

Immelien Kramer: Wie kaatst...

Met smaak heb ik het artikel van Ben van Wendel de Jooide (1990) over onderwijs in leesstrategieën en het gespreksanalytisch commentaar daarop van Harrie Mazeland (1990) tot mij genomen. Veel herkenning en instemming, ook bij mijn collega-leraren Nederlands (IBO/LBO/LHNO/MAVO). Hulde voor het schitterende portret dat Van Wendel de Jooide tekent in de vorm van een lesprotocol. Maar ik ben vooral gelukkig met het trefzekere en verhelderende artikel van Harrie Mazeland, waar ik veel plezier van heb in de praktijk van het les geven. Het heeft me weer extra alert gemaakt op instructie, uitleg, manier van vragen stellen van de leraar en op de strategieën die aan onverwachte antwoorden van leerlingen ten grondslag kunnen liggen.

Omdat de verwarring die hiervan het gevolg is, niet alleen bij het onderwijs in leesstrategieën, maar bij vrijwel alle onderdelen van taalonderwijs een rol speelt, wil ik ter illustratie wat voorbeelden uit de praktijk geven.

- 1 Steven, klas 1 IBO/LBO, een Surinaamse leerling, sinds een paar weken in Nederland, krijgt de vraag: 'Waarop slaat «hij» in regel 2?' Doodse stilte. Verbazing, ook bij de andere leerlingen want Steven is duidelijk een goede leerling en de vraag was makkelijk. 'Kijk nog even goed, Steven, je weet het vast wel.' Steven kijkt benauwd, de klas wordt onrustig. Ik krijg een idee: 'Steven, waarnaar verwijst het woordje «hij»? 'Naar Ali,' komt het prompt. 'Prima. Kende je eigenlijk de uitdrukking «waarop slaat»? 'Nee, juffrouw.' 'Dacht jij aan zoiets als «slaan, vechten»? 'Ja, juffrouw.' De klas valt niet als een bulderende massa over Steven heen maar reageert vriendelijk en vol begrip. Steven weet dan ook meteen de volgende vragen.
- 2 In dezelfde klas ziet Mohammed, een moslem, in z'n agenda: 'Witte Donderdag'. 'Hé, en morgen: «Goede Vrijdag».' Als alle 'Slechte Maan-

dagen', 'Zwarte Woensdagen' en dergelijke uitgewoed zijn, dit duurt zo'n vijf minuten, probeer ik het Lijdensverhaal uit te leggen. Vooraan zit Sofia met een meewarig (?) lachje verwoed 'Nee' te schudden. 'Sofia, verdorie, je hoeft het allemaal niet te geloven maar je kunt tenminste luisteren!' Een paar Surinaamse leerlingen kijken me geschokt aan. Eh, waar was ik ook alweer. Bij Judas leven alle leerlingen op. Die kennen ze. Ik ga hier verder niet op in. 'Dat ben ik, hè juf,' zegt een Marokkaanse leerling zachtjes. 'Hoe kom je daar nou bij?' Maar de hele klas ligt alweer gierend achterover. Als ze eindelijk uitgelachen zijn, Mohammed weer, die van de agenda: 'Maar waarom dan «Góéde Vrijdag», juf? En wat heeft die paashaas daar nou mee te maken?' Zie je wel dat die leerlingen helemaal niet dom zijn?! Vervolgens willen alle leerlingen vooral weten wat ik zelf nou eigenlijk geloof.

- 3 Kort daarop krijgen dezelfde leerlingen bij de behandeling van dialect in hun methode (F. Leijnen en J. Schilleman, *NL Methode Nederlands voor LBO/MAVO*, dl. I) de opdracht om een woord te bedenken uit hun eigen dialect of streektaal waarvan ze denken dat de anderen het niet kennen. Leuke opdracht, toch? Eerst komen vrijwel alle Marokkaanse leerlingen met Arabische woorden. Als ik nog eens uitgelegd heb wat de bedoeling is, wil niet één leerling een Berbers woord noemen waarvan hij denkt dat de andere leerlingen het niet verstaan. Ik probeer het met een voorbeeld uit het Limburgs: 'Spass, dat betekent lol.' Prompt moet ik 'iets zeggen' in het Limburgs: 'Ger darachter, versteht ger det neet?' Nou, dat vinden ze leuk. 'Doe 't nog es, juf!' Zelfs Marvin, die anders vermoeid achter- of voorover ligt met gesloten ogen, krijgt iets van interesse en begint aan een reeks imitaties. Intussen roepen de andere leerlingen: 'Ali, juf, Ali weet iets!' 'Nee!!,' zegt Ali, angstig en agressief. Ik probeer hem een beetje te bemoedigen en dan zegt hij heel snel een woordje dat hij vervolgens drie keer moet herhalen voordat de klas het verstaat. Het blijkt een woord voor 'ezel' te zijn, dat inderdaad niemand kent. Maar ik vang zijn schuwe blik op ('Heer, laat deze beker aan mij voorbijgaan') en ik herinner me het volstrekte naturel waarmee een vroegere Arabische collega over Berbers zei: 'Die spreken niet.' Toch gingen de Marokkaanse leerlingen die collega zeer aan het hart.

4 Weer in dezelfde brugklas (ik heb ze zes uur per week, vandaar) het volgende voorbeeld. Bij een praatje over beroemde 'jeugd'boeken vertel ik wat over Don Quichot en gebruik ik de term 'Moren'. 'Wat zijn dat, juf?' vraagt Malika. 'Nou, eh, jullie bij voorbeeld. De Marokkanen. Die hadden immers vroeger een heel groot en machtig rijk, ook in Spanje? Nou, die kwamen uit Afrika en die werden door de Spanjaarden «Moren» genoemd.' Malika kijkt mij peinzend aan en zegt: 'Een moorkop, juf?' 'Ja, dat is een soort taartje, dat is immers ook [!] bruin en wit?' Zonder commentaar laten ze deze verhelderende uitleg over zich heen komen. Mogen zij even zuchten?

5 In klas 4-MAVO bespreek ik het genoemde lesprotocol van een les leesstrategieën van Wendel de Joodse. Het gaat over een folder van een drogist over huidcrèmes. De leraar vraagt wat de drogist wil en vervolgens hoe hij dat verpakt. Hier begint de hele klas al te lachen, want ze voorzien het antwoord van de leerling uit het voorbeeld: 'In potjes'. Over metacognitie gesproken... Onmiddellijk komt een leerling met een soortgelijk en volgens haar historisch geval: in een stadsblad stond een advertentie die er ongeveer op neerkwam dat mensen voor een appel en een ei ergens een t.v.-toestel konden krijgen. Er ontstond daar een kleine volksoploop van mensen met een appel en een ei.

6 In klas 4B (Bouw) gaat het weer anders toe. Klas 4B is een jongensklas van bijna uitsluitend Surinaamse en Antilliaanse leerlingen van plusminus 18 jaar. Ze hebben qua intelligentie niet zo'n hoge pet op van zichzelf. Ze zouden overigens van de voorafgaande zin vreemd opkijken.

4B komt dus binnen, petten op, jassen aan, met slepende tred, veel vertoon van onverschilligheid en verveling. Ze hebben de vorige keer een les gehad over de lidwoorden – op zich al een woord dat ik in deze klas moeilijk over mijn lippen krijg. Ik heb behandeld welke categorieën woorden vrouwelijk en welke onzijdig zijn. Niemand heeft het geleerd en niemand heeft het goed onthouden. Ik deel werkbladen uit. Op de werkbladen staan zelfstandige naamwoorden. De leerlingen moeten achter ieder zelfstandig naamwoord invullen 'manne-lijk', 'vrouwelijk' of 'onzijdig', en vervolgens 'het' of 'de'. Bij twijfel woordenboek gebruiken (voor 'm', 'v', 'o'). Op het werkblad staat:

*Zoek op: boom.
geslacht? ...
lidwoord? ...*

Verschillende leerlingen hebben achter 'geslacht' 'o' gezet. Ik vermoed dat ze het woord 'geslacht' hebben opgezocht. Blijkt bij navraag te kloppen. Instructie was hier dus onduidelijk en het antwoord op zich correct.

De leerlingen werken geconcentreerd, helpen elkaar maar vragen telkens allemaal tegelijk mijn aandacht, vooral als ik iedere leerling individueel controleer of help. Een leerling, laten we hem maar Roberto noemen: 'Juf, is «jongen» onzijdig?' Brian, die natuurlijk alles af heeft, draait zich langzaam om, klakt met z'n tong: 'Oooh máng, je bent dom, máng, oh, hij is écht dom.' Roberto zwijgt. Algemeen gelach. Ik word kwaad en preek: 'Waarom doen jullie altijd zo minachtend? Niemand van jullie is stom. Ieder van jullie, hier hapert mijn stem even – onmiddellijk gelach, 'kan iets wat een ander niet zo goed kan. Wat ik bij voorbeeld niet goed kan.' 'Wat dan?' Ik moet helaas het antwoord even schuldig blijven. 'Neuken,' zegt Brian, met een pesterig grijnsje. 'Ha, ha, leuk. Maar hoe weet jij dat?' Klas buldert. 'Wreeeeced!' Gaat toch weer braaf aan de lidwoorden. Alleen Roberto maakt veel fouten en durft niets meer te vragen. Mike: 'Leiding, -ing, onzijdig, hè juf?' 'Nee, vrouwelijk, weet je wel?' 'O, ja. «De» hè juf?' 'Ja, goed.' '-tie ook, hè juf?' 'Ja, -ie' 'De politie?' 'Ja, prima.' 'We zijn nou toch goed bezig, juf?' 'Ja, jongens.' Even later, zelfde leerling: 'Hé, maniak is toch net zoiets als cognac?' 'Ja, net zoiets, 't een is met «ma» en het ander met «co».' Brian weer: 'Een maniak is toch iemand die gek is?' 'Ja, zoiets.' Achterin veel gegiechel met 'coño' en 'pangpang'. 'Nou, jullie seksmaniakken achterin, ga es verder met je werkblad.' Geen commentaar. Ze tijgen zoet aan het werk. Leerlingen overleggen samen, roepen mijn hulp in als ze ergens niet uitkomen. Willen aan het eind van de les de werkbladen inleveren voor een cijfer. Zeer behoorlijke resultaten.

Ik heb dit allemaal zo waarheidsgetrouw mogelijk opgeschreven, maar ik realiseer me dat dit geen lesprotocollen zijn. Ik vrees trouwens dat op het bandje van mijn lessen de ruis alles zou overstemmen, gezien de omvang van de

klassen en de onrust van de leerlingen. Ondanks alle beperkingen van het materiaal kun je wel degelijk bepaalde tendensen ontdekken. Globaal kom ik tot vier categorieën van oorzaken van communicatiestoring, die elkaar in de praktijk bovendien versterken en overlappen.

- De eerste is de *langdradigheid* van de veel te lange theoretische betogen van de leraar in plaats van korte doe-opdrachten (voorbeeld 6)
- De tweede categorie heeft te maken met *onduidelijkheid*: onvolledige en/of onduidelijke instructie (voorbeeld 1, 3, 4, 5, 6) en ook ambigu, abstract of figuurlijk taalgebruik (voorbeeld 1, 2, 4, 5, 6)
- Dan zijn er storingen die voortkomen uit *verwarring*: leraar en leerling hanteren verschillende concepten, categorieën en strategieën (voorbeeld 2, 4, 5, 6) of de leraar dwaalt af van het onderwerp in zijn ijver de leerling erbij te betrekken (voorbeeld 2, 4, 6)
- De laatste categorie heeft te maken met de *houding van leraar en leerlingen*. Daarbij gaat het om de moedeloze, geïrriteerde of afwijzende houding van de leraar in plaats van bemoediging – bij voorbeeld het als fout bestempelen van wat hoogstens irrelevant is (voorbeeld 6) – of om het ondermijnen van zelfrespect als overlevingsstrategie bij pesterij en dergelijke: denigrerende of spottende opmerkingen, zowel tussen leraar en leerling als tussen leerlingen onder elkaar (voorbeeld 2, 3, 6).

Hoe belangrijk de houding van de leraar is wordt ook nog eens onderstreept door Remko van Loon & Mart Visser in hun leerzame artikel 'Overleven is ook een strategie' (1990).

Ach ja, het valt ook niet mee. Maar saai is het zelden.

Literatuur

- Mazeland, H., 'Een gespreksanalytisch commentaar' in: *Moer* 1990/5, p. 179-181.
- Wendel de Joode, B. van, 'Naar een strategiegeoriënteerde leesvaardigheidsdidactiek' in: *Moer* 1990/5, p. 173-178.
- Loon, R. van, & M. Visser, 'Overleven is ook een strategie' in: *Moer* 1990/8, p. 339-348.

Leesplezier nader bekeken

Annerieke Freeman-Smulders bestudeert in *Leren lezen is niet genoeg* de oorzaken van het niet willen of niet kunnen lezen. Zij geeft een overzicht van doelen van leesonderwijs en bekijkt tevens op welke manier de leerkrachten en wetenschappers hun doel willen bereiken. De kinderen komen eveneens aan bod. Wat vinden zij zelf van lezen? En tot slot probeert zij een antwoord te geven op de vraag hoe je kinderen en boeken bij elkaar brengt.

De vijf hoofdstukken schetsen een duidelijk beeld van de huidige stand van zaken. In het eerste hoofdstuk wordt het leesonderwijs in kaart gebracht. In het tweede hoofdstuk komen de kinderen zelf aan het woord. Vanuit literatuuronderzoek, leeservaringen en enquêtes wordt de kant van het kind bekeken. In het derde hoofdstuk formuleert Freeman-Smulders de opzet van het onderwijs ter bevordering van lezen als liefhebberij. Het vierde hoofdstuk laat zien hoe deze opzet in de praktijk kan worden gebracht. De oplossingen worden vooral gezocht in de rol die ouders en bibliotheken kunnen spelen in het (leren) lezen van kinderen. Deze worden dan ook beschreven in het laatste hoofdstuk.

Tot slot geeft Freeman-Smulders naast een literatuurlijst en een auteurs- en zaakregister een lijst van instellingen die zich bezighouden met kinderboeken en/of het lezen van kinderen.

Annerieke Freeman-Smulders, *Leren lezen is niet genoeg*. Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1990. f 37,50

Een naslagwerk voor schrijfonders

In aansluiting op *Schrijfblok* is nu *Schrijfdraad* verschenen. Het is de bedoeling dat deze uitgave van het Instituut voor Leerplanontwikkeling voornamelijk wordt gebruikt als naslagwerk. De lezer kiest een trefwoord en krijgt informatie over de inhoud van het begrip,