

Leesonderwijs ter discussie

Deel 2. Naar strategie-georiënteerd leesonderwijs

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 nummer 539 van *Levende Talen* beschreven ze het resultaat van hun analyse'. In deze aflevering komen ze met aanbevelingen om het leesonderwijs te optimaliseren

Inleiding

In het eerste deel van dit artikel hebben we materialen voor leesonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs geanalyseerd en becommentarieerd aan de hand van een aantal vragen. Onze conclusie was dat met het huidige lesmateriaal leerlingen onvoldoende getraind worden in het hanteren van strategieën om problemen op te lossen. In dit tweede deel doen wij een aantal voorstellen die strategie-georiënteerd leesonderwijs dichterbij halen. Bij die voorstellen zijn we ervan uitgegaan dat bestaande lesmaterialen gebruikt blijven worden. Hoewel we het leesonderwijs graag grondig zouden willen veranderen, schieten zittende leerkrachten met een voorstel daartoe weinig op. Onze vraag was dus: hoe kunnen leerkrachten met de in het eerste deel van ons artikel besproken lesmaterialen hun leesonderwijs verbeteren.

De voorstellen zijn niet alleen voortgekomen uit onze vraagstellingen in het eerste deel van dit artikel, maar ook uit onze praktijkervaringen en uit onderzoeksliteratuur. We geven daarom eerst een korte beschrijving van de wijze waarop leestrainingen in interventie-onderzoek vorm gegeven worden en van de aanbevelingen die uit die onderzoeken voortgekomen zijn.

Opzet leestrainingen in interventie-onderzoek

Programma's waarmee effecten van trainingen in leesstrategieën onderzocht worden, (Aarnoutse, 1992; Aarnoutse, 1996; Rosenshine & Meister, 1994; Oostdam & Bimmel, 1996) bieden leerlingen zowel metacognitieve strategieën als taalbegripsstrategieën aan. De verschillen tussen de programma's hebben betrekking op de instructie waarmee strategieën aangeleerd worden en op het belang dat gehecht wordt aan de interactie tussen leerkracht en leerlingen. Deze verschillen hebben invloed op de uiteindelijke

resultaten.

Het gebruik van het directe-instructiemodel om leesstrategieën te leren hanteren is de meest expliciete vorm van instructie. Leerlingen wordt uitgelegd wat een strategie is, welke strategie er geleerd gaat worden, welk probleem met de strategie opgelost kan worden en hoe de strategie uitgevoerd moet worden. De leerkracht doet de strategie voor, vervolgens voeren de leerlingen de strategie eerst onder begeleiding van de leerkracht uit en daarna zelfstandig. Die zelfstandige uitvoering gaat in een aantal programma's door, tot de leerlingen een strategie beheersen op het niveau van hun schoolboekteksten. Voorbeelden van trainingen in leesstrategieën via het directe-instructiemodel zijn te vinden in Baumann (1986), Kan & Aarnoutse (1993), Aarnoutse, Roelofs & Jenniskens (1990) en Lestra (1993).

In deze materialen worden de strategieën afzonderlijk, los van elkaar, aangeboden. Dat vormt de zwakke kant ervan. Het probleem is immers al bij voorbaat gegeven: zoek de hoofdgedachte, zoek het antecedent van het verwijfswoord, zoek de oorzaak-gevolg verbanden. De leerling leert niet zichzelf al lezende problemen te maken en een passende strategie aan te wenden om tot een oplossing te komen. Daarnaast staat bij bovengenoemde materialen het leren van de strategie zeer centraal en is de inhoud van de tekst geheel ondergeschikt.

Reciprocal teaching of wederkerig onderwijzen (Palincsar en Brown, 1984; Rosenshine en Meister, 1994; Ijzendoorn 1998) is de minst expliciete vorm van instructie. In interventie-onderzoeken die via deze instructiemethoden het leesniveau van leerlingen willen verhogen, confronteert de leerkracht de leerlingen binnen de context van het lezen van actuele teksten met een aantal strategieën die gebruikt kunnen worden om tot begrip te komen. In een aantal studies krijgen leerlingen voor de eigenlijke leestraining eerst een aantal lessen die hen enigszins met de strategieën vertrouwd maken.

De volgende treffen we in de meeste studies aan:

- het voorspellen van de inhoud van een tekst en/of alinea;
- het formuleren van een of meer vragen die door een alinea beantwoord worden;
- het samenvatten van een alinea in een of twee zinnen;
- het verhelderen van moeilijke woorden, zinsconstructies, vage tekstdelen.

Tijdens de training lezen leerlingen in groepsverband onder begeleiding van een leerkracht informatieve teksten met gebruikmaking van de vier strategieën. Daarbij staan niet de strategieën centraal maar de inhoud van de tekst. Na afloop is 'Wat zijn we nu

te weten gekomen?' een cruciale vraag.

In de aanvang van het leerproces doet de leerkracht voor hoe hij zelf de strategieën gebruikt om tot begrip van een stuk tekst te komen en onbegrip weg te werken. Gaandeweg nemen de leerlingen om de beurt de rol van de leerkracht over. De leerkracht blijft discussie over uitspraken stimuleren en feedback geven.

Naast interventie-onderzoeken die expliciet kiezen voor een van de twee bovengenoemde operationaliseringsvormen, zijn er diverse mengvormen te onderscheiden.

Kijkend naar de effecten van diverse trainingen (zie overzichten Aarnoutse 1996 en Rosenshine en Meister, 1994) dan blijkt, dat de effecten en de transfer van trainingen die gebruik maken van wederkerig onderwijzen groter te zijn dan van trainingen die dat niet doen. Een probleem dat in bijna alle onderzoeken naar voren komt, is dat leerlingen wel hoger scoren op voor de onderzoeken ontwikkelde experimentele toetsen, maar niet op gestandaardiseerde testen.

Aanbevelingen uit de experimentele trainingen

Hoewel niet precies duidelijk is welke variabelen uit de interventiestudies de positieve effecten te weeg brengen, zijn er wel een aantal conclusies uit te trekken, die we als aanbevelingen voor de praktijk kunnen gebruiken.

- Beperk het aantal aan te leren strategieën. Twee tot zes strategieën lijken vooralsnog voldoende resultaat te bewerkstelligen. Welke (combinaties van) strategieën het meest effectief zijn, is nog niet helemaal duidelijk. Van belang zijn in ieder geval: vragen genereren waar de tekst antwoord op geeft en het samenvatten van tekstdelen (c.q. onderwerp en hoofdgedachte vaststellen, kernwoord en kernzin bepalen). De mate waarin voorspellen van inhouden en verhelderen van onduidelijkheden zinvol zijn, zal afhangen van bekendheid/onbekendheid met de inhoud van een tekst en met de aanwezigheid van coherentie. Brady (in Rosenshine en Meister, 1994) gebruikte in zijn onderzoek teksten van de zaakvakken en constateerde dat zowel voorspellen als verhelderen niet bijdroegen tot begrip, omdat leerlingen de inhouden niet konden voorspellen en de onduidelijkheden voor hen te groot waren.
- Geef leerlingen heldere aanwijzingen hoe zij de strategieën kunnen uitvoeren. Zet deze indien nodig op papier. Laat leerlingen echter flexibel met deze middelen omgaan en stimuleer ze eigen oplossingen te bedenken.
- Laat leerlingen veelvuldig zien hoe een expert een strategie uitvoert door het gebruik van de strategieën bij verschillende teksten voor te doen en de leerlingen te stimuleren het getoonde gedrag na te doen.
- Geef duidelijke feedback op vorderingen in het uitvoeren van een strategie.
- Leer leerlingen dat strategieën middelen zijn om tot begrip te komen en begrip te controleren, door ze na een korte training te laten gebruiken in situaties waarbij het begrijpen van een tekst

van belang is. Train dus vooral het gebruik van een strategie en oefen niet te lang geïsoleerd de beheersing van een strategie.

Voorstellen ter verbetering van de huidige onderwijspraktijk.

Zoals al eerder vermeld, berusten onze voorstellen voor verbetering van de huidige onderwijspraktijk op de aanbevelingen uit onderzoek en op onze praktijkervaringen. We hebben ze gerangschikt in volgorde van de vragen die we voor de analyse van lesmaterialen gebruikt hebben. Deze vragen nemen we nu in stellende vorm opnieuw onder de loep.

Leerlingen leren dat het gebruik van strategieën niet uniek is voor lezen, maar een algemeen dagelijks verschijnsel om problemen op te lossen.

Het gebruik van strategieën als algemeen dagelijks verschijnsel, kunnen we leerlingen laten ervaren door bij de aanvang van het leesonderwijs met hen een aantal situaties te bespreken waarin zij strategisch te werk gaan. Zowel schoolse als buitenschoolse situaties kunnen hiervoor dienen. Stimuleer leerlingen in eerste instantie zelf voorbeelden te geven van alledaagse doelen en de wijze waarop zij die bereikt hebben. Indien dat geen succes heeft, leg hen dan probleemsituaties voor als:

- Je wilt een bepaalde broek aan naar een feest, maar hij blijkt in de wasmand te liggen.
- Je wilt met een aantal leerlingen een feestavond voorbereiden voor de klas.
- Je moet je tas pakken want je gaat een weekend weg.
- Je band blijkt lek te zijn na school, je fiets moet mee naar huis want je hebt in de middag een sporttraining.
- Je wilt een nieuw spelletje op de computer installeren.

Uit de reacties zal blijken dat leerlingen meer of minder bewust strategisch te werk gaan, afhankelijk van de situatie, hun kennis en vaardigheden. De een zal zijn band zelf plakken met materiaal van de conciërge, de ander zal het een vriend of vriendin laten doen. De een kan zelf spelletjes installeren, de ander zal een van zijn huisgenoten moeten vragen. Naast of in plaats van doelen waarbij taal niet zo belangrijk is, kunnen ook doelen gesteld worden waarbij taal wel belangrijk kan zijn, in probleemsituaties als:

- Je wilt later thuiskomen van een feest dan de afspraak is.
- Je moet een spreekbeurt houden.
- Je wilt een vriend of vriendin mee op vakantie.
- Je wilt een boete voorkomen als je aangehouden wordt, omdat je geen licht hebt.

De discussie mag niet te lang duren. Waar het om gaat, is dat leerlingen zich even bewust bezig houden met het feit dat ze om een doel te bereiken op grond van situatie en eigen mogelijkheden een bepaalde wijze van handelen kiezen die hen efficiënt en effectief lijkt.

Vanuit die ervaring kunnen we als docent overgaan

naar de leesles. In die les leren we leerlingen dan niet dat er drie doelen zijn en drie leesmanieren, maar we leggen ze een aantal concrete doelen voor, zoals: Waarom houdt zanger X op met spelen? of Welke millenniumproblemen kunnen gewone burgers krijgen met hun PC? Met behulp van een aantal eenvoudige teksten moeten zij die problemen oplossen, individueel of in groepsverband. In de nabespreking komt eerst de oplossing ter sprake en de wijze waarop leerlingen te werk zijn gegaan. Daarna worden de werkwijzen vergeleken met die in de eerdere discussie naar voren gekomen zijn. Hierbij wordt naar overeenkomsten en verschillen gezocht.

Daarbij zal ter sprake komen dat oriëntering op een situatie, planning en controle bij de oplossing van problemen bewust of onbewust een rol spelen. Eveneens dat naast algemene ook specifieke vaardigheden nodig zijn zowel voor het plakken van een band en het installeren van een computerspelletje als voor lezen. Voor lezen zijn dat de taalbegripsstrategieën die in het eerste deel van het artikel ook ter sprake zijn geweest:

- vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte;
- vaststellen van functies van tekstdelen;
- achterhalen van de betekenis van onbekende woorden;
- vaststellen van verwijzingsrelaties (anafoor-ante-

cedent);

- 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 hoofden bijzaken te krijgen.

Doel van het leesonderwijs is leerlingen te leren de algemene oriënterings- en planningsstrategieën bij schoolse taken toe te passen en hen bekwaam te maken in het gebruik van taalbegripsstrategieën bij het lezen van diverse tekstsoorten.

Zolang teksten op het kennis- en taalniveau van leerlingen zijn, zal het aanwenden van strategieën niet veel problemen opleveren. Problemen ontstaan bij teksten boven hun niveau. Dat is het geval wanneer teksten over onbekende onderwerpen gaan en veel nieuwe woorden, ingewikkelde zinsconstructies of impliciete verbanden bevatten. Zoals al eerder gezegd, zal dan eerst de ontbrekende kennis aangebracht moeten worden. Dit is ook iets waar de zaakvakdocent rekening mee moet houden.

Q-direct

Q is bekend geworden als de ontwikkelaar van de multimediale component van Nieuwe Buren, het meest gebruikte en met de Lestrofee bekroonde NT2-programma.

Q-direct biedt u nu moderne vreemde talen oplossingen voor het:

- **Primair onderwijs**
- **Voortgezet onderwijs**
- **Beroepsopleiding/volwasseneneducatie**

Bestel nu onze cd-roms voor diverse talen of complete methodes voor het Engels, zodat u komend schooljaar van start kunt gaan met verantwoord en aantrekkelijk multimediaal materiaal.

**Heeft u onze catalogus
nog niet ontvangen?
Bel 030-273-6593
voor uw gratis exemplaar**

Binnenkort online bestelmogelijkheid op
<http://www.q-direct.com>

Q-direct
Antwoordnummer 57503
3507 WB UTRECHT

<http://www.q-direct.com>
tel: 030-273-6593
fax: 030-271-8289

Leerlingen leren een concreet leesdoel (probleem) vaststellen of hun opdrachten zijn aan concrete leesdoelen verbonden.

Doel van het lezen ligt altijd buiten de tekst: ik moet vanavond weg maar wil *The Bold and the Beautiful* niet missen, dus moet ik mijn videorecorder programmeren en dat heb ik nog nooit gedaan; morgen moet ik vragen over de klimaten in Europa kunnen beantwoorden; ik heb zin in een goede film, even de recensies van de nieuwste films bekijken etc. We lezen om een bepaald probleem op te lossen. Doelen als: ik wil van deze tekst de hoofdzaak begrijpen of ik wil van deze tekst alles precies begrijpen, zijn doelen die een lezer zich niet stelt. Het zijn wel doelen die leerlingen tijdens het leesonderwijs bij Nederlands gesteld worden, terwijl bij de zaakvakken doelen vaak opgegeven worden als: lees deze tekst door; bestudeer paragraaf 5 t/m 7 etc. We moeten leerlingen leren deze abstracte doelen te concretiseren door ze bijvoorbeeld het volgende te laten doen.

A. Bekijk de tekst(outerlijke kenmerken). Formuleer op grond daarvan een aantal vragen die je na bestudering moeten kunnen beantwoorden. Vul al lezende je lijstje vragen aan.

B. Levert A weinig of niets op, begin dan te lezen en formuleer al lezende vragen over het onderwerp waar de tekst een antwoord op geeft.

Dus niet: leerlingen eerst naar de tekst laten kijken en dan een abstract leesdoel opgeven of laten vaststellen, maar eerst een leesdoel geven en dan naar de tekst laten kijken om het doel te concretiseren! Daarnaast moeten leerlingen bij docenten navragen wat ze nu precies bedoelen met 'bestudeer', 'lees door' of 'bekijk'. De invulling hiervan kan per vak en per docent verschillen. Het is geenszins juist te denken dat de door de tekststructuur bepaalde relevante informatie gelijk valt met de informatie die door de leerkracht of voor het bereiken van leerdoelen vereist wordt (zie Schellens & Hout-Wolters, 1998).

In plaats van leerlingen algemene leesdoelen te laten concretiseren, kunnen we ook leesdoelen opgeven.

Zo kan de inleidende tekst van de opdracht in figuur 9 als volgt gewijzigd worden:

Stel je voor: Je bladert in een tijdschrift en komt een column tegen over 'pesten'. Je interesse is gewekt. Je vraagt je af wat de schrijver van pesten vindt en wat zondebokken zijn. Wat is het antwoord op je vragen? In de nabespreking komen de antwoorden ter sprake, worden eventuele verschillen van mening opgelost door delen van de tekst opnieuw te bekijken en reflecteren leerlingen op de wijze waarop zij te werk zijn gegaan (zie hierna). Opdracht 5 kan geheel achterwege blijven. De vragen in deze opdracht zijn gericht op tekstanalyse en geven leerlingen weinig kans om zelfstandig hun doelstelling te bereiken.

Leerlingen leren strategieën te gebruiken in relatie tot het leesdoel, hun voorkennis en de tekst.

Hoewel leerlingen in de meeste lesmaterialen gevraagd wordt hun kennis van het onderwerp op te roepen, wordt daar weinig tot niets mee gedaan. Eveneens moeten ze allerlei tekstkenmerken inventa-

Doorlezen - lezen

Je bladert in een tijdschrift en komt een column over het onderwerp 'pesten' tegen. Je interesse is gewekt en je besluit om verder te lezen en snel de hoofdzaken op te sporen.

(.....)

APEN HEBBEN SOMS ZONDEBOKKEN,
KINDEREN OOK.

(.....)

Opdracht 5.

Bekijk de tekst met behulp van de leeskaart.

1. Wat is de inleiding? Kies uit:

- alinea 1
- de schuin gedrukte regels boeven de kop van het artikel

2. Leg je antwoord op vraag 2 uit.

Lees de inleiding en het slot.

3. De inleiding begint niet met de hoofdzaak. Waarmee dan wel?

4. Citeer een zin uit de inleiding die de hoofdzaak bevat.

5. Citeer uit het slot de mening van de schrijver.

Lees de kern van de tekst.

6. Citeer een zin uit de kern die overeenkomt met de mening die in het slot staat.

7. Schrijf in 30 woorden op waar de tekst over gaat..

Figuur 9. Goed Nederlands, pagina 52-53.

riseren en op basis daarvan verwachtingen formuleren. Zo'n opdracht is pas zinvol wanneer we leerlingen daarna de volgende vragen stellen: weet je er al veel van of nog niets; wat zullen daarvan de consequenties zijn tijdens het lezen; hoe ga je te werk als je informatie tegenkomt die je al wist; hoe als je nieuwe informatie tegenkomt; wat maakt het voor de wijze waarop je te werk gaat uit, of de tekst wel of niet voorzien is van veel tussenkopjes, vet of cursief gedrukte woorden, definities in de kantlijn?

Pas dan leren ze dat hun leesgedrag van die factoren afhankelijk is en kunnen ze op basis daarvan een plan trekken. Het gedwongen aflopen van stappen op een leeskaart verhindert het tot stand komen van enige flexibiliteit. Bovendien blijkt dat leerlingen een weerzin hebben tegen die afgedwongen wijze van lezen.

In de geest van dit voorstel kan de opdracht in figuur 9 als volgt aangevuld worden. Van deze aanvulling kunnen leerlingen gebruik maken, noodzakelijk is dat niet. Uiteindelijk zouden deze aanvullingen achterwege moeten blijven.

Hoe kan je te werk gaan?

TIP 1. Ga na wat je al weet van pesten of zondebokken. Wat je weet, kan je snel doornemen. Wat nieuw voor je is, vraagt meer aandacht, probeer het in eigen woorden na te vertellen. Let op of de schrijver met woorden als pesten en zondebokken hetzelfde bedoelt als jij.

TIP 2. Maak gebruik van je kennis van tekstkenmerken. Kan bijvoorbeeld de lay-out je helpen je vragen te beantwoorden? Staan in het begin of aan het einde van de tekst waardevolle gegevens?

Het is duidelijk dat deze tips alleen gegeven kunnen worden als leerlingen al ervaren hebben dat het uitmaakt wanneer de lay-out duidelijk aangeeft, wat

waar ter sprake komt en dat begin en einde van een tekst samenvattende elementen kunnen bevatten.

Leerlingen leren hoe zij een strategie kunnen uitvoeren.

Voor de uitvoering van een strategie is het noodzakelijk dat leerlingen weten, welke problemen ermee opgelost kunnen worden en hoe ze hem moeten uitvoeren. Zo kan het *bewust* nagaan wat het onderwerp en de hoofdgedachte is van een tekst(deel) een oplossing voor de volgende problemen: wat wordt allemaal over pesten gezegd (hoofdgedachte); beweert die man dat nou echt over dat schilderij (controle van begrip); heb ik hier wat aan voor mijn werkstuk (bruikbaarheid); wat moet ik hiervan allemaal onthouden (vragen kunnen beantwoorden)?

Voor het uitvoeren van een bepaalde strategie moeten leerlingen zo veel mogelijk middelen krijgen. De hulpmiddelen die de lesmaterialen leerlingen bieden om Strategieën uit te voeren, zijn te beperkt en zouden uitgebreid moeten worden.

In Henneman & Van Calcar (1997) hebben we al laten zien dat voor de strategie van voorspellen meer beschikbaar is dan alleen de uiterlijke kenmerken, die het schoolboek geeft. Ook voor de overige Strategieën zou moeten worden nagegaan welke middelen er allemaal gebruikt kunnen worden. Wij laten hier zien welke mogelijkheden er zijn voor het vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte.

De schoolboeken geven kort samengevat het volgende voor deze strategie:

- het onderwerp wordt weergegeven door een kernwoord, dit staat vaak in de eerste of laatste regel of het is een woord dat vaak voorkomt.
- de hoofdgedachte (kerngedachte) is het belangrijkste wat er over een onderwerp gezegd wordt. Soms wordt ze door één zin weergegeven: de kernzin. Zoek die kernzin. Als er geen kernzin in een alinea staat, moet je die zelf maken.

Of dit nu echt hulpmiddelen zijn, is nog maar de vraag. Onduidelijk is immers, waaraan je een kernwoord en kernzin herkent en wat je moet doen als het onderwerp en hoofdgedachte niet expliciet genoemd worden. De hoofdgedachte is een korte samenvatting van wat in een alinea over een onderwerp gezegd wordt. Kenmerk van een kernzin moet dus zijn dat alle elementen die de alinea bevat erdoor samengevat worden.

Leerlingen zouden meer middelen dan de twee bovenstaande moeten krijgen om de strategie uit te voeren. Andere mogelijke middelen waarvan een aantal in trainingen succesvol gebruikt zijn, luiden (zie overzicht Rosenshine & Meister, 1994):

- Formuleer een vraag waar de alinea een antwoord op geeft. In de vraag verschijnt het onderwerp en het antwoord is de hoofdgedachte. Gebruik hiervoor vraagwoorden als wie, wat, waarom, wanneer, waar, hoe.
- Ga na, of er aan het einde van de voorafgaande of volgende alinea een aanwijzing staat voor wat komt of wat net besproken is.

- Neem een kandidaat-onderwerp uit de eerste zin. Dit kan uit één of meer woorden bestaan. Ga na of de volgende zinnen daar iets over vertellen. Zo nee, kies een andere kandidaat. Wanneer je het onderwerp hebt, inventariseer dan wat erover gezegd wordt en vat dat samen in een of twee zinnen.

1. Zoek de kernzin, de zin die èn onderwerp èn hoofdgedachte bevat.
2. Als er geen kernzin in de tekst staat, zoek dan het onderwerp en inventariseer de belangrijkste informatie over dat onderwerp.
 - a) Laat wat onbelangrijk is weg;
 - b) Laat informatie die herhaald wordt weg;
 - c) Geef een volgorde aan of bedenk een titel voor wat je gevonden hebt. Met stap c van dit laatste voorstel wordt leerlingen gevraagd ordening in gegevens aan te brengen; eerst x dan y, of een aantal gegevens te classificeren. Bijvoorbeeld het onderwerp is: uitlaatgassen; de informatie in de tekst: deze veroorzaken: zure regen, smog in de stad wat slecht is voor de gezondheid, loodneerslag op weilanden en landbouwgronden wat slecht is voor de kwaliteit van producten, het dunner worden van de ozonlaag, etc. Van leerlingen wordt nu gevraagd deze gegevens om te zetten in: uitlaatgassen zijn nadelig voor zowel mens als milieu.

Om te voorkomen dat leerlingen uit de tekst citeren in plaats van een korte samenvatting te geven, kan het raadzaam zijn ze de hoofdgedachte als volgt te laten formuleren: deze alinea of deze tekst vertelt ons dat ... (Brady, 1990 in Rosenshine en Meister, 1994).

Het spreekt voor zich dat leerlingen bovenstaande vaardigheden moeten leren uitvoeren. Training ervan kan ingebed worden in complete leestaken of los daarvan staan. Inbedden is niet mogelijk, wanneer docenten gebruik blijven maken van de eerder beschreven lesmaterialen. Het zou een te grote ingreep zijn. Het afzonderlijk trainen kan wel. In de meeste lesmaterialen gebeurt dat al. Zie bijvoorbeeld figuur 3 en figuur 6 in de eerste aflevering van dit artikel (LT 539). De opdrachten in die figuren geven leerlingen instructie en oefening in het identificeren van signaalwoorden en hoofdzaken. Het lijkt, of bij deze oefeningen de deelvaardigheid al ingebed is in een leestaak, omdat leerlingen allerlei nevenactiviteiten moeten verrichten als de tekst bekijken, leesdoelen vaststellen en dergelijke. Die activiteiten zijn gezien de verdere vragen die gesteld worden, echter franje. De leesdoelen worden niet geëvalueerd en de training van de specifieke vaardigheid wordt niet aan het behalen van het leesdoel verbonden. Bij dergelijke opdrachten zouden alle onderdelen weggelaten moeten worden die niet relevant zijn voor de deelvaardigheid. Na een deelvaardigheid kort geëvalueerd te hebben, moet er dan wel een leestaak komen, waarbij de leerling het geleerde kan toepassen. Dit betekent dat docenten nogal wat opdrachten bij teksten moeten schrappen of herformuleren.

Het leesonderwijs bestaat dus uit het trainen van deelvaardigheden voor het uitvoeren van strategieën en het toepassen van strategieën tijdens leestaken. We kunnen dit vergelijken met sporttrainingen. Tijdens een training in wedstrijdschaatsen of het spelen van een voetbalwedstrijd oefenen sporters een aantal specifieke deelvaardigheden zoals zolang mogelijk op een been glijden; starten; dribbelen; strafschop schieten etc. Dit zijn geen doelen op zich, maar middelen om de uiteindelijke taak: schaatsen of voetballen beter uit te kunnen voeren. Die oefeningen zijn altijd kort. De geleerde vaardigheden worden direct geïntegreerd. Dat ontbreekt in het leesonderwijs. Veel te vaak en veel te lang zijn leerlingen bezig met deelvaardigheden. Aan lezen komen zij nauwelijks toe en als zij er al aan toe komen, worden zij in het keurslijf van een stappenplan geperst.

Als er een stappenplan gebruikt moet worden, dan moet dat de leerling ruimte geven. Zoals bijvoorbeeld het volgende (naar Walraven, 1995):

- waarom moet ik dit lezen; wat is mijn leesdoel?
- waar gaat het over; wat weet ik daar al van?
- stop, begrijp ik waar dit over gaat?
- wat ben ik te weten gekomen; heb ik het doel bereikt?

Leerlingen leren criteria hanteren om te controleren of een (sub)doel bereikt is.

Leerlingen moeten niet alleen zelfstandig tot tekstbegrip kunnen komen, maar ze moeten ook zichzelf kunnen controleren en zich bij meningsverschillen in een discussie kunnen weren. Tijdens en na het uitvoeren van leestaken kan onbegrip ontstaan of oneigheid hoe iets begrepen moet worden. Het gesprek hierover mag niet leiden tot: 'Zo is het, dit is het goede antwoord'. Zowel docent als leerling moeten proberen zich te verantwoorden. Daar waar onbegrip voortkomt uit gebrek aan kennis, is het de docent die dat moet opmerken. Hij zal ook moeten aangeven dat de leerling vanwege die ontbrekende kennis niets anders had kunnen begrijpen dan wat hij begrepen heeft. Daar waar onbegrip of verschil in interpretatie niet terug te voeren is op het ontbreken van kennis, moeten criteria gehanteerd worden om tot vergelijk te komen.

Wanneer gevraagd wordt wat het onderwerp van een alinea is, en leerlingen geven verschillende antwoorden, moeten ze hun antwoord leren verantwoorden ook al is hun antwoord in eerste instantie vrij intuïtief tot stand gekomen. De criteria waarmee ze zich kunnen verantwoorden, kunnen samenvallen met de middelen die hen geboden zijn voor het uitvoeren van de corresponderende strategie, maar dat hoeft niet. Als argument voor het onderwerp kan niet gebruikt worden: 'Bevolkingsdichtheid is onderwerp, want dit woord staat in de eerste zin', maar wel: 'Alle zinnen vertellen iets over bevolkingsdichtheid' of 'De tekst geeft antwoord op de vraag: 'Hoe wordt de bevolkingsdichtheid gemeten?'

Of stel dat een leerling heeft begrepen dat nomaden verder trekken omdat ze graag rondzwerven en een medeleerling omdat er in de omgeving geen voedsel meer is. In dat geval kan de laatste de eerste overtui-

gen door erop te wijzen dat eerst het voedsel op was en dat ze toen verder gingen en niet dat ze eerst rondzwerven en toen nomaden werden. Criterium voor reden en oorzaak is immers dat er een verschil in tijd is tussen twee gebeurtenissen of dat expliciet omdat of doordat in de tekst staat.

Een leerling moet zijn begrip niet alleen controleren om zich te kunnen verantwoorden tegenover anderen, maar ook tegenover zichzelf, omdat reflectie op begrip van belang is om het gelezene op te slaan en weer op te roepen (Boekaerts & Simons, 1993). Controle is dus ook nodig, als het lezen heel vanzelfsprekend verloopt en de leerling geen grote moeilijkheden ondervindt.

Consequenties voor de praktijk

Voor implementatie van bovengenoemde voorstellen is niet alleen het aanpassen van opdrachten uit schoolboeken noodzakelijk, maar ook van de werkvormen. Deze zullen moeten uitdagen tot de verwerking van vaardigheden en daarbij is discussie noodzakelijk. Het gaat immers niet langer om een juiste beantwoording van een set vragen, maar om het zelfstandig tot begrip komen. Hierbij is samenwerking van belang. Leerlingen gaan met elkaar in discussie, bevragen elkaar over begrip en proberen samen onbegrip op te lossen. Docenten kunnen deze samenwerking via verschillende werkvormen bereiken.

- De docent legt het wat, hoe, waarom en wanneer van een strategie uit, doet de strategie hardop denkend voor en oefent hem klassikaal door een aantal leerlingen hem hardop te laten uitvoeren. Na iedere keer volgt kort feedback op wat goed gegaan is en hoe de uitvoering verbeterd kan worden. Daarna oefenen de leerlingen in twee- of drietalen aan de hand van eenvoudige teksten die oplopen in moeilijkheidsgraad. De docent loopt rond en geeft feedback. Op deze wijze worden snel een aantal strategieën aangeleerd (zie Henneman & Van Calcar 1988). Als afwisseling kunnen leerlingen de opdracht krijgen elkaar te observeren bij het uitvoeren van strategieën. Hierbij is het van belang dat zij nagaan of zij het redeneerproces van de ander kunnen volgen. Indien dat niet het geval is mogen zij vragen stellen. Dit kan alleen als de docent zelf herhaalde malen de strategie heeft voorgedaan en de leerlingen uitgenodigd heeft te reageren. Wanneer leerlingen een paar strategieën beheersen wordt overgegaan naar de toepassing tijdens het bereiken van concrete, reële leesdoelen. De docent doet eerst zelf een werkwijze hardop voor, hij laat dus zien hoe hij tot begrip van een tekst komt met gebruik van bepaalde strategieën. Daarna laat hij een drietal leerlingen tezamen zijn gedrag imiteren. Daarbij stimuleert en begeleidt hij. De overige leerlingen krijgen observatie-opdrachten. Deze werkwijze wordt twee of drie keer herhaald. Als voor de hele groep duidelijk is wat er tijdens een leestaak verwacht wordt, oefenen de leerlingen in kleine groepjes.
- De procedure van het wederkerig onderwijzen,

zoals beschreven in paragraaf 2 wordt gevolgd. Onze ervaring is dat dit weliswaar hoge eisen aan docenten stelt, maar uitvoerbaar is. Verschillende van onze studenten zijn begonnen de werkwijze uit te proberen in de bovenbouw van het vo. Met de ervaringen die zij daar hebben opgedaan, zijn zij er ook in lagere klassen mee gestart. Wat voor hen zeer stimulerend bleek te zijn, is de grotere betrokkenheid van de leerlingen bij de les en de inhoud van een tekst.

- Het uitwerken van een leestaak in kleine expertgroepen. De docent geeft ieder groep een tekst over hetzelfde onderwerp. Iedere groep moet een inventarisatie maken van wat over het onderwerp wordt verteld. Tijdens de nabespreking vullen groepen elkaars informatie over het onderwerp aan, zodat een completer beeld van het onderwerp ontstaat. Daarna komt ter sprake hoe in de groepen te werk is gegaan. Indien nodig kan ook van te voren met een groep een werkwijze bedacht worden die efficiënt lijkt.

Het schoolboek bepaalt maar voor een (klein) deel de kwaliteit van het onderwijs. Uit dit artikel zal intussen gebleken zijn hoe belangrijk de rol van de docent is. Voor het implementeren van bovenstaande voorstellen zijn kennis van het leesproces, oorzaken van leesproblemen en de vaardigheden om teksten op problemen te analyseren en strategieën voor te doen van belang. Zeer bepalend is echter de kwaliteit van de interactie met de leerlingen, zoals de vorm en inhoud van feedback, stimulering, ondersteuning en instructie.

Uit onze praktijkervaringen concluderen wij dat het voordoen van strategieën en de interactie hete hangijzers zijn. Op de lerarenopleidingen zou hier meer aandacht aan besteed moeten worden. Studenten zouden tijdens onderdelen leesvaardigheid en didactiek lezen herhaaldelijk de opdracht moeten krijgen medestudenten en docent te laten horen hoe zij tot leesbegrip komen. Hun vaardigheid daarin zal verhoogd worden door de feedback die zij van elkaar en van de docent krijgen. Een vorm van rolwisselend leren dus, waarbij de docent als model kan fungeren.

Noot

- 1 Deel 1. Analyse van leesonderwijs in lesmaterialen, verschenen in *Levende Talen* 539, p.267-272.

Literatuur

- Aarnoutse, C. (1992). Tekstgericht onderwijs in begrijpend lezen. In: L. Verhoeven (Red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C.A.J. (1996). Begrijpend leesonderwijs aan zwakke lezers. In: K.P. van den Bos & D.R. Peer, *Dyslexie 1996*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Aarnoutse, C.A.J., Roelofs, E.C. & Jenniskens, W.A.G.M. (1990). *Programma samenvattingen*. Nijmegen: Berkhout.
- Baumann, J.F. (1986). The Direct Instruction of Main Idea Comprehension Ability. In: J.F. Baumann (Ed.), *Teaching Main Idea Comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Brand-Gruwel, (1995). *Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Academisch proefschrift. Ubbergen: Tandem Felix.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R. (1993). *Leren en instructie*. Assen: Dekker & Van de Vegt.
- Bonset B., Boer, M. de & Ekens, T. (1992). *Nederlands in de basisvorming*. Muiderberg: Dick Coutinho.
- Haquebord, H.I. (1996). Remedial teaching in het voortgezet onderwijs voor leerlingen met taal- en leesproblemen. In: K.P. van den Bos & D.R. Peer (Red.), *Dyslexie 1996*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Henneman, K. & Calcar, W. van (1988). 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.
- Henneman, K. & Calcar, W. van (1997). Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers. In: *Levende Talen*, 521, 350-355.
- Ijzendoorn, T. van (1998). *Begrijpend lezen door rolwisselend leren*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kan, N.P.L.M. & Aarnoutse, C.A.J. (1993). *Programma structuur van informatieve teksten*. Nijmegen: Berkhout.
- Laarschot, M. (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lestra (1993). *Lessen in strategieën voor begrijpend lezen voor moeilijk lerenden van 11 tot 16 jaar*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Meestringa, T. (1998). *Taalstrategieën. Notitie vijfde overdrachtsconferentie 'Project Integratie NT2/NT1'*. Enschede: SLO.
- Oostdam, R. & Bimmel, P. (1996). De kloof tussen theorie en praktijk. In: *Levende Talen*, 511, 332-338.
- Oostdam & Rijlaarsdam (1993). Aandacht voor transfer in leergangen Nederlands en moderne vreemde talen. In: *Levende Talen*, 485, 570-576.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. In: *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Reitsma, P. & Walraven, M. (1991). *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon/RAIN.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A Review of the Research. In: *Review of Educational Research*, 64, 4, 479-530.
- Schellens, G. & Hout-Wolters, B. (1998). Wat is belangrijk in een studietekst? De rol van leerdoelen en taakeisen. In: *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 19, 1, 54-58.
- Slieden, S.E. (1995). *Instructie en oefening in begrijpend lezen. Leerkrachtinstructie en computerondersteunde oefening voor lom-leerlingen*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Stothart, S. (1994). The nature and treatment of reading comprehension difficulties in children. In: Ch. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading development and Dyslexia*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Thomassen, A.J.W.M., Noordman, L.G.M. & Eling, P.A.T.M. (1991). *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. & Leij, A. van der (1992). Functionele geletterdheid. *Introductie. In: Pedagogische Studiën*, (69), 322-331.
- Walraven, A.M.M. (1995). *Instructie in Leesstrategieën. Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Paedologisch Instituut.

Koos Henneman



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

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