

## LEREN LEZEN VOOR EEN STUIVER

Over geletterd worden, lees-  
onderwijs en eigen onderzoek

## leren lezen

---

*Het leesonderwijs is een belangrijk onderzoeksobject voor vakdidactici Nederlands. Jan Sturm (Katholieke Universiteit Nijmegen en voorzitter VALO-M) houdt er zich al jaren mee bezig, schrijft daar in dit artikel over en betreft daarbij ook zijn eigen ervaringen: 'Wat deed ik nou precies aan leesonderwijs toen ik van de kweekschool kwam?'*

*Hij signaleert een spanningsveld tussen onderzoeksresultaten en onderwijspraktijk en geeft aan hoe leraren er, vanuit het begrip geletterdheid dat ze hante-  
ren, zelf achter kunnen komen of er iets mis is in hun leesonderwijs. Kan de U-  
procedure het aantal slachtoffers van de 'praktijk van schoolse geletterdheid'  
verminderen?*

---

### Steeds weer die beste stuurlui aan de wal!

#### Herinneringen van een onderwijzer

Twintig jaar geleden gaf ik leesonderwijs in een gecombineerde 4/5-klas van een lagere school. Nu houd ik me bezig, samen met studenten en docenten, met onderzoek naar leesonderwijs op de basisschool; mijn ervaringen van twintig jaar geleden spelen in dat onderzoek een rol, evenals trouwens die van de betrokken docenten en studenten. Dat heeft te maken met onze manier van onderzoeken; bij wijze van eerste inleiding op dit artikel zal ik een paar kenmerken van dat onderzoek toelichten.

In ons onderzoek richten we ons vooral op wat docenten in concrete leeslessen *doen*: dat proberen we gezamenlijk te *begrijpen*. Daarvoor is het van groot belang te weten wat de betrokken docenten zelf zeggen over hun leesonderwijs. We observeren dus niet alleen, maar we interviewen ook uitgebreid. Daarbij komen natuurlijk ook vragen aan de orde naar wat docenten willen met hun leesonderwijs en hoe dat past bij wat ze doen. Als je daarop doorvraagt, komen onvermijdelijk je eigen opvattingen over lezen en leesonderwijs ook aan bod: je vraagt naar iets wat je opvalt. Dat wijkt dan kennelijk af van wat je verwacht — op basis van je eigen opvattingen. Zo kom ik al gauw op de vraag: 'Hoe deed ik dat vroeger zelf, dat leesonderwijs? Welke opvattingen

had ik daar toen zelf over?

Maar er is nog een andere aanleiding om me dat af te vragen. Als je resultaten van ander onderzoek naar de praktijk van leesonderwijs bekijkt, komt daaruit vaak als conclusie voort: Docenten doen niet, wat ze zouden moeten doen. Ik raak er nieuwsgierig naar of dat twintig jaar geleden ook voor mij gold — en misschien voor mijn huidige onderwijs nog wel! — en of ik er achter kan komen hoe ik daarmee dan toch vrede kon — en kan — hebben. En niet in de laatste plaats: onderwijsgeven den vormen zich hun opvattingen over lezen en leesonderwijs, over geletterdheid, in de loop der tijd. Dat doen ze op basis van hun eigen ervaringen en op basis van wat ze leren, ook natuurlijk tijdens hun opleiding en de uitoefening van hun beroep. Ik kan dus bij mezelf iets te weten komen over de achtergronden van die opvattingen. Dat geeft me, vergelijkenderwijs, houvast bij het begrijpen van wat andere onderwijsgeven den daarover zeggen en bij het begrijpen van wat ze doen.

'Echt' leesonderwijs, zoals twintig jaar geleden met een taal- of leesboek met vragen en opdrachten, dat geef ik al lang niet meer. Als ik nu studenten vraag een boek te gaan lenen in de UB, lijkt dat, oppervlakkig, wel op wat ik vroeger vrijdagmiddags zei tegen mijn leerlingen: 'Allemaal een boek gaan halen uit de kast in de hal en volgende week uitgelezen mee terugbrengen!' (Ze moesten daar wel een stuiver voor betalen, anders kwam er nooit wat nieuws in die kast.) Toch is de intentie achter die opdrachten heel verschillend. Drieëntwintig jaar geleden hoorde die opdacht bij mijn leesonderwijs; vandaag zou ik er moeite mee hebben om dat nog te vinden. Maar over de leesvaardigheid van mijn huidige studenten maak ik me niet meer druk. Zij moeten niet meer leren lezen, maar kritisch kennis nemen van de resultaten van onderzoek: nagaan wat ze ervan kunnen leren. Bijvoorbeeld van onderzoek naar de praktijk van leesonderwijs. Daarover zullen ze niet gauw uitgelezen raken. Dat baart me nu meer zorgen: je kunt er behoorlijk moedeloos van raken als je met de moderne middelen van nu een 'search' laat doen; het lijkt wel of de printer niet uitgerateld raakt.<sup>1</sup> Van die grote hoeveelheid titels raak ik zelf niet meer ontmoedigd. Wel van de uitkomsten van veel van dat onderzoek. In de volgende sub-paragraaf geef ik, aan de hand van een vrij willekeurig gekozen voor-

beeld,<sup>2</sup> een indruk van zulk onderzoek. Het gaat om een onderzoek naar de praktijk van leesonderwijs bij zes Amerikaanse docenten, die als 'goed' bekend stonden.<sup>3</sup> Ze gaven les in wat wij hier groep drie en vier zouden noemen. Vervolgens bekritiseer ik in de beide volgende sub-paragrafen de uitgangspunten van dat soort onderzoek en laat ik zien waarom de kennis die het oplevert kennelijk zo weinig bruikbaar is voor onderwijsgeven den.

In de tweede hoofd-paragraaf van mijn artikel illustreer ik aan de hand van twee voorbeelden, hoe opvattingen over geletterdheid je gedrag in de klas kunnen beïnvloeden.

Dit alles heb ik nodig om in het hoofddeel van mijn verhaal te laten zien, hoe je vanuit je eigen, alledaagse praktijk, onderzoek zou kunnen doen naar je eigen opvattingen over lezen en leesonderwijs. Ik geef daarin een overzicht van problemen en een globale onderzoeksopzet. Daarna beschrijf ik de overheersende opvatting over lezen en leesonderwijs; tenslotte geef ik een concrete beschrijving van (een deel van) een lopend onderzoek. In de slot-paragraaf geef ik enkele korte conclusies.

#### **Uitkomsten van een onderzoek naar leesonderwijs**

■ We hebben nauwelijks iets gezien dat erop wees dat een van de docenten bewust probeerde het leren voor de leerlingen te vergemakkelijken. Wat we steeds opnieuw weer zagen, waren docenten die hun leerlingen vroegen antwoorden uit hun schriften op te lezen en vragen te beantwoorden bij een tekst uit hun leesboek. Kennelijk gingen die docenten er daarbij vanuit dat de leerlingen al moesten kunnen lezen.

■ Het leesboek bepaalt de structuur van de les. Als er buiten het boek om 'hulp' geboden wordt, beperkt zich die tot het stellen van nieuwe vragen bij dezelfde tekst. Meestal dezelfde soort vragen als al in het boek staan.

■ Eigenlijk beperken docenten zich ertoe te luisteren en te reageren op (sommige) fouten van de leerlingen. Als een docent een fout bij een leerling signaleert, lijkt dat toevallig te gebeuren. Je kunt in ieder geval moeilijk vaststellen, dat bijvoorbeeld eerst systematisch een bepaald soort fout gesignaleerd wordt en later een andere soort. Bovendien: de leerlingen krijgen weinig tijd om na te denken over de gesignaleerde fout en die dan te verbeteren.

ren. Vaak geeft de docent zelf maar het goede antwoord, kennelijk om de les niet te veel op te houden.

■ Docenten zeggen wel dat ze 'hulp' bij het leren lezen willen geven, maar ze doen het niet. Wij hebben er althans niets van gemerkt.

■ Docenten denken niet van tevoren bewust na over welke 'hulp' ze zouden willen geven en hoe. Ze laten de les gebeuren, zoals die gebeurt.<sup>4</sup>

Ik twijfel volstrekt niet aan de 'waarheid' van wat onderzoekers als Duffy en McIntyre zeggen dat ze gezien hebben. Integendeel, ik heb de laatste tijd heel wat lesverslagen en protocollen van leeslessen gelezen en bestudeerd — voornamelijk van lessen in Nederland gegeven<sup>5</sup> — en het zou me weinig moeite kosten, om bij elk van de bovenstaande observaties en daaraan verbonden conclusies, een stukje protocol te geven dat 'bewijst' dat het in Nederlandse leeslessen net zo kan gaan.

Mijn probleem met dit soort uitkomsten van onderzoek en vooral met de weergave ervan — die ik in mijn voorbeelden met het oog op het effect enigszins gestyleerd heb — ligt in het beeld dat ze van docenten oproepen. Mensen die niet zien wat er 'mis' is in hun onderwijs en dus maar rustig voorthobbelen in hun praktijk. Als die docenten nu maar eens wisten, wat die onderzoekers weten en zien. Daarom heb ik ook zo'n moeite met de conclusies die onderzoekers aan hun onderzoek verbinden en in hun voetspoor: de beleidsmakers, de begeleiders, de opleiders en wat dies meer zij: *Wij moeten die docenten veranderen door ze onze wijsheid door de strot te wringen.* Gelukkig zijn docenten geen intelligent geprogrammeerde automaten waarin je een andere chip kunt inbouwen of die je met een andere floppy kunt laden.

### Begrip van de situatie in de klas

Ik twijfel er wel aan — en daarom kwam ik op de vraag: Hoe deed ik dat nou vroeger zelf, dat leesonderwijs? — of docenten zelf niet (kunnen) zien dat er iets 'mis' is. Ze zullen zeker onsystematischer en ongedisciplineerder observeren dan onderzoekers, maar daar staat tegenover dat ze er altijd bij zijn, bij wat er gebeurt in hun klas; niet zo maar eens eventjes.<sup>6</sup> Ze zullen wellicht sneller een conclusie verbinden aan wat ze zien, zonder zich al te veel

zorgen te maken over mogelijke andere conclusies die te trekken zijn. Ze zullen zich dus ook niet verdiepen in het gedisciplineerd afwegen van die mogelijke conclusies. (Onderzoekers moeten dat natuurlijk wel doen, dat is hun taak.) Maar daar staat tegenover dat het 'begrip van de situatie' van docenten door hun voortdurende aanwezigheid zo 'direct' is, dat ze zich heel goed kunnen veroorloven om op hun 'intuïties' af te gaan. (Als docenten daar tijd voor hebben en dat vruchtbaar vinden, kunnen ze die intuïties naar mijn ervaring uitwijst zeker expliciteren. Ze kunnen dan ook alternatieven formuleren.)

Je kunt er mijns inziens gerust vanuit gaan, dat docenten doen wat ze doen als een functie van hun intuïtieve begrip van de onderwijsleersituatie; op basis van dat alledaagse begrip voeren ze hun taak uit. Natuurlijk heeft dat alledaagse begrip een andere inhoud en structuur dan het wetenschappelijke begrip van die situatie, maar dat betekent nog niet dat het van mindere kwaliteit is. Wie naar onderwijs kijkt om er iets over te weten te komen, als docent of als onderzoeker, moet er mijns inziens eerst en vooral op uit zijn te achterhalen wat het begrip van de situatie van de betrokkenen is, inclusief het begrip van de kijker zelf. Als je dat als onderzoeker niet doet, maak je onvermijdelijk in je onderzoek alleen je eigen begrip van de situatie zichtbaar, terwijl je denkt iets algemeen geldigs te rapporteren. Natuurlijk maakt ook een docent haar/zijn begrip van de situatie zichtbaar in het dagelijks handelen in de klas, maar zonder die geldigheidspretentie.<sup>7</sup>

### Bezwaren tegen de huidige kennis over leesonderwijs

Ik kan mijn bezwaar tegen de resultaten van het gangbare onderzoek als volgt samenvatten. Er komen twee soorten kennis tegenover elkaar te staan. Aan de ene kant de expliciete kennis van de onderzoeker die het (vaak onge-reflecteerde) begrip van die onderzoeker zichtbaar maakt. Aan de andere kant de impliciete kennis van de docent die zijn/haar begrip van de onderwijsleersituatie weerspiegelt. Ongetwijfeld heeft de kennis die de onderzoeker produceert meer status, ook in de ogen van docenten, maar dat betekent niet dat die kennis daarmee handelingskennis van de docent is of wordt. Ze blijft kennis 'van buiten', die

hooguit op een of andere wijze geneutraliseerd moet worden, om het bedreigende karakter eraan te ontnemen. Een beproefde, en mijns inziens terechte, neutraliseringsstrategie is de verzuchting: Ja, ja, de beste stuurliu staan weer aan de kant!

## Letteren leren lezen?

### Een onderwijzer als priester van geletterdheid

Hoe moeilijk en gevaarlijk dat ook is, ik moet concreter worden: wat betekent dat 'geneuzel over begrip en kennis' in 'de praktijk van de klas'? Dat uitleggen, in een paar bladzijden, is moeilijk, zeker als het gaat om zo'n ingewikkeld onderwijskundig verschijnsel als geletterdheid en definities van geletterdheid. Ik moet voorbeelden vinden, die voor de lezer herkenbaar zijn: zoiets heb ik ook wel eens meegeemaakt/gezien/gedacht. Gevaarlijk is het ook: concrete voorbeelden hebben altijd een heleboel unieke eigenschappen. Wie, om welke redenen dan ook, daarop vooral het accent legt, ontnemt zo'n voorbeeld zijn illustratieve kracht. Het kan dan zelfs als tegenvoorbeeld gaan werken. Op dat gevaar af dus maar!<sup>8</sup> Wat ik me van mijn eigen leesonderwijs herinner, is in ieder geval het advies dat ik nogal eens op ouderavonden — die beruchte tien minuten per ouder — gaf: 'U moet Jaap veel laten lezen thuis; zorg ervoor dat hij elke week een bibliotheekboek leent en dat hij dat ook uitleest.' (Je moet je Jaap dan voorstellen als een zogenaamde zwakke leerling: hij kreeg magere cijfers van mij, vooral voor taal en lezen.) Ik vrees dat ik me dat zo goed herinner, omdat ik problemen had met dat soort adviezen. Niet dat ik er niet van overtuigd was, dat het 'goede' adviezen waren. Ook verdacht ik me er niet van, dat ik zoveel mogelijk stuivers wilde 'vangen' voor de bibliotheek. Voornamelijk twijfelde ik aan mijn recht, als (jonge) onderwijzer, (oudere) ouders zulke adviezen te geven. Maar goed, ik gaf dat advies als onderdeel van mijn lees-/taalonderwijs. Ik zal dat advies wel op mijn kweekschool opgedaan hebben, als onderdeel van een heel pakket van dat soort vuistregels voor de onderwijspraktijk. En misschien is dat advies ooit wel gebaseerd op uitkomsten van onderzoek, al denk ik eerder dat het gebaseerd is op een soort alledaagse logi-

ca, afgeleid van ideeën over beschaving, geletterdheid en leren. Dat ik ondanks mijn twijfel dat 'lees-vooral-veel-advies' doorgaf, moet te maken hebben met mijn toenmalige begrip van waar het om gaat in onderwijs, c.q. in taal- en leesonderwijs: een soort inleiding in het enigszins mysterieuze gebied der schone letteren. En hoewel ik mijn eigen geheugen, zeker als ik het losjes raadpleeg, niet zo erg vertrouw: ik ben er vrij zeker van dat ik geen adviezen gegeven heb over het deelnemen aan sportclubs, het aanschaffen van scheikundendozen, van klei en verf, van popplaatjes, enzovoort. Het 'lees-vooral-veel-advies' viel binnen mijn begrip van de onderwijsleersituatie, maar evengoed maakte daarvan deel uit het besef dat het maar aan weinigen 'gegeven' zou zijn dat advies op te volgen en aan nog minder dat advies blijvend op te volgen en zo lid te worden van de geletterde gemeenschap. Over de onderwijzerscultuur van die dagen, waarin ik via mijn kweekschool duidelijk ben ingeleid, is nog niet zoveel geschreven, maar de wetenschap — die zeker ook werkte als een zichzelf waarmakende profetie — dat ondanks grote inspanningen weinigen uitverkoren zouden worden van de velen die via onderwijs geroepen werden, maakte daarvan ongetwijfeld deel uit. De onderwijzer was weliswaar prediker van cultuur (Mathieson 1976) maar tegelijkertijd grotendeels een roepende in de woestijn.<sup>9</sup> Terug naar Jaap en het 'lees-vooral-veel-advies': het ontging me niet dat Jaap vrijdagsmiddags graag naar de hal wilde om zijn bibliotheekboek om te ruilen. Maar ik was niet zo gek, dat ik niet wist dat het hem vooral te doen was om even lol te kunnen trappen; ik kon niet tegelijkertijd in de klas en in de hal zijn. En ik moet eerlijk bekennen: in de klas was ik nogal streng. Ik kon dus 'zien' dat er objectief (?) iets 'mis' was met mijn leesonderwijs. Vormde dat nu een gerede aanleiding om daarin iets te veranderen? Welnee, en dat kun je mijns inziens geen pedagogische verwaarlozing noemen. Dat Jaap nooit een echte lezer zou worden, dat paste perfect in mijn begrip van mijn onderwijsleersituatie met betrekking tot leesonderwijs: ik zorgde voor een 'goed' aanbod, dat Jaap daarvan geen gebruik wenste te maken, that was all in the game.

## Leesonderwijs in de klas: aanbod van genade?

Tweede voorbeeld, niet zo dicht aan mijn lijf als dat van Jaap. In hun al eerder aangehaalde artikel formuleren Duffy en McIntyre een retorische vraag, die enigszins duidelijk maakt, wat hun begrip is van de situatie in het (lees)onderwijs. 'Hebben docenten niet de professionele verplichting om verwarring en fouten te verminderen door het leerproces van leerlingen onder woorden te brengen en te structureren, vooraf of in de vorm van zorgvuldig gestructureerde correcties achteraf?' Zeg daar maar eens nee op.

Toch doen docenten dat eigenlijk, volgens de auteurs. Want 'docenten geloven kennelijk dat je leert lezen als leerling als je de leesmethode doorwerkt. Meer begeleiding is niet nodig.' Duffy en McIntyre proberen overigens wel iets te 'begrijpen' van het doen en laten van de docenten die ze geobserveerd hebben. Hun uitgangspunt is dat die docenten iets anders doen dan opleiders en onderzoekers van hen verwachten. Weliswaar verbinden ze daaraan de opmerking dat die opleiders en onderzoekers daarmee rekening zouden moeten houden, maar ze gaan verder niet in op de vraag waar zij, die opleiders en onderzoekers, dat 'normatieve beeld' van wat docenten in leesonderwijs zouden moeten doen, vandaan halen. Wat er ten grondslag ligt aan het 'afwijkend' gedrag van de docenten durven ze bijna niet neer te schrijven, lijkt het wel. Heel voorzichtig merken ze op dat docenten er wellicht op uit zijn ervoor te zorgen dat alles een beetje lekker loopt in de klas: dat leerlingen tijdens de lessen op ordelijke wijze met iets bezig zijn.<sup>10</sup>

Ik zelf zou aan die opmerking nog willen toevoegen: je hoeft helemaal niet zo lang op school rond te lopen om te weten, dat een klassieke, klassikale leesles een uitnemende situatie is om dat doel te bereiken; bijna net zo goed als het geven van een moeilijk dictee. Ik zou overigens niet weten, waarom je een docent dàt op een of andere manier zou verwijten — en zo'n verwijt lees ik een beetje tussen de regels bij Duffy en McIntyre. Die docenten hebben immers niet zelf verzonnen dat onderwijs, leesonderwijs, gegeven moet worden in groepen van zo'n dertig leerlingen, tussen vier muren, op een bepaalde tijd en met een leesmethode. Zó definiëren wij met zijn al-

len de organisatie van onderwijs en leesonderwijs. En dat we met zo'n organisatie in het algemeen kunnen leven — afgezien van wat geknord in de marge —, hangt natuurlijk samen met onze gezamenlijke *inhoudelijke* definitie van leesonderwijs en geletterdheid. Een belangrijk aspect daarvan is, dat het uiteindelijk de verantwoordelijkheid van de leerling zelf is, een produkt van eigen verdienste, dat zij/hij geletterd wordt en leert lezen. Leerlingen die dat echt willen, bieden we genoeg gelegenheid; we zorgen dat er een ordelijke gelegenheid is, waarin leerlingen bezig kunnen zijn: de een met leren zoals we dat bedoelen, de ander met iets anders (wat wij dan geen 'leren' wensen te noemen; de gevolgen daarvan zullen die leerlingen later wel ondervinden). Vooral de leerlingen die — van huis uit — al 'geloven' dat 'niets tevergeefs is gelezen', die gaan het maken in dat onderwijs, die leren letteren lezen en worden geletterd.

## Wat wil ik, als docent, eigenlijk met mijn leesonderwijs?

### Een bekende procedure om een antwoord te zoeken

#### De problemen samengevat

In de voorafgaande paragrafen heb ik aan de hand van een paar voorbeelden laten zien, wat volgens mij belangrijke problemen zijn in de praktijk van onderwijs in lezen. Ik vat ze in drie stellingen samen.

- 1 We koesteren in het onderwijs diepliggende, historisch bepaalde en bepalende ideeën over lezen en leesonderwijs, over geletterdheid en geletterd worden c.q. geletterd maken, die van grote invloed zijn op ons alledaagse gedrag in de klas en de school.
- 2 Die ideeën zijn voor de betrokkenen bij onderwijs (docenten, bepaalde groepen leerlingen en hun ouders, opleiders, onderzoekers) zo vanzelfsprekend, dat het heel moeilijk is ze bewust te maken, er kritisch over na te denken, na te gaan of ze een beetje sporen met onze rationele ideeën over rechtvaardig onderwijzen die we op allerlei manieren bespreken en propageren.<sup>11</sup>
- 3 De alledaagse inrichting van ons onderwijs leidt ertoe dat het eigenlijk in eerste instantie belangrijk is dat kinderen bezig zijn; wat

kinderen dan precies doen en laten is daar-  
aan ondergeschikt. Zo'n inrichting bevor-  
dert natuurlijk niet het kritisch nadenken  
over ons handelen en over de ideeën die  
daaraan ten grondslag liggen.<sup>12</sup>

Zo'n samenvatting van problemen in drie stel-  
lingen, moet natuurlijk nader uitgewerkt wor-  
den. Ik doe dat op twee manieren. Allereerst  
laat ik aan de hand van artikelen die in de  
laatste jaargangen van *Moer* verschenen zijn,  
zien wat je je kunt voorstellen bij die 'van-  
zelfsprekende ideeën' over leesonderwijs en  
hoe die samenhangen met wat er gebeurt in  
de alledaagse klaspraktijk. Vervolgens ver-  
wijs ik naar een bekende manier waarop je er-  
achter kunt komen, wat je eigen 'vanzelfspre-  
kende ideeën' als docent behelsen. Een heel  
concrete beschrijving van het werken met die  
zogenaamde U-procedure geef ik in de laatste  
sub-paragraaf. Daaraan voorafgaand probeer ik  
uit te leggen, hoe het zit met de historische  
achtergronden van die 'vanzelfsprekende  
ideeën'.

#### *Moer over de problemen:*

##### *Nederkoorn, Van Dijk en Van Peer*

Dat er problemen zijn in ons leesonderwijs —  
niet alleen in het zogenaamd aanvankelijk le-  
zen en voortgezet lezen, maar ook in het  
letterkunde-onderwijs, zowel op de basis-  
school als in het voortgezet onderwijs — dat  
is niet alleen mijn conclusie. Zelfs de overheid  
ziet dat probleem en spendeert daarom een  
hoop geld aan 'het speerpunt lezen'. In de  
laatste jaargangen van *Moer* zijn er voortref-  
felijke artikelen geschreven over die problemen,  
vooral over de buitengewoon eenzijdige manier  
waarop ze geanalyseerd worden in het kader  
van 'het speerpunt'. Lees of herlees het helde-  
re artikel van Anne Nederkoorn (1986) waarin  
de vloer aangeveegd wordt met de pretenties  
van het onderzoek naar leesmoelijkheden dat  
ten grondslag ligt aan het nascholingspro-  
gramma met de (inmiddels bijna beruchte) Map.  
Voor alle zekerheid: het gaat er niet over of  
dat onderzoek wetenschappelijk verantwoord  
is; daarover moet maar elders gediscussieerd  
worden. Wat Nederkoorn terecht aan de kaak  
stelt, is de eenzijdige opvatting over lezen en  
leren lezen waarvan als vanzelfsprekend wordt  
uitgegaan. Als dat onderzoek al iets te bieden  
heeft voor de praktijk, dan kan dat alleen wer-  
ken binnen die éne opvatting. Maar juist die

éne opvatting zorgt er door haar eenzijdigheid  
voor dat (sommige) kinderen leesmoelijkheden  
krijgen. Het perfectioneren van het leesonder-  
wijs dat past bij die ene opvatting helpt dan  
niet veel. Integendeel: dat maakt die leesmoei-  
lijkheden alleen maar hardnekkiger.

In haar zeer leesbare artikel in *Moer* heeft Fie  
van Dijk (1985) daarop ook al gewezen; maar  
Van Dijk laat vooral zien wat voor een andere  
opvatting over lezen en leesonderwijs mogelijk  
is en wat die betekent voor het leesonderwijs  
dat zij geeft aan volwassenen. Als ik zelf nog  
onderwijzer was, zou ik het voorbeeld van Van  
Dijk meteen willen volgen: zo inspirerend en  
overtuigend vind ik het.

Dat geldt ook wel een beetje voor de 'vuistre-  
gels' die Willy van Peer (1986) in *Moer* heeft  
laten afdrukken. Zijn zesde vuistregel: 'Lees  
zelf veel en met plezier!' lijkt trouwens erg  
veel op mijn eigen 'lees-vooral-veel-advies' van  
twintig jaar geleden.

Alleen, ik vrees dat *willen* niet genoeg zou  
zijn. En ook in die vrees sta ik niet alleen. Van  
Peer (1986, p. 31-32) schrijft zelf: 'De school-  
se institutie, waarmee wijzelf zo nauw verbon-  
den zijn en waarmee we ons niet alleen be-  
roepshalve maar ook persoonlijk zijn gaan  
identificeren, legt ons, zonder dat we dat zelf  
willen, en zonder dat we daar zelf controle  
over hebben, zo'n sterke patronen en normen  
op, dat we ons eigen handelen niet meer in de  
hand hebben, dat we, anders gezegd, dingen  
doen die we in feite niet willen.'

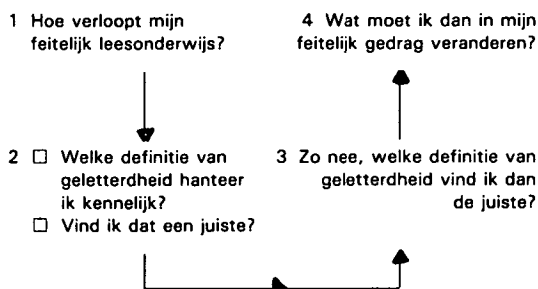
Van Peer biedt als oplossing: '*de gemakkelijk-  
heid van het lezen*': wie maar gelooft dat le-  
zen gemakkelijk is, zal de vuistregels in de  
praktijk kunnen brengen. Bij alle sympathie die  
ik voor Van Peers voorstel voel, het lijkt me  
nogal naïef. (Eigenlijk zegt Van Peer dat zelf  
ook.)

#### *Hoe zien je eigen vanzelfsprekende ideeën eruit?*

Dat je als docent 'dingen doet die je in feite  
niet wilt', zal iedereen in de praktijk van  
haar/zijn alledaagse onderwijs meer dan eens  
ervaren hebben. Vaak zullen die ervaringen te  
maken hebben met oppervlakkige verschijnse-  
len: 'Ik wilde dit lesje vandaag af hebben,  
maar het is me niet gelukt.' Maar iedere on-  
derwijsgevende heeft er ook weet van, als er  
meer 'mis' is, dan je planning niet halen. Pro-  
blematisch wordt dat weten, als je er zo greep  
op wilt krijgen, dat je er fundamentele veran-

deringen op kunt baseren. Als je ook wilt weten wát er 'mis' is en dat in de toekomst wilt voorkomen.

Als je dat wilt weten, moet je mijns inziens een analyse maken van die sterke patronen en normen waar Van Peer het over heeft. Dat kan met behulp van de U-procedure die in *Moedertaaldidactiek* (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1986, p. 577 e.v.) in verschillende uitwerkingen beschreven wordt. Toegepast op leesonderwijs ziet die U-procedure er globaal als volgt uit. (Verderop geef ik er een heel concrete uitwerking van.)



Zo'n analyse hoeft overigens helemaal niet te leiden tot verandering. Kijkend naar je feitelijk leesonderwijs en daaruit je eigen definitie van geletterdheid reconstruerend, kun je tot de ontdekking komen dat je het toch wel eens bent met die definitie. Je kunt ook beseffen dat je het eigenlijk niet eens bent met die definitie, maar geen kans ziet passend gedrag bij een andere definitie te realiseren. (De kans dat je dan gauw 'gek' wordt, lijkt me niet uitgesloten in dat geval.)

Je eigen definitie van geletterdheid (3) proberen te reconstrueren is geen eenvoudig klusje: dat vraagt vrij langdurig onderzoek. Als zo'n reconstructie je dwingt tot verandering is dat evenmin eenvoudig. Fundamentele veranderingen in één klap zitten er niet in, dunkt me. Anders gezegd: je zult meer dan eens de U moeten doorlopen en stapje voor stapje je routines veranderen.

Voordat ik een bescheiden illustratie geef van zo'n onderzoek probeer ik op mijn manier nog iets te verhelderen van die diepliggende normen waarmee we allemaal in ons handelen te maken hebben.

## Slachtoffers van geletterdheid

### *Geletterdheid als selectienorm*

In de vorige paragraaf heb ik beschreven dat ik twintig jaar geleden eigenlijk wel wist, dat ik met mijn leesonderwijs van Jaap geen 'echte lezer' maakte, wat ik in het algemeen wel beoogde, maar dat ik me daar eigenlijk ook bij neerlegde. Die voorspelbare mislukking kwam niet in strijd met mijn definitie van geletterdheid. En zolang ik die niet betwijfelde, kon ik niet iets fundamenteels veranderen. De enige weg die me openstond: met dwang meer van hetzelfde doen. Ik weet ook nog dat ik me daaraan 'bezondigd' heb: leerlingen, met toestemming van de ouders, een half uur laten nablijven om ze te 'helpen' bij het uitlezen van hun bibliotheekboek. Ik geef grif toe, dat was nogal een ruwe methode, maar naar mijn oordeel heeft Fie van Dijk gelijk, als ze zegt dat de nascholing met de Map op dezelfde aanpak mikt: 'Meer van hetzelfde', alleen in een technisch veel verfijnder vorm dan mijn half uur nablijven.

We raken hier aan een ingewikkeld probleem. De redenering van Fie van Dijk is glashelder: 'Meer van hetzelfde helpt niet voor de Japen. Dus pak ik het heel anders aan. Maar ondanks die andere aanpak maak ik toch "echte lezers" van hen. Dat is eenvoudig een zaak van rechtvaardigheid, want als ik dat niet doe, zitten die Japen straks met zijn allen in het maatschappelijk verdomhoekje.' Pas echter op! Die 'echte lezer' die Fie van Dijk van Jaap maakt, is natuurlijk op zijn minst een heel andere 'echte lezer' dan die ik twintig jaar geleden in mijn hoofd had. (Van Dijk laat daarover overigens geen enkel misverstand bestaan.)

Voor zover ik kan overzien zou het probleem van die 'andere, echte lezer' en het daaraan verbonden 'andere' lees-/taalonderwijs nog wel op te lossen zijn. Voor veel (moeder)taaldocenten zal het, gelet op hun traditioneel geletterde opleiding, pijnlijk zijn zich erbij neer te leggen dat poëzie één van de uitingen van geletterdheid is, niet de mooiste, de beste, de echtste, maar dat lukt misschien nog wel. Het opheffen van het maatschappelijk verdomhoekje lijkt me vrijwel niet te realiseren. Als dat er namelijk niet meer is, heeft er een ingrijpende maatschappelijke herstructurering plaats gehad, waarbij inkomen, macht en status herverdeeld zijn. En dat is voor iedereen die daarbij heeft moeten inleveren, uiterst vervelend — om het zachtjes uit te drukken.

### *Houd het volk in bedang!*

De innige samenhang tussen leren lezen als eerste stap op weg naar een staat van geletterdheid die per definitie voor weinigen in perfectie te bereiken is, en het in stand houden van een maatschappelijke gelaagdheid, c.q. van maatschappelijke ongelijkheid, zal ik aan de hand van twee citaten illustreren. Ik kies die uit de geschiedenis van het moedertaalonderwijs: de afstand in tijd maakt het gemakkelijker de essentie ervan te pakken.

Het eerste stamt uit een reisverslag van een Noorse onderwijsspecialist die in 1852 (!) naar Schotland ging om daar zijn licht op te steken over de invoering van het volksonderwijs (Stenhouse 1979). In zijn tijd werd die invoering in West-Europa gepropageerd, onder meer ter bestrijding van de dreigende anarchie onder massa's der armen. (Zie onder anderen Grace 1978; Dasberg/Jansing 1978). De Noor, Nissen genaamd, beschrijft wat hij meemaakt tijdens een soort examen/schoolonderzoek Engels.

*Er werden een paar stukjes uit een leesboek voorgelezen. Zonder uitzondering lazen de leerlingen goed; sommigen lazen opmerkelijk mooi. En levendige, dertienjarige jongen moest bijvoorbeeld een retorisch geschreven stukje lezen dat als volgt begon: 'Vrijheid is onverbrekkelijk verbonden met de Britse bodem; ze valt ermee samen. Zodra zelfs de vreemdeling en de bezoeker zijn voet op Britse bodem zet, valt hij onder de Britse wet die bepaalt dat de grond die hij betreedt heilig is en gewijd door de geest van universele vrijheid.' Hij las dat zonder enige hapering, met een krachtige en juiste intonatie en met een expressie waarin diepe en edele Britse trots doorklonk. Hij sleepte iedereen zo mee, dat er onwillekeurig werd geapplaudiseerd. (...)*

*Hiermee toont de volksschool zijn vermogen om bij zijn leerlingen een gevoel voor vrijheid en nationaliteit te ontwikkelen; die liefde voor het vaderland wordt versterkt en gevoeld door het vermogen tot solidariteit. Als nu de zoon van de eenvoudige arbeider door de volksschool en door het gebruik van voorgeschreven onderwijsmateriaal in staat is om de edelste en gevoeligste snaren van zijn meerderen te raken en hen mee te slepen in de gevoelsstroom, dan begrijpt men niet alleen, maar men gevoelt ook dat het volk één is en dat het onderwijs, ook al zijn er verschillende niveaus, toch voor alle delen van het volk gelijksoortig en te algemenen nutte is.*

In 1946 schrijft frater Victor van Nispen — een recent overleden ordebroeder van de leesvader van Nederland<sup>13</sup> — zijn *Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs*. De basis

voor zijn didactiek vormen 'de drie taallagen van het A.B.', te weten:

- de gemeenzame omgangstaal: de onderste laag van het A.B. die een democratiserende tendens (vertoont) die dikwijls overslaat tot een devaluerende;
- de normale omgangstaal van het sociale verkeer, die zich richt op het gemeenschappelijke, streeft naar nivellering en die vooral duidelijk moet zijn, helder, ordelijk, overzichtig;
- de cultuurtaal, o.a. gekenmerkt door de verfijning van het dichterbij woord, de scherpheid van de denker, een kunstige perfectie; zij vormt het tegenwicht tegen vervlakken, de, vulgariserende of zelfs verruwendende invloeden die in de gemeenzame omgangstaal werkzaam zijn. Kortweg: het is de spreek- en schrijftaal van een elite, die door opvoeding en ontwikkeling aan de spits staat van de cultuur van het land.

Als denker en schrijver over taalonderwijs, vooral gericht op het volksonderwijs, houdt Van Nispen het erop, dat hij *taallagen* beschrijft; maar het zal weinig lezers van zijn geschrift moeite kosten om te ontdekken dat Van Nispens taallagen naadloos samenvallen met *maatschappelijke* lagen. Anders gezegd: met sociaal-economisch gekenmerkte groepen. De 'gemeenzame omgangstaal' wordt nu juist gebruikt door mensen met weinig inkomen en met weinig macht. Hun taal en cultuur, hun specifieke geletterdheid, komt niet in de onderste 'taallaag' terecht op basis van linguïstische kenmerken. De *gebruikers* van die taal zitten, op basis van hun inkomen en macht, in de onderste laag van de maatschappij en de negatieve oordelen over die gebruikers hechten zich ook aan hun taal en cultuur.

Hetzelfde geldt voor de bovenste taallaag: de zogenaamde culturele elite valt grotendeels samen met de relatief kleine maatschappelijke groep waar geld en macht geconcentreerd zijn. De gelaagde maatschappij weerspiegelt zich in een gelaagde definitie van geletterdheid.

Hoewel Van Nispen op vele plaatsen in zijn *Verkenningen* een duidelijke sympathie laat blijken voor de gemeenzame omgangstaal zoals die op het platteland in gebruik is — een merkwaardige tweeslachtigheid waaraan meer taaldidactici lijden — is hij volstrekt duidelijk over de taak van de volksschool.

'(De normale omgangstaal) dat is de taal, die de volksschool aan het kind moet leren, aan elk kind, omdat allen daarmee gediend zijn. De



begaafden onder hen vinden hun eigen weg wel, en krijgen overigens hun overvloedige kansen nog na de L.S.-periode' (p. 105). Volgens Van Nispen is die normale omgangstaal van een betere kwaliteit dan de gemeenzame omgangstaal, omdat ze een rijkere woordenschat en een uitgebreider fonds van syntactische middelen bezit en daardoor beter denken mogelijk maakt' (p. 130). 'In de overtuiging dat taaltraining de denktucht versterkt moet de school er alles op zetten de kinderen uit het laagland der gemene omgangstaal mee te voeren naar de hogere streken van de normale omgangstaal, waar het uitzicht helderder is en de blik verder reikt.' (Wie zich wel eens verbaasd heeft over het enthousiasme waarmee het compensatie-onderwijs vanuit de deficiet-hypothese in Nederland werd begroet, zou moeten onderzoeken, hoelang het klimaat daarvoor al bestond bij taaldidactici). Overigens ziet Van Nispen nog twee andere motieven om zo'n taaltraining in de normale omgangstaal met alle kracht op te zetten: 'Alleen disciplineren van de geest opent voor leerlingen van onze scholen, ook van onze volksscholen, uitzichten op betere sociale mogelijkheden en vooral een *scherpere kijk op hun bovenaardse bestemming*' (cursivering van mij — J.S.).

#### *De mythe van de elite*

De teksten van Nissen en Van Nispen illustreren mijns inziens heel duidelijk, waarom het uiteindelijk kan gaan in het leesonderwijs: de bestending van de maatschappelijke gelaagdheid; de bestending van een ongelijke verdeling van inkomen en macht. Om dat te bereiken blijkt het noodzakelijk de taal en cultuur — de geletterdheid — van 'het volk', de massa, te diskwalificeren en de taal en cultuur van de elite tot, in principe onbereikbare, norm te verheffen (zie Matthijssen 1982). Onderwijs is dan het middel bij uitstek om duidelijk te maken dat die norm voor de meesten onbereikbaar is. Via het onderwijs kan 'het volkskind' wel gedwongen worden de gemeenzame taal en cultuur los te laten, maar de elitaire geletterdheid bereikt het daarmee niet. Hoe je het ook wendt of keert: het lees-/taalonderwijs en de verbetering ervan mikken per traditie op geletterdheid in maatschappelijke gelaagdheid, of dat nu uiteindelijk geacht wordt in dienst te staan van het vaderland, de hemel of nog iets mooiers; daarbij is de (lite-

raire) definitie van de zogenaamde maatschappelijke elite norm en enige norm. Dat daardoor die elite haar privileges behoudt, is mooi meegenomen. (Of is dat doel?) Dat er slachtoffers vallen is betreurenswaardig, al ligt dat eigenlijk aan henzelf: dan moeten ze maar op het schoolse aanbod ingaan. Wat we kunnen doen: dat aanbod perfectioneren. Hoe minder leerlingen eraan kunnen ontsnappen, hoe beter.

Zo'n analyse staat onder de verdenking tot pessimisme en inertie te leiden: ook als docent ontsnap je niet aan de knellende banden van maatschappelijk aanpassend onderwijs. Een andere interpretatie is echter ook mogelijk. Gegeven de omstandigheid dat onderwijs hoe dan ook slachtoffers maakt, heb je als docent de vrijheid je gedachten te laten gaan over wie waarom geslachtofferd wordt. Dat kan je weer helpen bij de keuze tussen: alles laten zoals het is, tijd vrijmaken om je te laten bijscholen, bijvoorbeeld met de Map, of tijd vrijmaken om op zoek te gaan naar je eigen definitie van geletterdheid en die van je leerlingen. Jezelf bijscholen op basis van je eigen onderzoek. Kies je voor het laatste, dan zullen de testcores in je klas waarschijnlijk niet verbeteren, maar dat is dan jouw keuze en die van je leerlingen. Als je zo op zoek gaat naar de definities van geletterdheid van je eigen leerlingen, doe je dat niet omdat je dan wilt aansluiten bij hun leef- en belevingswereld uit didactische overwegingen. Die 'truc' past vooral in onderwijs dat leerlingen zo snel mogelijk wil aanpassen aan de bestaande normen.

Wie recht wil doen aan de definities van geletterdheid van leerlingen probeert die juist via onderwijs te ontplooiën, zodat die definities krachtig genoeg worden om ook maatschappelijke status te verwerven, zonder aanpassing. Als je daarvoor kiest, verander je niet of nauwelijks de bestaande maatschappelijke verhoudingen. Dat doe je overigens ook niet als je kiest voor niks doen of voor je laten bijscholen. Je kiest wel voor je eigen onderwijs en voor de leerlingen die het naar jouw oordeel het meest verdienen.

Bevlogen verhalen zijn gauw geschreven; laten we dus maar snel gaan kijken naar de harde en moeizame praktijk van zelfscholing op basis van eigen onderzoek. Daaraan heb je al gauw je handen vol.

## Een concrete uitwerking

### *Verzamelen van materiaal*

Aan een bescheiden voorbeeld wil ik laten zien hoe je te werk kunt gaan als je zelf, als docent, onderzoek wilt opzetten naar definities van geletterdheid. Ik zal daarbij niet alle vier stappen uit de U-procedure illustreren; kortheidshalve beperk ik me grotendeels tot stap 1 en 2, althans expliciet. Aanzetten voor alternatieve definities van geletterdheid — stap 3 — heb ik in het voorafgaande behandeld; een antwoord op stap 4 kun je mijns inziens pas vinden als je de eerste drie stappen een keer doorlopen hebt.

Aan het voorbeeld wil ik ook laten zien dat je als 'gewoon' docent voldoende kennis en vaardigheden bezit om zo'n onderzoekje aan te pakken. Je kunt immers een beroep doen op — je ervaringsdenkuidigheid en je directe begrip van onderwijsleersituaties; — je scholing in en ervaring met het analyseren en interpreteren van taal, teksten en betekenissen: maak je lessen Nederlands maar eens te gelde!

Je onderzoeksmateriaal is vrij gemakkelijk te verzamelen (stap 1): met een eenvoudige cassette-recorder neem je een leesles van jezelf op. Als je om te beginnen vooral je gedrag in het leesonderwijs wilt onderzoeken, heb je al genoeg aan een recorder met ingebouwde microfoon. Later kun je je apparatuur gaan uitbreiden: microfoons aan de plafonds, een halsmicrofoon voor jezelf. Audio-opnames moet je te allen tijde aanvullen met aantekeningen. Als je als docent op je eentje werkt, kun je volstaan met zo gauw mogelijk na de opgenomen les op te schrijven:

- wat je opgevallen is tijdens die les: reacties van jezelf, van leerlingen; non-verbaal gedrag; gebeurtenissen waarover je op een of andere manier verbaast;
- in steekwoorden een samenvatting van het chronologisch verloop van de les.

Opname en aantekeningen vormen de pijlers van je ruwe onderzoeksmateriaal. Hoe meer data je verzamelt, hoe diepgaander je onderzoek kan zijn, maar om te beginnen zijn de twee genoemde pijlers voldoende. Als je het aandurft, is het erg gemakkelijk om een 'buitenstaander', een stagiaire of een collega bijvoorbeeld, te vragen om tijdens je les te observeren. Die kan dan alle aandacht daaraan besteden, terwijl je zelf alle energie in je les

kan steken. Vooral als je een enthousiaste stagiaire kunt vinden, die je kan helpen in het kader van een stage-opdracht, geeft dat veel voldoening. Voor een stagiaire kan het bewerken van het materiaal heel vruchtbaar zijn: je duikt dan wel heel diep in de concrete praktijk van het onderwijs.

Samen zo'n onderzoekje opzetten — als collega's of samen met een stagiaire — biedt in allerlei opzichten voordelen, vooral als je de tijd-rovende bewerking, analyse en interpretatie van het materiaal samen kunt doen. Bewerken, analyseren en interpreteren betekent voortdurend beslissingen nemen. Als je samen bent kun je die beslissingen bij elkaar toetsen, zodat je keuzen duidelijker worden.

Prachtig is het natuurlijk om met professionele apparatuur en met een heel schoolteam onderzoek op te zetten; houd het in het begin echter bescheiden. Dat levert al werk genoeg op. Het is belangrijk om eerst voor jezelf te ontdekken of je onderzoek je iets oplevert wat je de moeite waard vindt.

### *Protocollen maken*

Je maakt je data een stuk toegankelijker als je je opnames op een of andere manier 'verschriftelijkt'. De eenvoudigste manier is het maken van een uitgebreide inhoudsopgave van de opname (je chronologische aantekeningen vormen daarvoor al een aanzetje): aangeven wat er achtereenvolgens gebeurt; daarbij steeds de tellerstand van je recorder opschrijven.

Een vergaande manier van verschriftelijken is een letterlijk protocol maken van je les. Dat kost veel tijd, maar je raakt er heel goed door thuis in je materiaal. Je kunt in zo'n protocol ook al je aantekeningen verwerken; bijvoorbeeld: het protocol op de linkerbladzijde, de bijpassende aantekeningen op de rechter.<sup>14</sup> Ter illustratie geef ik zo'n stukje protocol + aantekeningen: *Vrijbouter*.

- |    |  |     |                           |
|----|--|-----|---------------------------|
| 1  | D. O.K. Prima, bedankt.<br>Wendy.  | 466 | P. en C. lopen<br>naar R. |
|    | W. Vrijbouter trekt voldoende zijn hoofd   |     | P. vraagt iets aan R.     |
| 5  | D. Voldoende?<br>W. Voldaan zijn hoofd terug uit de luikope ... opening. Ik A. Hè? |     |                           |
| 10 | W. Hij kan gerust zijn. Vrijbouter lacht één brede tevreden lach. Als hij ...      |     |                           |

- Alles is nog op zijn  
pootjes terecht gekomen.
- 15 Hèt zag er er 473 *M. loopt*  
D. 't Zag met zijn werk naar docent  
W. Hèt zag er even beroerd  
uit toen die aap van die  
jongen hem met zijn ei-  
gen revolver bedreigde.  
20 Die brutale knaap heeft  
zijn plannen aardig in  
he ... de war gestuurd.  
Maar Vrijbúiter weet
- 25 D. Vrijbúiter  
W. Maar vrijbúiter 478 *Ma zit rond te kijken*  
D. Vrijbúiter  
W. Vrijbúiter weet zich han... 480 *K. weer bij*  
dig aan te passen spellingskist
- 30 D. Stop even, Wendy. *Docent richt zich tot M.;*  
M. Geleedpotige dieren? *praat met hem.*  
D. Geleedpotige dieren zijn  
eh ... insekten. Die heb-  
ben, even kijken, niet  
35 altijd, dus even kijken  
... Zzzttt, even kijken  
(3 sec.) Oh, krabben,  
kreeften, en garnalen be-  
horen ook / wel in de fa-  
40 milie van / de geleed-  
potige dieren. Die heb-  
ben ... hun lichaam be-  
staat uit verschillende  
stukjes, verschillende  
45 segmenten. Ja? Hier / 487 *P. vult*  
achterlijf, één, twee, drie *administratie-*  
vier stukjes, hier. Ja? *formulier in*  
Dat noemen ze geleedpo-  
tige dieren ... Ook/hun  
50 hele/ ... sprieten ... po- *R. loopt naar*  
ten, verschillende stuk- *docent toe.*  
jes. Ja? 492 *M. gaat weer zitten.*  
*Docent praat met R.*
- 53 R. (Fluisterend) Dit kan  
toch niet: bij? /Kan ner-  
55 gens/ bij. Bijtje, bij-  
tje?  
D. Bijtje. Bij ... tje. Een bij  
is een dingetje, hè?  
R. O ja.  
60 D. Een diertje. Een klein  
bijtje ... Ja? ... Hm ... 498 *I., Ch. en M.*  
D. Wendy. *praten met elkaar.*  
W. Er is één geheel nieuw *R. loopt weg;*  
plannetje *docent richt zich*  
tot W.  
(enz.)

## Analyseren en interpreteren

*De context* Aan dit fragment hang ik nu de rest van mijn voorbeeld op. Het stamt uit een taal-/leesles georganiseerd volgens het zogenaamde circuitmodel (Straathof 1985). In dit geval betekent dat, dat de leerlingen van groep 7 twee keer per week in vijf vaste groepjes gedurende 45 minuten in 'hoeken' werken aan specifieke taalactiviteiten: begrijpend lezen, spelling, samenvatten, verhalen schrijven en technisch lezen. De opdrachten voor de vier eerste activiteiten worden geacht grotendeels zelf-instruerend te zijn. De leerlingen houden zelf een administratie bij van welke taken ze uitgevoerd hebben. Elke week schuiven de groepjes door naar een andere 'hoek'.

Ik ga hier niet in op de achtergronden van de vernieuwing die de school en de betrokken docent met de invoering van het circuitmodel in taalonderwijs hebben. Ik volsta ermee dat het past binnen het werken aan een deelschool-werkplan voor leesonderwijs.

Het fragment hoort thuis in een grote materiaalverzameling die twee student-onderzoekers van die groep 7 hebben aangelegd. Die student-onderzoekers hebben het materiaal ook bewerkt en zijn bezig met de analyse ervan. Een van de technieken die ze gebruiken, is het zoeken naar 'opvallende gebeurtenissen'. Een daarvan is de *Vrijbúiter*. Hoe vind of 'maak' je zo'n gebeurtenis?<sup>15</sup>

*Een opvallende gebeurtenis* Wie een beetje op de hoogte is van didactische discussies over leesonderwijs, weet dat daarin de vraag naar de zin van (klassikaal) hardop lezen een belangrijke rol speelt. Het eerste wat de onderzoekers in het materiaal opviel, was dat die klassikale hardop-leesles ook in het circuitmodel voorkomt, alleen op kleinere schaal. In het materiaal van de onderzoekers zitten ook gewone hardop-leeslessen; vergelijking levert niet veel verschillen op. Alleen de onderbrekingen van de leesbeurt lijken te verschillen. Binnen het circuitmodel besteedt de betrokken docent de meeste aandacht aan 'technisch lezen', c.q. hardop lezen. Leerlingen die met andere leesactiviteiten bezig zijn, moeten vooral zelfstandig werken. Het *Vrijbúiter*-fragment demonstreert duidelijk de bemoeienissen van de docent met het technisch lezen.

— regel 1: afsluiting van een beurt; toedeling van een nieuwe beurt;

- regel 5: onderbreking door de docent;
- regel 16, 25, 27, 30: idem;
- regel 62: herhaalde toedeling van dezelfde beurt.

De onderzoekers noemden in beginsel vier argumenten om de *Vrijbouter* opvallend te noemen:

- 1 In regel 9 onderbreekt een leerling; dat gebeurt zelden in de rest van het materiaal.
- 2 In regel 25 en 27 wordt een onderbreking herhaald; het gaat daarbij om een accentueeringskwestie. Vergelijkbare gevallen zijn wellicht regel 11 die niet tot een onderbreking leidt (één) en regel 15 (hèt) die wel tot een onderbreking leidt, maar niet tot een herhaling, hoewel de leerling 'verkeerd' blijft accentueren.
- 3 Het feit dat in regel 30 de beurt formeel wordt stopgezet, waarbij de aandacht van de docent relatief lang naar M.'s probleem met geleedpotige dieren uitgaat. R.'s probleem met 'bij' neemt de docent dan mee. M. en R. komen uit andere hoeken.
- 4 De formele voortzetting van de beurt (regel 62).

*Vragen bij een tekst* Ik ga nu niet verder in op de argumenten die er later nog aan toegevoegd konden worden. Waar het nu om gaat is, dat als je zo'n opvallende gebeurtenis plausibel geconstrueerd hebt, je aan de gang kan met een analyse en interpretatie ervan als ware het — schrik niet! — een gedicht. Mijn hoofdvragen bij zo'n analyse zijn steeds:

- 1 Wat gebeurt er in dit fragment precies?
- 2 Hoe kan ik begrijpen dat er gebeurt, wat ik in antwoord 1 beschreven heb?
- 3 Welke conclusies kan ik daaraan verbinden over de betekenissen die de betrokkenen aan hun werkelijkheid toekennen. In dit geval bijvoorbeeld: Wat betekenen lezen en leren lezen kennelijk hier voor docent en leerlingen?

Om die analysevragen enigszins uitgebreid te kunnen beantwoorden, moet er heel wat gebeuren. Ik noem een en ander naar aanleiding van de *Vrijbouter*, vrij willekeurig gekozen; het lijstje is niet uitputtend.

- Hoe zit het met het verhaal van de *Vrijbouter*: waar komt het vandaan, hoe komt het in deze leesles, hoezo juist nu, enzovoort?
- Wat kunnen docent en leerlingen vertellen over hardop voorlezen; hoe is dat in verband te brengen met wat hier gebeurt?

- Hoe kan ik begrijpen dat W. 'voldoende' leest in plaats van 'voldaan'? Hoe kan ik begrijpen dat de docent deze verlezing wel hoort en die in regel 21 (drie in plaats van die) niet?
- Hoe kan ik begrijpen dat de docent M.'s hulpvraag, die als twee-woordzin zeer impliciet geformuleerd is, als aanleiding opvat om de leesbeurt stop te zetten? Welke betekenis kent hij toe aan M.'s hulpvraag en waarom juist die? Hoe kan ik snappen dat M. kennelijk tevreden is met de hulp die hem geboden wordt?
- Hoe kan ik begrijpen dat R. fluistert? Wat houdt zijn hulpvraag eigenlijk in? Wat betekent R.'s 'O ja.'? Wat is dan de zin van de toevoeging van de docent (regel 60-61)?

*Antwoorden bij een hulpvraag?* Om te laten zien wat er allemaal komt kijken bij de beantwoording van dit soort vragen, ga ik bij wijze van voorbeeld enigszins in op het probleem van M.'s hulpvraag. In het kader van de activiteit *samenvatten* is M. bezig met het Informatie Junior boekje *Krabben* (Mossink-Jonkers 1978). Hij is daarin kennelijk aangeland op pagina 7. Dat is jammer genoeg niet af te leiden uit de aantekeningen van de observatoren. Maar wat de docent zegt in regel 37-41 staat letterlijk op die bladzijde. Bovendien wijst de docent in regel 45-47 op een illustratie: op pagina 6 van het boekje staat een illustratie van een kreeft met een achterlijf waaraan je duidelijk 'vier stukjes' kunt tellen.

Op pagina 5 van dat boekje valt voor het eerst het woord *geleedpotig*, in de navolgende context. 'Alle krabben hebben *tien* poten. Die poten zijn niet glad. Het lijken net allemaal losse stukjes. Die stukjes heten leden. We noemen de krab daarom een *geleedpotig* dier.' Bij de kreeft op pagina 6 zijn die gelede poten heel duidelijk te zien. De docent wijst niet op die poten, maar op de stukjes van het achterlichaam. Hij benoemt die als *segmenten*, een term die in het boekje in het geheel niet voorkomt.

De docent vat M.'s hulpvraag kennelijk op als: 'Wat zijn geleedpotige dieren?' Hij reageert in eerste instantie met: 'Geleedpotige dieren zijn insecten.' Ook de term insecten komt niet in het boekje voor.

Op pagina 7 wordt geleedpotig opnieuw, min of meer etymologisch toegelicht: 'De poten van deze dieren bestaan uit losse delen. Die

delen zitten aan elkaar vast.'

De docent vervolgt zijn uitleg met 'die hebben ...', stukt dan, zoekt in de tekst en gaat, zodra hij de woorden krabben, kreeften en garnalen is tegengekomen, verder met: 'Die hebben ... hun lichaam bestaat uit verschillende stukjes, verschillende segmenten.' Dan wijst hij op de illustratie en telt de segmenten van het achterlijf en verwijst tenslotte ook nog naar de etymologische uitleg: '... poten, verschillende stukjes. Ja?' De omschrijving die de docent van geleedpotig geeft sluit aan bij gangbare woordenboekomschrijvingen.

*Een voorlopige interpretatie* Aangezien het mij in dit artikel alleen gaat om te laten zien hoe je volgens mij eigen onderzoek naar definities van lezen, leesonderwijs en geletterdheid zou kunnen aanpakken, ga ik niet verder in op de betekenis die het *Vrijbuiters*-fragment in zijn geheel en het *Segment*-antwoord daarbinnen voor mij hebben. Ik zou dan op zijn minst nog een aantal fragmenten moeten beschrijven en analyseren en de uitkomsten daarvan moeten vergelijken met die van de *Vrijbuiters*-analyse. Om het einde van mijn voorbeeld niet helemaal open te laten kan ik wel aangeven in welke richting mijn begrip van het materiaal waaraan de *Vrijbuiters* ontleend is, zich ontwikkelt.<sup>16</sup>

1 Aan de definitie van lezen en leesonderwijs in het boven beschreven geval ligt mijns inziens de opvatting ten grondslag dat *taal klank is* en als zodanig de uitdrukking van een 'persoonlijke zielsinhoud'. De notie 'zielsinhoud' speelt zeker vanaf het einde van de vorige eeuw een belangrijke rol in het denken over (moeder-)taalonderwijs (De Vos 1939). Taal wordt geacht de inhoud van de ziel van een mens weer te geven. Te denken valt aan de, in die tijd beroemde, uitspraak dat literatuur de allerindividueelste expressie van de allerindividueelste emotie is. Vooral in taalonderwijs wordt dan het verklanken van de zielsinhoud die in een tekst ligt, een zeer belangrijke doelstelling: expressief voorlezen dus. Een 'perfecte' verklanking (= literair verantwoorde expressie) van die unieke zielsinhoud van de tekst, is een vanzelfsprekende demonstratie van het begrip ervan. Natuurlijk wordt die opvatting in de praktijk van de klas institutioneel vervormd: hardop lezen is op school sterk geritualiseerd. Dat blijkt uit de beurttoedelingsmechanismen en de patronen van beurtonderbrekingen. Dat betekent dat hardop lezen ook een

uiterst effectief middel is om groepen onder controle te brengen en te houden.

2 Een andere opvatting die aan de definitie van lezen, leesonderwijs en geletterdheid in het bestudeerde geval ten grondslag ligt, gaat ervan uit dat *lezen tekstbegrip is*, in de zin van activering van een 'woordveld'. Een tekst is begrepen als belangrijke woorden eruit een plaats hebben gekregen binnen een samenhangend geheel van (vak)verwante woorden/begrippen.<sup>17</sup>

Een derde belangrijke opvatting die in de definitie die geldig is in het bestudeerde geval meespeelt, ligt verwoord in de uitspraak dat *niets voor niets is gelezen*. Bezig zijn met boeken is op zichzelf een uiterst waardevolle, menselijke activiteit die het leven kwaliteit verleent.

Verder onderzoek van dit geval zal moeten duidelijk maken, hoe die drie opvattingen tesamen de geldige definitie van lezen en leesonderwijs constitueren en het alledaagse gedrag in de praktijk van deze klas begrijpelijk maken. Ik hoop de lezers van *Moer* op de hoogte te mogen houden!

## De docent als onderzoeker

Ik verdien zelf een deel van mijn brood met onderzoek naar (moedertaal)onderwijs. Van daaruit valt te begrijpen dat ik niet zal pleiten voor het afschaffen van dat soort onderzoek. Maar ik heb ook een minder materialistisch motief: onderwijs is zo'n boeiend verschijnsel en maatschappelijk van zo groot belang, dat het alleen daarom al de moeite waard is om er veel over te weten, ook op een systematische en gedisciplineerde wijze.

Waar ik in dit artikel voor pleit is dat docenten op hun wijze hun eigen praktijk onderzoeken. Ik hoop dat ik heb laten zien hoe je als docent zulk zelf-onderzoek zou kunnen aanpakken. Tegelijkertijd hoop ik op overtuigende wijze te hebben geïllustreerd dat het de moeite waard is zulk zelf-onderzoek te richten op de definitie van geletterdheid die je als docent hanteert. Ik ben ervan overtuigd dat je je tijd en energie als docent daaraan beter, of tenminste net zo goed, kunt besteden, dan aan het volgen van een nieuwe nascholingscursus van het type met de Map.

- 1 Samen met Resy Delnoy heb ik zo'n zoektochtje gemaakt; beperkt, want we zochten alleen naar Amerikaans, schooletnografisch onderzoek naar lesonderwijs, uit de laatste jaren (Delnoy/Sturm 1986). Veel van wat ik tijdens die gezamenlijke onderneming geleerd heb, komt op een of andere manier in dit artikel terug. Bovendien was Resy Delnoy zo vriendelijk de tekst van dit artikel van kritisch commentaar te voorzien. Ook dat heb ik dankbaar verwerkt. Dat geldt evenzeer voor het commentaar van Fie van Dijk en van de *Moer*-redactie. De inhoud van de tekst blijft natuurlijk voor mijn verantwoording.  
Wie geïnteresseerd is in een systematischer overzicht van de resultaten van de genoemde zoektocht, verwijs ik naar de publikatie zelf, die bij de SLO te verkrijgen is.
- 2 Wat volgt is een parafraserende vertaling van gedeeltes uit Duffy & McIntyre 1983. Het gaat me er hier overigens niet om hun *onderzoek* te kritiseren, noch hun intenties ermee. Als onderzoeker vind ik het bijvoorbeeld heel goed dat zij tenminste onderzoek doen in de klaspraktijk van alle dag en dat ze hun observatiegegevens aanvullen met data uit allerlei andere bronnen, onder andere interviews met de betrokken leerkrachten. Dat ze dat doen met de kennelijke intentie het onderwijs van buitenaf als deskundigen te verbeteren, lijkt mij pretentius, naïef wellicht, maar goed bedoeld. Ik gebruik hun artikel alleen als een voorbeeld, hoe resultaten van wetenschappelijk onderzoek gebruikt worden om een bepaald 'beeld' van docenten te construeren.
- 3 Het oordeel 'goede docent' kwam tot stand op basis van uitspraken van collega's en anderen over hen en op basis van de uitkomsten van eerder onderzoek waaraan zij meededen. Dat eerdere onderzoek was gericht op het vermogen van docenten om een goede leeromgeving in hun klas te organiseren en leerlingen aan het werk te houden. Niet op het vermogen (vakinhoudelijke) hulp bij het leren te geven.
- 4 Duffy & McIntyre schrijven keer op keer, dat hun observaties en uitspraken slechts betrekking hebben op de zes — soms op vier — docenten. Met het oog op het effect laat ik die beperking in mijn samenvattende parafraze weg. In hun conclusies en discussie laten de auteurs die beperking overigens ook zelf weg.
- 5 Ik baseer me in dit artikel ook op onderzoeksmateriaal dat Diny Verrips en Jan van Leeuwen in het kader van hun afstudeeronderzoek Nederlandse taal- en letterkunde aan de KUN bijeenbrachten. Ook maak ik gebruik van gegevens die Mariëtte Hoozeveld en Maria Verkampen als onderzoekers verzamelden in opdracht van het SLO-project *Werken met Boeken*. Ik presenteer geen resultaten uit beide onderzoeken. Wel bedank ik alle vier de onderzoekers voor het gebruik van hun materiaal. Diny Verrips en Jan van Leeuwen bedank ik ook voor wat ik opgestoken heb — en nu al heb gebruikt — van onze gezamenlijke interpretaties van het materiaal.
- 6 Vaak zijn onderzoekers van het onderwijs niet eens aanwezig in de klas: ze gaan af op wat docenten daarover rapporteren op een voorgedrukt enquêteformulier. Die docenten kunnen dan niet 'hun eigen woorden' gebruiken om te rapporteren wat ze in hun klas gezien hebben. Maar ze worden wel geacht dan 'naar waarheid' te rapporteren. Dat lijkt me nogal veel gevraagd.
- 7 Een zeer belangrijk aspect van de 'gewone' klas-situatie laat ik hier buiten beschouwing: de pretentie van de geldigheid van het begrip van de situatie van de docenten bestaat wel ten opzichte van hun leerlingen. Wat de docenten onder lezen, leren lezen en geletterdheid verstaan, blijft althans in de onderzoeken die ik ken, voor leerlingen veelal impliciet. Zij moeten daar door gissen, vallen en opstaan achter zien te komen. Voorbeelden dat in de klas pogingen ondernomen worden om het begrip van de situatie van alle betrokkenen, inclusief de leerlingen, te expliciteren, komen in mijn onderzoeksmateriaal niet voor. Dat kan veroorzaakt worden door de docentgerichtheid van het onderzoek waarbij ik betrokken ben. Op die gerichtheid is terechte kritiek mogelijk.
- 8 Hoewel ik in dit artikel niet pretendeer wetenschappelijke resultaten te presenteren, in die zin dat ik er rekening mee houd dat ik over deze tekst een wetenschappelijk discussiespel met mijn collega-onderzoekers zal moeten spelen, meld ik hier wel dat het tot mijn definitie van onderzoek van het onderwijs behoort, dat daarin de interpretatie van levenssechte voorbeelden een belangrijke rol speelt.
- 9 Zicht op die onderwijscultuur bieden onder meer Du Bois-Reymond 1981, 1983; Doornenbal 1983; Van Denen 1984; Van Setten 1982. Wie mocht menen dat het besef van 'velen-geroepen-weinigen-uitverkoren' alleen toe te schrijven is aan mijn Zeeuws-Calvinistische socialisatie, verwijs ik naar Van Nispen 1946 en naar wat ik daaruit verderop in dit artikel citeer.
- 10 Overigens zou dat Duffy & McIntyre niet zo hoeven te verbazen, dat de eerste zorg van 'hun docenten' daarnaar uitgaat. Zie voor de selectie van die docenten noot 3.
- 11 Voor doorwrochttere analyses van geletterdheid, waarop de illustratieve beschrijvingen in de beide eerste paragrafen steunen, verwijs ik naar de bijdrage van Michael Elias in dit nummer en naar Sturm 1986; Kroon & Sturm 1985 en naar de daar genoemde literatuur.
- 12 Een verhelderende uiteenzetting over deze, wat zij noemen, bezighoudingsfunctie van het onderwijs geven Hoozeveld & Verkampen 1985 (p. 183-

(p. 183-189). Vergelijk ook de discussie daarover in Lentz e.a. 1986 (p. 111-112; 107-108).

13 In *Didaktief* van mei 1986 wordt dr. M.J.C.

Mommers (Frater Ceasarius) als 'de leesvader van Nederland' geïntroduceerd (Ten Hoedt 1986), omdat zijn leesmethode door bijna 90% van de Nederlandse kinderen bij het leren lezen gebruikt wordt. Het zou natuurlijk zeer interessant zijn om verder uit te zoeken hoe een typische 'onderwijsorde' als de fraters van Tilburg ideeën over onderwijs doorgeeft en ontwikkelt.

14 Het incident is ontleend aan het eerder genoemde onderzoeksmateriaal van Van Leeuwen & Verrips. Het gaat daarbij dus *niet* om gegevens die door docenten zelf zijn verzameld. Evenmin gaat het om docent-geïnitieerd onderwijs. Wel werken de docent en de school van harte mee aan het onderzoek. Het onderzoeksverslag moet nog verschijnen. Wie een beeld wil krijgen van vergelijkbaar onderzoek leze Hoogeveen & Verkampen 1985.

15 Opvallende gebeurtenissen worden op 'intuïtieve' wijze 'gemaakt' als je nauwkeurig en geconcentreerd je onderzoeksmateriaal bestudeert. Elke

passage waarbij je even wilt stilstaan, kan zo'n gebeurtenis zijn. In discussies met jezelf en/of anderen over de vraag: 'Waarom valt me dit op?', bepaal je uiteindelijk of een gebeurtenis opvallend genoeg is om die aan een nader onderzoek te onderwerpen. Per les verzamel je zo, in een eerste ronde, bijvoorbeeld 10 gebeurtenissen, waarvan je er 3 gebruikt op een manier zoals hier beschreven. Uiteindelijk ga je met de resultaten van die drie weer 'terug' naar de tien en naar de hele les, met de vraag: Begrijp ik de les nu in het geheel?

16 In deze (enigszins uit de lucht vallende) conclusies spelen resultaten mee van onderzoek naar de geschiedenis van moedertaalonderwijs; zie bijvoorbeeld Van de Ven 1986. Ik heb dat aspect van het Nijmeegse onderzoek (Klinkenberg e.a. 1984) in deze bijdrage buiten beschouwing gelaten. Taal is klank is de aanduiding voor een inspirerende vernieuwingsbeweging in het moedertaalonderwijs uit het begin van deze eeuw.

17 Zie voor een heel beknopte samenvatting van 'de theorie van het woordveld': Herrlitz 1986.