

Dat je niet alle *c*'s door een *k* kunt vervangen, snap ik. De commissie zal dus woorden als 'cent', 'citroen', 'cijfer', 'cirkelzaag' en 'cyclus' op de lijst van uitzonderingen moeten plaatsen. Maar op welke regel wordt hier een uitzondering gemaakt? Toch niet de regel dat als je een *s* hoort soms een *s* schrijft ('sigaar') en soms een *c* ('cigarillo') en dat als je een *k* hoort het soms een *k* is ('kompres') en soms een *c* ('compressor'). Regels! Er is maar één regel: kijk in het groene boekje.

Ik ben het met De Wandel eens als hij zegt dat er in de huidige woordenlijst niet veel logica zit. Maar zijn optimisme over die lijst van uitzonderingen slaat nergens op. Dat wordt een hele lange lijst, een nieuw groen boekje. Medio 1992 halen ze nooit en die logica komt er ook niet. Ik geloof er niets van dat de commissie zó doortastend optreedt dat alle als *s* uitgesproken *c*'s een *s* worden en alle *c*'s die als *k* klinken een *k*. Toegegeven, 'communicatie' wordt dan misschien wel 'kommunikatie', maar 'concern' nog lang geen 'konsern' en 'charmant' nog geen 'sjarmant'. De Wandel zegt het zelf: 'Een tekst moet wel goed leesbaar blijven. Het nieuwe woordbeeld mag niet te veel afwijken van het huidige.' Dat wordt dus weer schipperen en compromissen bedenken. De logica zal wel weer ver te zoeken zijn.

Is dat erg? Ja en nee. Het is niet erg als we ervan uitgaan dat de spelling van het Nederlands een onlogisch geheel is en blijft, dat een woordenlijst geen logica maar woordvormen moet bevatten en dat de winnaar van het grote dictee niet intelligent is dan de winnaar van een potje Mens-erger-je-niet. Het is wel erg als we denken dat spelling met logica te maken heeft en dat iemand die deze logica kan volgen daarom ook wel intelligent zal zijn.

Lastig blijft het onder alle omstandigheden. Leerlingen moeten hoe dan ook fatsoenlijk leren spellen. En we zitten natuurlijk nog jaren met dat idiote Groot Dictee opgescheept.

Erik Blankesteijn & Bart van der Leeuw

Vernieuwing van leesonderwijs *Strategieën en routines*

Onderwijsvernieuwing is geen eenvoudige zaak. Alle inzet ten spijt blijkt de praktijk vaak zo weerbarstig dat vernieuwingspogingen blijven steken. In deze bijdrage demonstreren de auteurs dit probleem aan de hand van een voor Moer-lezers vertrouwde kwestie: het strategie-georiënteerde leesonderwijs. Daartoe beschrijven ze eerst een nieuwe serie lessen voor Functioneel Lezen en laten ze zien hoe een van deze lessen in de praktijk wordt uitgevoerd. Uit die observatie blijkt dat deze nieuwe benadering moet concurreren met oude routines. Ze concluderen dat de discussie over het leesonderwijs niet alleen moet gaan over wat nu de 'beste' methode is, maar ook over de manier waarop 'vertrouwde' routines van leerlingen en leerkrachten vernieuwing bemoeilijken.

Het artikel van Van Wendel de Jooode over strategie-georiënteerd leesonderwijs (Van Wendel de Jooode 1990) heeft de tongen losgemaakt. De rijke oogst aan reacties is grofweg in twee typen te onderscheiden. Op de eerste plaats borduurt een aantal mensen inhoudelijk voort op het lesprotocol: de eigenaardigheden van schoolse interactiepatronen worden onder de loep genomen door Mazeland (1990), Kramer (1991) en in mindere mate door Verhoeven (1990).

Op de tweede plaats gaat een aantal mensen in op de zuchtende vraag van Van Wendel de Jooode naar strategie-georiënteerd leesonderwijs dat wel werkt: een kleurrijke schakering van andere wegen wordt ons gewezen door Gerritsen (1990), Van Loon & Visser (1990) en Rutten (1990). Het laatstgenoemde type van reacties betreft vooral de serie lessen, die Van

Wendel de Joode aan Doortje en Hetty (en de meeloerende deskundigen) voorschotelt. Die lessenserie is, getuige de reacties, verre van volmaakt; er zijn veel beter aanpakken, didactieken, ja zelfs methoden in omloop. Maar hoe die andere wegen er in de praktijk uitzien, daarover lezen we helaas niets. Evenals Van Wendel de Joode blijven wij met de prangende vraag zitten of de docenten die dit (betere?) materiaal gebruiken, ook werkelijk doen wat zij – en de makers van dat materiaal – willen doen.

In deze bijdrage aan de discussie over strategie-georiënteerd leesonderwijs komen ook wij op de proppen met een alternatief. Het gaat ons er echter niet om aan te tonen hoe goed dit alternatief is. Een echte vergelijking met de eerder genoemde aanpakken en lessenseries gaat sowieso mank, omdat het hier een serie leeslessen voor de basisschool betreft.

Waar gaat het ons dan wel om? We willen op de eerste plaats laten zien hoe een ontwerp voor strategie-georiënteerd leesonderwijs er uit gaat zien op het moment dat dat ontwerp in de praktijk wordt gerealiseerd. Die praktijk blijkt weerbarstig; van de goede bedoelingen in het ontwerp komt maar een klein gedeelte echt uit de verf. In die zin doen we hetzelfde als Van Wendel de Joode. Wij zullen echter niet teleurgesteld zuchten en vragen wie er betere lessen heeft. Het gaat ons primair om het verkrijgen van inzicht in de oorzaken van die teleurstelling. Waarom 'vervormen' vernieuwingsvoorstellen voor het leesonderwijs als ze in de klas worden uitgevoerd?

Het materiaal voor dit artikel is verzameld en geanalyseerd in het kader van het Nijmeegse onderzoek naar moedertaalonderwijs (vgl. Van der Leeuw & Bonset 1990, Blankesteijn & Van der Leeuw 1990). Dat onderzoek bestaat uit een aantal casestudies, waarin leerplandocumenten, interviews met docenten en lesprotocollen in hun onderlinge samenhang worden beschreven en geïnterpreteerd. De casestudies betreffen allemaal de vraag, waarom vernieuwingen van het moedertaalonderwijs zo moeizaam in praktijk te brengen zijn. 'Er is immers vaak zo'n groot verschil tussen onze (vakdidactische) retoriek en onze lespraktijk' (Van Wendel de Joode 1991, p. 148).

Hieronder beschrijven we eerst het leerplanontwerp en vervolgens een geobserveerde les.

Daarna wordt die les vanuit twee invalshoeken geanalyseerd: definities van lezen en reflectie op kennis over lezen.

Een serie oefeningen Functioneel Lezen

Het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) ontwikkelde in de periode 1987-1990 een lessenserie Functioneel Lezen voor de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs. Dat gebeurde in het kader van het project Zorgverbreding. Men wilde leesonderwijs realiseren dat, meer dan tot dan toe het geval was, rekening hield met leeszwakke leerlingen. Mede op basis van onderzoek naar de tekortkomingen van het gangbare leesonderwijs, ontwierp Marjan Werts, medewerkster van de SLO, een aantal lessen waarin het aanleren van leesstrategieën voorop stond (Werts 1988). Deze ontwerplessen werden op twee projectscholen uitgeprobeerd en geobserveerd. De nauwkeurige beschrijving en analyse van de lessen leidden vervolgens tot bijstellingen van het oorspronkelijke ontwerp.

De ontwerplessen werden in 1988 uitgevoerd door een docent, die we hier Leo noemen. Leo beschikte tijdens het uitproberen van de lessen over een algemene verantwoording van en handleidingen voor tien lessen Functioneel Lezen. In deze tien lessen kwamen de volgende zaken aan de orde.

- 1 Leerlingen ervaren wat de *functie van lezen* is. Ook ervaren ze wat een tekst is. De belangrijkste opdracht luidt: 'Schrijf op wat je gisteren allemaal gelezen hebt en daarnaast waarom je dat gelezen hebt'.
- 2 Leerlingen ervaren dat ze een tekst makkelijker begrijpen als ze al iets weten over het onderwerp: het *gebruik van voorkennis*. Ze leren verbanden te leggen tussen wat ze lezen en wat ze al weten. Ook leren ze verbanden te leggen tussen zinnen, alinea's en grotere tekstgedeelten.
- 3 Leerlingen ervaren dat ze bij een bepaald leesdoel een bepaalde *leesstrategie* kunnen kiezen, bij voorbeeld zoekend lezen. Ze ervaren dat ze niet elk woord hoeven te lezen om te weten waarover een tekst gaat. En ze ervaren dat een tekst vaak hulpmiddelen biedt om te achterhalen waarover het gaat.
- 4 Leerlingen ervaren dat *een tekst bestaat uit alinea's*; een alinea gaat over een (klein) onder-

werp binnen het (grote) onderwerp van de hele tekst. Ook ervaren ze dat ze een alinea kunnen herkennen door de typografie en door verwijswwoorden. De leerlingen wordt gevraagd om in twee teksten de alinea's te bepalen en te omschrijven waarover deze alinea's gaan. De alinea's zijn typografisch herkenbaar.

- 5 Zie les 4. Weer moeten de leerlingen in twee teksten de alinea's en hun inhoud bepalen. Maar nu zijn die alinea's niet typografisch herkenbaar.
- 6 Leerlingen ervaren dat ze meer informatie uit een tekst kunnen opnemen, als ze voor het lezen een verwachting over de tekst uitspreken. Verder ervaren ze dat het maken van referenties en inferenties (semantic webbing) bijdraagt tot een beter tekstbegrip. De opdrachten hebben betrekking op het *afleiden van de betekenis* van 'moeilijke' woorden uit de context waarin die woorden staan.
- 7 Zie les 6. De opdrachten hebben betrekking op het herkennen en gebruiken van *voegwoorden* bij betekenisrelaties. Met name oorzaak-gevolgrelaties en doel-middelrelaties komen aan de orde.
- 8 Zie les 6. De opdrachten hebben onder andere betrekking op het herkennen van verwijswwoorden.
- 9-10 Leerlingen ervaren dat ze, door gegevens uit een tekst te combineren, een *logische conclusie* uit die tekst kunnen trekken.

Zonder hier uitspraken te doen over de inhoud van afzonderlijke lessen, willen we wijzen op het paradoxale karakter van enerzijds het ontwerpen van een lessenserie en anderzijds het ontwikkelen van onderwijs in Functioneel Lezen.

Uit de algemene verantwoording maken wij op dat het Werts bij deze lessen vooral te doen is om het laatste: het onderwijs in Functioneel Lezen. Zij bepleit het principe van functionaliteit. Leesonderwijs moet gegeven worden in reële leessituaties. Doet zich in bij voorbeeld een aardrijkskundeles een situatie voor, waarin iets uitgelegd moet worden over leesstrategieën, dan moet dat op dat moment ook gebeuren. En dus niet in een aparte, van die leescontext losgemaakte 'leesles'.

Maar hoe kun je als ontwerper het aanleren van leesstrategieën anders aan docenten presenteren dan in een serie leeslessen? Juist om-

dat Werts niet wilde blijven steken in algemeenheden, maar concrete aanwijzingen wilde formuleren, was zij gedwongen een serie leeslessen te maken. En de gebruikers, inclusief Leo, zijn natuurlijk geneigd die lessen ook als een aparte serie leeslessen uit te voeren, los van functionele leessituaties.

Deze tegenspraak is bij de uiteindelijke publicatie van het materiaal (Werts 1991) aan het oog onttrokken door aanpassingen in de titel. Op de omslag van het leerplandocument is geen sprake meer van 'functioneel lezen', maar van 'begrijpend lezen van informatieve teksten'. En een 'serie oefeningen' is vervangen door 'voorbeeldlessen'.

Les 3, de strategie van zoekend lezen

Leo begint les 3 met een *terugblik* op de vorige les. Die ging over het gebruik van voorkennis bij het lezen van een tekst. In deze terugblik komen alle opdrachten uit les 2 nog even kort ter sprake.

- Leerlingen lezen een tekst over een transformatordiagram met heel veel vakjargon. Ze ervaren dat ze weinig snappen omdat ze geen voorkennis hebben van het onderwerp.
 - Twee leerlingen krijgen de opdracht iets te gaan halen. De eerste leerling kende het voorwerp niet en moest heel veel aanvullende informatie vragen. Voor de tweede ging het om iets bekends; zonder veel informatie kon hij het makkelijk vinden.
 - Leerlingen lezen de krantekop 'Vulkaan Cooman komt opnieuw tot uitbarsting'. De vragen daarbij luiden: Begrijp je wat er staat? Wat moet je allemaal weten om deze zin te begrijpen?
 - Leerlingen lezen een tekst over valken. Daaruit is af te leiden dat valken gewoonlijk muizen eten; het staat er niet letterlijk in. Ze ervaren dat ze een tekst begrijpen door verbanden tussen zinnen te leggen.¹
- 1 Ik.: Oké. Ik wil even terugkomen op de les van voor de vakantie. Kort wat ik daar wou doen ... Transformordiagram, zegt je dat nog iets?
 lln.: Mmm.
 Ik.: Heel moeilijke tekst over transformatoren.
 lln.: Ja. Ja. Ja.
 Ik.: Wat, wat hebben we daarvan geleerd? Rendert?

Re.: Dat er mensen zijn die er verstand van hebben, ...

lk.: Ja, ja, er zijn teksten die je alleen kunt begrijpen als je verstand hebt van het onderwerp, hè. Dus je moet iets van het onderwerp wéten om het goed te kunnen begrijpen.

Toen heb ik een paar kinderen weggestuurd, weet je nog, met opdrachten, korte opdrachten.

(Volgt de bespreking van de zoekopdrachten in de koffiekamer en van de krantekop 'Vulkaan Cooman komt opnieuw tot uitbarsting'.)

lk.: Dan tot slot hadden we nog een tekstje over valken met een paar vragen erbij... Ja. En die vragen die kon je halen uit de tekst, die stonden er niet precies in. Wat kun je daarvan leren?... Je kon die vraag wel beantwoorden, maar het antwoord stond er niet precies in. En toch had iedereen het goede antwoord.... Pak hem er nog maar eens bij.

(Leerlingen zoeken in het materiaal van les 2 de valkentekst en nemen die voor zich.)

lk.: Lees nog maar eens een keertje voor, Pasco. Pasco, lees de tekst nog maar een keer voor, wat er staat. Over die muizen.

Pa.: Deze?

lk.: Ja.

Pa.: *(leest voor)* In 1978 is onder de valken in Nederland een grote sterfte geconstateerd. Onderzoek heeft uitgewezen dat de oorzaak hier... wat de oorzaken hiervan zijn. Het is gebleken dat in... dat 1978 een slecht muizenjaar is. Daarom waren de valken genooddaakt om andere... om naar ander voedsel, een bepaalde keversoort, uit te zien... zoeken.

lk.: Goed, prima. Wat eten valken gewoonlijk?

Pa.: Muizen.

lk.: Muizen. Waar staat dat precies? Dat valken muizen eten?

Pa.: In de tweede regel.

lk.: Wat staat er dan?

Pa.: Nee de derde.

lk.: Wat staat er in de derde regel?

Pa.: *(leest voor)* Het is gebleken dat 1978 een slecht muizenjaar is.

lk.: Ja, so what? Nou en? Er staat dat 1978 een slecht muizenjaar was. Er staat helemaal niet: valken eten gewoonlijk muizen. Of het voedsel van valken is eigenlijk muizen.

Pa.: Maar die regel daarna ook nog.

lk.: Ja, wat staat in de regel daarna dan?

Pa.: Daarom waren de valken genooddaakt naar

ander voedsel, een bepaald keversoort, uit te zien.

lk.: Leg dat eens uit? Hoe weet je het? Er staat nergens dat valken muizen eten. Wel?... Anjo?

An.: Nee, maar ze...

lk.: Hoe weet -, ja?

An.: Maar de valken gingen een ander soort voedsel eten.

lk.: Ja. Door het éne met het andere te verbinden, dus door na te denken over wat je leest, snap je toch, wat het antwoord moet zijn. Het staat er niet precies... Ja? Dat gold ook voor die tweede vraag, hè? Frank.

Fr.: Anders! Er staat: het is gebleken dat 1978 een slecht muizenjaar was,

lk.: Hmm.

Fr.: en anders zetten ze dat er niet bij. Als dat een ander dier was stond er misschien wel: een slecht konijnenjaar.

lk.: Ja.

Fr.: Dan kun je dat niet meer vinden.

lk.: O, als er een slecht konijnenjaar had gestaan, en had erna gestaan: daarom waren de valken genooddaakt om naar ander voedsel uit te zien, had ik gedacht: ze eten normaal konijnen.

Fr.: Ja, ik ook.

lk.: Ja, maar er staat nergens wat ze eigenlijk eten, maar je snapt 't automatisch.

llx.: Ja.

lk.: Ja, dat komt wel doordat je erover nadenkt. Anders kan het niet... Of zie ik dat verkeerd?

lly.: Niet als je gewoon al weet dat valken muizen eten.

lk.: Ja, ja, nee, dat is goed. Da's voorlopig zat. Prima.

Vervolgens start Leo met de eigenlijke les 3. Hierin wordt de leesstrategie *zoekend lezen* geïntroduceerd. De bedoeling van deze les is dat de leerlingen ervaren dat:

- ze bij een bepaald leesdoel een bepaalde leesstrategie kunnen kiezen
- ze niet elk woord hoeven te lezen om te weten waarover het gaat
- een tekst vaak hulpmiddelen biedt om te weten te komen waarover het gaat.

Alle leerlingen hebben van thuis een radio- en t.v.-gids meegenomen. Met deze tekst voeren ze een aantal opdrachten uit. De werkwijze is als volgt. Leo dicteert een opdracht die dan onmiddellijk (individueel) uitgevoerd wordt.

Als voldoende leerlingen een antwoord weten (vingers), bespreekt Leo er een aantal klassikaal. Daarna dicteert hij de volgende opdracht. De opdrachten luiden als volgt.

- Is er aanstaande woensdag een sportprogramma, op welke zender, hoe laat?
- Is er deze week een Western op t.v.?
- Komt Medisch Centrum West deze week op t.v.?
- Zoek op waar Radio 2 zit.

Nadat elke vraag is besproken gaat Leo in een klasseggesprek in op de wijze waarop de leerlingen die antwoorden hebben opgezocht en gevonden. De leidraad voor dit klasseggesprek staat in het lesontwerp als volgt beschreven: 'We hebben nu gezien dat je op verschillende manieren kunt lezen en dat het niet handig is om altijd woord voor woord te lezen. Als je weet wat je door te lezen te weten wilt komen, weet je nu ook hoe je dat het snelste moet doen' (Werts 1988, p. 16).

Het volgende fragment geeft een deel weer van dit klasseggesprek. Het begin hiervan, waarin Leo vertelt over de telefoontjes naar de moeders, vraagt om enige toelichting. Leo was in de vorige les vergeten te vragen om een t.v.-gids van huis mee te nemen. Om deze les over zoekend lezen toch volgens plan te kunnen geven, moest hij alle leerlingen dan wel hun moeders opbellen en vragen die gids mee naar school te nemen.

100 lk.: Toen ik gisteren vooral jullie moeders aan de telefoon kreeg, opbelde, toen hoorde ik op de achtergrond zelfs gegniffel van 'wat moet ie nou met een gids als het over lezen gaat?'

Ik kwam gisteravond Pieter tegen. Die vroeg mij hetzelfde ongeveer. 'Maar meneer, wat moet je nou in een leesles met een radiogids? Ik kan toch al een gids lezen'. Maar ik wou ook helemaal niet controlezen, controleren of je een stukje kon voorlezen uit die gids. Had ik helemaal geen behoefte aan.

110 Ik hoop dat ik heb kunnen duidelijk maken, dat als je je eigen gids een beetje goed kent, dat je daar heel makkelijk in kunt zoeken. Op verschillende manieren. De ene keer zoek je een bladzijde met het speelfilmoverzicht. De andere keer het golflengte-overzicht. Andere keer kijk je naar een bepaald uur. Zo kun je je gids op verschillende manieren vlot gebruiken. Dus zo'n gids lees je op verschillende manieren.

Lezen tussen aanhalingstekens, want soms is het maar heel kort zoeken.

120 Waar ligt dat aan hoe je 'm leest? Waar ligt het nou aan hoe je de gids gebruikt? Wat je ermee kunt doen? Waar ligt dat aan? Of je bij maandag kijkt, of je bij golflengtes kijkt, of dat je bij speelfilmoverzicht kijkt?

lla.: Ik denk wat je meer kijkt.

llb.: Of wat je wilt zien, of wat je wil horen.

lk.: Ja, dus wat je eigenlijk wilt...

llb.: Hebben.

130 lk.: Weten, ja. Wat je wilt weten. Denk even terug aan die opdracht van die Western, die cowboyfilm. Kan ik natuurlijk alle zenders nagaan. De Belgen, de Duitsers, de Nederlandse zenders. Dag voor dag, of d'r ergens een Western tussen zit. Kost je denk ik, als je het netjes nauwkeurig wilt doen, toch al gauw een kwartier.

140 Als je wéét, dat er een bladzijde in zit met een overzicht: binnen een minuutje geregeld. Zo moet je daar gebruik van maken hè, ... om bij voorbeeld de video in te stellen als je die hebt. Ssst. Als je wilt weten -, bij voorbeeld je houdt van wielrennen, en je wéét toevallig dat de Waalse Pijl op woensdag is, en je wilt weten of de televisie dat uitzendt, dan kijk je natuurlijk op een andere manier. Dan kijk je alleen bij de woensdag.

Na de leesopdrachten met de t.v.-gids deelt Leo een tekst uit met als onderwerp: hoe wordt er in verschillende landen op school gestraft? Hij legt ze ondersteboven op de tafels van de leerlingen, zodat ze nog niets kunnen lezen. Als iedereen de tekst heeft, worden ze tegelijk omgedraaid en luidt de vraag: 'Waarover gaat deze tekst?'

Er ontstaat zo een soort wedstrijdje: wie het weet, mag het zeggen. Maar leerlingen moeten ook uitleggen hoe ze zo snel aan hun antwoord waren gekomen. Als het juiste antwoord (straffen) is gegeven en toegelicht, volgt nog een vraag: 'Wat staat er in over straffen in de Sovjetunie?'

Ook bij deze tweede vraag geldt weer: wie het weet mag het zeggen. En Leo raadt de leerlingen dan ook aan om de tekst niet van voren naar achteren te lezen. Monique heeft snel de vinger omhoog en geeft een correct antwoord. Ze licht vervolgens toe dat ze over de tekst heeft heen gekeken, totdat ze 'Sovjetunie' zag

staan. Leo waardeert deze strategie positief. Ten slotte probeert hij in een klasgesprek de opdrachten uit deze les met elkaar te verbinden: zowel de t.v.-gids als de tekst over straffen lees je op een bepaalde manier om iets te weten te komen. Je hanteert met andere woorden een bepaalde leesstrategie. Hieronder het klasgesprek waarmee les 3 wordt afgesloten.

lk.: Die tekst zit op een bepaalde manier in elkaar, net als je gids... Ja? Allerlei kleine stukjes over bepaalde landen. Het laatste stukje gaat over de Sovjetunie. Ja, nou. Daar heb je eigenlijk hetzelfde gedaan als met de gids: je bent op een bepaalde manier, tenminste Monique in ieder geval ... misschien dat sommige kinderen gewoon vooraan begonnen met lezen hè, ik zeg niet dat dat fout is, maar het is eigenlijk niet de handigste manier, als je naar de vraag luistert. Ja? Om te weten te komen of er iets over de Sovjetunie in staat...

Wie zegt nu, na deze les, want de les is bij deze afgelopen: meneer, ik snap eigenlijk heel weinig van wat ... die gids hier nou mee te maken heeft. Dan moet je dat eerlijk zeggen. Da's niet erg, da's gewoon eens kijken voor mezelf, of dat het moeilijk was... Je snapt het allemaal met die gids, wat die gids ermee te maken heeft?... Dan wil ik eens vragen of iemand dat aan mij nog uit kan leggen... Lonneke?

Lo.: Ehm, die eh, die gids, daar kun je allemaal dingen mee weten.

lk.: Ja?... Toe maar... Heb ik nog iets meer geprobeerd?... Wat heb je er nog meer van geleerd? Moet je die gids altijd op dezelfde manier lezen?... Begin ik altijd als ik die gids pak vooraan?

ll.: Nee.

lk.: Nee. Ik gebruik die gids op één manier of op verschillende manieren.

ll.: Op verschillende manieren.

lk.: Ik gebruik die gids op verschillende manieren! En dat ligt aan de? Aan wat? Aan wat ligt dat?

ll.: Aan wat je wilt hebben.

lk.: Aan wat je wilt hebben, aan wat ik wil weten. Een tekst gebruik je óók op verschillende manieren. Ligt er ook aan wat je wilt weten. Hier wilde ik alleen iets weten over de Sovjetunie.

Ik dacht van: hé, effe goed kijken, ik lees in het begin: hé, gaat over Engeland. Tweede re-

gel: (*leest even hardop*) iets meer dan de helft van de -, alle Engelse kinderen, oh Engeland. Ho, dat gaat niet over de Sovjetunie: stukje verder. En zo kijk ik net zo vlot over die tekst hier, zonder alles te lezen, totdat ik de Sovjetunie tegenkom... Ja? Als we teruggaan naar de tekst over bij voorbeeld dat transformatordiagram, kon je daar ook zo vlot overheen kijken?

ll.: Nee.

lk.: Of moest je dat heel nauwkeurig lezen. Frank?

Fr.: Zeer nauwkeurig lezen.

[...]

lk.: Iemand hier vragen over deze les? Over het algemeen? Hoe vond je het?... Monique?

Mo.: Leuker dan de vorige keer.

lk.: Leuker dan de vorige keer. Nou, dat kan.... Goed. Als je dadelijk als je thuis komt aan je moeder uit kunt leggen wat je met die gids gedaan hebt? Wat je moest doen, wat de bedoeling was?... Hmm, alleen maar vragend. Nou, succes ermee, zou ik zeggen.

lln.: (*lachen een beetje*)

lk.: In het vervolg komt 't nog eens een keer terug.

Hieronder doen we een poging deze les te analyseren. De verschillende definities van 'lezen' zijn de eerste invalshoek. In de lessenserie Functioneel Lezen wordt lezen als *lezen om te weten* opgevat maar in de praktijk blijkt dat deze definitie moet concurreren met andere, meer traditionele definities. De tweede invalshoek is de reflectie op kennis over lezen. Ook hier blijkt er spanning te bestaan tussen de bestaande routines en een nieuwe praktijk.

Definities van lezen

Met de term 'lezen' kunnen we verschillende activiteiten op het oog hebben: het lezen van een boek; het lezen van een gebruiksaanwijzing op een pakje soep; het lezen van een ANWB-bord langs de weg; het (*hardop*) lezen van het nieuws door Pia Dijkstra; het lezen van een leertekst om deze te begrijpen en later te kunnen reproduceren, enzovoort. Voor het leesonderwijs is het van belang welke definitie van lezen gehanteerd wordt.

De ontwerper van de lessenserie Functioneel Lezen maakt een duidelijke keuze voor een bepaalde definitie van lezen. In de verantwoor-

ding lezen we daarover: '...leesonderwijs zou er daarom in de eerste plaats op gericht moeten zijn dat de leerlingen ervaren dat lezen een middel is om iets te weten te komen... Het gaat daarbij met name om klassikale lessen, waarin de leerlingen ontdekken welke aspecten van belang zijn bij het lezen om informatie op te doen' (Werts 1988, p. 4).

Werts ziet lezen primair als middel om informatie op te doen, als middel om iets te weten te komen. Zij hanteert met andere woorden de definitie *lezen om te weten*.

In de verantwoording worden overigens ook andere definities van lezen genoemd, maar altijd in een negatieve context. De ontwerper betreurt het dat veel van het gangbare leesonderwijs bestaat uit correct verklanken of het beantwoorden van vragen bij een tekst. Daarmee krijgen leerlingen geen strategieën aangeboden om op een effectieve manier informatie uit teksten te halen. In de lessenserie Functioneel Lezen gaat het met andere woorden *niet* om de definitie *hardop lezen* (technisch lezen) en ook *niet* om de definitie *tekst met vragen* (begrijpend lezen). De keuze voor *lezen om te weten* wordt door de ontwerper nog eens onderstreept door in haar verantwoording mogelijke andere definities van lezen van de hand te wijzen.

De docent Leo onderschrijft de keuze voor *lezen om te weten*. Hij bemerkte in zijn eigen praktijk steeds meer dat het aandragen van leerstof niet voldoende is. De leerlingen hebben ook vaardigheden nodig om zich die stof eigen te kunnen maken. Het soort lezen dat in deze lessenserie aan de orde komt, is zo'n vaardigheid: 'Ik zie het als alternatief voor het technisch lezen in de bovenbouw. Want ja, gewoon dat hardop verklanken kunnen ze nu wel. In deze lessen probeer je bepaalde vaardigheden aan te leren. Het is een zinvolle voorbereiding op studerend lezen, op proefwerken leren.'

Zowel Werts als Leo benadrukken het belang van *lezen om te weten*. Werts formuleert de functionaliteit van dit soort lezen erg breed: het gaat om het verwerken van schriftelijke informatie zowel in als buiten de school. De docent spreekt vooral over lezen als noodzakelijke vaardigheid binnen de school. Maar afgezien van dit nuanceverschil hanteren beiden dezelfde retoriek: het gaat om de definitie *lezen om te weten*.

'Lezen om te weten' in de praktijk

Globaal gezien voert Leo les 3 uit conform de opzet en aanwijzingen van de ontwerper. De leerlingen maken kennis met een strategie om snel bepaalde informatie te halen uit respectievelijk de t.v.-gids en een tekst over straffen. Dit zoekend lezen is een verbijzondering van het *lezen om te weten*. Deze kennismaking vindt plaats in de uitvoering van de opdrachten zelf. De leerlingen zoeken bij voorbeeld in de gids een antwoord op de vraag of er deze week een Western op de t.v. is. En ze bemerken dat van voor naar achter lezen van die gids een weinig efficiënte strategie is. De kennismaking wordt bovendien verdiept in de klassikale bespreking van de opdrachten. Daarin brengt de docent de gebruikte leesstrategie nog eens onder woorden en benadrukt hij de kern van de beoogde definitie van lezen, namelijk weten. Tot twee keer toe zegt Leo dat de manier waarop je de t.v.-gids gebruikt, afhankelijk is van wat je wilt weten (r. 120-129 en r. 180-185).

Het lijkt in les 3 inderdaad te gaan om *lezen om te weten*. Af en toe merken we echter dat de geloofwaardigheid van deze definitie in het geding is. We kijken nogmaals naar de fragmenten waarin Leo samen met de leerlingen probeert de zoekopdrachten van een conclusie te voorzien. Daarbij letten we nu niet alleen op wat Leo zegt, maar ook op wat de leerlingen zeggen en hoe Leo daarop reageert.

De antwoorden van de leerlingen op de (twee keer) gestelde vraag zijn op zichzelf goed: 'zien' (r. 127), 'horen' (r. 127) en 'hebben' (r. 183) zijn voorstelbare redenen om de t.v.-gids te raadplegen. Het gebruik van de gids (de manier waarop je de gids leest) hangt af van wat je op de radio wilt horen, of van wat je op de t.v. wilt zien. Maar de docent is niet tevreden met deze antwoorden. Waarom? De leerlingantwoorden passen niet in de conclusie van het lesontwerp, waarin de term 'weten' een centrale rol speelt. Leo geeft twee keer een draai aan het gesprek in de richting van de gewenste conclusie (zie r. 129 en r. 184). Hij keurt de antwoorden niet expliciet af, maar modificeert ze zodanig dat het 'horen', 'zien' en 'hebben' van de leerlingen naadloos aansluit op de definitie *lezen om te weten*.

Zoekend lezen is een strategie die past in de definitie *lezen om te weten*. In les 3 voeren leer-

lingen een aantal zoekopdrachten uit. De klas-sikale bespreking is bedoeld om het verband tussen dat zoeken en *lezen om te weten* te expliciteren. Die bedoeling komt slechts gedeeltelijk uit de verf. Leerlingen slagen er in ieder geval niet in dat verband onder woorden te brengen, ook niet na herhaald voorzeggende van de docent. Later komen we uitgebreider op dit 'onvermogen' van de leerlingen terug.

De geloofwaardigheid van *lezen om te weten* wankelt ook nog op een ander moment in de les. En nu niet omdat de boodschap niet bij de leerlingen overkomt, maar omdat de docent zelf blijk geeft van twijfels. We doelen op het intermezzo waarin Leo het heeft over zijn telefoontjes naar de moeders (r.98-108). Aan die telefoongesprekken hangt Leo de vraag op of de t.v.-gids überhaupt wel in de leesles thuis-hoort.

Zo'n vraag heeft natuurlijk ook te maken met de keuze voor een bepaalde definitie van lezen. In die definitie doe je immers uitspraken over wat je leest (informatieve teksten), over hoe je leest (bij voorbeeld zoekend) en over waar-om je iets leest (om iets te weten te komen). In de definitie *lezen om te weten* is de t.v.-gids een legitieme tekstsoort. Dat is de mening van de ontwerper van de lessenserie en op het eerste gezicht ook van de docent.

Maar alleen al het feit dat Leo tijdens een leesles de vraag naar de legitimiteit van de t.v.-gids aan de orde stelt verraadt iets van zijn twijfels. De keuze van de teksten in bij voor-beeld de methode voor begrijpend lezen is, in de context van de leesles zelf, immers ook geen punt van discussie. Kennelijk is de t.v.-gids niet alleen voor de moeders een vreemde eend in de lees-bijt, maar ook voor Leo. En door twijfels te uiten over de gebruikte tekst, laat hij ook twijfels blijken over de definitie van lezen waarin die tekst zo goed past, namelijk *lezen om te weten*. Zijn opmerking dat het bij het lezen van een gids gaat om 'lezen tussen aan-halingstekens' (r.118) is in dit verband veelzeg-gend. Je zet immers iets tussen aanhalings-tekens wanneer je het niet al te letterlijk of serieus moet nemen. Wellicht onbedoeld geeft Leo hier aan de leerlingen mee dat het in deze leeslessen niet om het 'echte' lezen gaat. Daarmee doet hij afbreuk aan de beoogde definitie *lezen om te weten*.

Concurrerende definities in de praktijk

Hoe komt het nu dat in de lespraktijk het *lezen om te weten* niet echt geloofwaardig voor het voetlicht wordt gebracht? Het antwoord moet worden gezocht in het feit dat deze nieuwe, relatief onbekende definitie moet concurreren met definities van lezen waarmee zowel de docent als de leerlingen erg vertrouwd zijn: *hardop lezen* en *tekst met vragen*. Eerder zagen we dat de ontwerper en de docent in hun verantwoordingen juist afstand nemen van deze in het leesonderwijs gangbare definities van lezen. En in geen van de lesopzetten komt een hardop-lees-opdracht of een tekst met vragen voor.

We kijken weer naar het intermezzo over de telefoongesprekken met de moeders. Daar geeft Leo ook in de lessituatie een expliciete afwijzing van de definitie *hardop lezen*: 'Maar ik wou ook helemaal niet controlezen, contro-leren of je een stukje kon voorlezen uit die gids. Had ik helemaal geen behoefte aan' (r.105-108).

De verspreking 'controlezen' geeft als het ware een kernachtige samenvatting van de acti-viteiten in een leesles waarin het gaat om *hardop lezen*: de docent controleert het *hardop lezen* van de leerlingen. Hij controleert (en corrigeert) de uitspraak van de leerling. De leerling moet in zo'n les de tekst correct verklanken. Welnu, daar gaat het volgens Leo in deze lessenserie helemaal niet om.

Maar wat zien we in het begin van les 3? Leo wil terugkomen op de tekst over valken. Met het oog op de impliciete verbanden in die tekst, zou hij alle leerlingen kunnen vragen die tekst nog eens goed door te lezen, om vervol-gens die verbanden klassikaal te bespreken. In plaats daarvan vraagt hij Pasco de tekst *hardop* voor te lezen (r.31-32). En Pasco doet wat hem gevraagd wordt. Hiermee realiseren Leo en Pasco een soort interactie die kenmerkend is voor het leesonderwijs waarin het gaat om de definitie *hardop lezen*.

Ergens in zijn voorlees-beurt wordt Pasco onderbroken waarna de docent een aantal vra-gen op hem afvuurt (r.44-65). Na het correcte antwoord 'muizen' moet Pasco aangeven hoe hij aan dat antwoord komt. Tot vier keer toe vraagt Leo aan Pasco het antwoord met een vindplaats in de tekst te staven. Hij vraagt met

andere woorden om relaties in de tekst te expliciteren. Dit soort vragen passen in de typologie die Ten Brinke (1989) geeft van vragen die in het gangbare leesonderwijs bij een tekst gesteld worden. Deze typen van vragen mikken op een hoger niveau van explicitering dan voor het functionele, het gebruikslezen van een tekst noodzakelijk zijn. Als dit soort vragen door ons hoofd spelen bij het lezen van gewone informatieve teksten, dan zouden we bij wijze van spreken nooit verder komen dan de eerste kolom van onze krant. Volgens Ten Brinke staat het functionele lezen (het *lezen om te weten*) op gespannen voet met het lezen volgens de definitie *tekst met vragen*.

We zien dat zowel het *hardop lezen* als de *tekst met vragen* af en toe de kop opsteken, ondanks het feit dat in de lessenserie Functioneel Lezen deze definities juist worden afgewezen. *Hardop lezen* en *tekst met vragen* zijn voor docent en leerlingen zulke vertrouwde definities van lezen, dat ze 'ongemerkt' in de lessen infiltreren. De momenten in de les waarop er hardop wordt voorgelezen en waarop leerlingen (een bepaald type) vragen moeten beantwoorden, geven de docent en de leerlingen als het ware houvast. Deze momenten ondersteunen het idee dat het hier om een leesles gaat. Maar tegelijkertijd ondergraven ze het lezen waar het in deze lessen juist om gaat, namelijk *lezen om te weten*.

Reflectie op kennis over lezen

Een van de uitgangspunten van de lessenserie is dat leerlingen leren de strategieën die ze bij het lezen kiezen af te stemmen op de leesdoelen die ze zich stellen. Dit betekent dat de leerlingen zich bewust moeten worden van hun motieven om een bepaalde tekst te lezen en van de manier waarop ze dat het beste kunnen aanpakken.

Als middel om leerlingen van dergelijke strategieën bewust te maken schrijft het ontwerp voor dat de leerkracht tijdens de leeslessen regelmatig momenten van reflectie inlast. Dit zijn dan geen overhoringen waarin de docent begripsvragen stelt over de tekst, maar gesprekken over leesdoelen, bijpassende strategieën, procedures en de handelingen die de leerlingen hebben verricht. Ofwel, in termen van Damsma e.a. (1985): in de reflecties dient

niet direct het *produkt* (de tekst) maar vooral het *leesproces* centraal te staan: het gaat uiteindelijk om *reflecties* over 'kennis over lezen' in de *taalbeschouwelijke* zin van het woord.

Met het oog hierop voorziet Werts elke les van een conclusie, waarin staat wat van het voorafgaande de essentie was. Voor les 3 geeft ze de volgende afronding: 'We hebben nu gezien dat je op verschillende manieren kunt lezen en dat het niet handig is om altijd woord voor woord te lezen. Als je weet wat je door te lezen te weten wilt komen, weet je nu ook hoe je dat het snelste moet doen.' (Werts 1988, p.16).

Het is dan aan de leerkracht om zijn leerlingen bij voorbeeld in een gesprek op deze 'metacognitieve kennis over lezen' (Van Gelderen 1987, p.17) te laten terugblikken. Het is de bedoeling dat de leerlingen zichzelf als het ware boven de concrete lesactiviteiten uit gaan tillen om zo zicht te krijgen op de processen die ze doorlopen hebben.

Maar Leo is sceptisch. Hij vraagt zich tijdens een interview af, of hij in les 3 zijn leerlingen de beoogde leesstrategie heeft kunnen bijbrengen. Het verband tussen de activiteiten met de t.v.-gids en de toepassingsmogelijkheden daarvan bij het lezen van andere teksten zal volgens hem niet iedereen duidelijk zijn geworden. Kinderen voeren namelijk gewoon opdrachten uit. Ze gaan niet op een abstracter niveau nadenken over wat ze nou precies aan het doen zijn. Ze zijn eigenlijk nog te jong voor dit soort reflecties.

Leo geeft in hetzelfde gesprek ook aan dat het voor hem belangrijk is om zicht te krijgen op het effect van zijn lessen. Dit behoort tot Leo's routine als docent: zeker als hij met iets nieuws bezig is, wil hij weten welke kennis is blijven hangen, wat de leerlingen weten en wat dus het nut van zijn activiteiten is geweest.

Reflectie in de praktijk

Leo begint de les door een deel van les 2 in herinnering te roepen. Hij noemt een behandelde tekst: 'Transformatordiagram, zegt je dat nog iets? Heel moeilijke tekst over transformatoren' (r.3-5). Leo noemt het produkt, de tekst, maar hij doet meteen een voorzet tot de meer procesgerichte reflectie; het betreft namelijk een 'heel moeilijke tekst'. Met deze produkt-

kant van reflectie kunnen de leerlingen meekomen.

Op het moment dat Leo aanneemt dat de tekst helder voor de geest staat stelt hij de vraag 'wat hebben we daarvan geleerd?'. Rendert doet een poging: 'Dat er mensen zijn die er verstand van hebben' (r.9-10). De leerkracht keurt deze poging niet af ('Ja, ja,'), maar hij modificeert het antwoord: 'Je moet iets van het onderwerp weten om het goed te kunnen begrijpen'. Daarmee geeft hij aan dat hij Renderts antwoord toch – op zijn minst – onvolledig vindt.

Vergeleken met wat Leo wil horen, doet Renderts antwoord nauwelijks ter zake. Dat er mensen zijn die verstand hebben van transformatoren zegt niets over waar het Leo om gaat: pas als je iets weet van het onderwerp van een tekst – en dit is een *abstractie* van 'transformatoren'! – kun je hem goed begrijpen. Rendert abstraheert niet ver genoeg mee. Het 'verstand hebben van transformatoren' is blijven hangen, maar over het gebruik van voorkennis bij het lezen, horen we Rendert geen uitspraken doen.

Toch is dit waar het de ontwerper en de docent om gaat. Een terugblik op de samenhang tussen voorkennis en tekstbegrip is een reflectie op kennis over lezen. In deze reflectieronde vraagt de leerkracht tevergeefs aan Rendert om metacognitie te verwoorden.

Aan het einde van les 3 geeft Leo aan dat er verband bestaat tussen twee zojuist behandelde lesonderdelen: de t.v.-gids en de tekst over straffen. 'Die tekst zit op een bepaalde manier in elkaar, net als je gids' (r.148-149). Vervolgens stapt hij over op het eigenlijk door hem bedoelde 'tertium comparationis': de leesstrategie waarmee je die twee tekstsoorten aanpakt. De leerkracht prijst namelijk Monique, die er blijk van heeft gegeven de tekst over straffen volgens de bedoeling te hebben aangepakt. Ze heeft 'hetzelfde gedaan als met de gids', dus doelbewust gezocht in de tekst, en dat is handiger dan 'gewoon vooraan (beginnen) met lezen' (r.155).

Om de brede toepasbaarheid van de hier bedoelde strategie *zoekend lezen* te overzien, moet het de leerlingen natuurlijk wel duidelijk zijn dat de opdrachten met de t.v.-gids dienden om hen hiervan bewust te maken. Het is dan ook

niet verwonderlijk dat de leerkracht probeert in te schatten of dat doel bereikt is (r.160 e.v.).

Op de vraag wie er weinig van snapt, komt geen antwoord. Dat kan komen doordat de leerlingen zulke vragen als controlevragen zullen interpreteren (Aalsvoort & Van der Leeuw 1982, p.200 e.v.) en niemand heeft zin om als het onnozele gansje van de klas te kijken te staan. De leerkracht probeert de leerlingen dan over de streep te trekken: 'Dan moet je dat eerlijk zeggen. Da's niet erg, da's gewoon eens kijken voor mezelf, of dat het moeilijk was' (r.163-165).

Zijn 'da's niet erg' moet de leerlingen geruststellen. Toegeven dat ze het niet gesnapt hebben heeft voor hen geen consequenties. Ook leiden we hieruit af dat Leo zelf op dit moment zicht wil krijgen op het effect van zijn optreden. Er volgt opnieuw geen reactie, maar hij geeft niet op: 'Je snapt het allemaal met die gids, wat die gids ermee te maken heeft?' (r.165-166).

Hier wil hij niet meer weten of het moeilijk was, maar of zijn leerlingen begrijpen wat het lezen in de gids te maken heeft met het lezen van andere teksten. Er volgt weer geen reactie. Dit betekent ofwel dat alle leerlingen snappen wat de gids ermee te maken heeft, ofwel dat de leerlingen die het niet snappen het niet durven zeggen.

Ondanks het zwijgen van de leerlingen vermoedt Leo dat er toch leerlingen zijn die het niet snappen, want hij gaat tenslotte over tot een beurttoewijzing. Lonneke is de sigaar. En in deze herkenbare passage blijkt dat het uitblijven van geëxpliciteerd onbegrip van leerlingen inderdaad weinig zegt over het begrip, dat ze hebben verworven. Leo moet tussen r.171 en r.184 diep door de knieën, om na een spervuur van fuik- en retorische vragen ongeveer te horen wat hij horen wil. Daarbij vertelt hij in zijn vragen al zo ongeveer wat het antwoord is: 'Wat heb je er nog meer van geleerd?' evolueert via 'Moet je die gids altijd op dezelfde manier lezen?' tot 'Begin ik altijd als ik die gids pak vooraan?' (r.171-175). De abstracte vraag naar het geleerde levert niets op; Leo probeert het steeds concreter.

Als uiteindelijk boven water is gekomen waar het hem bij de t.v.-gids om ging ('De manier waarop je de gids gebruikt ligt aan wat je wilt weten' r.180) abstraheert hij hiervan,

door het verband met teksten weer centraal te stellen. Hij doet dat trouwens op een karakteristieke manier: 'Hier wilde ik alleen iets weten over de Sovjetunie. Ik dacht van: hé, effe goed kijken, ik lees in het begin: hé, gaat over Engeland. Tweede regel (*leest even hardop*): iets meer dan de helft van de -, alle Engelse kinderen, oh Engeland. Ho, dat gaat niet over de Sovjetunie, stukje verder. En zo kijk ik net zo vlot over die tekst hier, zonder alles te lezen, totdat ik de Sovjetunie tegenkom' (r.187-196).

Leo presenteert zichzelf als voorbeeld van de door hem in deze situatie bedoelde ideale lezer. Hij voert in een aanschouwelijke leesdemonstratie op hoe de leerlingen, gegeven een specifieke vraag, een tekst aan moeten pakken. Hij doet hier als het ware het proces *lezen zonder alles te lezen* hardop voor. Goed voorbeeld doet goed volgen.

Moeizaam reflecterende leerlingen

Leerlingen reflecteren kennelijk steeds moeilijker, naarmate het onderwerp van reflectie abstracter wordt. We konden reflectierondes onderscheiden, waarin de leerkracht van concreet naar abstract eerder behandelde stof aan de orde stelt. Deze rondes beginnen vaak met het noemen van het produkt: (de titel van) de tekst waarmee is gewerkt. Dat levert meestal weinig problemen op. De leerlingenrespons wordt echter steeds magerder, naarmate de leerkracht verder doorvraagt: wat er mee gedaan is, en wat ze ervan geleerd hebben. Alleen goede lezers geven soms aan in staat te zijn op het gewenste niveau van abstractie met Leo mee te kunnen reflecteren. Leeszwakke lezers, die hier in de taalbeschouwelijke visie van de ontwerper juist het meeste bij gebaat zijn, niet.

Daarnaast blijkt dat Leo normaal gesproken de vraag 'wat hebben we hiervan geleerd?' alleen stelt als hij niet zeker is van het effect dat zijn optreden heeft gehad. Dit gebeurt met name in lessen die ook voor hem nieuw zijn. Aan het eind van les 3 geeft Leo bij voorbeeld expliciet aan dat hij van zijn leerlingen wil horen wat hij zelf eerder had geprobeerd over te dragen (r.163-165 en r.171-172).

Het blijkt echter nergens dat Leo zijn aanzetten tot reflectie in zijn lessen inbouwt vanwege affiniteit met het taalbeschouwelijke ideeëngoed van de ontwerper. Anders gezegd: het

wordt niet duidelijk, dat Leo de reflecties gebruikt om (met name leeszwakke) leerlingen beter bewust te laten zijn van hun leesmotieven, en de daarbij het best passende manier van lezen. Integendeel: Leo gelooft dat de hamvraag 'wat hebben we daarvan geleerd?' uiteindelijk meer abstractievermogen vereist dan zijn leerlingen kunnen opbrengen.

Daarbij komt dat niet alleen voor Leo deze praktijk van leesonderwijs nieuw is; ook de leerlingen hebben nog niet eerder op deze manier met het functionele bijltje gehakt. Ze moeten wennen aan het nieuwe metacognitieve referentiekader. Hun ervaringen met leeslessen oude stijl, waarin vragen van de leerkracht vaak een controlerende functie hadden, zijn veel talrijker.

Kortom: de reflectiemomenten die de ontwerper presenteert als taalbeschouwelijk georiënteerde didactiek ten behoeve van leeszwakke leerlingen, en die Leo in praktijk lijkt te brengen om het effect van zijn eigen optreden in te schatten, interpreteren de leerlingen – op routine – veelal als traditioneel-schoolse controlevragen.

Discussie

De discussie over strategie-georiënteerd leesonderwijs heeft tot dusverre allerlei behartenswaardige aanbevelingen opgeleverd. Van Loon & Visser (1990) pleiten ervoor docenten te betrekken bij het ontwikkelen van lesmateriaal. Rutten (1990) wijst op de mogelijkheid van het 'modelen', dat wil zeggen dat de docent bepaalde processen hardop denkend voor doet. En Verhoeven (1990) zweert bij het gebruik maken van metacognitie in het leesonderwijs: de kennis van leerlingen over hun eigen cognitieve processen en de produkten daarvan.

In de lessen Functioneel Lezen wordt zowel bij het ontwerpen als in de praktische uitvoering geprobeerd met deze aanbevelingen rekening te houden. Maar daarmee zijn de problemen allerm minst opgelost. Evenals strategie-training zijn ook deze suggesties geen panacee voor alles wat maar leesprobleem kan heten.

Geheel terecht constateert Verhoeven dat in zes weken de kromme schoolloopbaan van leerlingen niet is recht te breien. Maar daarmee

is slechts de helft van het verhaal verteld. De protocollen – van zowel Van Wendel de Jooode (1990) als van ons – laten niet alleen zien hoe leerlingen 'door eenzijdige schoolse interactiepatronen zijn geïndoctrineerd' (Verhoeven 1990, p. 183), maar ook hoe docenten zich (onbewust) vastklampen aan vertrouwde routines.

Wij zijn van mening dat in de discussie over strategie-georiënteerd leesonderwijs tot nu toe eenzijdig de nadruk is komen te liggen op allerlei mogelijke aanpakken, die 'beter' zijn dan de serie lessen van Van Wendel de Jooode. Alleen Mazeland (1990) analyseert inhoudelijk waarom deze lessen niet goed uit de verf komen.

De oorzaak voor het 'mislukken' moet volgens ons niet louter gezocht worden in de ontwikkelde lessen zelf. De vertrouwde routines van docenten en leerlingen zouden wel eens kunnen interfereren met strategie-georiënteerd leesonderwijs, hoe dat onderwijs ook vorm gegeven wordt. Zowel docenten als leerlingen zoeken in hun dagelijkse praktijk houvast aan datgene wat ze kennen, zoals *hardop lezen, tekst met vragen* en het *controleren* of de boodschap van de les is overgekomen.

Noot en literatuur

- 1 Een aantal teksten is ontleend aan een bestaande methode voor strategie-georiënteerd leesonderwijs (Kok & Boonman 1984).

Aalsvoort, M. van der, & B. van der Leeuw, *Leerlingen taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede, SLO/ACLO-M, 1982.

Blankesteijn, E., & B. van der Leeuw, *Functioneel lezen in het basisonderwijs. Verantwoording, opzet en praktijk van een serie leeslessen in het kader van 'zorgverbreding'*. Een analyse van onderzoeksmateriaal. Nijmegen, KUN, 1990. Intern rapport.

Brinke, S. ten, 'De eindtermen-Nederlands' in: *Handboek Basisvorming* (afl. 3). Deventer, Van Loghum Slaterus, 1989, p. 111.3.BRI.1-12.

Damsma, H., e.a., *Taalbeschouwing als reflectiviteit. Eerste verslag van het onderzoeksproject reflectiviteit*. Enschede, SLO, 1985. Studies in leerplanontwikkeling 4.

Gelderens, A. van, *Taalbeschouwing bij het begrijpend lezen. Een beschrijving van programma's en suggesties*. Enschede, SLO/SCO, 1987.

Gerritsen, A., 'Leesvaardigheid... hoezo, leesvaardigheid?!' in: *Moer* 1990/5, p. 178-179.

Kok, W.A.M., & J.H. Boonman (red.), *Lezen om te weten. Een leergang voor het bestuderen van teksten*. Gorinchem, De Ruiter, 1984.

Kramer, I., 'Wie kaatst...' in: *Moer* 1991/5, p. 186-188.

Leeuw, B. van der, & H. Bonset, met medewerking van J. Sturm, *Vernieuwing van het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van zeven casestudies in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede, SLO, 1990.

Loon, R. van & M. Visser, 'Overleven is ook een strategie' in: *Moer* 1990/8, p. 339-348.

Mazeland, H., 'Een gespreksanalytisch commentaar' in: *Moer* 1990/5, p. 179-181.

Rutten, E., 'Leesvaardigheidsdidactiek – een andere weg' in: *Moer* 1990/8, p. 370-373.

Verhoeven, L., 'De noodzaak van functionaliteit' in: *Moer* 1990/5, p. 181-183.

Wendel de Jooode, B. van, 'Naar een strategiegeoriënteerde leesvaardigheidsdidactiek' in: *Moer* 1990/5, p. 173-178.

Wendel de Jooode, B. van, 'Strategietraining – een hulpmiddel en geen wondermiddel!' in: *Moer* 1991/4, p. 147-149.

Werts, Marjan, *Een serie oefeningen Functioneel Lezen in het kader van zorgverbreding*. Enschede, SLO, 1984. Intern rapport.

Werts, Marjan, *Begrijpend lezen van informatieve teksten. Handleiding en voorbeeldlessen*. Enschede, SLO, 1991.