
Leesstrategieën onderwijzen in groepen

Roos Geerse huldigt de opvatting dat de leestaak in z'n geheel moet worden onderwezen. Zij schetst haar ideeën en doet verslag van de lessen die zij samen met haar collega uitgeprobeerd heeft.

Ben van Wendel de Joode beschreef in *Moer* 1990/5 zijn pogingen om twee zwakke brugklasleerlingen in zes lessen leesstrategieën bij te brengen. Het was hem tegengevallen. De leerlingen zagen vaak niet wat hij hen wilde laten zien. Hij vroeg hen bij voorbeeld, hoe de schrijver verpakt had wat hij wilde ('Koop deze produkten!'). Daarop kreeg hij het antwoord: 'In doosjes'. De auteur vroeg dan ook de lezers van *Moer* of zij misschien andere, snellere wegen wisten om leerlingen strategisch te leren lezen. Inmiddels hebben al velen gereageerd op zijn artikel.

Een van hen, Els Rutten (1990), stelt dat het onderwijzen van strategieën altijd wel een zaak van lange adem zal blijven. Dat ben ik met haar eens. Het toepassen van strategieën eist namelijk van leerlingen dat ze zelf hun leerhandelingen bekijken en sturen, en dat is niet eenvoudig te onderwijzen en waarschijnlijk nog minder eenvoudig te toetsen. Het lijkt bij voorbeeld veel makkelijker om leerlingen vragen te stellen en hun antwoord daarop te beoordelen, dan te bewerkstelligen en te controleren dat ze de relevante vragen zelf formuleren en goed beantwoorden. Dit zal ook de reden zijn, dat er in het onderwijs zo weinig aandacht is voor metacognitieve activiteiten, zoals Ludo Verhoeven opmerkt in *Moer* 1990/5. Maar is het eigenlijk wel zo gemakkelijk om leerlingen door middel van vragen tot de gewenste inferenties te brengen? Erik Blankesteijn en Bart van der Leeuw (1991) laten zien, dat een docent in een onderwijsleergesprek soms behoorlijk moet sturen om uiteindelijk het antwoord te krijgen dat hij

wil horen. In de beschreven les komen de leerlingen niet tot reflectie, omdat ze de vragen van de docent interpreteren als de controlevragen die ze gewend zijn te krijgen.

Een aantal auteurs wijst erop, dat de leerlingen – voor ze leesstrategieën kunnen leren – gemotiveerd moeten zijn om de betreffende leertaken uit te voeren. Ludo Verhoeven wil daarom functionele taken, Addie Gerritsen (1990) en Remko van Loon & Mart Visser (1990) pleiten voor interessante teksten. Ik zou daaraan toe willen voegen, dat de leerling in de eerste fase van het onderwijs in leesstrategieën ook nog teksten zou moeten krijgen over een onderwerp waar hij of zij goed in thuis is. Strategieën leer je nu eenmaal sneller als je een redelijke kennis hebt van het domein waarop je de strategieën toe moet passen. De voorkennis en interesses van leerlingen verschillen echter nogal. Daarom lijkt het mij gewenst op deze punten te differentiëren. Leerlingen kunnen dan werken met een tekst die ze zelf gekozen hebben en aan een doel dat ze zelf gekozen hebben. De kans dat ze de tekst dan ook actief gaan lezen, wordt zo een stuk groter. Hoe je zou kunnen differentiëren naar interesse en voorkennis, schets ik in Voorbeeld 1 (zie pag. 3).

Bij het onderwijzen van leesstrategieën moet je dus de schoolse manier van communiceren proberen te vermijden en zoeken naar interessante en functionele leestaken. Maar hoe kan je het onderwijs in leesstrategieën nu in concreto vorm geven? In de meest uitgewerkte suggesties, die van Els Rutten en Remko van Loon & Mart Visser, is het uitgangspunt dat de taak zo complex is, dat deze aanvankelijk alleen in deelvaardigheden kan worden onderwezen. Dit betekent dat de strategieën tijdelijk het doel van het leren zijn, in plaats van een middel bij het lezen. Het lijkt mij nogal moeilijk om leerlingen daarvoor te (blijven) motiveren. Daar komt nog bij, dat het vaak moeilijk is om leerlingen zover te krijgen dat ze geïsoleerd geleerde strategieën verderop in het leerproces op de juiste momenten ook daadwerkelijk gebruiken. Ludo Verhoeven stelt in zijn reactie dat het leesonderwijs beter zou moeten voortbouwen op de mondelinge taalvaardigheden, maar hij geeft niet aan, hoe dat zou moeten.

Ik wil hieronder een programma beschrijven, waarin inderdaad gebruik gemaakt wordt van de mondelinge taalvaardigheid die leerlingen

-
- 1 Neem de leerlingen een vragenlijst af om te achterhalen over welke onderwerpen ze graag lezen en van welke onderwerpen ze veel afweten. Neem bij voorbeeld deze categorieën:

- actualiteit
- cultuur
- muziek
- mensen en hun relaties
- natuur
- sport
- techniek

- 2 Bekijk van elke leerling over welke categorieën onderwerpen hij of zij graag leest en van welke categorie onderwerpen hij of zij veel afweet.

- 3 Maak groepjes van vier leerlingen die in dezelfde categorie(ën) zijn ingedeeld.

- 4 Laat elk kind een tekst meenemen of kiezen over een onderwerp uit de betreffende categorie(ën). Elk groepje krijgt dus vier teksten.

- 5 Laat elk groepje opschrijven waarom ze een van deze vier teksten gaan lezen. Laat hen bij voorbeeld kiezen uit de volgende alternatieven:

- we willen meer weten over ...
- we willen weten of ... goed is of niet.
- we willen een werkstuk maken over ...
- we moeten deze tekst leren voor ...
- we willen antwoord op de volgende vraag: ...

- 6 Laat elk groepje opschrijven tot welk produkt het lezen moet leiden. Laat hen bij voorbeeld kiezen uit de volgende alternatieven:

- lijst met punten
- eindoordeel
- lijst met ideeën
- onthoudplan
- antwoord op de volgende vraag: ...

VOORBEELD 1 *Manier om te differentiëren naar interesse en voorkennis*

hebben. Door aan te sluiten bij de manier waarop deze in het dagelijks leven communiceren, is de kans bovendien klein dat ze vervallen in de manier van communiceren zoals dat vaak gebeurt in een onderwijsleergesprek. De leestaak wordt bij deze methode niet opgedeeld in apart te leren vaardigheden. Differentiatie naar inte-

resse is mogelijk omdat het een procedure betreft die op alle informatieve teksten toegepast kan worden. Samen met Karin Brouwer heb ik het programma uitgetoetst bij leerlingen van de groep 8 van een basisschool.

Leren lezen door te praten

De meest natuurlijke manier van communiceren is met elkaar praten over alledaagse dingen. Op school wordt echter op een andere manier en over andere onderwerpen gepraat dan in het dagelijks leven. De taal van de school is meer 'boekentaal' dan 'spreektaal'. Daarom hebben veel leerlingen moeite zich deze mondelinge taalvaardigheid eigen te maken. Het is echter een van de belangrijkste doelen van de school dat leerlingen net zo leren denken en communiceren als er in de wetenschap of de beroepspraktijk gecommuniceerd wordt. Om dat doel te bereiken is een goede leesvaardigheid nodig. Leerlingen moeten door het lezen van zakelijke teksten kennis opdoen en die ook leren gebruiken. Om hen die kennis te laten verwerken en toepassen zou echter ook het praten over de onderwerpen die de school wil onderwijzen meer getraind moeten worden. Het is immers nog steeds vooral de docent die aan het woord is in de klas.

Bij het ontwikkelen van ons programma hebben we lezen opgevat als een vorm van communiceren. Als je actief leest, ga je in gesprek met zowel de auteur als jezelf. Tijdens het lezen denk je dingen als: 'Dit moet ik nog eens beter lezen', 'Wat een onzin!', 'Dit doet me denken aan...', 'Zeg toch gewoon wat je bedoelt'.¹ Hoe actiever je leest, hoe explicieter dit 'gesprek' wordt. Naarmate je je gedachten meer bewust bent – zoals wanneer je ze probeert te verwoorden –, worden ze tastbaarder. Het worden dan als het ware objecten waar naar je kunt kijken en die je kunt manipuleren. Op die manier verwerf je bruikbare kennis.

Veel leerlingen proberen hun gedachten niet uit zichzelf expliciet te maken. Ze kunnen misschien wel communiceren over het onderwerp, maar ze doen dat niet tijdens het lezen of ze brengen hun eigen kennis, ervaringen en meningen niet in verband met de informatie in de tekst. Ze zullen daardoor maar weinig verbanden leggen tussen de verschillende elementen van de tekst. Ons idee was, dat deze

leerlingen veel meer gedachten met betrekking tot een tekst zullen expliciteren wanneer ze met anderen over die tekst praten, dan wanneer ze in hun eentje met de tekst aan de slag moeten. De goede lezers kunnen bij een dergelijk groeps gesprek fungeren als model.

Onze opzet was, dat leerlingen de leesstrategieën die we wilden onderwijzen eerst in groepsverband en vervolgens individueel toe leerden passen. Anders dan bij de methode waarbij leestaak wordt opgedeeld in een aantal apart te onderwijzen deeltaken, leren de leerlingen bij een dergelijke opzet de strategieën vanaf het begin in samenhang en doelgericht uit te voeren.

Het idee dat hogere mentale processen zich ontwikkelen in interactie met andere mensen en na verloop van tijd verinnerlijkt worden, komt oorspronkelijk van de sovjet-psycholoog Vygotsky. Hij is dan ook een van de inspiratiebronnen geweest voor Brown & Palincsar (1989), die een experiment hebben gedaan met het onderwijzen van leesstrategieën aan zwakke leerlingen. Ze lieten hen, net zoals Karin en ik, in groepjes over een tekst praten.⁴ Hun resultaten waren veelbelovend – misschien zelfs te mooi om waar te zijn. Overigens is er in het algemeen voor het coöperatief leren een sterk groeiende belangstelling op dit moment in de onderwijskunde, niet alleen in Nederland maar zeker ook daarbuiten.

Het programma

Met het door ons ontwikkelde programma wilden we de volgende leesstrategieën aanleren:

- voorspellen
- verhelderen
- vergelijken van tekstuele en buitentekstuele gegevens
- samenvatten
- monitoren (het proces in de gaten houden).

Deze strategieën wilden we de leerlingen aanleren door hen naar aanleiding van een tekst vier dingen te laten doen: voorspellen, vragen stellen, samenvatten en regelen. We lieten hen vragen stellen in de hoop, dat dat zou leiden tot verheldering van de tekst en vergelijking van tekstuele en buitentekstuele gegevens. 'Regelen' was de term waarmee we de monitorfunctie aanduiden.

We lieten de leerlingen werken in heterogene groepjes van vier. Elk van hen moest een van de vier bovengenoemde activiteiten voor zijn rekening nemen. Elk kind kreeg dus een rol (regelaar, voorspeller, vragensteller of samenvatter). Dit garandeerde niet alleen dat in het gesprek alle strategieën gebruikt werden, maar ook dat alle leerlingen aan de beurt kwamen. De regelaar moest ervoor zorgen dat een aantal stappen werd afgewerkt. Daardoor werd het leesproces gefaseerd. Wat de leerlingen precies moesten doen is weergegeven in Voorbeeld 2 (zie pag. 5).

In de eerste ronde moest de voorspeller een voorspelling doen over de tekst, waarvan de leerlingen alleen de titel, kopjes en illustraties konden zien. In de tweede ronde werd er steeds een stukje gelezen en daarna bediscussieerd. Het was de taak van de vragensteller het gesprek op gang te brengen en gaande te houden. De samenvatter vatte daarna samen en de voorspeller deed een voorspelling over het volgende stukje. Er moest wel consensus bereikt worden over de samenvattingen en de voorspellingen, voor er overgegaan mocht worden naar de volgende stap. We hadden de leerlingen verder nog een leesdoel gegeven. De bedoeling was, dat ze tijdens de tweede ronde en in de derde ronde daarnaar terug zouden koppelen.

Wij hebben alleen nog maar de eerste lessen van het nog verder te ontwikkelen programma uitgetoetst. In de rest van dat programma zal aandacht geschonken moeten worden aan de verinnerlijking van de geleerde leesstrategieën.

Een geschikte methode voor zwakke lezers?

In dit onderzoek hebben slechts twee groepjes uit groep 8 gedurende twee lesuren met het programma gewerkt. Er valt dus nog niets te zeggen over het effect van deze manier om leesstrategieën te onderwijzen. Wel kunnen we in zijn algemeenheid zeggen, dat de leerlingen goed uit de voeten konden met de instructie en het leuk vonden om met de taak bezig te zijn.

Een belangrijke vaststelling was, dat de leerlingen weinig moeite deden om tot een werkelijk goede, gezamenlijke interpretatie van de tekst te komen. Met name de allochtone kinderen begrepen de tekst soms niet goed. Som-

Eerste ronde

- 1 Lees de eerste bladzijde. Probeer te bedenken, waar de rest van de tekst over zal gaan.
- 2 De voorspeller zegt, wat er volgens hem of haar in de rest van de tekst zou kunnen staan.
- 3 Bekijk eerst met elkaar of er nog iets aan deze voorspelling veranderd moet worden. Daarna mogen de anderen hun voorspellingen geven.
- 4 De samenvatter schrijft de voorspellingen op. (Deze moet wel eerst zeggen, wat hij of zij op gaat schrijven.)

Tweede ronde

- 1 Sla de bladzijde om, en lees het volgende stukje.
- 2 De vragensteller stelt een vraag. Daarna gaat de hele groep over het stukje praten. Vergeet het leesdoel niet!
- 3 De samenvatter vertelt in het kort, wat er gezegd is. De anderen moeten de samenvatter helpen, als die dingen vergeet.
- 4 Bekijk met elkaar of jullie genoeg over het stukje gepraat hebben. Denk aan het leesdoel!
- 5 De samenvatter geeft een nieuwe samenvatting. Als jullie die goed vinden, schrijft hij of zij de samenvatting op.
- 6 De voorspeller doet een voorspelling over het volgende stukje.
- 7 Praat over deze voorspelling. Denkt iedereen dat de voorspelling uit zou kunnen komen? Heeft iemand anders nog een andere voorspelling?
- 8 Doe alle stappen van deze ronde nu voor het volgende stukje. (Als jullie alle stukjes al gedaan hebben, ga dan naar de derde ronde.)

Derde ronde

- 1 De samenvatter leest op, wat die opgeschreven heeft bij de tweede ronde.
- 2 Bekijk of jullie het leesdoel hebben bereikt. Misschien moeten er dingen bij of weg, of veranderd. De samenvatter schrijft dat op.

VOORBEELD 2 Gebruikte procedure voor het lezen in groepen

mige leerlingen probeerden wel dieper op de tekst in te gaan, maar ze kregen hun medeleerlingen meestal niet of alleen met moeite mee.

Aan het leesdoel besteedden de leerlingen weinig aandacht. Ze hadden hun handen waarschijnlijk vol aan het, althans in grote lijnen, vervullen van hun rol en het volgen van de regels.

We zijn nu een tweede versie van het mate-

riaal aan het ontwikkelen waarmee deze en andere problemen zich hopelijk in mindere mate voordoen. We verwachten echter niet dat deze methode ooit snelle resultaten op zal leveren. De leerlingen die wij gezien hebben, zouden zelfs extra training moeten hebben, onder meer in het samenwerken. Een ander probleem bij deze methode is, dat het groepswerk moeilijk te beoordelen is. Pas nadat een vaardigheid verinnerlijkt is, kan deze individueel getoetst worden. Daartegenover staat, dat je als docent wel een indruk krijgt van het denkproces, terwijl je bij schriftelijk toetsen bijna alleen het *produkt* kunt beoordelen.

Een voordeel van deze methode is dat er veel mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden tegelijk geoefend kunnen worden. Bovendien is het mogelijk, en naar onze mening zelfs wenselijk, deze leesmethode te integreren met het stelonderwijs en het onderwijs in de vakvakken.³ Ook voor het schrijven en leren van informatieve teksten is het nodig om te kunnen communiceren op een manier die gebruikelijk is in de wetenschap en de beroepspraktijk. Een ander voordeel van deze methode is dat de leerlingen veel mogelijkheden hebben elkaar te helpen. Zo hoeven slimme leerlingen zich niet te vervelen en krijgen zwakkere leerlingen meer en sneller feedback dan bij klassikale instructie.

Ons belangrijkste doel was echter een manier te vinden om leesstrategieën te onderwijzen, die met name geschikt was voor de zwakkere leerlingen. We hebben daarom geprobeerd aan te sluiten bij de behoeften en mogelijkheden van deze categorie leerlingen, in de hoop dat ze daardoor tot betere leerresultaten zouden komen. We zouden nader moeten onderzoeken of een methode als deze inderdaad tot betere prestaties leidt bij deze leerlingen. Voordat we dat gaan doen, zouden we echter graag suggesties hebben van lezers van *Moer*, vooral docenten. Zou U het zien zitten om leerlingen op deze manier te laten werken? Wat zijn volgens U de mogelijkheden en onmogelijkheden van deze methode? Wij zijn zeer benieuwd!

Noten en literatuur

- 1 Reageren op een tekst gebeurt voor een groot deel onbewust. Het wordt zichtbaar als iemand opmerkingen of tekens in de marge zet, naar

aanleiding van een tekst iets in een ander boek gaat opzoeken, zijn verontwaardiging toont enzovoort.

2 Wij hebben in ons programma de leerlingen een vaste procedure en rollen gegeven. Wat voor instructie Brown & Palincsar hebben gegeven, is ons niet geheel duidelijk geworden. Uit de protocolfragmenten in hun artikel is echter af te leiden, dat deze instructie 'opener' moet zijn geweest dan die van ons.

3 De beschreven procedure kan, zodra deze verkort is, gebruikt worden in de fase van het materiaal zoeken voor een werkstuk. Het doel van het lezen van een aantal teksten is dan: inhouden en ideeën vinden voor het werkstuk. Verder zou een vergelijkbare procedure ontworpen kunnen worden voor het schrijven. In die procedure zou men deze strategieën aan bod kunnen laten komen: vragen stellen (die de tekst moet beantwoorden), ordenen, formuleren, regelen.

Bij het leren en verwerken van teksten zou het doel kunnen luiden: hoofdzaken vinden en in verband brengen met elkaar en met reeds aanwezige kennis, eigen meningen en ervaringen.

Blankesteijn, E. & B. van der Leeuw, 'Vernieuwing van leesonderwijs: strategieën en routines' in: *Moer* 1991/7-8, p. 234-245.

Brown, A.L. & A.S. Palincsar 'Guided Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition' in: L.B. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale 1989, p. 393-451.

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

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

Rutten, E. 'Leesvaardigheidsdidactiek - een andere weg' in: *Moer* 1990/8, p. 370-372.

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

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

Will van Peer

Iene miene mutte Aftelrijmpjes en hun literaire functies

Binnenkort verschijnt Lees meer fruit van Will van Peer.' Dit boek gaat over kinderen en literatuur. Het hier volgende artikel is een voorpublicatie van hoofdstuk 4, waarin aftelrijmpjes, als vorm van orale kindercultuur, in hun functionele samenhang beschreven worden. Die functies zijn niet alleen belangrijker maar ook minder voor de hand liggend dan volwassenen meestal veronderstellen.

Toen in 1991 voor de nominatie van de AKO-prijs ook een kinderboek werd aanbevolen, was dat aanleiding voor heel wat - hoofdzakelijk negatieve - commentaren in de media. De kinderliteratuur lijkt niet tot de 'echte' literatuur te behoren. Dat is op zich een merkwaardig gegeven, want kinderen gebruiken frequent tekstvormen die wat hun structuur en functies betreft grotendeels met die van de volwassen literatuur corresponderen. Dat blijkt bij voorbeeld uit de poëtische teksten die ze zelf produceren. Eén vorm daarvan, aftelrijmen, wordt in het hiernavolgende beschreven. Uit de bestudering van dergelijke rijmen wordt duidelijk dat literatuur in het leven van kinderen heel wat belangrijker is dan de genoemde negatieve commentaren veronderstellen.

In tegenstelling tot wat men vaak meent, ontwikkelen jonge kinderen ook spontaan uit zichzelf literaire activiteiten. Freud zag zelfs de oorsprong van de literaire belangstelling in het 'kiekeboe'-spel dat kleuters zo vol overgave met hun ouders spelen. In ieder geval hebben veel spelletjes van kinderen duidelijke literaire ingrediënten: het spelen van rollen (theater!), fantasie, of een narratieve structuur. In dit artikel gaat het over literaire produkten die door kinderen zelf worden voortgebracht. Naast verhalen zijn dat ook teksten met een