

Ben van Wendel de Jooode
Addie Gerritsen
Harrie Mazeland
Ludo Verhoeven

Het onderwijs in leesstrategieën *Visies op een probleem*

In het huidige leesonderwijs wordt grote aandacht besteed aan de instructie in het toepassen van leesstrategieën. Dat is terecht. Uiteenlopen van teksten kunnen niet op eenzelfde manier benaderd worden. Wie de toelichting op het aangifteformulier voor de inkomstenbelasting als een kasteelroman leest, is geen goede lezer. Een goede lezer gaat doelgericht te werk. Hij stelt zichzelf vragen. Wat weet ik over dit onderwerp? Wat wil de auteur duidelijk maken en hoe doet hij dat? Wat zijn de cruciale passages in deze tekst?

Helaas schijnt het belang van de beheersing van leesstrategieën omgekeerd evenredig te zijn aan de mogelijkheid deze doeltreffend te onderwijzen. Een verhelderende illustratie is Ben van Wendel de Joodes poging twee LBO-leerlingen het gebruik van leesstrategieën bij te brengen. Hij werkt als studieleider Nederlands aan de Lerarenopleiding Voortgezet Onderwijs van de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle en verricht vakdidactisch onderzoek naar leesstrategieën in het kader van een samenwerkingsverband van de Vrije Universiteit te Amsterdam, de Hogeschool Holland te Diemen en de Christelijke Hogeschool Windesheim. Uit de beschrijving van zijn lessen blijkt dat zelfs in een bijkans ideale situatie – één gemotiveerde docent, twee bereidwillige leerlingen – het rendement minimaal is. Voor de redactie van *Moer* was dit aanleiding zijn ervaringen als casus aan enkele collega's voor te leggen.

Als eerste reageert Addie Gerritsen. Zij heeft een lange staat van dienst in het LBO en was be-

trokken bij de ontwikkeling van de werkvorm Gericht Schrijven. In haar bijdrage betoogt zij dat de principes die voor Gericht Schrijven gelden, ook van toepassing zijn op het leesonderwijs.

Harrie Mazeland legt op dit moment de laatste hand aan een proefschrift over vraag/antwoord-sequenties en heeft eerder aan diverse gespreks-analytische onderzoeken, onder andere naar lessen, meegewerkt. Vanuit dit perspectief belicht hij ook de door Van Wendel de Jooode beschreven lessen. Zijn de antwoorden die de twee leerlingen geven wel echt fout?

Ludo Verhoeven, verbonden aan de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant, beschrijft de voorwaarden waaraan goed lees- en schrijfonderwijs moet voldoen. Hij constateert dat een aantal daarvan in aanzet terug te vinden is in de door Van Wendel de Jooode gevolgde werkwijze maar komt desondanks tot een weinig bemoedigende conclusie: 'In pakweg zes weken tijd valt geen kromme schoolloopbaan van leerlingen recht te zetten!'

Het is evident dat over het onderwijs in leesstrategieën het laatste woord bij lange na nog niet gesproken is. Uw reactie op dit probleem blijft dan ook van harte welkom.

Ben van Wendel de Jooode *Naar een strategie-georiënteerde leesvaardigheidsdidactiek*

Onderzoek naar de ontwikkeling van een strategie-georiënteerde leesvaardigheidsdidactiek voor zwakkere leerlingen in heterogene klassen in de eerste fase van het Voortgezet Onderwijs is dringend gewenst. Dit blijkt niet alleen uit een brief van 14 december 1988 van de Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en de Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands aan het svo maar ook uit de hieronder volgende letterlijke beschrijving van een concrete lessituatie. Mijn opzet was dat ik twee zwakke leerlingen uit een brugklas van een school voor LHNO wilde leren gebruik te maken van bepaalde leesstrategieën bij het lezen van

WAPEN U TEGEN HET WINTERWEER

Tijdens de wintermaanden krijgt de huid het zwaar te verduren. Denk aan de enorme temperatuurverschillen tussen buiten en binnen. De enige bescherming die we hebben is onze huid en die moet zich bij elke verandering pijlsnel aanpassen. Bij kou trekken de poriën onmiddellijk dicht, waardoor de natuurlijke talgafscheiding wordt belemmerd. De huid raakt verstopt en wordt steeds droger. Gesprongen adertjes op de wangen (couperose) zijn ook een gevolg van te hevige temperatuurverschillen.

De bloedsomloop en de stofwisseling raken verstoord doordat ze zich voortdurend moeten aanpassen. Wisselbaden en massage helpen. Het is daarom heel belangrijk om juist tijdens de wintermaanden de huid van gezicht, hals en lichaam heel goed te beschermen. Dat kunt u zelf doen, met speciale producten.

Voor de wintersport moet u extra voorzorgsmaatregelen nemen, want daar, op die grote hoogte en met al die reflecterende sneeuw, zijn de zon en de kou de boosdoeners...

Vet beter dan vocht

Eendjes en poolvolkeren geven ons het voorbeeld hoe ze zich wapenen tegen de kou. Twee natuurlijke elementen bieden mens en dier de meest effectieve bescherming. Olie en vet beschermen de huid tegen uitdroging en kou. Van vet weten we dat het leer goed soepel houdt. Een vette, olie-achtige balsem stoot water af en vormt een tweede laagje op de huid. Niemand wil echter een vetglimmend gezicht of lijf, niemand wil een glibberige huid.

Na uitgebreide onderzoeken zijn er producten ontwikkeld die enerzijds optimaal en natuurlijk beschermen, en anderzijds geen spoorje vet op de huid achterlaten, omdat de huid die stoffen helemaal opneemt. Uiercrème is zo'n crème die diep in de huid dringt, niet vet is en toch optimale bescherming biedt.

Veel cosmeticafabrikanten hebben, speciaal voor de ijzige wintermaanden, steeds meer uitgekende verzorgingsproducten op basis van natuurlijke beschermende stoffen. Ook voor de handen.

Handen zijn altijd onbeschermd

Onze handen staan dagelijks bloot aan talloze agressieve werkende stoffen. Vooral die we gebruiken voor de reiniging in het huishouden. Onbeschermden handen krijgen het zwaar te verduren en de gevolgen worden direct

zichtbaar: een droge rimpelige huid, met kloofjes, aangelaste nagelriemen en brekende nagels. Het dragen van handschoenen is een oplossing, maar ook dan heeft de huid van de handen heel veel extra verzorging nodig. Uw D.A.-drogist heeft precies wat u nodig heeft voor de verzorging van uw handen.

Ook in de winter: zorg voor het hele lichaam

Hoewel we in de winter niet met blote benen en armen lopen, maar ons warm hullen in diverse kledingstukken, mag de verzorging van het lichaam niet worden verwaarloosd. Want na de dagelijkse wasbeurt heeft ook die 'bedekte' lichaamshuid verzorging nodig. Body-crèmes en bodylotions houden de huid soepel en zacht en beschermen de huid.

Is de lichaamshuid droog en ruw, dan zijn crèmes en oliën niet genoeg om weer een zachte huid te krijgen. U kunt zichzelf in dat geval het beste onderwerpen aan 'n stevige boen- of borstelbeurt. Die stimuleert niet alleen de bloedsomloop maar verwijdert ook de dode huidcellen. De huid kan weer ademen, is weer soepel en zacht.

Lippen zijn extra gevoelig

Bepaalde delen van de huid zijn extra gevoelig voor hevige kou en grote temperatuurverschillen. Een voorbeeld: de lippen. De huid van de lippen is heel dun en bevat geen talgklierjes die voor de natuurlijke bescherming zorgen. Daarom moeten we de natuur een handje helpen, zeker in de winterkou.

Uw D.A.-drogist kan u adviseren over tal van geschikte lipbalsems.



De in les 1 gebruikte tekst uit de DA-Post

korte zakelijke teksten. Dank zij de welwillende medewerking van de schoolleiding mocht ik hiervoor gedurende zes weken de voor studielessen gereserveerde tijd gebruiken. Hieronder volgt een beschrijving van een gedeelte van de door mij verzorgde lessen.

Voorbereiding

Ter voorbereiding van de lessen die ik wilde geven, stelde ik op basis van publikaties van Bol (1982), Gresnigt (1988), Van Parreren (1974) en Westhoff (1981) de volgende lijst met leesstrategieën op:

ORIËNTATIE

- Waar denk je aan als je de titel leest?
- Wat hebben de illustraties/plaatjes met de tekst te maken, denk je?
- Waar gaat de tekst waarschijnlijk over?
- Weet je daar iets over te zeggen?
- Wat zou de schrijver je willen vertellen?

UITVOERING

- Lees de tekst eens nauwkeurig door; als je een woord niet kent, is dat niet erg!
- Lees nog eens nauwkeurig de eerste, de tweede en de laatste alinea. Dit zijn vaak de belangrijkste delen van de tekst!
- Verdeel de tekst in een paar stukken en leg uit waarover ieder stuk gaat en waarom je de tekst op deze manier in stukken hebt verdeeld. Kun je er misschien een schema van maken?
- Welke gedeelte van de tekst vind je het belangrijkste? Kun je vertellen waarom?
- Probeer de tekst in één zin samen te vatten.
- Wat wil de schrijver je door middel van zijn tekst zeggen?
- Gebruikt de schrijver argumenten om dat wat hij zegt kracht bij te zetten? Welke argumenten zijn dat? Welke vind je goed en/of welke niet? Waarom?
- Vermeldt de schrijver alleen feiten of geeft hij ook zijn mening weer? Geef voorbeelden.
- Welke doel heeft de schrijver met zijn tekst?

EVALUATIE

- Heeft de schrijver je verteld wat je verwachtte?
- Welke vragen zal je leraar je over de tekst stellen?

Gebruikte teksten

Zoals ik hierboven al aangaf, beperkte ik mij in mijn lessen tot het gebruik van zakelijke teksten. In navolging van Bol (1982) definieer ik zakelijke teksten als teksten waarin overdracht van kennis en informatie een centrale plaats inneemt en die ten doel hebben mensen te doen profiteren van elkaars kennis. Als voorbeelden van dergelijke teksten vermelden Bol, Gresnigt & Vroege (1982) teksten uit leerboeken, nieuwsberichten, kranten, et cetera. Tijdens de lessen die ik gaf, kwamen twintig korte zakelijke teksten aan de orde die ik selecteerde uit reclamemateriaal, damesbladen, radiogidsen, schoolboeken, CITO-toetsmateriaal en krant artikelen.

De gegeven lessen

Gedurende zes lessen leerde ik de twee leerlingen, die ik in mijn verslag gefingeerde namen gaf, gebruik te maken van de hierboven vermelde leesstrategieën. Om de leerlingen niet af te schrikken had ik hun de lijst met leesstrategieën niet ter inzage gegeven. De lessen nam ik (grotendeels) op met behulp van een cassette-recorder. Hierdoor was ik in staat een letterlijk protocol van de lessen op te stellen.

Les 1: 14 februari 1989 In deze les kwamen drie teksten aan de orde: 'Wapen u tegen het winterweer' (DA-Post), 'Lokaal kabaal' (t.v.-gids) en een folder van de Bondsspaarbank. Aan de hand van deze teksten probeerde ik de leerlingen duidelijk te maken dat een schrijver altijd een bedoeling met een tekst heeft en dat je bij het lezen altijd kunt beginnen met je af te vragen wat je al van het behandelde onderwerp weet. Ook het belang van illustraties bij een tekst kwam aan de orde omdat illustraties de lezer voorkennis verschaffen bij het lezen van een tekst.

Les 2: 21 februari 1989 Het in de vorige les behandelde werd kort herhaald en vervolgens behandelde ik teksten uit het biologieboek van de leerlingen (Natuurbericht), een reclameblad (Allerhande) en een damesblad (Margriet) waarbij ik erop wees dat de belangrijkste informatie in een tekst vaak op een vaste plaats staat.

Les 3: 28 februari 1989 Deze les werd eveneens begonnen met een herhaling van het in de vorige

lessen behandelde. Ook in deze les gebruikte ik drie teksten, namelijk een tekst uit het aardrijkskunde- en geschiedenisboek dat de leerlingen gebruiken (*De wereld door*), een leestoets van het CITO en een brief van de gezamenlijke provincies met betrekking tot een provinciale opslagen behoeve van de regionale omroep. Opnieuw probeerde ik de voorkennis van de leerlingen te mobiliseren en trachtte ik hen te laten ontdekken welk doel de schrijvers met hun publikatie voor ogen stond.

Les 4: 7 maart 1989 Weer begon ik de les met een herhaling van wat in de vorige lessen aan de orde kwam. Vooral werd het aspect 'doelgericht zoeken naar informatie' behandeld, waarbij met nadruk werd gewezen op de titel of het opschrift dat (vaak) boven teksten staat. De teksten die ik hanteerde, waren ontleend aan een schoolboek Nederlands (*Taalcirkel*), een muziektijdschrift (*Oor*) en aan de CITO-leestoetsen. Deze les probeerde ik de leerlingen er met name op te wijzen dat teksten een zekere opbouw vertonen en dat alinea's een bepaalde functie hebben.

Les 5: 14 maart 1989 Aan het begin van de les herhaalde ik de stof die de vorige keren aan de orde kwam. Bovendien probeerde ik de leerlingen te laten ontdekken dat het belangrijk is dat je weet wie een tekst heeft geschreven en dat het daarom handig is als je iets van de achtergrond van de schrijver weet. De teksten die gebruikt werden, zijn afkomstig uit de CITO-leestoetsen en uit twee schoolboeken Nederlands (*Taalcirkel* en *Over en weer*).

Les 6: 4 april 1989 Sinds de vorige les was een aantal weken verlopen (Paasvakantie) en daarom was een herhaling van het reeds behandelde nu nog meer noodzakelijk dan in een eerdere fase van de lessenreeks. Opnieuw kwam een CITO-leestoets aan de orde, daarna een krantenartikel (weerbericht) en twee teksten uit een schoolboek Nederlands (*Taalcirkel*).

Protocol van het begin van de eerste les

Tekst: Wapen u tegen het winterweer (een tekst uit de *DA-Post*, zie illustratie p. 174)

- 1 Lk.: Ik zal jullie wat geven; ik neem zelf de mooiste en jullie krijgen een kopie. Herken je dit? Heb je enig idee wat dit is?

- 2 He[tty]: Ja, dat is iets voor de huid.
- 3 Lk.: Ja, dit is een bladzijde uit een blad dat bij mij in de brievenbus komt en bij jullie thuis natuurlijk ook en het heet *DA-Post*. Zie je wel?
- 4 Do[ortje]: Wij krijgen dat niet.
- 5 Lk.: O, nee? Waar woon je dan?
- 6 Do.: In de ...straat.
- 7 Lk.: Krijgen jullie daar de reclame niet?
- 8 Do.: Nee.
- 9 Lk.: Nou ja goed, dit stond in de *DA-Post*, deze bladzijde heb ik daaruit gekopieerd. Hier zie je de originele bladzijde. Doortje, waar denk je dat dit over gaat?
- 10 Do.: Ja, om je huid mee in te smeren.
- 11 Lk.: Ja, voor je huid of iets tegen je huid, om je huid te beschermen of zo, denk ik. Denk jij dat ook?
- 12 He.: Huidverzorging.
- 13 Lk.: Als je nu naar de titel kijkt, wat bovenaan staat, kun je daar iets van zeggen?
- 14 Do.: Als je kauwgom tegen je gezicht hebt gekregen, dan kan het er zo af.
- 15 Lk.: Ja, oké. Zeg, eh, dit is dus een hele gewone tekst, een verhaaltje dat je zo in de brievenbus krijgt. Het is een ander verhaaltje dan in *Taalcirkel* staat. Hetty, weet jij het verschil met wat je bij voorbeeld in *Taalcirkel* leest?
- 16 He.: Nee, meneer.
- 17 Lk.: Jij Doortje, misschien? Wat zou het verschil kunnen zijn?
- 18 Do.: Dit is voor de huid en wat in ons boek staat is niet voor de huid. Dat zijn gewone verhaaltjes.
- 19 Lk.: Ja, waar gaan die dan vaak over?
- 20 Beiden: ...
- 21 Lk.: Over allerlei onderwerpen, hè?
- 22 Beiden: Ja.
- 23 Lk.: Moet je eens kijken. Nu zet ik wat op het bord. Als je gaat lezen, want we zijn eigenlijk met lezen bezig hè, als je gaat lezen dan zijn er altijd drie dingen: als eerste noem ik de schrijver, iemand die het verhaal heeft geschreven. En jij bent de lezer, ja? Dus de schrijver wil iets vertellen aan de lezer, snap je? Dat is altijd zo, want anders ga je niet wat opschrijven. Of je moet iets voor jezelf opschrijven, dat kan ook nog. Als je een dagboek hebt, bij voorbeeld. Hebben jullie een dagboek?

- 24 Beiden: Ja.

- 25 Lk.: Nou dan ben je schrijver en tegelijk lezer want je geeft je dagboek vast aan niemand anders, toch? Dat is voor jou en daar mag niemand aankomen. Maar meestal heb je een schrijver en

- een lezer die dan verschillende mensen zijn. En daartussenin zit de tekst of het verhaal. De schrijver wil dus iets vertellen aan de lezer, ja? En dan moet je eigenlijk altijd als jij iets leest de vraag stellen: 'Wat wil die schrijver?' Dat moet je doen; je hebt bij voorbeeld hier op school een vak 'kennis van de natuur', daarbij krijg je ook een verhaal en je moet dan steeds denken: 'Wat wil die schrijver van mij als lezer?' Wat zou die mevrouw of meneer van het verhaal uit de *DA-Post* willen vertellen?
- 40 Beiden: Ja.
- 41 Lk.: Dus als je nu zo'n stukje tekst ziet en je vraagt: 'Wat wil de schrijver?' dan kun je eigenlijk meteen zeggen: 'Hij wil mij iets laten kopen', snap je? En wat hij wil, verpakt hij op een bepaalde manier. Hoe verpakt hij dat hier?
- 42 He.: In doosjes.
- 43 Lk.: Ja, dat is de verpakking van de potjes. Maar ik bedoel nu: hoe verpakt hij wat hij wil? Hij wil dus dat jij zijn middeltjes koopt. Pakt hij jou nu bij je arm om je naar de winkel te trekken? Ik denk dat jij dan zou zeggen: 'Ach vent, schiet op'. Dus wat doet de schrijver of de drogist?
- 44 Do.: Hij maakt er een mooi verhaal van.
- 45 Lk.: Ja, oké. Nu ga ik naar een ander voorbeeld. Je hebt een biologieboek of een aardrijkskundeboek en wat zou de schrijver van dat aardrijkskundeboek willen?
- 46 He.: Dat je daar iets van leert.
- 47 Lk.: Ja, hij wil jou iets leren. Dus je kunt al meteen als je zo'n boek pakt en je moet een hoofdstuk uit zo'n boek leren jezelf steeds de vraag stellen: 'Wat wil die man of vrouw, de schrijver mij nou leren?' Ja? Nu ga ik een stap verder. Je krijgt een repetitie op school, je hebt nu wel geen schrijver maar wel de leraar, wat zou die nu van je willen?
- 48 Do.: Dat je goede cijfers haalt.
- 49 Lk.: Ja natuurlijk; dat wil hij graag, denk ik. Maar wat zou hij nog meer willen zien?
- 50 Do.: Dat je wat van hem hebt geleerd.
- 51 Lk.: Ja, dat je je les kent, dat je het geleerd hebt. Dus eigenlijk gaat die leraar vragen stellen om te zien of jij weet wat hij wil dat je weet. Zo kan je de leraar ook een stap vóór zijn. Als je nou thuis je repetitie zit te leren dan zou je ook kunnen denken: 'Wat zou hij nu van mij willen weten, wat moet ik van die les kennen?'
- 36 Beiden: Kopen!
- 37 Lk.: Ja, kopen die handel; hoe meer hoe liever.
- 38 Do.: Een boek is weer anders want dat wil niet iedereen hebben.
- 39 Lk.: Maar een potje Fenjal wil ik ook niet hebben. Jij wel? Nou, misschien wel, misschien niet. Ik denk dat je altijd kunt zeggen dat iemand die jou reclame stuurt dat die je iets wil verkopen. Dus als jij dit verhaaltje ziet dan weet je een aantal dingen al meteen, namelijk waar gaat het over (hier dus over middeltjes tegen een slechte huid) en het tweede dat je weet is dat die schrijver dat aan jou wil verkopen, want hij is drogist en hij heeft een winkel en in die winkel moet hij geld verdienen en winst maken. En of dat nu een boekhandel is of een houthandel of een kledingzaak, de winkelier heeft maar één doel. Ben je het daarmee eens?
- Mag ik even zuchten?**
- Het stukje protocol hierboven is niet meer dan een fragment uit een protocol van vele pagina's, maar toch...
- Als lerarenopleider was ik tot nu toe een vurig voorstander van het heterogeen groeperen van leerlingen. Na mijn zes lessen denk ik er wel wat genuanceerder over. Hoe kan ik ervoor zorgen dat de 'achterblijvers' in de klas voldoende aan hun trekken komen? het klinkt zo eenvoudig: 'Ik wil enkele zwakkere leerlingen het gebruik van leesstrategieën leren bij het

lezen van korte zakelijke teksten.' Maar wat breng ik er nu eigenlijk van terecht? En dan ook nog in een ideale situatie: twee bereidwillige leerlingen tegenover me!

En zie eens hoe inlevend hij zich opstelt. Op een antwoord dat beslist fout is 'Ja, dat is iets voor de huid' reageert hij vol begrip met 'Ja, dit is een bladzijde uit een blad...' Schiet een leerling daar nu iets mee op?

Over de vragen die hij stelt, zullen we maar zwijgen. Hoe moet een leerling reageren op een vraag als: 'Weet jij het verschil met een tekst die je in *Taalcirkel* leest?'

Ik kan zuchten omdat de leerlingen steeds zijpaden inslaan en ik hen met veel moeite weer op mijn weg moet zien te praten. Ik kan nog veel meer zuchten omdat de weg naar een strategie-georiënteerde leesvaardigheidsdidactiek voor mij nog een heel lange weg is. Misschien zien de lezers van *Moer* andere, snellere wegen om zwakke leerlingen een grotere leesvaardigheid bij te brengen? Ik wacht hun reactie af!

Addie Gerritsen

Leesvaardigheid... hoezo, leesvaardigheid?!

O! wat heerlijk dat een docent aan een lerarenopleiding zelf in het LBO les wil geven of, anders geformuleerd, leerlingen wil leren bepaalde leesstrategieën te gebruiken. En wat ik eigenlijk nog het aardigste vind is het gezucht aan het eind! Niet omdat het resultaat niet was wat hij verwachtte, maar omdat hij nu uit eigen ervaring kan putten wanneer hij studenten voorbereidt op hun stages. Bij ons komen ook studenten en steeds weer hoor ik aan het eind van de periode, dat het niveau zo tegenvalt en dat het les geven aan het LBO zo arbeidsintensief is. De enthousiasteling die nog van plan was bij het onderwijs te gaan, heeft veel doorzettingsvermogen nodig na een stage bij het LBO. Maar afgezien van deze bijkomstigheid vind ik het ook gewoon heerlijk om het verslag te lezen vanwege de herkenbaarheid: ik zie die twee meiden als het ware voor me zitten, zo ontroe-

rend welwillend, om die vreemde leraar de antwoorden te geven die hij zo graag wil horen en ze zullen hem nog aardig gevonden hebben ook. Voor docent Van Wendel de Joode zal het ook heel leuk geweest zijn, maar gezien zijn verzuchtingen denk ik dat hij er zich iets geheel anders van had voorgesteld.

De herkenbaarheid suggereert overigens niet, dat ik een ec. oplossing heb om zwakke leerlingen leesvaardiger te maken. Maar ik kan wel beschrijven hoe wij in de school met dit probleem hebben leren omgaan in de tijd dat we de werkvorm Gericht Schrijven ontwikkelden (Gerritsen e.a. 1985a, 1985b; Lips & Salverda 1985a, 1985b; Lips e.a. 1985). Bij deze werkvorm verzamelen en verwerken de leerlingen informatie over een bepaald onderwerp, dat zij zelf hebben gekozen. Op basis van die informatie wordt een schrijfp opdracht geformuleerd die, hetzij in het centraal schriftelijk examen, hetzij tijdens het schoolonderzoek, wordt uitgevoerd. Hoewel je tegenwoordig op veel verschillende manieren aan informatie kan komen, blijven de geschreven bronnen toch van het allergrootste belang. De leerlingen zijn dus gedwongen teksten te lezen, anders komt er niet zoveel van hun onderwerp terecht.

Het vrij mogen kiezen van het onderwerp is min of meer een garantie dat leerlingen in het onderwerp geïnteresseerd zijn. Bovendien zullen ze er al iets van weten en zien ze er wel het nut van in om 'er meer over te weten te komen'. Vertaald naar een klassesituatie, waarin leerlingen moeten leren omgaan met teksten, betekent dit dat je maar niet zomaar een willekeurige tekst kunt aanbieden uit een methode of uit ander materiaal, hoe leuk, interessant of afwisselend die teksten ook kunnen zijn en hoe goed ze aansluiten bij de ervaringswereld en het ontwikkelingsniveau en voor de leerlingen geschikt taalgebruik bevatten (formulering uit Advies 1989). Leerlingen moeten 'iets hebben' met het onderwerp. Als het thema op dat moment niet interessant en/of nuttig is, is het niet alleen moeilijker om de aandacht vast te houden, maar het inlevingsvermogen van de leerlingen is dan ook beduidend minder.

Stel dat het is gelukt: de leerlingen hebben een onderwerp gekozen dat hun interesse heeft en er zijn zelfs geschikte teksten voorhanden, dan komen we aan een tweede belangrijk punt na-

melijk het leesproces zelf: het proces dat zich afspeelt tussen lezer en tekst. Een heel goede methodiek daarvoor is ontwikkeld onder anderen door Koos Hennephof. In *Moer* 1975/4 heeft hij daar al over geschreven (Hennephof 1975), maar het artikel is nog steeds even actueel. In tien stappen biedt hij een handreiking voor ander leesonderwijs:

- 1 Voordat de tekst wordt uitgedeeld, beschrijft ieder voor zichzelf hoe zij/hij de situatie van het moment ervaart.
- 2 Dan wordt informatie over de tekst gegeven: bron, auteur, titel. Welke verwachtingen bestaan er nu ten aanzien van de tekst?
- 3 Tekst wordt uitgedeeld met als leesdoel: te weten komen of de tekst aan de verwachtingen beantwoordt.
- 4 Resultaten van stap 3 bespreken in de groep.
- 5 Op basis van het verkregen inzicht een gemeenschappelijk leesdoel formuleren. Iedereen leest de tekst.
- 6 Leerlingen noteren wat er tijdens het lezen in hen opborrelt.
- 7 Opmerkingen en reacties bespreken in groepjes van ongeveer zes.
- 8 Opnieuw leesdoel bekijken (zie stap 5). Is dat nu bereikt en wat heeft het opgeleverd?
- 9 Iedereen brengt onder woorden wat zij/hij aan de tekst heeft gehad en wat zij/hij er mee kan doen.
- 10 Dat wordt ten slotte in de groep besproken.

Het artikel geeft veel meer informatie over de uit te voeren stappen en geeft ook een theoretische motivering, die in het kader van 'een reactie op...' te ver voert om te bespreken.

Wie zich toch iets kan voorstellen bij de beschreven stappen zal begrijpen dat heterogene groepen bijna een voorwaarde zijn om deze manier enigszins succesvol te kunnen toepassen. Maar daaraan verbind ik dan wel de voorwaarde dat de sfeer in de klas goed moet zijn, zodat de zwakke leerlingen niet als remmend of lastig worden ervaren.

Tot slot een relativerende opmerking. Het is natuurlijk lang niet altijd mogelijk én een onderwerp te vinden dat alle leerlingen aanspreekt én ook nog geschikte teksten. Maar ik zou toch proberen die ideale situatie zo dicht mogelijk te benaderen. Als dit een aantal keren zo is uitgevoerd, kan er later met andere, 'vreemde' teksten worden gewerkt. En aan de betere leerlingen

kunnen dan ook andere leesstrategieën worden aangeboden, maar daar ging het hier niet over.

Wie de klas geleerd heeft logboeken te schrijven, kan door het stellen van gerichte vragen heel goed nagaan wat de leeszwakke kinderen er precies van hebben geleerd en waar hun eventuele problemen nu nog liggen. En die kunnen dan individueel of weer in de groep worden aangepakt. Statistisch kan ik het niet bewijzen, maar wij hebben geconstateerd dat de resultaten over het algemeen beter zijn geworden. Let op hoe voorzichtig ik mij uitdruk.

Harrie Mazeland

Een gespreksanalytisch commentaar

Een sterk punt van het praktijkvoorbeeld van Ben van Wendel de Joode is het protocol. De ontwikkeling van een didactiek voor het leesonderwijs wordt daardoor bespreekbaar gemaakt omdat iedereen kan zien hoe hij dat doet. Ik bewonder de moed – en de zorgvuldigheid – waarmee hij zich kwetsbaar maakt. Het commentaar betreft dan ook niet zijn persoon – een reden waarom ik de *leraar* niet identiek zal maken aan de *onderzoeker*. Mijn opmerkingen zijn veel meer bedoeld als een korte demonstratie van de manier waarop gespreksanalytische technieken en begrippen gebruikt kunnen worden om na te denken over les geven. Bij het doorlezen van het verslag kreeg ik het gevoel dat in dit geval de manier van les geven verhoudt iets te zeggen over de zinnigheid van een 'strategie-georiënteerde leesvaardigheidsdidactiek'. Ik zal het gespreksanalytische instrumentarium daarom vooral gebruiken om die indruk te toetsen en eventueel te onderbouwen.

Fout of irrelevant?

Het eerste dat me opviel is het commentaar dat de onderzoeker zelf geeft op het antwoord op de eerste vraag uit het protocol (Lk.: 'Heb je enig idee wat dit is?'/Hetty: 'Ja, dat is iets voor

de huid'). In zijn slotopmerking noemt hij dat antwoord 'beslist fout'. Is dat wel zo? De tekst gaat wel degelijk over middelen voor huidverzorging. In die zin is het antwoord gewoon een correcte beschrijving.

Ik doe zelf onderzoek naar vraag/antwoordrelaties—daarom viel me dit natuurlijk ook meteen op. In dat onderzoek probeer ik ook de eigenschappen af te bakenen waaraan een uiting moet voldoen om acceptabel te zijn als antwoord. Een daarvan is dat de antwoorder moet denken dat de informatie die hij levert, *correct* is. Een andere eigenschap van antwoorden is dat de informatie zo vorm gegeven moet zijn dat ze aansluit bij de kennis waarover de vragensteller beschikt. Je zou dat *passendheid* kunnen noemen. Als iemand de weg vraagt, is een antwoord dat het Javaplein vlak bij de Sumatrastraat ligt, misschien wel correct maar niet passend wanneer de vragensteller ook niet weet waar die straat ligt.

De eigenschap die in dit verband het belangrijkste is, betreft de *relevantie* van het antwoord. Het antwoord dat het Javaplein een van de mooiste pleinen van Amsterdam is, kan misschien wel correct en passend zijn, maar bevat voor degene die de weg vraagt geen relevante informatie. Relevantie hangt dus onder andere nauw samen met het doel waarvoor een vraag gesteld wordt (vgl. Mazeland 1989).

Wanneer Van Wendel de Joode nu zegt dat het antwoord op de eerste vraag van de leraar beslist fout is, kan hij eigenlijk alleen bedoelen dat de leerling geen relevant antwoord geeft. De fout zit 'm niet in de correctheid of passendheid van de geleverde informatie. Het is alleen niet het soort informatie dat de vragensteller eigenlijk wil horen.

Relevantie en oriëntatie

En daarmee zijn we aangeland bij een tweede punt dat van belang is in verband met de relevantie van antwoorden. Als je kijkt hoe in een gesprek een vraag wordt gesteld over een nieuw gespreksonderwerp, dan zie je vaak dat de vragensteller zo nodig vooraf informatie levert over dat onderwerp en ook aanwijzingen geeft waarom hij daarover een vraag stelt. De antwoorder wordt zo in staat gesteld te bepalen wat voor zijn gesprekspartner relevante informatie is.

Zo'n oriëntatie ontbreekt in dit geval. Dus eigenlijk is het niet zo vreemd dat Hetty niet die informatie geeft die haar leraar relevant vindt. Haar oplossing voor het relevantieprobleem is daarom strategisch gezien helemaal niet zo dom. Ze kiest het meest voor de hand liggende kader om de relevantie van de betreffende vraag te bepalen. Ze oriënteert zich vooral op de inhoud van de tekst—kennelijk beschikt ze al over een vaardigheid die men haar in een 'strategie-georiënteerde leesvaardigheidsdidactiek' nog bij wil brengen.

Hoe had Hetty ook kunnen weten dat de vragensteller op dat moment nog niet geïnteresseerd was in het onderwerp van de tekst, maar dat het hem vooral te doen was om informatie ten aanzien van de tekstsoort? Wanneer de onderzoeker zich dan ook in zijn slotopmerking afvraagt of een leerling er iets aan heeft wanneer de leraar op zo'n antwoord vol begrip reageert, dan lijkt hij dit soort hoofdschuddende lankmoedigheid te verwarren met het begrijpen waarom Hetty zo'n antwoord geeft.

Antwoorden of raden?

Ehlich & Rehbein (1986) hebben het antwoorden op lerarenvragen wel eens vergeleken met het oplossen van raadsels—een vergelijking die jammer genoeg niet eens cynisch bedoeld is. Kenmerkend voor raadsels is immers dat degene die raadt, niet beschikt over een kader met behulp waarvan naar relevante oplossingen gezocht kan worden.

Het resultaat is paradoxaal. Het doel van de betreffende les is het bijbrengen van een leesstrategie waarin de leerlingen onder andere moeten leren zich op systematische wijze te oriënteren. In de werkwijze die de leraar volgt om de leerlingen dat te onderwijzen, ontbreekt op essentiële momenten een vergelijkbare oriëntatiefase. De strategie van de leraar verschaft de leerlingen te weinig aanwijzingen voor het oplossen van het probleem wat voor soort informatie op dat moment voor hem belangrijk is. Datgene wat hij zijn leerlingen bij wil brengen, brengt hij eigenlijk niet zelf in de praktijk.

Die discrepantie tussen didactiek en leerdoel geldt niet alleen voor de eerste vraag. Ook voor die naar het verschil tussen de te lezen tekst en het leerboek (de 15de sprekerbijdrage). Of voor

de vraag naar 'wat de mevrouw of meneer van de DA-Post zou willen vertellen' (aan het eind van de 25ste beurt). Omdat niet duidelijk is dat er gevraagd wordt naar datgene wat die mevrouw of meneer wil bereiken, zou ik daar waarschijnlijk net zo 'fout' op geantwoord hebben als Hetty. *Iets vertellen* wordt eerder geassocieerd met het thema van het vertelde, terwijl een uitdrukking als *iets bereiken* de aandacht eerder op het doel van die activiteit zou richten.

Zwak of behoedzaam?

Tegen die achtergrond vind ik het niet verbaazingwekkend dat Hetty zich liever gedeisd houdt nadat haar eerste twee antwoorden vol begrip onder tafel gewerkt werden. Bij de derde vraag die haar gesteld wordt, kiest ze er dan ook voor om te zeggen dat ze geen antwoord weet (zie: 'nee, meneer' in de 16de bijdrage). Als datgene wat ze wel weet niet goed genoeg is, dan is het inderdaad geen domme strategie om je oorspronkelijke onbevangenheid in te ruilen voor behoedzaamheid.

Doordat hij zijn gesprekspartners onvoldoende oriëntatieaanwijzingen verschaft, produceert de leraar nieuwe leerproblemen in plaats van dat hij iets doet aan de *zwakheden* die hij wil verhelpen. 'Foute' antwoorden zijn vaak het resultaat van inadequaat geformuleerde vragen. 'Fouten' worden in zulke gevallen door vragensteller en antwoorder gezamenlijk tot stand gebracht. In plaats van een maat voor de vaardigheden van de antwoorder vormen ze een situatie-gebonden, interactioneel produkt (vgl. Heap 1990).

Typerend voor de wijze waarop in dit fragment met zulke 'fouten' wordt omgegaan is dat de leraar de antwoorden van zijn leerlingen niet echt gebruikt om te onderzoeken wat voor leesstrategieën deze zelf hanteren. Uit de eerste reeks van antwoorden blijkt dat de leerlingen zich vooral oriënteren ten aanzien van het onderwerp van de tekst. Die werkwijze komt niet alleen goed overeen met de vragen die onder het kopje 'oriëntatie' in de lijst van leesstrategieën genoemd worden. Ze zou ook een goede basis vormen voor het bewust leren hanteren van zulke procedures. Bovendien biedt ze een verklaring waarom de leerlingen in eerste instantie een ander soort informatie belangrijk vinden dan die welke de leraar wil horen. Ook daarom zou deze juist meer werk moeten verrichten om

zijn gesprekspartners op het spoor te zetten dat hij relevant vindt.

Kortom...

In de manier van les geven doet de leraar zelf niet wat hij zijn leerlingen wil leren. Hij laat ze raden in plaats van hen de middelen te verschaffen waarmee naar een relevant antwoord toegevoerd kan worden. Daardoor worden 'fouten' geproduceerd die verhinderen dat eventuele werkelijke leerproblemen geïdentificeerd worden. Bovendien blokkeert die manier van werken de mogelijkheid dat aangesloten wordt bij wat de leerlingen al wel kunnen.

De leraar lijkt er zich te weinig bewust van te zijn dat leerlingen minstens twee soorten problemen moeten oplossen. Ze moeten niet alleen de leerstof analyseren, maar ook wat nou eigenlijk het probleem is waar de leraar mee bezig is. De leraar zegt dat overigens ook zelf aan het eind van het protocol: 'Dus eigenlijk gaat die leraar vragen stellen om te zien of jij weet wat hij wil dat je weet.'

Maar een probleem kunnen formuleren is nog heel iets anders dan in staat zijn daar adequaat mee om te gaan. Dat geldt overigens niet alleen voor die leraar of voor mijzelf, maar is een algemener probleem. Het is desalniettemin de verdienste van de manier waarop de onderzoeker de problemen van de leraar aanpakt – met name door het vervaardigen van een protocol –, dat hij dat soort problemen analyseerbaar maakt. Dat en hoe een gespreksanalytische benadering daarbij van pas kan komen, hoop ik enigszins te hebben laten zien (vgl. onder anderen Mazeland 1986; Mehan 1979).

Ludo Verhoeven

De noodzaak van functionaliteit

Arme Doortje en Hetty! Al zo'n zeven jaar zijn ze omgeven geweest door leraren die erop toezien dat je je les kent en dat je leert wat zij zo graag van je willen weten. Ze krijgen zelfs enig medelijden met de leraar die er maar niet in slaagt hen goede cijfers te laten behalen. Maar

ach, nog een paar jaartjes en ze mogen de wijde wereld in. Dan breekt de tijd aan dat ze helemaal niet hoeven te lezen of te schrijven. Zo er al iets te lezen of te schrijven valt gaat het toch alleen maar om gemakkelijke teksten: het lezen van de gebruiksaanwijzing van een nieuwe CD-speler, het lezen van een kasteelroman, of het schrijven van een heuse liefdesbrief. Dat zijn toch immers de teksten die voor hen functioneel zijn?

Hebben Doortje en Hetty het gelijk aan hun kant? Neen, natuurlijk! Met het aloude adagium 'Ze gaat toch trouwen, waarom zou ze leren?' hebben we toch voorgoed afgerekend! We weten toch inmiddels dat een goed niveau van geletterdheid een bijna absolute voorwaarde is voor deelneming aan het arbeidsproces. Het is duidelijk dat het onderwijs dat Doortje en Hetty tot dusver hebben genoten hen weinig vooruit heeft geholpen in hun geletterdheid. Peilingsonderzoeken laten zien dat een dergelijke uitkomst niet een op zichzelf staand gegeven is. De vraag is nu hoe het komt dat ons zeer ontwikkeld onderwijs er niet in slaagt grote groepen burgers een behoorlijk niveau van geletterdheid bij te brengen en hen op een voor hen zelf zinvolle wijze voor die samenleving te mobiliseren.

Een grondige analyse van het lees- en schrijf-onderwijs zoals tieners als Doortje en Hetty dat hebben doorlopen laat een aantal knelpunten zien. Dat onderwijs is feitelijk eenzijdig gericht geweest op het aanleren van technische vaardigheden, zoals het decoderen en het spellen. Niet dat deze vaardigheden die gericht zijn op het aanbrengen van het alfabetisch principe onbelangrijk zouden zijn. Verre van dat! We weten immers uit onderzoek dat instructie en oefening gericht op een efficiënt verloopende woordherkenning van fundamenteel belang is voor het op gang komen van processen die van hogere orde zijn. Een gegeven is echter dat al in het beginnend leesonderwijs wordt verzuimd de leerstof voor de zwakke leerlingen in kleine stappen uiteen te leggen en hen waar nodig alternatieve leerwegen te bieden. Ook in cognitief opzicht zijn leerlingen nu eenmaal niet gelijk!

Er is meer aan de hand! Het ontbreekt in het taalonderwijs in de basisvorming in hoge mate aan een geïntegreerde aanbieding van de leerstof. Lezen en schrijven zouden veel beter moe-

ten voortbouwen op de vaardigheden spreken, luisteren en dramatische expressie. Het is duidelijk dat met een toenemende leesvaardigheid een steeds groter beroep wordt gedaan op eerder geleerde mondelinge vaardigheden. We zien dan ook vaak dat leerlingen op het moment dat ze technisch goed gaan leren lezen een terugval maken. Dit is meestal het geval na zo'n vier jaar onderwijs. In de Amerikaanse literatuur wordt dit verschijnsel wel aangeduid met de term 'fourth-grade slump'. Een dergelijke terugval kan alleen worden tegengegaan wanneer van meet af aan de mondelinge vaardigheid van kinderen in het onderwijs wordt gestimuleerd. Vooral de oefening van de woordenschat en die van tekstuele vaardigheden verdienen de aandacht.

Dan is er het gegeven dat een directe instructie in begrijpend lezen en stellen, hoe vreemd dat ook moge klinken, in feite niet wordt gegeven. Observaties laten zien dat minder dan een procent van de onderwijstijd wordt besteed aan systematisch onderwijs in lees- en schrijfvaardigheid en in lees- en schrijfstrategieën. Metacognitie zou in het onderwijs een belangrijk aandachtspunt moeten vormen. Daaronder verstaan we in het algemeen de kennis van leerlingen over eigen cognitieve processen en de producten ervan. Twee zaken zijn vooral van belang: zelfwaardering en zelfregulatie. Wat betreft zelfwaardering moet kinderen worden geleerd hun eigen leercapaciteiten goed in te schatten. In onderwijsleergesprekken zouden leraren moeten proberen veranderingen aan te brengen in negatieve taakopvattingen. Vooral zwakke leerlingen blijken hun leervermogens sterk te onderschatten. Wat betreft zelfregulatie is van belang dat kinderen doorkrijgen hoe ze hun leerprocessen kunnen plannen, uitvoeren en evalueren. Om goed te kunnen plannen moeten ze de juiste strategieën en hulpbronnen krijgen aangereikt. Een goede uitvoering veronderstelt dat leerlingen het eigen lees- en schrijfgedrag leren volgen en waar nodig corrigeren. Bij de evaluatie gaat het om een produktgerichte controle van het lees- en schrijfgedrag. Om leerlingen in deze richting hulp te geven is nodig dat leraren hun passief-volgende houding inruilen voor een actief-uitleggende houding. De houding van de leraar zou er voortdurend op gericht moeten zijn om de sturing en verantwoordelijkheid met betrekking

tot het lees- en schrijfsproces geleidelijk aan over te dragen naar de leerling.

Een ander aspect dat het onderwijs in geterdheid ontbeert is een zekere mate van functionaliteit. Doordat het lees- en schrijfonderwijs onvoldoende functioneel is opgezet kan eenmaal verworven kennis niet goed naar een nieuwe situatie worden overgedragen. Bovendien raken leerlingen erdoor gedemotiveerd. Er zou in het onderwijs veel meer aandacht moeten komen voor beschouwing van geschreven-taalgebruik in alledaagse situaties. Daarbij zou stilgestaan kunnen worden bij de (toevallige) afspraken die een rol spelen bij schriftelijke communicatie en bij het zelf leren hanteren in een breed scala van taalgebruikssituaties. Onderwijs in geschreven-taalbeschouwing zou ertoe moeten leiden dat kinderen de functies en afspraken die een rol spelen bij schriftelijk taalgedrag bewust leren ervaren. In feite moeten leerlingen vertrouwd worden gemaakt met al die activiteiten die binnen onze schriftcultuur als normaal worden beschouwd.

Nodig is ook dat er vanuit het lees- en schrijfonderwijs in de basisvorming een veel duidelijker verbinding wordt gelegd tussen het lezen en schrijven als instrumentele vaardigheden en de toegang tot (jeugd)literatuur. Inbedding van het onderwijs in literatuur kan leerlingen in aanraking brengen met de esthetische waarden die literaire werken in zich dragen. Niet alleen zal hun leesmotivatie erdoor worden bevorderd, ook hun gevoelsleven en hun verantwoordelijkheidsgevoel zal erdoor positief worden beïnvloed.

Ten slotte dient in het lees- en schrijfonderwijs veel meer rekening te worden gehouden met de capaciteiten en de belangstelling van de individuele leerling. De ene leerling is de andere niet! Er zijn leerlingen die gevoelig zijn voor auditieve informatie, maar ook leerlingen die overwegend visueel zijn ingesteld. Verder zijn er uiteenlopende strategieën denkbaar om leerlingen op metacognitief niveau vooruit te helpen in hun lees- en schrijfgedrag. Wat de belangstelling van leerlingen betreft is er een aanzienlijke variatie in de leefwereld van leerlingen en in hun waardering van literatuur. Het is zaak dat in het onderwijs van begin af aan zoveel mogelijk op de individuele verschillen tussen leerlingen wordt ingespeeld.

Een aantal van de hier besproken aanzetten voor verbetering van het lees- en schrijfonderwijs vinden we terug in de lessenserie van Ben van Wendel de Joode. Hij neemt zakelijke teksten uit de leefwereld van tieners als uitgangspunt, werkt in onderwijsleergesprekken aan het bewust maken van lees- en schrijfstrategieën in kleine leerstappen en heeft aandacht voor leerlingsspecifieke kenmerken. Het probleem is echter dat de lessen van Ben wel wat laat komen voor Doortje en Hetty. In pakweg zes weken tijd valt geen kromme schoolloopbaan van leerlingen recht te zetten! De lesprotocollen laten vooral zien hoezeer beide leerlingen door eenzijdige schoolse interactiepatronen zijn geïndoctrineerd. Net zomin als zij erin slagen een leestekst vanuit het perspectief van de schrijver te bezien, komen zij tot het inzicht dat onderwijs er niet is om de leraar te plezieren, maar om zelf vooruit te komen. De gebrekkige functionaliteit van het (lees- en schrijf)onderwijs wordt zo treffend gekarakteriseerd.

Literatuur

- Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs: Nederlands.* Adviezen voorlopige eindtermen deel 8. Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.
- Bol, E., *Leespsychologie. Een onderwijs-leerpsychologische analyse van begrijpend lezen.* Groningen 1982. (Leerpsychologie en onderwijs 6).
- Bol, E., M.A. Gresnigt & A.P.J. Vroege, 'Begrijpend lezen; communiceren en denken' in: *Pedagogische Studiën* 1982 (59), p. 261-276.
- Ehlich, K., & J. Rehbein, *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen, Narr, 1986.
- Gerritsen, A., R. ten Have, J. Lips, B. Salverda & J. Verbeek, *Schrijven in uitvoering.* Enschede, SLO, 1985a.
- Gerritsen, A., R. ten Have, J. Lips, B. Salverda & J. Verbeek, *Schrijflijnen in de school.* Enschede, SLO, 1985b.
- Gresnigt, G., *Lees je wijzer; begrijpend/studerend lezen. Achtergronden en uitgangspunten.* Zeist 1988.
- Heap, J.L., 'Applied ethnomethodology: looking for the local rationality of reading activities' in: *Human Studies* 1990 (13), p. 39-72.
- Hennephof, K., 'Leesonderwijs' in: *Moer* 1975/4, p. 214-223; ook in: Kuyser, P., e.a. (red.), *Het beste*

- uit *Moer 1969-1978*. Veghel, Van Meltvoort, 1980, p. 23-32.
- Lips, J., & B. Salverda, *Schrijven, meer dan een pen op papier*. Enschede, SLO, 1985a.
- Lips, J., & B. Salverda, *Gericht schrijven in het laatste schooljaar en het eindexamen*. Enschede, SLO, 1985b.
- Lips, J., B. Salverda & J. Verbeek, *Het waarom van schrijven*. Enschede, SLO, 1985.
- Mazeland, H., 'Repair-organisatie in onderwijs-interakties' in: A. Scholtens & D. Springorum (red.), *Gespreksanalyse. Uitgangspunten en methoden in gespreksanalytisch onderzoek*. Instituut Nederlands, KU Nijmegen 1986, p. 233-46.
- Mazeland, H., 'Vraag en antwoord: de constructie van een aangrenzend paar' in: H. Mazeland, *Interviews als gesprekken*. Sociologisch Instituut, Universiteit van Amsterdam 1989, p. 48-151.
- Mehan, H., *Learning lessons*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1979.
- Parreren, C.F. van, *Begrijpend lezen: onderzoek en onderwijs*. Utrecht 1974 (ongepubliceerd).
- Westhoff, G.J., *Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemde-talenonderwijs*. Groningen 1981.

Diana Michel

De twijfel tussen elektrische zoemer en elektronische bel

In de serie 'beginnende leerkrachten' een verslag van Diana Michel. Sinds maart 1990 geeft zij als invalster les op een school voor beroepsonderwijs. Wat komt er allemaal op je af, als je Nederlands gaat geven in een gemodulariseerd onderwijssysteem, gebaseerd op de principes van het participeren leren? Daarover, en over de moeilijkheid te kiezen tussen het onderwijs en het bedrijfsleven, gaat haar bericht.

Vandaag kreeg ik mijn eerste echte onderwijssalaris binnen. Het viel me niet eens tegen en gaf me een voldaan gevoel. Maar eer het zover was!

Al heel lang weet ik dat ik les geven leuk vind: sinds mijn zestiende ben ik bevoegd zweminstructrice en ik ben van mijn geschiedenisstudie aan de universiteit overgestapt naar de lerarenopleiding te Utrecht. Toch begon ik op een gegeven moment te twijfelen. Zeker, mijn stages aan diverse scholen verliepen prima en ik had het erg naar mijn zin, maar ja, hoe vind je een baan? Zeker wat betreft mijn grote liefde, geschiedenis, is het zo goed als onmogelijk zelfs maar een vervanging te krijgen. Toen ik in oktober 1989 eindelijk afstudeerde, vestigde ik dan ook mijn hoop op het vinden van een baan als docente Nederlands.

Eindelijk een baan!

Na mijn studie ben ik zeer actief gaan solliciteren op alle (onderwijs)banen waarvoor ik in aanmerking dacht te komen. Ik schreef mij in bij alle vacature- en vervangingsbanken in de buurt, waarvan ik het adres maar kon achterhalen. Natuurlijk had dit niet direct het door mij gewenste resultaat, dus ik bleef die eerste drie maanden zonder baan.