

Leesonderwijs ter discussie

Deel 1. Analyse van leesonderwijs in lesmaterialen

Leerlingen passen veelal de geleerde leesstrategieën niet toe. Ze hebben er geen zin in, zien het nut er niet van in en de toepassing kost ze te veel tijd.

K. Henneman en W. van Calcar wilden weten waaraan dat ligt. Ze zijn nagegaan op welke wijze leerlingen in de basisvorming worden geïnstrueerd als het gaat om leesstrategieën. In deze bijdrage beschrijven ze het resultaat van hun analyse. In het volgende nummer van *Levende Talen* komen ze met aanbevelingen om het leesonderwijs te optimaliseren.

Probleemstelling

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 (Thomassen e.a., 1991; Aarnoutse, 1992; Stothart, 1994; Reitsma & Walraven, 1991). Instructie die gericht is op het leesproces, zou meer succes moeten hebben dan het beantwoorden van een set vragen over een tekst (traditionele tekstverklaring) en het trainen van deelvaardigheden.

In de lijn van deze verwachtingen zien we in een aantal lesmaterialen voor het vak Nederlands op dit moment aandacht voor het leesproces. Leerlingen krijgen oefening in het toepassen van strategieën als het vaststellen van leesdoelen en leesmanieren, het voorspellen waar een tekst over gaat en het oproepen van eigen kennis over het onderwerp. Om transfer van de geleerde strategieën te bewerkstelligen worden – vaak in het kader van taalbeleid – in alle klassen posters opgehangen waarop stapsgewijs de handelingen staan. Deze posters moeten de leerlingen stimuleren de strategieën buiten de les Nederlands te gebruiken.

Zowel uit onderzoek (Aarnoutse 1996, Oostdam & Bimmel, 1996) als uit onze ervaringen met (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 en de toepassing kost ze te veel tijd (zie ook Meestringa, 1998).

Wij zijn nagegaan wat de mogelijke oorzaken van het geringe effect kunnen zijn. Met het oog hierop hebben we resultaten van interventieonderzoek bestudeerd (Walraven, 1995; Slieden, 1995; Brand-Gruwel,

1995; Aarnoutse, 1996; Oostdam & Bimmel, 1996; Rosenshine & Meister, 1994) en zijn we nagegaan, op welke wijze instructie in leesstrategieën vorm gegeven wordt in lesmaterialen Nederlands voor de basisvorming. Uit eerdere publicaties is al bekend, dat in die materialen weinig aandacht is voor expliciet strategie-onderwijs (Meestringa, 1998; Oostdam & Rijlaarsdam, 1993). Deze publicaties zijn echter gericht op leerstrategieën en taalleerstrategieën, niet specifiek op leesstrategieën, en hebben deels betrekking op lesmaterialen van vóór de basisvorming. Onze belangstelling gaat zeer specifiek uit naar leesstrategieën en richt zich in het bijzonder op de basisvorming.

In het eerste deel van het artikel gaan we kort in op het begrip leesstrategieën en beschrijven wij het resultaat van onze analyse van het leesonderwijs in een aantal lesmaterialen. In het tweede deel geven wij aanbevelingen om het leesonderwijs te optimaliseren.

Het begrip leesstrategieën

Onder het begrip leesstrategieën verstaan wij 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 (Henneman & Van Calcar, 1988). In de literatuur worden twee typen leesstrategieën onderscheiden: metacognitieve strategieën en tekstgerichte strategieën (Aarnoutse, 1992). De eerste zijn gericht op oriëntatie, planning, uitvoering en evaluatie van een leestaak. Tot de oriëntatie behoort de vaststelling van het doel. Op basis van zowel voorkennis als beschouwing van titel, tussentitels, lay-out, bron en dergelijke, wordt een plan gemaakt. Tijdens de uitvoering moet in de gaten gehouden worden of de activiteiten het doel dichterbijhalen, welke zaken wel of niet voor het doel van belang zijn en of de tekst begrepen wordt. In de evaluatie gaat de lezer na

of zijn doel in voldoende mate bereikt is. Deze metacognitieve strategieën zijn overigens niet uniek voor lezen. Ze zijn van belang bij het uitvoeren van allerlei taken binnen en buiten het onderwijs.

Tijdens de uitvoering van zijn plan voert een lezer activiteiten uit die tot de tekstgerichte strategieën gerekend worden. Daartoe behoren bijvoorbeeld:

- vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte;
- vaststellen van functies van tekstdelen;
- achterhalen van de betekenis van onbekende woorden;
- vaststellen van antecedent-anafoor relaties;
- bepalen van onderwerp en hoofdgedachte van alinea's;
- bepalen van verbanden tussen tekstgegevens;
- gebruiken van eigen kennis om inferenties te maken;
- zich een voorstelling maken van wat hij leest;
- nagaan wat de juistheid en waarde is van de tekstgegevens;
- classificeren en categoriseren om zicht op hoofd- en bijzaken te krijgen.

Deze activiteiten komen we in de literatuur tegen onder verschillende benamingen. Naast de term *tekstgerichte strategieën* is ook sprake van: *leesstrategieën*, *vaardigheden*, *tactieken* en *taalbegripstrategieën*. Omdat bovenstaande activiteiten ook door luisteraars uitgevoerd worden en dus niet uniek zijn voor lezen, kiezen wij voor de term *taalbegripstrategieën*.

Het is voor ons betoog van belang twee zaken voor ogen te houden. Ten eerste: goede lezers gaan vrij onbewust strategisch te werk. Zij 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, wordt het niet opgelost. Ten tweede: het trainen van strategieën biedt geen compensatie voor kennis die een leerling mist. Wanneer hij weinig kennis over het onderwerp van een tekst heeft en zijn woordenschat is gering, dan zal daar allereerst iets aan gedaan moeten worden. Vakdocenten brengen deze ervaring tijdens nascholingscursussen herhaaldelijk naar voren. Hun leerlingen hebben weinig aan de strategietraining, omdat ze kennis missen van de meest elementaire begrippen. Docenten moeten die kennis en de ermee gepaard gaande begrippen eerst uitleggen, voordat de leerlingen kunnen gaan lezen.

Presentatie van leesstrategieën in schoolboeken

Voor onze analyse van het leesonderwijs hebben we een zestal vragen geformuleerd. De vragen zijn afgeleid uit de theorie van het leesproces, de kenmerken van goede en zwakke lezers en theorieën over leren en instructie (Boekaerts & Simons, 1993). We hebben aan de hand van deze vragen een aantal lesmaterialen beoordeeld. Met name materialen die op de scholen van onze studenten frequent gebruikt worden of waarvan het gebruik gestimuleerd wordt in publicaties over leesonderwijs (Laarschot, 1997; Hacquebord, 1996). Zie voor deze lesmaterialen noot 2.

Leren leerlingen dat het gebruik van strategieën een algemeen dagelijks verschijnsel is om problemen op te lossen en sluit het leesonderwijs aan op hun 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. Op straat moeten zij bijvoorbeeld anticiperen op onverwachte situaties en gebruik maken van hun kennis van regels om heelhuids door het verkeer heen te komen. Ook thuis en op school laten zij om hun doel te bereiken, hun handelen bepalen door kennis en omstandigheden. Vanuit deze reeds verworven handelwijzen in alledaagse situaties zouden strategieën met betrekking tot lezen behandeld moeten worden. We zijn dat nergens expliciet tegengekomen. De wijze waarop strategieën gepresenteerd worden, ontkent eerder de kennis en ervaring die leerlingen ermee hebben.

Vanuit hun ervaring weten zij dat wanneer zij iets willen de ene handelwijze in een gegeven situatie beter is dan de andere. In de lesmaterialen worden leesstrategieën echter niet gegeven als wijzen van werken waarmee een leerling leesdoelen kan bereiken en problemen met tekstbegrip kan oplossen, maar als werkwijzen die gevolgd moeten worden. Het *waarom* en *wanneer* van een strategie wordt nauwelijks geproblematiseerd. Als reden wordt meestal vermeld: '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.

Leerlingen leren ook niet dat eenzelfde strategie binnen verschillende probleemsituaties gebruikt kan worden. Evenmin dat het omgekeerde het geval kan zijn: verschillende strategieën kunnen gebruikt worden in verband met dezelfde probleemsituatie. Als leerlingen zich leren oriënteren op een tekst, horen ze dat ze daardoor de tekst beter zullen begrijpen. Dat deze strategie in meerdere probleemsituaties van pas kan komen, wordt slechts in *BV-Taal* en *Lezen tot de Tweede* gemeld. Deze leerboeken beperken zich echter tot: snel te weten komen waar iets over gaat en vragen beantwoorden, terwijl oriëntatie ook kan dienen om de moeilijkheidsgraad (weinig of veel voorkennis) van een tekst vast te stellen, zodat je weet of lezing/bestudering veel of weinig tijd zal kosten, en om na te gaan of de tekst de moeite van het lezen waard is.

Ook bij taalbegripstrategieën komt onvoldoende ter sprake dat zij gebruikt kunnen worden in verschillende probleemsituaties. Leerlingen leren onderwerp en hoofdgedachte vast te stellen per alinea, vanwege het doel 'hoofdzaken uit een tekst halen'. Ze leren niet dat deze strategie ook aangewend kan worden, wanneer zij een alinea niet begrijpen, wanneer zij op zoek zijn naar samenhang tussen verschillende alinea's of ter controle van het begrip. Evenmin dat er meer mogelijkheden zijn om de hoofdzaken uit een tekst te halen, bijvoorbeeld door vragen te stellen aan het onderwerp. De onderstaande figuur illustreert 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. etc.

Figuur 1. *Goed Nederlands 1*. Bult, E.H. e.a. (1992), pag. 16.

De uitleg in figuur 1 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. Door de instructie en opdracht ervaart hij niet de winst die hem het gebruik van 'het kijken' zou kunnen opleveren. Wat daarvan het effect kan zijn, blijkt uit het verbatim in figuur 2. Een leerling heeft gedurende 7 lessen diverse strategieën geleerd en toegepast onder begeleiding. In de 8e les vraagt de remedial teacher hem de strategieën zelfstandig en hardop uit te voeren.

- 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 de krant ... om iets te kiezen

Figuur 2. Verbatim van een deel van een leesles.

Uit het verbatim blijkt dat de leerling geleerd heeft te voorspellen, maar dat hij niet ervaren heeft wat hem dat kan opleveren bij het bestuderen van een tekst. Hij heeft wel een strategische toepassing bedacht, die echter een andere is dan de leerkracht op het oog heeft.

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

Het zijn de boeken die de leesdoelen vaststellen, de leerlingen leren niet dit zelf te doen. De leesdoelen waarmee zij geconfronteerd worden, zijn weinig concreet. Zij leren dat er 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. Een lezer heeft veel concretere doelen: 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; etc. Ook wanneer hij zijn leesdoel niet zelf stelt, bijvoorbeeld bij een opdracht een tekst te bestuderen, dan zal het resultaat pas effectief zijn, als hij zich heeft afgevraagd wat na bestudering verwacht wordt dat hij *kan* of *weet*. Dit inzicht ontbreekt in de schoolboeken. De leerlingen worden niet uitgenodigd de drie doelen die zij stellen, te concretiseren. Als het leesdoel is 'alles van de tekst begrijpen', hoeven ze niet zich af te vragen wat dat alles nu is. Als het leesdoel is 'de tekst globaal begrijpen', hoeven zij zich weer niets af te vragen. Ze moeten gewoon de opdrachten bij de oefeningen maken, waarbij de relatie tussen de opdrachten en het bereiken van het leesdoel zelden ter sprake komt (zie figuur 3 en 7). In figuur 3 wordt 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 de leeskaart en daarvan nog heel specifiek het herkennen van signaalwoorden. In figuur 6 moeten leerlingen naast de vraag wat de hoofdzak van de tekst is (opgegeven leesdoel) nog een aantal andere vragen beantwoorden. De relatie tussen die vragen en het leesdoel is onduidelijk. Een gevolg van deze aanpak is, dat leerlingen bij de zaakvakken niet goed weten hoe zij leesdoelen als: bestudeer deze tekst; neem die twee paragrafen door; lees dat hoofdstuk door e.d., moeten concretiseren. Dit leidt in veel gevallen tot ander gedrag dan door een leerkracht bedoeld is, wat beiden frustrereert.

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 *enzovoorts*

- 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.

Figuur 3. Lezen wat je weet, pag. 58.

Slechts een enkele maal confronteert het schoolboek leerlingen met concrete problemen, bijvoorbeeld *Instrumentaal I* (zie figuur 4). Helaas komen dergelijke opdrachten in leergangen maar beperkt voor.

Opdracht 7.

Stel je voor. Je bent op zoek naar een cadeautje voor je broer. Je broer houdt van lezen. Hij leest veel over de geschiedenis van schepen. Maar boeken over marineschepen vindt hij niet zo interessant. Je besluit om een boek te kopen voor hem. Je staat in de winkel en je hebt een aantal boeken voor je. Je ziet hieronder van elk boek de omschrijving die op de achterkant staat.

Beantwoord eerst vraag 1 en 2. Na het lezen beantwoord je vraag 3.

1. Welke informatie wil je hebben?
2. Welke leesmanier kies je?
3. Welk boek kies je voor je broer?

Figuur 4. *Instrumentaal I*, (i)vbo-mavo, 1994, pag. 30.

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 worden verbonden met drie vaste manieren van lezen: zoekend lezen, globaal lezen en intensief lezen. Deze werkwijzen zijn in stappenplannen vastgelegd.

In al die stappenplannen wordt leerlingen gevraagd eerst de tekst te bekijken, vervolgens voorspellingen te doen en kennis van het onderwerp op te roepen. Met de resultaten daarvan wordt in het vervolg weinig gedaan. Hooguit volgt de vraag nog: klopten je verwachtingen. Op welke wijze deze activiteiten de verdere aanpak van de tekst beïnvloeden blijft in het ongewisse. Voorspellen en eigen kennis oproepen lijken eerder rituelen dan functionele activiteiten (zie ook figuur 3).

Opmerkelijk is dat die stappenplannen van methode tot methode verschillen. Ze dringen bovendien leerlingen een nogal omslachtige werkwijze op, die ons bovendien contraproductief lijkt. Daarnaast zien we bij verschillende stappenplannen gedrag gepropageerd dat zwakke lezers nu juist 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; etc.

Figuur 5 en 6 illustreren onze analyse. In de instructie van figuur 5 wordt de wijze van lezen alleen van het doel afhankelijk gesteld, in de opdracht in figuur 6 wordt de leerling wel gevraagd de tekst te bekijken en voorkennis op te roepen, maar dat heeft vervolgens geen enkele consequentie voor de wijze waarop het leesdoel bereikt moet worden.

Je kunt een tekst dus op verschillende manieren lezen.

De manier die je kiest, hangt af van de informatie die je uit de tekst wil hebben.

Als je even snel een indruk van de inhoud van de tekst wilt krijgen, dan kies je voor globaal lezen. Globaal lezen doe je door in een tekst te kijken naar bijvoorbeeld de titel en de plaatjes en door de tekst snel even door te kijken.

Als je meer over de inhoud van een tekst wilt weten, dan kies je voor precies lezen. Precies lezen wil zeggen dat je de tekst woord voor woord leest.

Als je maar een deel van de informatie uit een tekst nodig hebt, dan kies je voor zoekend lezen. dat doe je bijvoorbeeld als je een antwoord op een vraag zoekt. Je kijkt de tekst dan eerst globaal door, op zoek naar het gedeelte waar het antwoord staat. Daarna lees je dat gedeelte precies, dus woord voor woord, om antwoord op je vraag te vinden.

Opdracht 7

Stel je voor. Je moet een spreekbeurt houden. Je hebt een boek gevonden met tekst 5 op de achterkant. Je wilt weten of je dit boek kunt gebruiken bij de voorbereiding van je spreekbeurt.

1. Welke leesmanier kies je?
2. Is er nog andere informatie die je uit tekst 5 wilt hebben?
3. Voor welke leesmanier kies je dan?

Figuur 5. *Instrumentaal I* (i)vbo-mavo (1994), pag. 16.

'De hoofdzaken uit een tekst halen' is een leesdoel. De leesmanier die daarbij hoort is: doorlezen. De stappen die je bij het doorlezen moet nemen, zijn:

- het onderwerp in een paar woorden weergeven (het onderwerp van een tekst vind je door een tekst te bekijken);
- het onderwerp van elke alinea in een paar woorden weergeven (de onderwerpen van de alinea's vind je door op de tussenkopjes te letten, of te zoeken naar kernwoorden).

Opdracht 9

Bekijk de tekst 'Palmpasen' met behulp van de leeskaart (1. bekijken; 2. opschrijven waar tekst over gaat; 3. eerste en laatste alinea lezen; 4. informatiebron bekijken en eigen kennis oproepen; 5. vragen formuleren over onderwerp).

Je moet nu de hoofdzaken uit de tekst halen. Vul in:

- mijn leesdoel is
- mijn leesmanier is

Lees de hele tekst, eerst de eerste alinea en de laatste alinea. Beantwoord daarna de vragen.

1. In welke zin van alinea 1 staat de hoofdzaak? Noem de nummers.
2. In welke zin van alinea 3 staat de hoofdzaak? Noem de nummers.
3. Wat is het kernwoord uit de tweede alinea? Kies uit a. haantje, b. symbolen, c. zon, d. palmpasestok.
4. Schrijf in een of twee zinnen op wat de hoofdzaak is van de tekst. Begin zo: 'Palmpasen ...'
5. Heb je antwoord gekregen op de vragen die je zelf gemaakt hebt?

Schrijf de antwoorden op.

6. Wat is het doel van de schrijver? Schrijf het kort op in je eigen woorden.

Figuur 6. *Goed Nederlands I* (1992), pag. 95.

De stappen die in de eerste alinea van figuur 6 uiteengezet worden, zijn niet helder geformuleerd als activiteiten die een leerling moet uitvoeren om een bepaald resultaat te behalen. Van meer belang is echter dat het eerste deel van opdracht 9: 'Bekijk de tekst met behulp van de leeskaart' niet aansluit bij de instructie uit die eerste alinea. Hoogst merkwaardig bovendien is dat leerlingen eerst een aantal stappen van de leeskaart afwerken en dan pas hun doel gaan vaststellen. Die eerste stappen zouden al direct aan het doel gekoppeld moeten zijn. Leesdoel en wijze van oriëntering zijn wederzijds afhankelijk van elkaar. En wat is de zin van zelf vragen over het onderwerp stellen, als het er om gaat de hoofdzaken uit de tekst te moeten reproduceren?

Leren leerlingen hoe zij een strategie kunnen uitvoeren?

Leerlingen krijgen wel middelen aangeboden om strategieën uit te kunnen voeren, maar deze zijn zeer beperkt en niet altijd adequaat. Zij 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. In een eerdere publicatie (Henneman & Van Calcar, 1997) beschreven wij een klein experiment, waarbij wij leerlingen die zich niet adequaat konden oriënteren op een tekst, grammaticale analyse van titels als middel boden. Leerlingen werd geleerd vanuit hun (onbewuste) kennis van grammatica en de betekenis van woorden vragen te stellen. Bij werkwoorden ging het om vragen naar noodzakelijke en niet noodzakelijke aanvullingen (vinden: *iemand vindt iets, wie is die iemand, wat vindt hij, waar, wanneer* etc.); bij zelfstandige naamwoorden om explicitering (*welke, hoeveel* e.d.). Dit bleek tot meer voorspellingen te leiden en tot een actiever leesgedrag.

Een ander voorbeeld van een strategie die met beperkte middelen moet worden uitgevoerd, is het vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte van een alinea. In bijna alle materialen is die strategie gekoppeld aan de begrippen kernwoord en de kernzin. De definiëring van wat een kernwoord en kernzin is, loopt in de verschillende boeken uiteen, eveneens hoe je zo'n kernwoord vindt (zie figuur 7 en 8). Dat niet in alle alinea's een kernwoord en kernzin staan, komt niet overal ter sprake, terwijl het naar onze ervaring toch regelmatig voorkomt.

Uitleg

Bij opdracht 1 heb je gezien wat je moet doen als je het belangrijkste van een tekst wilt weten. Bij het bepalen van de kerngedachte van een alinea staat onder andere dat je de kernwoorden van een alinea moet bepalen. Wat is een kernwoord eigenlijk? Een kernwoord:

- is vaak een zelfstandig naamwoord, een bijvoeglijk naamwoord of een werkwoord;

- kan vaker voorkomen in een alinea;
- is nooit een voorbeeld.

Voorbeeld

In een tekst over fietsvakanties staat de alinea hieronder:

Als je op de fiets met vakantie gaat, is dat erg gezond.

Natuurlijk is het ook erg leuk, want je ziet veel meer van de natuur dan als je in een auto zit. Daarnaast is het ook nog, zeker in vergelijking met een autovakantie, goed voor het milieu. Want tijdens een fietsvakantie verbruik je geen benzine en komen er geen giftige stoffen in de lucht. Zoals je ziet heeft een fietsvakantie veel voordelen.

Het onderwerp van deze alinea is 'de voordelen van fietsvakanties'.

De kernwoorden zijn schuin gedrukt in de tekst. De kernwoorden vertellen iets over het onderwerp van de alinea: 'voordelen van fietsvakanties'.

Figuur 7. *BV-Taal 1*, (1994), p.76

Teksten zijn ingedeeld in alinea's. Elke alinea heeft een onderwerp. Je kunt vaak zien wat het onderwerp is aan het tussenkopje. Als er geen tussenkopje is, kun je te weten komen wat het onderwerp is door de alinea snel door te kijken. Je leest dan alleen:

- de eerste zin van de alinea,
- de laatste zin van de alinea,
- woorden die vaak worden gebruikt.

Het belangrijkste woord in een alinea noemen we het kernwoord.

Figuur 8. *Goed Nederlands*, 3 vm, pag 17.

In *BV-Taal* zijn kernwoorden woorden die iets zeggen over het onderwerp, in *Goed Nederlands* woorden die het onderwerp van een alinea aangeven.

In alle materialen wordt bovendien nagelaten leerlingen verschillende mogelijkheden te bieden om het onderwerp en de hoofdgedachte te vinden. 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.

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

Leerlingen krijgen in geen enkel leerboek criteria aan de hand waarvan zij kunnen vaststellen, of zij het gevraagde bereikt hebben. Zij krijgen bijvoorbeeld te horen wat een onderwerp is en waar ze het onderwerp moeten zoeken, maar niet hoe ze kunnen controleren of ze een juiste keuze gemaakt hebben. De vragen: 'hoe weet ik of ik het juiste onderwerp heb; welk argument kan ik gebruiken om de keuze van mijn onderwerp te verdedigen tegenover die van een medeleerling of tegenover de leraar', komen niet ter sprake. Terwijl juist die vragen 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 alleen via overleg, overreding of dwang tot eensgezindheid komen. Het argument van de sterkste - de docent -

zal dan veelal doorslaggevend zijn. In het volgende nummer van *Levende Talen* beschrijven we een aantal criteria die leerlingen geboden kunnen worden om hun begrip te controleren.

Is het niveau van de teksten die leerlingen worden aangeboden overeenkomstig aan het niveau van de teksten van zaakvakboeken en jeugdlectuur?

Alle bij onze analyse betrokken materialen gebruiken zowel teksten uit jeugdlectuur als uit zaakvakboeken. Dat is voor het bewerkstelligen van transfer een noodzakelijke voorwaarde. Nogal wat teksten zijn echter bewerkingen. Die bewerking is kennelijk noodzakelijk om de lengte te beperken en teksten aan te passen aan gevraagde handelingen. De bewerkingen leiden ertoe dat teksten soms niet langer zijn dan één alinea. Omdat – zoals we vaststelden – bij de teksten concrete leesdoelen ontbreken, is het onwaarschijnlijk dat het gebruik zal leiden tot de gewenste transfer van het geleerde.

Conclusie

Op grond van onze bevindingen concluderen wij dat het leesonderwijs in de schoolboeken weinig strategisch van aard is. Leerlingen leren eerder een aantal vaardigheden dan strategieën die zij kunnen inzetten om problemen op te lossen. Bovendien worden werkwijzen nogal star gehanteerd. Er lijkt slechts één weg naar Rome te leiden, met in sommige gevallen een paar toegestane omwegen. De voorgestelde werk-

wijzen zijn daarenboven uitgebreid en omslachtig. Met verwijzing naar onze onderzoeksvragen kunnen we meer precies de volgende conclusies trekken.

1. Het leesonderwijs in lesmaterialen sluit niet aan bij de ervaring en kennis die leerlingen hebben van strategisch handelen. Strategieën worden gepresenteerd als uniek voor lezen of luisteren. Zij worden bovendien niet gegeven als (variabele) middelen om problemen op te lossen. Leerlingen leren onvoldoende waarom en wanneer zij bepaalde handelwijzen moeten of kunnen volgen.
2. Leerlingen leren niet, dat zij zichzelf concrete leesdoelen moeten stellen of als hun eerste doel erg algemeen is, dat zij dit al lezende moeten concretiseren.
3. Zij leren niet hoe tekstkenmerken en voorkennis hun aanpak kunnen bepalen.
4. Zij 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 kan worden.
5. Evenmin krijgen zij, door het ontbreken van criteria, middelen aangereikt om hun resultaten te controleren.
6. De teksten die gebruikt worden, zijn in het algemeen op het niveau van de doelgroep. Aangezien ze hoofdzakelijk gebruikt worden om vaardigheden te trainen en niet om tot begrip van de inhoud te komen, is het onwaarschijnlijk dat transfer bereikt wordt.

Noten

1. Zie Meestringa (1998) voor een uitgebreid overzicht van definiëringen van het begrip strategie.
2. De volgende schoolboeken zijn bij onze analyse betrokken:
Stichting IVIO, *Instrumentaal*. Lelystad: Stichting IVIO, 1994.
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, *BVTaal*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1994.
Olijkan, E., *Lezen tot de tweede*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1993.
Boer, J de, H.I. Haquebord, D. Hofstede & A. Oosterloo, *Weet wat je leest*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.
Loon, R.W. van, *Tekst en Begrip*. Leiderdorp: De Kangoeroe, 1991.
Nieuw Nederlands, Klinker en Op Niveau hebben wij niet betrokken bij de analyse omdat er in die lesmaterialen geen sprake is van strategie-georiënteerd leesonderwijs. We hebben *Schoolslag* niet bij onze analyse kunnen betrekken, omdat we hier slechts een verkorte proefversie van hadden, waarin voornamelijk spreken, luisteren en woordbetekenissen aan bod komen.

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, Educatieve Faculteit. Postbus 2009, 1000 CA Amsterdam