat?
 L: Nee.
 RT: Toch kan ik best een zin bedenken waar dat werkwoord *heten* maar met twee spelers gespeeld wordt.
 L: Hij heet Jan.
 RT: Dat is dus een heel gevaarlijk werkwoord, want soms wordt het met twee spelers gespeeld en jij gaf een voorbeeldzin met drie spelers en dat komt omdat dat werkwoord meerdere betekenissen heeft.

Behalve dat een docent kennis van taal nodig heeft, moet hij in staat zijn de grammatische theorie te vertellen. 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. Het onderstaande protocol, nu van een andere leerling, F., is daar een duidelijk voorbeeld van.

- RT: Ik heb je verteld, dat je altijd moet kijken naar het werkwoord. Weet je nog wat een werkwoord is?
 F: Wat je gedaan hebt en in welke tijd.
 RT: Dus, een werkwoord geeft aan wie iets doet en wanneer hij dat doet. Kan een werkwoord ook aangeven met hoeveel personen iets gedaan wordt?
 F: Meer.
 RT: Ja, en dan noemen we dat de verdeling in ...?
 F: Meervoud.
 RT: En vervolgens?
 F: Enkelvoud.
 RT: Heel goed. Kun je nou ook verschillende tijden noemen die bij zo'n werkwoord horen. Wat hebben we ook weer bij Duits gehad? De werkwoorden *hebben* en *zijn*, die kon je zetten in de tegenwoordige en in de ...?
 F: Verleden tijd.
 RT: En bij Engels hebben we het toen ook gehad over de ...?
 F: Toekomstige tijd.
 RT: Als je nou nog even naar dit overzichtje wilt kijken, dan heb je ze alle acht bij elkaar. Dat hoef je niet te onthouden maar ik wilde je het even laten zien.
 RT *vat de hele theorie samen met verwijzing naar Frans, Duits en Engels*.
 RT: Behalve al die tijden heeft een werkwoord ook nog het voltooid deelwoord. Kun je nog uitleggen wat dat is? Je mag op het papier kijken. Het is gewoon ophalen van jouw kennis.
 F. *denkt na*.
 RT: Bij het voltooid deelwoord hebben we altijd een hulpwerkwoord nodig. Dat is meestal *hebben*. Of *zijn*.
 F: Ja, ja.
 F. *Volgt verdere uitleg hierover*.
 RT: Dat is wat je al lang wist. Vorige week hebben we er toen bijgehaald: lezen doe je door middel van voorspellen. Je probeert te vertellen waar het verhaaltje over gaat en daarvoor heb je een hulpmiddel. Je gaat kijken naar het werkwoord, dan ga je kijken naar de eerste omgeving van het werkwoord, het onderwerp van het werkwoord en vervolgens ga je kijken naar de invulling van de omgeving van het werkwoord.

Het derde probleem dat zich voordeed, is van meer algemene aard.

Het stellen van vragen met behulp van grammaticale kennis dreigde een 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.

Conclusie

Uit het kleine experiment blijkt dat de leerlingen die niet in staat waren spontaan verwachtingen te formuleren over de inhoud van een tekst, dat wel konden nadat hun geleerd was vragen te genereren met behulp van hun kennis van grammatica. Het effect dat met het formuleren van verwachtingen beoogd wordt (t.w. een actievere houding ten opzichte van de tekstinhoud bij oriënterend en globaal lezen) was duidelijk aanwezig.

Onze verwachting is dat de werkwijze ook effectief zal zijn wanneer er problemen zijn bij intensief en studierend lezen. In dat geval moeten leerlingen immers niet alleen inhouden vaststellen maar ook de verbanden ertussen en moeten zij schema's opbouwen om de tekstinhoud op te slaan (Boekaerts & Simons 1993). Door het stellen van vragen naar de noodzakelijke en niet-noodzakelijke aanvullingen kan de leerling deze verbanden en schema's aan het licht brengen.

De problemen die zich voor deden, zijn deels van algemene aard en deels specifiek. Algemeen zijn de problemen die de docenten hadden met hun interactie, het vasthouden van het uiteindelijke doel (tekstbegrip) en de invloed van het (grammatica)onderwijs dat zij zelf genoten hebben. Deze problemen kunnen alleen opgelost worden door meer aandacht ervoor in opleiding en nascholing. Specifiek zijn de problemen die betrekking hebben op de kennis van de taal en de didactisering van de theorie. Deze kunnen voorkomen worden door bij de theoretische literatuur voorbeelden van mogelijke didactisering te geven.

Tot slot is het van belang op te merken dat de methode alleen aangewend moet worden wanneer leerlingen niet spontaan strategieën toepassen om tot tekstbegrip te komen. Wij hebben ernstig bezwaar tegen de huidige tendens dat alle leerlingen min of meer gedwongen worden op een en dezelfde wijze met teksten om te gaan. Leerlingen zonder problemen moeten hun eigen weg kunnen bepalen (Boekaerts & Simons 1993). Wanneer zij daar geen gelegenheid toe krijgen, raken zij gefrustreerd en haken zij af.

Noot

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.

Literatuur

- Blankesteijn, E., & B. van der Leeuw, Vernieuwing van het leesonderwijs: strategieën en routines, in: *Moer 7-8* (1991), 234-245.
- Boekaerts, M., & P.R.J. Simons, *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*, Assen: Dekker & Van de Vegt, 1993.
- Brand-Gruwel, S., *Onderwijs in tekstbegrip: een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs*, Academisch proefschrift, Beek-Ubbergen: Tandem-Felix, 1995.
- Calcar, W.I.M. van, *Een toegepaste grammatica: grondslag voor het vak Nederlands*, Leuven/Apeldoorn: Garant, 1994.
- Calcar, W.I.M. van, *Leesonderwijs in het kader van leren leren: Grammatica in actie*, in: P.M. Nieuwenhuijsen (red.), *Het Schoolvak Nederlands*, Utrecht: APS, 1996a, 75-85.
- Calcar, W.I.M. van, *Grammatica in het kader van leren leren*, in: *Levende Talen 507* (1996b), 102-107.
- Hacquebord, H., *Tekstbegrriptoets voor de brugklas: instrument voor signaleren en typeren 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. Hacquebord, & K. Galema, *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.
- Walraven, M., *Instructie in leesstrategieën: problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*, Duivendrecht: Paedologisch Instituut, 1995.
- Wendel de Jooide, B. van, A. Gerritsen, H. Mazeland, & L. Verhoeven, *Het onderwijs in leesstrategieën: visies op een probleem*, in: *Moer 5* (1990), 173-183.

Koos Henneman



Docent aan de opleiding Remedial Teaching Voortgezet Onderwijs, Seminarium voor Orthopedagogiek, Hogeschool van Utrecht. Auteur van diverse publicaties over lees- en

spellingproblemen.

Adres: Seminarium voor Orthopedagogiek, Postbus 14007, 3508 SB Utrecht.

Wim van Calcar



Docent taalkunde aan de opleiding Nederlands, Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam. Auteur van diverse publicaties over grammatica,

taalbeschouwing en taalvaardigheid.

Adres: Hogeschool van Amsterdam, Postbus 2009, 1000 CA Amsterdam.