

# boekentaal & spreektaal

## LEZEN: DE BOEKENTAAL LEREN BEGRIJPEN'

---

*Het lezen en begrijpen van grotere stukken tekst is voor veel kinderen een moeilijke opgave. Een van de oorzaken ligt in het gegeven dat hun dagelijks taalgebruik afwijkt van wat zij in school te horen en te lezen krijgen. In dit artikel beschrijft Annerieke Freeman-Smulders, werkzaam bij de openbare bibliotheek Hilversum, expressieve en transactionele spreektaal, het verschil met vak- en boekentaal en de problemen die daarvoor bij het lezen kunnen ontstaan. Ze baseert zich daarbij op leeservaringen van kinderen, opgedaan in jeugd- en schoolbibliotheekwerk, op gesprekken met leerkrachten en op vakliteratuur.*

---

### Praten en lezen

Hoewel het voor ons bijna vanzelfsprekend is dat een mens kan praten en lezen, toch hebben deze vaardigheden een heel ander verleden. Praten doet iedereen die tussen mensen is opgegroeid en dat is zo sinds plm. 400.000 jaar. Lezen daarentegen is een nieuwigheidje van slechts plm. 3.000 jaar oud. Alfabetisering op grote schaal ontstond pas in de negentiende eeuw.

Ook in de geschiedenis van ieder menskind gaat het leren praten anders dan het leren lezen. Vanaf de geboorte hoort ieder kind haar moedertaal. We bekommeren er ons niet om of een baby begrijpt wat we zeggen, we praten of het ons verstaat; na vier à vijf jaar praktijklessen, argeloos gegeven, kan een kind praten in normale, betekenisvolle zinnen.

Hoe anders is de gang van zaken bij lezen en

schrijven. Weliswaar schrijven vele kinderen van plm. 5 jaar hun naam, kunnen sommigen woorden en letters herkennen, maar de omringende volwassenen nemen een andere houding aan dan bij het praten. Kinderen lezen en schrijven leren is de taak van daartoe opgeleide specialisten en niet van de ouders. Daardoor is een duidelijke scheiding ontstaan: thuis leer je praten en luisteren, de school is er voor het lezen en schrijven en daar heeft iedereen vrede mee. Praten kan je niet missen, het is een sociaal gebeuren, het begeleidt en becommentarieert de dagelijkse belevenissen. Lezen is als een eenzaam avontuur, zeker wanneer dat gebeurt in een huis waar niemand leest. Voorlezen heeft daarentegen een sociaal karakter en is mede daarom een tussenvorm: praten, luisteren en lezen inéén.



## Spreektaal, expressief en transactioneel<sup>2</sup>

De taal die kinderen als baby, peuter en kleuter leren verstaan en gebruiken is, net als onze dagelijkse spreektaal, *concreet en situatiegebonden*. Hun taal verwoordt wat ze op dat moment zien, voelen en doen. De situatie waarin ze spreken en luisteren geeft verheldering omtrent de bedoeling van wat ze horen en zeggen. Als iemand aan tafel roept: 'wat lekker!', is het voor de aanwezigen duidelijk dat dat op de chocoladepudding slaat. Dezelfde opmerking, in het zwembad geuit met één teen ver uitgestoken, zullen omstanders zonder aarzeling interpreteren als een mededeling omtrent de temperatuur van het zwembad. Wat je wilt zeggen hoeft dus niet expliciet geformuleerd te worden, de situatie waarin je spreekt en luistert, geeft de benodigde toelichting. Het begrip bij het luisteren wordt daarnaast ondersteund door een *persoonlijke toets*: gebaren, intonatie, frasering, mimiek. De spreker zal zich aanpassen bij een wellicht nog onuitgesproken reactie van de luisteraar: bij getoond onbegrip (via mimiek bijvoorbeeld) zal een spreker herhalen, een ander accent leggen, vereenvoudigen of

van onderwerp veranderen. Zo gebruiken vierjarige kinderen als ze met tweejarigen spreken, eenvoudiger zinnen dan in een gesprek met leeftijdsgenoten. Een gesprek is ook niet statisch, met een vooraf vastliggend verloop: het buigt af, herhaalt zich, verandert van intentie, al naar gelang de luimen van de deelnemers. Door de gemeenschappelijke basis die de situatie en de nabijheid van de ander met zich meebrengt, hoeven de zinnen grammaticaal niet compleet te zijn om begrepen te worden. Neem bijvoorbeeld het volgende gesprekje:

'Wat ik vragen wou, heb je nog ...'

'Natuurlijk, had ik toch beloofd ...'

'Ja maar, je zei niet wat-ie zei ...'

'Overmorgen, zei-ie, gegarandeerd.'

'Och, prima toch.'

Volledig duidelijk voor ingewijden, buitenstaanders kunnen slechts gissen.

Deze taal noemt Britton *expressieve spreektaal*. Dit in tegenstelling tot *transactionele taal*.<sup>3</sup>

Gesproken taal kan ook minder concreet en situatiegebonden zijn als je met kinderen doorpraat over het hoe en waarom van gebeurtenissen, als concrete ervaringen meer generaliserend

aan de orde komen, of ook in de vorm van creatief denkwerk om een praktisch probleem tot een oplossing te brengen. Deze — transactionele — taal is minder persoonlijk getint en daardoor beter voor oningewijden te volgen. Vergeleken met de expressieve taal missen de woorden meestal de steun van de situatie, maar gebaar en intonatie werken nog steeds verhelderend. Het taalgebruik zal meer compleet en wellicht ingewikkelder worden: argumenten afwegen gaat gepaard met woorden als want, omdat, hoewel, waarom.

Kinderen die veel met volwassenen praten zullen een grotere taalervaring hebben dan degenen die dat niet doen. Het maakt verschil *hoe* er gesproken wordt: alleen dagelijkse koetjes en kalfjespraat of ook meer abstract en verder denken stimulerend. Het zal de taalervaring van kinderen verrijken als ze naast het expressieve ook het transactionele praten beoefenen. Ze leren op die manier hun ervaringen in een breder verband onder te brengen en hun aandacht in meer generaliserende zin te richten op zaken buiten hun onmiddellijke omgeving. Zij zijn daardoor wellicht beter voorbereid op wat hen in school en in schoolboeken te wachten staat.

### Vaktaal en boekentaal

Vaktaal, in gebruik bij frontaal lesgeven, wordt weliswaar gesproken, maar is daarmee nog geen spreektaal. Er is nauwelijks dialoog; de situatie waarin gesproken wordt, geeft geen verheldering. De gebruikte woorden zijn niet afkomstig uit de omgangstaal, maar aan het vak ontleend. Sommige van deze woorden hebben een andere betekenis dan in het gangbare spraakgebruik. Op syntactisch niveau lijkt het op geschreven taal (Sturm 1980a). Deze taal is moeilijker te begrijpen dan transactionele taal: naast de al genoemde aspecten ontbreekt de eigen ervaring van kinderen. Dit zijn de gevolgen:

‘Erg veel brugklaskinderen blijken niet geringe moeite te ondervinden bij de verwerking van (leer)teksten uit aardrijkskunde-, geschiedenis- en biologieboeken’ (Sturm 1981).

‘Veel kinderen kunnen handleidingen (bijvoorbeeld recepten in een kookboek) niet uitvoeren wanneer deze op schrift staan; ze blijken dit wel te kunnen wanneer hen precies hetzelfde wordt verteld’ (Bol 1982).

Is bij expressieve en transactionele taal en bij vak-

taal nog sprake van enig oor- en oogcontact, bij boeken zijn zender en ontvanger lijfelijk en in de geest (ver) van elkaar verwijderd. Lezen wordt daardoor een ander proces dan luisteren; de boodschap is geïsoleerd geraakt. Een tekst is op lezers in het algemeen gericht en niet op *dé* lezer in het bijzonder (zoals bijvoorbeeld in een brief). Boekentaal kent zijn eigen conventies: de zinnen zijn compleet, soms complex; de opbouw is van een logica of samenhang die de lezer wellicht niet duidelijk is. Kortom: schriftelijk taalgebruik is explicieter en context-afhankelijker dan mondeling taalgebruik, dat meer impliciet en situatie-afhankelijk is. De ene tekst is gericht op overdracht van feiten, een andere spreekt de emoties van de lezer aan. Is het betoog zakelijk poëtisch of ironisch bedoeld? De lezer realiseert zich niet dat hij andere hulpbronnen voor begrip moet aanboren dan bij expressieve taal. Heeft zij al voorkennis, dan is niet altijd het besef aanwezig dat je die voorkennis moet oproepen; is de tekst niet expliciet dan ontaardt lezen in woorden prevelen.

En dan is er nog de handicap van het leestempo. Bij weinig geroutineerde lezers is het ontrafelen van de tekst nog nauwelijks op gang gekomen. Hun (stil)leestempo ligt niet veel hoger dan 125 woorden per minuut (dat is de snelheid waarmee ze hardop lezen). Vandaar dat er juist bij hen problemen ontstaan: woorden komen geïsoleerd over en worden niet als betekenisvol in de context begrepen. Om een leestekst te begrijpen is een minimale leessnelheid van zo’n 200 woorden per minuut noodzakelijk/gewenst. Dit tempo wordt alleen gehaald door kinderen die regelmatig op school of thuis (stil)lezen. De geroutineerden onder hen halen al gauw een 300 tot 400 woorden per minuut.<sup>4</sup>

### Begrip bij het lezen

Uit de literatuur en in de praktijk van het jeugden schoolbibliotheekwerk blijkt dat het lezen van (grotere stukken) tekst vele kinderen zwaar valt. Ze komen er niet door, ze begrijpen niet wat er staat. Andere kinderen hebben daar minder moeite mee. Laten we aannemen dat beide groepen kinderen het technisch lezen beheersen (technisch lezen: het onvoorbereid hardop lezen van een onbekende tekst of woordenrij in een redelijk tempo met de nadruk op correct verklanken, waarbij de moeilijkheidsgraad van deze tekst of

woordenrij niet met de inhoud, maar met de woord- (en zins-)lengte samenhangt).

Voor het begrijpen van een leestekst is het niet van belang of je alle woorden correct kunt uitspreken; aan een redelijk leestempo heb je meer. Een laag leestempo is niet hinderlijk en valt ook nauwelijks op bij het lezen van korte teksten, zoals de koppen in een krant, het blaadje van de voetbalclub (sta ik zaterdag opgesteld?), een taallesje dat ingevuld moet worden, iets wat je van het bord moet overschrijven. Bezwaarlijk is langzaam lezen wel als je zwijgend en op eigen kracht een of twee pagina's van een boek moet lezen; de informatie komt traag over, de samenhang is daardoor onduidelijk, dan dwaalt de aandacht af en vermindert het begrip nog meer.

Technisch kunnen lezen, zoals hierboven omschreven, geeft dus geen garantie voor zelfstandig met begrip kunnen lezen. Daarvoor moet het stille leesproces zodanig geautomatiseerd zijn, dat de lezer losraakt van het in-gedachten-alles-woorden-uitspreken, zoals hij dat bij het technisch lezen geleerd heeft. In plaats daarvan moet hij ervaren dat het ook anders kan, namelijk in twee of drie fixaties per regel een groepje woorden tegelijk overzien; dan stijgt het leestempo vanzelf. Zo heeft de geroutineerde lezer dat zichzelf ook geleerd. Een dergelijke verandering in het leesproces kan alleen optreden bij het regelmatig stillezen van niet te moeilijke, voorspelbare of bekende boeken. Het woord voor woord bekijken wat er staat maakt dan plaats voor het rechtstreeks betekenis geven aan een tekst.

Kinderen die thuis regelmatig lezen omdat zij boeken hebben en/of lid zijn van een bibliotheek, verwerven deze vaardigheid uit zichzelf. Krijgen zij op school een tekst voor begrijpend lezen, dan passen ze dit toe. Kinderen die thuis alleen korte stukjes tekst lezen en op school niet de kans krijgen door veelvuldig stillezen hun leestempo op te voeren, lopen vast als ze teksten onder ogen krijgen die wat langer zijn en daarbij dan nog meer dan een enkelvoudige mededeling bevatten: ze kunnen niet anders lezen dan woord voor woord, zin voor zin en daardoor ontgaat hen de samenhang. Heeft de tekst weinig innerlijke consistentie (bijvoorbeeld triviale literatuur) en/of wordt de tekst door illustraties ondersteund (bijvoorbeeld stripverhalen) dan blijft de aandacht van incident naar incident gevangen. Gaat het om een goed geschreven kinderboek dat karaktergroei van de hoofdpersonen weergeeft, waarbij niet alle

personages stereotype figuren zijn, dan moet de lezer de informatie uit de context zelfstandig verwerken en dat is woord-voor-woord lezers te zwaar. Informatieve boeken bevatten vaak vaktaal die voor kinderen weinig toegankelijk is; zie het eerder gegeven voorbeeld van de brugklasleeringen. Voor hen kan het hulp betekenen als de tekst voorgelezen wordt: de taal krijgt verduidelijking door middel van intonatie, klemtoon, frasering, wellicht gebaar, net zoals zij dat bij expressieve spreektaal gewend zijn.

Het stillezen heeft naast het tempo-verhogend effect nog een ander voordeel: het kan leiden tot een strategie om met onduidelijkheden in een tekst om te gaan. Bij het hardop technisch lezen lees je door, of je het begrijpt of niet; bij het stillezen is het begrijpen van de tekst onmisbaar om verder te willen/kunnen lezen. Goede lezers zien lezen als zingeving en zoeken naar betekenis. Slechte lezers ervaren een onbekend woord niet als een probleem, zolang ze het woord voor zichzelf kunnen uitspreken. Bij een boekbespreking met enkele 11- tot 12-jarigen werd 'alibi' geen moeilijk woord gevonden, hoewel niemand wist wat het betekende. Het was niet moeilijk, zeiden ze 'omdat je het zo kon uitspreken'. Tekst wordt dan niet als communicatiemiddel gezien, maar als een verzameling woorden. Die indruk wordt helaas gewekt door het technisch lezen. Als kinderen veel tijd hebben moeten besteden aan foutloos decoderen, als hun leesprestaties en leesvordering voornamelijk daaraan afgemeten wordt, krijgen ze onwillekeurig de indruk dat het correct uitspreken van woorden het doel van het lezen is<sup>5</sup>. Tijdens het lezen je begrip controleren brengt met zich mee dat je soms moet gokken naar de betekenis van een woord; gokken vereist zelfvertrouwen en dat ontbreekt slechte lezers ten enenmale.

Uit een onderzoek naar het lezen van 15- à 16-jarigen blijkt dan ook dat geroutineerde lezers een andere relatie met de tekst hebben en in eenzelfde tekst andere dingen lezen dan ongeroutineerde lezers. De eersten lezen interpreterend, zoeken naar een verborgen mening en leggen relatie tussen de inhoud en hun eigen leven. De ongeroutineerden herinneren zich alleen gebeurtenissen en feiten en kijken daar niet doorheen. Ze ervaren lezen als iets dat voor school moet gebeuren en niet als van belang voor henzelf. Bij geroutineerde lezers leidt lezen tot zelfstandig doordenken, bij ongeroutineerden is er alleen sprake van waarnemen (Maloney 1980).

## Wat betekent dit voor het onderwijs

Vanuit deze gedachtengang kunnen consequenties getrokken worden voor het onderwijs en de didactiek van het lezen.

De problemen van het lezen van boekentaal kunnen globaal herleid worden tot drie oorzaken:

- 1 De afwezigheid van de bij (expressieve en transactionele) spreektaal gebruikelijke persoonlijke relatie.
- 2 De inhoud en de vorm van boeken- en vaktaal is expliciet en context-afhankelijk, terwijl (expressieve en transactionele) spreektaal impliciet en meestal situatie-afhankelijk is.
- 3 Een te laag leestempo, speciaal bij slechte lezers, verhindert een goed begrip.

Als kinderen voor het eerst naar school gaan hebben ze al enkele jaren ervaring met gedrukte of geschreven teksten. De ansichtkaarten die de post brengt, en wat staat daar op? 'Hartelijk gefeliciteerd Nanna, veel kusjes van Oma'; het uithangbord van MacDonalds waar moeder op ijs tracteert als ze in een goede bui is; de radio/tv-gids waarin ze voor je naslaan wanneer de televisie begint. Kortom: kinderen die op school komen weten dat lezen zingeving is. Helaas raken een aantal van hen deze positieve grondhouding kwijt. Het lezen op school is zo anders dan ze dachten. Zo moeten ze soms woordjes van boven naar beneden lezen, hoewel hun ogen toch echt *naast* elkaar staan. Sommigen hebben daar geen probleem mee: zij zijn de Francesco Mosers van het technisch lezen en slaan het wereldrecord 1-minuut-lezen. Bij anderen blijft het tobben met het links-rechts lezen en voor straf? of om te oefenen? komen dan de rijtjes van boven naar onder weer op de proppen. Oefenen, trainen is het parool. Is het voor slechte lezers niet animerender om in een groepje om beurten zelf eens (structuur-)rijtjes te verzinnen? struik, straat, stront, streep. Bestaande of non-sense woorden, dat doet er niet toe als ze het zelf verzinnen. Weet niemand meer een nieuw woord, dan alle woorden langzaam laten herhalen en opschrijven, ieder voor zich en op het bord. Tot slot in koor de woorden opnoemen. Dat is samen bezig zijn met woorden; daarna kan er weer gelezen worden. Lezen moet je immers geen lezen noemen als het geen lezen is. Lezen is begrijpend lezen (pleonasme!) van zinvolle teksten; kunnen kinderen het niet begrijpen, dan onttaart lezen in letters

blaffen en daardoor leren ze een verkeerde leeshouding.

Als je kinderen van vier, vijf jaar gadeslaat, zie je ze soms serieus zitten 'lezen' in boeken die ze kennen. Hebben ze een tekening gemaakt, dan vertellen ze erbij en 'schrijven' hun naam erboven. Voor hen zijn al die activiteiten logisch met elkaar verbonden. Deze instelling van kinderen maakt het mogelijk door het verbinden van lezen, schrijven, tekenen, luisteren en praten hen te laten ervaren dat schriftelijke taal soms anders is dan mondelinge taal. Tekeningen en korte zinnen worden voor een ander pas begrijpelijk als deze ondersteund worden door mondelinge taal of als de tekst zelf expliciet is. De situatie en de omstandigheden moeten in de tekst beschreven worden. Het teruglezen van die teksten is zinvol omdat vanuit hun eigen taal omgeving en ervaringen verwoord zijn.

Een groepsgebesprek kan eveneens dienen om spreken en lezen te verbinden. Kinderen verwoorden hierin hun eigen ervaringen, vergelijken nieuwe (van leesteksten afkomstige) kennis met oude ervaringen. Dat geeft hen het besef dat in gedrukte teksten interessante dingen kunnen staan. Het expressieve spreken kan leiden tot transactioneel taalgebruik. Doordat men ingaat op de uitspraken van het kind groeit het woordbegrip, de woordenschat, neemt de algemene kennis en de verbale vaardigheid toe. Dit alles betekent een grote steun bij het lezen, en dit geldt niet alleen voor de eerste jaren dat een kind onderwijs in het lezen krijgt.<sup>6</sup> Voor sommige kinderen is boeken- en vaktaal een vreemde spraak. Het onderwijs stelt eisen aan deze talen en die wijken af van wat kinderen onder elkaar en thuis nodig hebben en gebruiken. Kinderen die alleen expressieve spreektaal gebruiken zullen daar meer moeite mee hebben. Vandaar het al zo vaak gehoorde pleidooi om kinderen op school spontaan met taal bezig te laten zijn, om zo hun mogelijkheden te verruimen.

In methodes voor het aanvankelijk lezen is er hoegenaamd geen aandacht voor spontane reacties en taaluitingen van de kinderen. Het productieve taalgebruik, het leren schrijven van eigen ideeën wordt niet gestimuleerd. Een andere organisatie met andere inhouden voor leren lezen en schrijven dan de bekende aanvankelijke leesmethodes is beschreven door Van der Ven (1981). Hij gaat uit van vier integratieve werkwijzen wat

betreft spreken, schrijven en lezen. In twee andere praktijkbeschrijvingen van een Jenaplanschool en een Freinetschool (Van der Mark; Godfried 1983) wordt het aanvankelijk leesproces zo geordend dat het begrijpen en het lezen/schrijven van teksten gekoppeld blijft. Om de relatie tussen het technisch leren lezen en het begrijpen van de teksten te waarborgen worden steeds inhouden gekozen die de leerlingen zelf aandragen. De teksten die op deze wijze ontstaan en gelezen worden, hebben het kind, zijn omgeving en ervaring als inhoud. De ervaringen, opgedaan met eigen teksten, helpen kinderen de gangbare schriftelijke taal te verwerven.

### Na het aanvankelijk lezen

Na het aanvankelijk lezen en schrijven moet het leestempo verhoogd worden, wat een belangrijke voorwaarde is voor het leesplezier en het begrip. Dat gebeurt in de vorm van zelfstandig (stil)lezen uit teksten naar eigen keuze. Hoe eerder een kind zichzelf kan redden, hoe beter. Pakt het een te makkelijk boek, dan is dat heel geschikt om het leestempo op te voeren: dat was uiteindelijk de bedoeling. Kinderen die thuis met boeken opgroeien weten meestal al gauw een keus te maken. Degenen die geen ervaring hebben met boeken, die het voor jezelf zitten lezen als activiteit nauwelijks kennen, komen wellicht wat moeilijker tot een keuze. Voor hen zal het hulp betekenen als er regelmatig leesboekjes voorgelezen worden: zij kunnen het stillezen dan beoefenen aan bekende teksten. Hoe eerder ze zelfstandig lezen, hoe meer kans ze hebben hun leestempo te versnellen en hoe meer tekstervaring ze opdoen. Dat betekent: vergroten van de woordenschat, kennismaken met boekentaal, de juiste spelling van een woord vaak onder ogen krijgen, met andere woorden een grotere taalervaring opdoen. Kunnen ze helemaal geen keus maken dan is het beter enkele (waarschijnlijk) geschikte teksten aan te bieden, dan er één aan te prijzen: ze moeten zelf beslissen wat ze willen lezen. Een boek wegleggen omdat het te moeilijk of te saai is, doen we allemaal wel eens; laat het hen dan ook doen. Wil het stillezen slagen dan is het van cruciaal belang dat de hele klas leest, *de leerkracht inclusief*. Lezen is dan een sociaal gebeuren en niet iets dat je van je omgeving isoleert, zoals dat bij sommige kinderen thuis het geval is.

### Welke teksten in de klas

De vrij toegankelijke leesteksten (vanaf klas 2) moeten gevarieerd van samenstelling zijn: boekjes voor het technisch leesonderwijs, gewone kinderboeken, prentenboeken, boeken met versjes, door kinderen gemaakte boeken of gebundelde vellen met teksten, plakboeken met foto's en onderschriften, bundels met verhalen en sprookjes, eenvoudige informatieve lectuur, kindertijdschriften, eventueel plaatselijke dagbladen waarin een verslag van aan kinderen bekende gebeurtenissen en evenementen (intocht van Sinterklaas, overstroming in het buurthuis).

Teksten voor beginnende en onzekere lezers zijn kort, dat wil zeggen dat ze binnen twee 'leesuur-tjes' uitgelezen kunnen worden. De tekst moet syntactisch en semantisch voorspelbaar zijn. De voorspelbaarheid (en dus de leesbaarheid) wordt bevorderd door ritme en rijm, en repeteer-elementen. Ook een verhaal vastknopen aan een volgorde die kinderen bekend is, werkt positief: de dagen van de week, de maanden van het jaar, de seizoenen, het alfabet, alsook de telboeken. In informatieve teksten dient de relevante informatie overvloedig gegeven te worden in een voor jonge lezers logische opbouw. Er valt niets te voorspellen als de structuur van een tekst geen samenhang vertoont. Bij een (aan de lezer) onbekende inhoud tellen deze voorwaarden zwaar: de lezer heeft geen voorkennis en ontmoet onbekende woorden; daardoor gaat veel energie zitten in het ontsleutelen van de tekst; dan blijft er weinig aandacht over voor de inhoud, zeker als deze niet begrijpelijk samenhangt. Een bekende inhoud daarentegen roept op tot voorspellend lezen; alles wat men over het onderwerp weet maakt het ontsleutelen gemakkelijker en dan is er meer ruimte om het verloop van de tekst te volgen.

Voor verhalende teksten geldt hetzelfde, alleen komt daar nog iets anders bij. Verhalende teksten worden hoger gewaardeerd, vlotter gelezen en beter onthouden als ze opgebouwd zijn volgens een aan kinderen bekend verhaal-patroon. Een verhaal(verwachtings)patroon is een samenstel van verwachtingen omtrent de interne structuur van verhalen. Zo'n patroon of schema (in de Engelse vakliteratuur 'story-grammar' of 'story-schema' genoemd) is een kader waarin verhaal-elementen hiërarchisch geordend zijn. Het helpt de lezer aandacht te geven aan bepaalde aspecten van de tekst en deze als meer of minder belang-

rijk voor het verhaalverloop in de herinnering op te bergen. Als een gelezen verhaal naverteld wordt, volgt de lezer in gedachten het hem bekende kader. Hoe beter een verhaal de bekende lijn volgt, hoe vlotter het geheugen functioneert. Vanaf plm. 3 jaar zijn kinderen in staat verhaalverwachtingspatronen voor zichzelf op te bouwen en te hanteren.<sup>7</sup> Veel leesboekjes en 'verhaaltjes' uit taal-leesmethodes voldoen niet aan deze voorwaarde: het zijn nogal eens opsommingen van willekeurig op elkaar volgende gebeurtenissen, waarin een kind geen bekende structuur kan ontdekken; dit gaat ten koste van het begrip en het leesplezier.

### Gebruik van voorkennis

Een geroutineerde en efficiënte lezer begrijpt een tekst onder meer door gebruik te maken van voorkennis en de verheldering die de context geeft. Het oproepen van voorkennis is voor velen een automatisch en vanzelfsprekend proces, maar dit kan ook onderwezen en geoefend worden. Men kan kinderen vragen vooraf te bedenken wat ze over het onderwerp al weten en daarna op wat de tekst te bieden heeft (Hennephof 1975). Bij een informatieve tekst heeft dit oproepen een feitelijk karakter; de titel is over het algemeen expliciet en geeft de inhoud al aan. Bij verhalende boeken gaat het niet om kennisoverdracht, maar om leesplezier, om betrokkenheid bij de belevenissen van personages, om emotionele beleving. De titel is soms minder duidelijk, maar er zijn nog andere informatiebronnen binnen handbereik. De omslagillustratie, flaptekst, illustraties, hoofdstuktitels zeggen allemaal iets over de inhoud en dit alles bijeen genomen maakt misschien de titel duidelijk. Door toepassen van kennis over hoe het in de wereld en in boeken toe gaat is het mogelijk te anticiperen en te parafraseren op de inhoud. De opgeroepen voorkennis betekent hulp bij het begrijpen van de tekst, de opgeroepen verwachting omtrent het verhaalverloop prikkelt de nieuwsgierigheid en dus de motivatie om verder te lezen. Hoe vaak immers begint een kind niet in een willekeurig boek te lezen zonder zich af te vragen of zij juist op dat moment zin had in dát boek. Enige voorbereiding op het lezen is dringend noodzakelijk om het begrijpen gemakkelijker te maken en teleurstellingen te voorkomen.<sup>8</sup>

Voorkennis maakt een tekst voorspelbaar en

voorspelbaarheid betekent leesgemak. Het onvoorbereid lezen van onbekende teksten zoals dat wel bij het technisch leesonderwijs gebeurt, lijkt van de ietwat sadistische gedachte uit te gaan dat een kind pas echt wat leert als je de opdracht extra moeilijk maakt. De tekst eerst voorlezen of wel vooraf door de leerling in stilte te laten prepareren maakt anticiperen mogelijk, wekt de gewenste leeshouding op, is de bevordering voor het zelfvertrouwen en is voor mede-lezers aangenamer om naar te luisteren.

### Kinderen met leesmoeilijkheden

De recente (over)productie van boeken voor kinderen met leesmoeilijkheden is het gevolg van een vraag en die vraag is ontstaan door een probleem. Deze boeken gebruiken en menen dat dit probleem hiermee voldoende is aangepakt, lijkt me al te gemakkelijk gedacht. Dan ligt weer de bewijslast bij de kinderen: nu hebben we het je zó gemakkelijk gemaakt, nu moet je het toch zeker kunnen lezen. Ik meen dat het probleem ook vanuit het onderwijs aangepakt moet worden.

In de praktijk ziet men nogal eens dat kinderen met leesmoeilijkheden uit tweede en hogere klassen regelmatig in een apart leesgroepje bij elkaar komen om het technisch lezen te beoefenen. Dat wordt als middel gehanteerd om hun achterstand weg te werken. Zo'n slechte lezersgroep heeft voor de deelnemers verschillende nadelen. Hun lezen verloopt moeizaam en ze worden nogal eens onderbroken om hun fouten te verbeteren. Zij gaan daardoor langzamer en aarzelder lezen. De totale hoeveelheid leestekst die tijdens het lezen verwerkt wordt, bedraagt daardoor ongeveer de helft van de tekst die de goede lezers in dezelfde tijd verwerken. Goede lezers doen in zo'n periode dus meer lees- en boekentaalervaring op dan slechte lezers, waardoor de kloof tussen beide groepen vergroot wordt (Allington 1980). Men zou in plaats van hardop lezen de kinderen beter regelmatig kort voor zichzelf kunnen laten lezen in zelfgekozen teksten en boeken, of hen regelmatig als groepje apart voorlezen. Hun probleem zit immers niet alleen in de techniek van het lezen maar ook in hun houding ten opzichte van het leesproces. En dat is begrijpelijk, zeker als ze al veel teleurstellingen hebben moeten incasseren.

Volgens Gordon Wells<sup>9</sup> is niet zozeer het beheersen van de technische vaardigheden bij het le-

zen en schrijven van belang, maar eerder kennis omtrent de functies van geschreven taal. De voor-schoolse ervaring bereidt lang niet alle kinderen voor op lezen en omgaan met boeken. Boeken-taal is hen onbekend: gedrukte teksten kennen ze alleen van de Ster-reclame, krantenkoppen, strip-verhalen etc. Als het onderwijs in het lezen teveel op technische deelvaardigheden gericht is, als het verband niet duidelijk wordt tussen leesinstructie en voor je plezier lezen, dan leidt dat gemakkelijk tot een negatieve leeshouding.

Om dit te doorbreken dienen kinderen met lees-moeilijkheden eerst ervaring op te doen met — voor hen — interessant schriftelijk taalgebruik. Slechte lezers zijn ook vaak slechte luisteraars en ook daar ondervinden ze in de klas alle nadelen van. Het voorlezen aan een klein groepje moeilijk lezenden kan de eerste stap betekenen van een nieuwe aanpak. Korte verhalen komen daarvoor in aanmerking, maar ook informatieve teksten (hoe te remmen met een crossfiets als het glad is). Na het voorlezen volgt een gesprek, waarin ze relatie kunnen leggen naar eigen belevenissen, of hun mening kunnen geven of de opgeroepen emotie verwoorden. Omdat de groep klein is kan iedereen aan bod komen. Het gesprek gaat op en neer tussen de ervaringen van de kinderen en de werkelijkheid van het verhaal. Het begint te dagen dat taal andere, bekende en onbekende we-

relden kan creëren. In de gesprekken komt voor-kennis aan de orde en ervaringen komen in een breder verband te staan. Het expressieve taalgebruik krijgt transactionele accenten. Ze ervaren dat schriftelijke taal explicieter en context-afhankelijk is.

Het voorlezen wordt afgewisseld met stillezen uit zelfgekozen teksten. En wie weet zijn dat de boeken waaruit voorgelezen is. Ook luisteren kan het lezen bevorderen.

De geopperde ideeën voor onderwijs in het lezen kort herhaald:

- lezen moet van meet af aan zingevend zijn, zodat het kind een relatie kan leggen tussen haar eigen leven en taal, en de in het boek verwoorde werkelijkheid of verbeelding;
- het stillezen zal in een vroeg stadium toegepast moeten worden om het begrip lezen van boekentaal te bevorderen.

De leesproblematiek van sociolectgebruikers en van kinderen met een andere moedertaal zijn niet ter sprake gekomen, mede omdat mijn ervaring in dit opzicht beperkt is. Het lijkt mij duidelijk dat naarmate de dagelijkse spreektaal verder aflight van de boekentaal, de problemen met het lezen nog groter zullen zijn.

## Noten

- 1 Met dank aan de redactie die mij geadviseerd heeft bij het bewerken van een lezing voor het Genootschap Onze Taal tot dit artikel voor *Moer*.
- 2 Zie: Britton 1975, Fischer 1980, Goody & Watt 1972, Olson 1977, Smith 3d ed 1982.
- 3 Er valt over taal heel wat meer te zeggen dan ik hier doe; in het kader van dit artikel meen ik met deze simplificatie te mogen volstaan.
- 4 Zie: Brus-Malmquist 1980, Danks 1980, Smith 3d ed 1982.
- 5 Zie: Brown 1982, Ryan 1980, Werts & De Zanger 1983.
- 6 Zie: Sturm 1980, Werts 1981.
- 7 Literatuur over story-grammar: Applebee 1978, Mandler & Johnson 1977, Freeman-Smulders 1983a.
- 8 Voor uitgewerkte ideeën om met kinderen vooraf over boeken te praten zie: Freeman-Smulders 1983b.
- 9 Zie: Van Damme & Spoelders 1983.

## Literatuur

- Allington, R.L. 'Poor readers don't get to read much in reading groups' in: *Language Arts* 1980 (57), p. 872-876
- Applebee, A.M. *The child's concept of story: ages two to seventeen* Chicago 1978
- Bol, E. *Leespsychologie; een onderwijs-leespsychologische analyse van begrijpend lezen* Groningen 1982
- Britton, J. *De taal en het leren* Utrecht 1973
- Brown, A.L. 'Learning how to learn from reading' in: J.A. Langer & T. Smith-Burke (ed.) *Reader meets author/bridging the gap* Newark, IRA, 1982
- Brus-Malmquist, E. & B. Th. Brus *Lezen leren lezend leren* Tilburg 1980
- Damme, L. van & M. Spoelders 'Taalwetenschap en moedertaalonderwijs' in: *Moer* 1983/6, p. 8-13
- Danks, J.H. 'Comprehension in listening and reading' in: J. Danks & K. Pezdek *Reading and understanding* Newark, IRA, 1980
- Fischer, K.M. 'Metalinguistic skills and the competence-



- performance distinction' in: *Language awareness and reading* Newark, IRA, 1980
- Freeman-Smulders, A. 'Voorkennis als stimulans bij het lezen: wie wat verwacht die krijgt wat' in: *Kinderen tot lezen stimuleren* bijdragen aan het gelijknamig symposium. Tilburg 1983a, p. 122-133
- Freeman-Smulders, A. *Het kinderboek als struikelblok* Den Haag, NBLC, 1983b
- Godfried, R. 'Elk kind taalt natuurlijk' in: *Moer* 1983/1, p. 11-23
- Goody, J. & I. Watt 'The consequences of literacy' in: P.P. Gigliolo (ed.) *Language and social context* London, Penguin, 1972
- Hennephof, K. 'Leesonderwijs' in: *Moer* 1975/4, p. 214-233
- Malony, B.B. *An examination of response to literature in relation to reading maturity* Michigan 1980
- Mandler, J.M. & N.S. Johnson 'Rememberance of things parsed: story structure and recall' in: *Cognitive psychology* 1977 (9), p. 111-151
- Mark, Ch. van der 'Samen tasten naar de vleugels van het morgenrood' in: *Moer* 1983/1, p. 2-10
- Olson, D.R. 'From utterance to text: the bias of language in speech and writing' in: *Harvard educational review* 1977 (47), p. 257-281
- Ryan, E.B. 'Metalinguistic development and reading' in: *Language awareness and reading* Newark, IRA, 1980
- Smith, F. *Understanding reading; a psycholinguistic analysis of reading and learning to read* 3d ed. New York 1982
- Sturm, J. 'Vaktaal op school' in: H. Bonset, T. Kusters & J. Sturm *Taalgedrag in de klas* DCN-cahier 9, Groningen 1980a
- Sturm, J. 'Leren door praten' in: H. Bonset, T. Kusters & J. Sturm *Taalgedrag in de klas* DCN-cahier 9, Groningen 1980b
- Sturm, J. 'Het Paulus-project' in: H. Bonset & J. Sturm *Moedertaalonderwijs en andere vakken* DCN-cahier 10, Groningen 1981
- Ven, P.H. van der 'Taalonderwijs of deelvaardigheidstraining' in: *Moer* 1981/4, p. 28-37
- Werts, M. 'Taalonderwijs op de kleuterschool; Taal op de lagere school' in: H. Bonset & J. Sturm *Moedertaalonderwijs en andere vakken* DCN-cahier 10, Groningen 1981
- Werts, M. & J. de Zanger *Leestrategieën in het onderwijs onderdeel IV van Werken met boeken, hoe doe je dat?* SLO-publikatie, Enschede 1983