

Problemen met  
tekstbegrip  
*Directe instructie in  
leesstrategieën een mogelijke  
oplossing*

---

*Er is de laatste jaren al veel gezegd en geschreven over leesstrategieën en het aanleren ervan. Zoveel, dat wie er niet in thuis is, de weg snel kwijt zal raken.*

*In de bundel 'Dyslexie 88' schreven Henneman & van Calcar een artikel waarin zij de resultaten van een groot aantal onderzoeken bijeen brachten. Zij herschreven het voor 'Moer'. Het resultaat is een heldere uitleg van het Waarom, Wat en Hoe van directe instructie in leesstrategieën.*

---

### Probleemstelling

Een aantal belangrijke oorzaken van problemen met begrijpend lezen van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs zijn een slechte technische leesvaardigheid, passief leesgedrag en gebrek aan kennis (Seegers, 1985; Aarnoutse, 1986; Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988). Passief leesgedrag houdt in dat leerlingen weinig activiteiten ontplooiën om tot tekstbegrip te komen en om hun begrip te controleren. Directe instructie in leesstrategieën wordt door verschillende auteurs aanbevolen om de activiteit van lezers te vergroten (zie overzicht in Aarnoutse, 1992). Dit artikel beschrijft hoe leerkrachten die aanbevelingen kunnen realiseren. Kennis van activiteiten die goede lezers verrichten en inzicht in oorzaken van passief leesgedrag zijn daarbij van belang.

### Activiteiten van lezers

Goede lezers zijn zich ervan bewust, dat lezen het zoeken naar betekenis is en dat het verschillende doelen kan dienen. Zij stemmen daarom hun wijze van lezen, dus ook de mate waarin zij tot tekstbegrip willen komen, af op hun doel. Zij activeren relevante achtergrondkennis en gebruiken deze kennis in combinatie met tekstgegevens (titels, kopjes, plaatjes etc.) om verwachtingen te formuleren, niet expliciet gegeven informatie uit de tekst af te leiden (inferenties) en conclusies te trekken. Zij richten hun aandacht op het vaststellen van hoofdzaken en evalueren de inhoud op interne consistentie en op overeenstemming met hun eigen kennis en gezond verstand. Door gebruik van diverse strategieën, bijvoorbeeld door te herlezen, tekstdelen samen te vatten en zichzelf vragen te stellen, werken ze onbegrip weg en houden ze in de gaten, of ze de tekst nog steeds begrijpen. Deze activiteiten verlopen *planmatig*, ofwel het zijn *strategieën* die lezers tot hun beschikking hebben om hun begrip van een tekst op te bouwen, onbegrip op te lossen en begrip te controleren. Zwakke lezers verrichten een aantal van deze activiteiten wel, maar in veel mindere mate dan goede lezers en zonder hun activiteiten te evalueren.

### Verklaringen voor passief leesgedrag

Een aantal verklaringen voor het gedrag van zwakke lezers vloeit voort uit de interactie leerling en onderwijssituatie (Bristow, 1985; Durkin 1978, Aarnoutse, 1992).

- Leerkrachten corrigeren zwakke lezers tijdens hardop leesbeurten vaker dan goede. Hierbij maken zij weinig onderscheid tussen fout gelezen woorden die wel en die niet de betekenis van een zin veranderen. Bij correctie wijzen zij goede lezers op de consequentie van een fout voor de betekenis, zwakke op de juiste verklanking van het woord. Goede lezers leren zo, dat lezen het zoeken naar betekenis is, zwakke dat lezen het juist verklanken van woorden betreft. Deze visies op lezen beïnvloeden de activiteiten die leerlingen ontplooiën en hun motivatie om te gaan lezen.
- Wanneer teksten te moeilijk zijn, gaan zowel goede als zwakke lezers passiever lezen, omdat zij niet over de benodigde kennis beschikken

om tot begrip te komen. Zwakke lezers worden veelal *voortdurend* met te moeilijk materiaal geconfronteerd. Hierdoor *leren* zij geen activiteiten ontplooiën.

- Leerkrachten versterken vaak ongewild negatieve gevoelens die zwakke lezers over zichzelf hebben, door hen niet te stimuleren zelfstandig een oplossing voor een probleem te zoeken, maar hen de oplossing te geven. Dit versterkt bij zwakke lezers het idee, dat zij geen of nauwelijks invloed kunnen uitoefenen op hun resultaten. Hierdoor ontwikkelen zij een afwachtende houding.
- In schoolboeken die betrekking hebben op leesonderwijs wordt nauwelijks instructie gegeven in begrijpend lezen. Leerlingen worden niet geleerd hoe zij een tekst moeten aanpakken, hoe zij tot begrip moeten komen en onbegrip kunnen wegwerken. Ook leerkrachten geven leerlingen nauwelijks instructie. Zij besteden de meeste tijd aan beoordelen, luisteren naar leesbeurten en helpen met beantwoorden van vragen bij teksten.

### **Wat zijn leesstrategieën?**

Leesstrategieën zijn planmatige wijzen van (mentaal) handelen die lezers gebruiken om doelstellingen te bereiken. Deze doelstellingen kunnen zeer divers van aard zijn, bijvoorbeeld: nagaan of een tekst interessant is om te gaan lezen; onbegrip van een tekstpassage opheffen; de betekenis van een zeer frequent voorkomend onbekend woord achterhalen; controleren of een geïnterpreteerde redenering juist is. Welke strategie lezers wanneer gebruiken, is afhankelijk van de tekst, de doelstelling waarmee gelezen wordt en de kennis van de lezer.

*Strategieën* moeten niet verward worden met *vaardigheden*, hoewel de laatste wel nodig zijn om strategieën adequaat uit te kunnen voeren. Vaardigheden zijn procedures die leerlingen na instructie en training accuraat en snel kunnen uitoefenen. Zo kunnen bijvoorbeeld het onderscheiden van feiten en meningen, het achterhalen van argumenten en het samenvatten van tekstgedeelten, leerlingen geleerd worden als vaardigheid door hen oefeningen te geven, waarbij die handelingen steeds opnieuw moeten worden uitgevoerd. Daarmee hebben leerlingen echter nog geen strategie geleerd om tot tekstbegrip te komen. Dat is pas het geval,

als de bedoelde vaardigheden gebruikt worden om een bepaald probleem op te lossen, dat zich aan de lezer voordoet op zijn weg naar tekstbegrip. In het algemeen doet een leerling dat niet uit zichzelf en moet hem dat geleerd worden.

Kennis die een lezer heeft, speelt een belangrijke rol bij het gebruik van strategieën. Deze kennis beperkt zich niet tot kennis over het onderwerp van de tekst. Ook kennis van het leesproces, kennis van taal en taalgebruik en (wanneer er in schoolverband gelezen wordt) kennis die leerlingen van leesonderwijs hebben, spelen mee (Duffy & Roehler, 1987a). Gebrek aan kennis kan een belangrijke oorzaak zijn voor problemen met tekstbegrip. Dat we op uitbreiding van kennis niet ingaan in dit artikel, mag niet de suggestie wekken dat alleen het trainen in strategiegebruik van leerlingen betere lezers maakt. Kennis- en woordenschatuitbreiding blijft van zeer groot belang.

### **Welke strategieën aanleren?**

Lezers gebruiken afhankelijk van hun kennis en de tekst een zeer groot aantal strategieën. Het is onmogelijk ze alle aan leerlingen te onderwijzen. Palincsar en Ransom (1988) laten drie criteria een rol spelen bij de keuze van te leren strategieën:

- een strategie moet in een groot aantal leessituaties bruikbaar zijn;
- hij moet twee functies hebben: er toe leiden dat zowel de interactie van de leerling met tekst als de controle op zijn tekstbegrip vergroot wordt;
- de tijd die het kost leerlingen een strategie te leren, moet in verhouding staan met het resultaat dat ermee bereikt wordt.

Het is vanuit deze criteria dat we een aantal strategieën kort beschrijven. Voor de wijze waarop deze strategieën uitgevoerd kunnen worden, verwijzen wij naar het oorspronkelijke artikel (Henneman & Van Calcar, 1988)

#### **1 Vaststellen van leesdoel en taakaanpak**

Pas wanneer een lezer een doel voor ogen heeft, weet hij wat hij zal moeten begrijpen en kan zijn aandacht taakgericht zijn. In de schoolsituatie zijn het meestentijds de leerkrachten die bepalen wat het doel is. Dit doel

moeten zij de leerlingen meedelen. Daarnaast moeten leerlingen leren zichzelf een leesdoel te stellen. Dat wil zeggen: zij moeten leren, zich elke keer opnieuw te realiseren wat zij als uiteindelijk effect willen of moeten bereiken.

Na het lezen kan het doel weer teruggehaald worden om te controleren, of het in voldoende mate bereikt is. Wanneer dat niet het geval is, moet bekeken worden of dit aan de lezer ligt of aan de tekst. Beide kunnen te kort schieten: de lezer in de wijze waarop hij gelezen heeft; de tekst doordat ze bijvoorbeeld onvoldoende informatie bevat om de doelstelling te bereiken.

## 2 *Het activeren van kennis*

Door het activeren van kennis zijn lezers beter in staat allerlei informatie die impliciet blijft, zelfstandig aan te vullen en de gegeven informatie te evalueren. Maar zij hebben er ook eerder door in de gaten, wanneer zij iets niet begrijpen en waarom zij het niet begrijpen.

## 3 *Activeren van verwachtingen*

Wie met verwachtingen leest, herkent de inhoud van tekstpassages snel en heeft in de gaten welke informatie wel en niet gegeven wordt. Verwachtingen bij lezers over de inhoud van de tekst en de tekststructuur worden opgeroepen zowel door de geactiveerde kennis als door tekstkenmerken zoals tussentitels, illustraties, signaalwoorden en lay-out.

## 4 *Verwachtingen controleren en bijstellen*

Tijdens en na het lezen moeten verwachtingen voortdurend in de gaten gehouden worden. Ze hebben een voorlopig karakter zolang ze niet door de tekst bevestigd zijn. Al lezende moet de informatie in de tekst dus geëvalueerd worden, zodat verwachtingen bijgesteld kunnen worden.

## 5 *Aandacht richten op belangrijke zaken*

De capaciteit om informatie op te nemen en betekenis te geven is beperkt. Het is onmogelijk alle woorden en zinnen op te nemen, te verwerken en te onthouden. Daarom richt een lezer zijn aandacht op wat belangrijk is. Wat dat is, is afhankelijk van de doelstelling waarmee hij leest en van hetgeen de schrijver biedt.

Voor de vaststelling van wat hij belangrijk acht, kan hij besluiten strategieën te gebruiken

als: samenvatten, vragen genereren en het schema's maken. (Voor uitwerking van deze strategieën verwijzen wij naar: Doblaev, 1984; Baumann, 1986; Heimlich & Pittelman, 1986).

## 6 *Het maken van inferenties*

Een schrijver veronderstelt veel kennis bij een lezer en laat daarom allerlei gegevens weg. Voor een goed begrip van een tekst is het dan wel noodzakelijk dat de lezer die informatie uit de tekstgegevens afleidt. We noemen dat het maken van inferenties. Een eenvoudig voorbeeld maakt het belang duidelijk. 'Hij kwam doorweekt thuis en zag dat zijn paraplu aan de kapstok hing'. Zonder dat het gezegd wordt, begrijpt de lezer dat de hij-figuur door de regen heeft gelopen en naar alle waarschijnlijkheid in de veronderstelling heeft verkeerd dat hij zijn paraplu ergens had laten liggen.

## 7 *Vaststellen van de tekststructuur*

Een tekst is een geheel van verbanden die door de lezer gelegd moeten worden. Wanneer een lezer het verband tussen twee passages mist, kan hij nagaan of hij een vraag kan stellen aan het voorafgaande of het volgende, om te zien of de bewuste passage daar een antwoord op is.

## 8 *Betekenis geven aan onbekende woorden en onbegrepen zinnen*

Om een tekst te begrijpen is het niet altijd nodig de betekenis van alle woorden en zinnen te kennen. Een lezer moet kunnen inschatten welke betekenissen hij nodig heeft voor zijn begrip. Om tot begrip te komen, zal hij in eerste instantie de context waarin het woord verschijnt, moeten gebruiken

Goede lezers gebruiken al deze strategieën geheel geautomatiseerd, zonder zich daar bewust van te zijn. Als hun begrip stopt, gaan zij ze pas bewust hanteren om het onbegrip weg te werken. Welke strategieën of combinatie van strategieën zij dan gebruiken, is geheel afhankelijk van het onbegrip dat is ontstaan.

## **Strategieën leren gebruiken**

Onderzoek naar de wijze waarop leerlingen tot beter tekstbegrip kunnen komen, wijst uit dat verschillende vormen van directe instructie in strategiegebruik effectief zijn. (Baumann &

Schmitt, 1986). Kenmerken van directe instructie met betrekking tot leesonderwijs zijn:

- de leerkracht illustreert *wat* een strategie inhoudt, *hoe* de strategie werkt, *hoe* de verschillende stappen waaruit ze is opgebouwd, uitgevoerd moeten worden, en *waarom* en *wanneer* de strategie gebruikt wordt;
- de leerkracht begeleidt de leerlingen in het leren uitvoeren van de strategie, geeft feedback op de wijze waarop de verschillende stappen van de strategie worden uitgevoerd en op het resultaat;
- de verantwoordelijkheid voor het leerproces gaat geleidelijk over van de leerkracht naar de leerlingen;
- de geleerde strategie wordt steeds op een hoger niveau herhaald;
- transfer van de strategie naar leersituaties buiten de les wordt tot stand gebracht.

De instructie die we in deze en de volgende paragrafen beschrijven, is gebaseerd op een aantal voorstellen uit de literatuur: Baumann & Schmitt (1986), Baumann (1986), Pearson (1984), Duffy & Roehler (1987a en b), Palincsar & Brown (1984), Duffy, Roehler & Herrmann (1988) en Palincsar & Ransom (1988). Ze bestaat uit een aantal fasen, waarin de bovengenoemde kenmerken van directe instructie aan bod komen.

- 1 *Wat is het DOEL van de les(sen)* De leerkracht vertelt dat hij de leerlingen middelen wil geven om teksten beter te begrijpen. Hij geeft voorbeelden van moeilijke tekstpassages en opdrachten waarmee leerlingen problemen hebben gehad. Ook kan hij de leerlingen zelf vragen om voorbeelden van dergelijke situaties te geven.

Wanneer het begrip strategieën nog niet eerder ter sprake is gekomen, legt hij dit uit. Hij doet dit door voorbeelden te geven van het handelen van mensen in alledaagse, voor de leerling herkenbare situaties: plakken van een band; eten in huis halen voor de avondmaaltijd; tas inpakken voor school. Daarmee laat hij zien dat mensen een manier van handelen volgen om een doel te bereiken. Hierbij hoeft de term strategie niet ter sprake te komen, het gaat om het begrip. Termen als: wijze van handelen, manieren en dergelijke volstaan ook.

Vervolgens schetst hij een situatie waarin mondeling taalgebruik een rol speelt, bijvoorbeeld:

beeld: je wilt later thuiskomen dan gebruikelijk is, omdat je met een vriend van de sportclub na de training nog naar een film wilt. Hij vraagt de leerlingen te vertellen hoe ze denken dat zij dat kunnen bereiken. De antwoorden van de leerlingen zullen afhankelijk zijn van hun kennis, ervaringen en de concrete omstandigheden waarin zij het vragen. Daaruit zal blijken dat ook in mondeling taalgebruik mensen een bepaalde wijze van handelen volgen, afhankelijk van wat ze weten en rekening houdend met een situatie. Als dat duidelijk is, gaat de leerkracht over naar geschreven taal. Hij geeft doelen bij teksten of tekstdelen en hij maakt een plan hoe hij die wil bereiken of hij laat de leerlingen een plan maken. Wanneer leerlingen al eerder les gehad hebben over strategieën in relatie tot tekstbegrip, wordt hun kennis daarvan opgehaald.

- 2 *WAT houdt de strategie in?* De leerkracht vertelt welke strategie de leerlingen zullen leren. Dit kan in de vorm van een definitie, een beschrijving of een voorbeeld van een situatie waarin zich een leesprobleem voordoet. Verschillen en overeenkomsten met eerder geleerde strategieën worden besproken. Deze fase leidt ertoe dat de leerlingen precies weten wat de samenhang is tussen de nieuwe en de reeds geleerde strategie.
- 3 *WAAROM is het belangrijk de strategie te leren?* De leerkracht geeft het belang van een strategie aan door te vertellen welke problemen erdoor opgelost worden. In deze fase is het belangrijk veel praktische voorbeelden te geven met betrekking tot het lezen en leren van teksten bij de zaakvakken. De leerlingen moeten in deze fase gestimuleerd worden mee te denken over het *waarom* van de strategie. Door in discussie met hen na te gaan *waarom* de strategie van belang is, krijgt de leerkracht direct informatie over de wijze waarop zijn instructie verwerkt wordt. Deze discussie kan gevoerd worden aan de hand van situaties waarin de strategie wel en niet een rol speelt. Door deze eerste drie fasen zijn de leerlingen optimaal voorbereid op het vervolg van de instructie.
- 4 *HOE pas je de strategie toe?* De leerkracht vertelt welke stappen leerlingen kunnen nemen als zij de strategie uitvoeren. Om te voor-

komen dat leerlingen onjuiste of onvolledige conclusies trekken uit die instructie, doet de leerkracht de strategie met behulp van verschillende teksten een paar keer voor. De teksten moeten voor de leerlingen relevant zijn. Door verschillende teksten te nemen, ervaren de leerlingen dat het uitvoeren van de strategie afhankelijk is van tekstenmerken.

Het voordoen van de strategie gaat 'hardop denkend'. Onzichtbare mentale processen moeten zichtbaar worden, zodat de wijze van denken van de leerkracht de leerlingen tot voorbeeld is. Het is niet de bedoeling dat de leerkracht *vertelt* hoe hij de strategie zou uitvoeren. Stel dat het gaat om het oproepen van verwachtingen. Hij zegt dan niet: 'Ik ga naar de titel kijken: 'Bever' en naar de plaatjes en ik weet dat deze tekst uit een tijdschrift over de natuur komt. Ik verwacht nu dat hij over het leven en de voortplanting van bevers gaat.' Hij zegt: 'Ik lees de titel 'Bever'. Daar weet ik eigenlijk niet veel van; ik weet niet eens of ze wel in Nederland voorkomen; dat staat misschien wel in de tekst; ik heb er nooit een gezien; ik herinner me wel uit een boek dat zich in Canada afspeelde, dat mensen ze soms lastig vinden, omdat ze dammen bouwen; ook uit de Donald Duck kan ik me dat herinneren; er staat hier zo'n dam op een foto; waarom zouden mensen daar eigenlijk last van hebben; hoe bouwen ze die dammen eigenlijk; daarover zal gezien het plaatje ook wel iets te vinden zijn', enzovoort. Denkprocessen moeten tijdens het voordoen zo illustratief mogelijk weergegeven worden. Leerlingen moeten ervaren dat de leerkracht het denkproces stuurt en bewust aansluiting zoekt tussen wat hij ziet en leest en wat hij al weet. Het moet duidelijk zijn dat er geen strakke procedure afgehandeld wordt, maar dat er een interactie is tussen de lezer en de tekst.

Als de leerkracht een strategie heeft voorgedaan, stimuleert hij de leerlingen mee te gaan denken. Hij doet dit door hen bijvoorbeeld raad te vragen bij verwarring of bij het ontsleutelen van de betekenis van een onbekend woord. Uiteindelijk voeren leerlingen de strategie zelfstandig uit. Zij doen dit hardop, zodat de leerkracht enerzijds te weten komt of zijn wijze van handelen door de leerlingen begrepen is, anderzijds waartoe de leerlingen in staat zijn. De rol die hij dan heeft, is die van bege-

leider en niet die van beoordelaar. Hij gebruikt de antwoorden van de leerlingen om hen verder te helpen. Dat betekent bij voorbeeld, dat wanneer een leerling de strategie niet goed uitvoert, hij in de gaten moet hebben, wat de leerling dan wel doet. Hij legt hem dit uit, brengt hem vervolgens in herinnering wat hij gedaan heeft, en vraagt hem tenslotte wat de overeenkomsten en verschillen zijn. Daarna laat hij hem de strategie opnieuw uitvoeren.

Moeilijk in deze fase is niet alleen het op illustratieve wijze voordoen van de strategie maar ook het geven van de juiste feedback op de activiteiten van de leerlingen. Hun activiteit is immers niet voorspelbaar, maar vraagt wel direct om een adequate reactie. Hiervoor zijn behoorlijk wat kennis, vaardigheden, inventiviteit en spontaniteit nodig.

Tijdens deze fase van de instructie verschuift de verantwoordelijkheid voor het leren langzaam van de leerkracht naar de leerling. Naarmate de strategie beter door de leerlingen uitgevoerd wordt, trekt de leerkracht zich meer terug en nodigt de leerlingen uit op elkaar te reageren. Het uiteindelijke doel is dat de leerlingen de strategie zelfstandig kunnen uitvoeren.

- 5 WANNEER moet de strategie wel en niet gebruikt worden? Bij deze fase legt de leerkracht uit onder welke voorwaarden de strategie wel en niet gebruikt kan worden. Tot deze voorwaarden behoren bijvoorbeeld tekstsoort en leesdoel. Wanneer hij de leerlingen geleerd heeft op grond van eigen kennis en tekstenmerken verwachtingen te formuleren en deze in een schema te zetten, dan moet hij hen duidelijk maken dat deze strategie niet op dezelfde wijze gebruikt kan worden bij het lezen van verhalen, omdat die andere kenmerken hebben. Daarentegen kan hij aangeven dat zo'n schema wel gebruikt kan worden voor het schrijven van zakelijke teksten.

### Hoe transfer bewerkstelligen?

Wanneer leerlingen op bovenstaande wijze vaardig zijn geworden in het uitvoeren van strategieën, moeten zij ze geïntegreerd leren toepassen bij relevante teksten (Palincsar & Brown, 1984). Ook als niet alle strategieën behandeld zijn, kan al begonnen worden met in-

tegratie. Het is belangrijk hiervoor teksten te gebruiken van de verschillende zaakvakken. De kans op transfer naar situaties waarin leerlingen zelfstandig leestaken (voor school) uitvoeren is dan het grootst. Het geïntegreerd leren gebruiken van strategieën verloopt weer in fasen, die overeenkomsten vertonen met de eerdergenoemde.

De leerkracht legt in de eerste fase uit wat het doel van de les is: het geïntegreerd gebruiken van de strategieën om een specifiek leesdoel te bereiken (het leren van een tekst, het schrijven van een samenvatting, het maken van een schema). Wezenlijk is dat de tekst die hij uitgekozen heeft, reële problemen bevat.

In de tweede fase stellen leerlingen en leerkracht samen vast, welke strategieën in elk geval gebruikt kunnen worden om het doel te bereiken.

In de derde fase past de leerkracht de strategieën hardop denkend toe. Hij geeft bijvoorbeeld aan wat hij al aan kennis heeft over het onderwerp en wat hij verwacht aan nieuwe informatie gezien titels en plaatjes. Hij motiveert ook waardoor voorkennis, verwachtingen en vragen opgeroepen zijn. Dan leest hij de tekst hardop en brengt daarbij zijn gedachten onder woorden. Bij moeilijke passages of woorden stopt hij en laat de leerlingen horen wat zijn moeilijkheden zijn en hoe hij die oplost.

Belangrijke punten tijdens dit voordoen zijn (Davey, 1983):

- vertellen of een verwachting wel of niet uitkomt; in geval een verwachting niet uitkomt de gedachten uiten die dan opkomen, en eventuele nieuwe verwachtingen uiten die erdoor opgeroepen worden;
- uitspreken welke informatie nieuw is en wat gedaan wordt om die informatie te onthouden: onderstrepen, in schema brengen, een korte samenvatting op papier zetten, een vraag formuleren die later beantwoord moet worden etc.;
- beschrijven van beelden en ervaringen die door de tekst opgeroepen worden;
- maken van analogieën, waardoor reeds bestaande kennis verbonden wordt aan nieuwe informatie;
- verbaliseren van verwarring die ontstaat tijdens het lezen, bijvoorbeeld bij zeer abstracte informatie die totaal niet verwacht werd, bij een verband dat onduidelijk is of bij een totaal onbekend woord;

- laten zien hoe verwarring opgelost kan worden, bijvoorbeeld door terug te lezen, verbanden te controleren, woorden op te zoeken, een visuele voorstelling te maken van wat geschreven staat, een voorbeeld te bedenken en na te gaan of het klopt.

Als de leerkracht heeft voorgedaan hoe hij het gestelde leesdoel heeft bereikt, gaat hij samen met de leerlingen aan het werk. Deze fase verloopt op dezelfde wijze als fase 4 bij het aanleren van strategieën.

In de laatste fase wordt in discussie met elkaar niet alleen nagegaan of het leesdoel bereikt is, maar ook of de aanpak van de taak doelmatig is geweest. Tijdens dit gesprek komt aan bod welke kennis en vaardigheden de leerlingen ontbrak om bepaalde strategieën uit te voeren, welke strategieën ze nog in onvoldoende mate beheersen, welke tekstkenmerken of ontbrekende kennis het uitvoeren van bepaalde strategieën bemoeilijkten. Voor de leerkracht is dit een zeer belangrijk moment, omdat hij informatie krijgt over de mate waarin leerlingen zich van hun handelen en de motivatie daarvoor bewust zijn.

In de volgende paragraaf illustreren wij aan de hand van een tekst uit een geschiedenisboek de eerste drie fasen van bovenstaande werkwijze (zie pag. 61).

## Een voorbeeld

De leerkracht geeft als doelstelling van de les: het leren gebruiken van strategieën in verband met het leesdoel: 'Welke vragen kan de leerkracht over de tekst stellen?'.

Leerkracht en leerling gaan samen na hoe zij dit kunnen aanpakken. Als algemene strategie komt eruit: het genereren van vragen waar de tekst een antwoord op geeft en nagaan of je die antwoorden begrijpt. Om dit te bereiken, stellen zij vast, zijn een aantal bijzondere strategieën van belang, die in vraagvorm geformuleerd worden.

- A Wat weten we al over het onderwerp? (activeren van kennis)
- B Welke verwachtingen roepen de titel, het feit dat de tekst onderdeel is van een geschiedenisboek en je kennis van het onderwerp op? (verwachtingen formuleren)
- C Welke vragen worden door de verschillende tekstdelen beantwoord? (vragen genereren)

## 17 Het Portugese handelsrijk

Twee jaar na de terugkeer van Da Gama zeilde Cabral uit met een vloot van twaalf schepen, met de opdracht om niet alleen handel te drijven maar om tevens de Portugese macht te vestigen in de specerijenlanden. Cabral raakte op de heenreis zo ver uit de koers dat hij de (onbekende) Braziliaanse kust in zicht kreeg. In naam van de Portugese koning nam hij Brazilië in bezit, stuurde een schip naar Lissabon terug om de ontdekking te melden en vervolgde zijn reis naar India om Kaap de Goede Hoop heen.

De Portugezen stichtten handelsnederzettingen in India, factorijen genaamd, zoals zij dat eerder langs de kust van Ghana en de Ivoorkust gedaan hadden. Aan de kust van India werd Goa de voornaamste factorij. De Portugezen moesten hun factorijen aan de kust bouwen, omdat zij niet talrijk genoeg waren om het binnenland te veroveren en bezet te houden. Aan de kust waren zij met hun hoog gebouwde en met kanonnen uitgeruste zeeschepen iedereen de baas. De factorijen in India probeerden de Portugezen te beveiligen door sleutelposities op de weg heen en terug te veroveren, zoals Ormoes, Socotra en tussenstations aan de Afrikaanse kust, Angola en Mozambique.

De alleenhandel in specerijen bleef slechts korte tijd in het bezit van Portugal. De Portugese factorijen in India waren niet goed te beveiligen tegen vreemde indringers (Hollanders, Engelsen). Het kleine Portugal kon daarvoor niet genoeg soldaten opbrengen. Wel wist Portugal tot 1975 Angola en Mozambique te behouden.

---

*Uit: op zoek naar het verleden, deel 2 (Heijligers & Aarts, 1979).*

- D Begrijp je de antwoorden? (controle/evaluatie)  
E Welke informatie is nieuw en moet geleerd worden? (leesdoel realiseren)

Welke strategieën verder nog gebruikt moeten worden, zal afhankelijk zijn van tekstenmerken als: het voorkomen van moeilijke woorden, het ontbreken van expliciete verbanden etc. Het maken van inferenties zal altijd voorkomen.

### Het uitvoeren van de strategieën

Uitvoering van de strategieën geeft nog voor het lezen antwoord op vraag A en B en een uitbreiding van vraag C.

Vraag A. Wat weten we al over het onderwerp (activeren van voorkennis)? Hiervoor is het ophalen van de vorige paragrafen van het hoofdstuk van belang: de ontdekkingsreizen aan het einde van de 15e en begin 16e eeuw,

de rol daarin van verschillende landen en de gevolgen ervan. Gezien de titel komt nu de rol en de gevolgen van de reizen in verband met Portugal uitgebreid ter sprake. Dit leidt tot uitwisselen van kennis over het Portugal van toen en nu en over het begrip handelsrijk.

Vraag B. Welke verwachtingen roepen de titel, het feit dat de tekst onderdeel is van een geschiedenisboek en je kennis van het onderwerp op? (oproepen van verwachtingen). Gezien de opgehaalde kennis en het gegeven dat de tekst in een geschiedenisboek staat, mag verwacht worden dat ter sprake zal komen hoe de Portugezen door de ontdekkingsreizen tot handel drijven kwamen en waarom zij daar zo rijk van werden.

Aangezien het uiteindelijk leesdoel het formuleren van vragen is, kunnen deze verwachtingen het best in vraagvorm geformuleerd worden. De algemene vragen die wij konden afleiden zijn: 1. Wat veranderde er in de Por-

tugese handel door de ontdekkingsreizen? 2. Hoe ontwikkelde Portugal zich tot handelsrijk? 3. Hoe zag de nieuwe situatie eruit? 4. Is die situatie er nog of is zij alweer gewijzigd? 5. Welke personen, jaartallen of instellingen speelden er een belangrijke rol in?

Vraag c. Welke vragen worden door de verschillende tekstdelen beantwoord? Deze vraag kan nu omgezet worden in: Worden bovenstaande vragen door de tekst beantwoord en welke nieuwe vragen kunnen nog uit de tekst worden afgeleid? (vragen genereren). Voor een antwoord moet per tekstdeel nagegaan worden of het een van de vragen beantwoordt en of het antwoord begrepen wordt. Daarvoor zijn verschillende strategieën nodig. Zo zullen er talloze inferenties gemaakt moeten worden. We noemen er enkele als voorbeeld:

- r.3 specerijenlanden, welke?
- r.7/8 Cabral is kennelijk in India aangekomen en het is hem gelukt er zijn macht te vestigen.
- r.15/16 Het bezit van sleutelposities verhindert dat schepen van andere mogendheden de weg naar Indie kunnen varen (Hoe zit dat precies? Wordt er een doorvaart afgesloten? Wordt er geschoten?) Ook het bezit van tussenstations verhinderde de doorvaart. In die tijd was het onmogelijk om voor een hele reis voldoende water en voedsel mee te nemen. Wie de plaatsen aan de kusten langs de route naar India bezit, kan schepen van andere mogendheden verhinderen aan wal te komen om water en levensmiddelen in te slaan.
- r.18/19 Tussen deze twee zinnen moet het redendegeve 'omdat' ingevuld worden.

Behalve inferenties maken, zullen naar alle waarschijnlijkheid ook de volgende strategieën voor de beantwoording van vraag c aan bod komen:

- het ontleden van samengestelde woorden in afzonderlijke delen, om betekenis van woorden te achterhalen: handelsnederzetting, sleutelposities, tussenstations, alleenhandel;
- semantische analyse van woordgroepen: in naam van de koning, uit de koers raken;
- het samenvatten van tekstdelen om na te gaan en te controleren op welke vraag een tekstdeel een antwoord geeft.

## Het resultaat

De lezer kan zelf controleren dat alle vragen onder b gesteld, beantwoord worden in de tekst. Voor vraag 3 geldt dat wat minder. Uit die antwoorden blijkt ook dat in grote lijnen de gehele inhoud van de tekst aan bod is gekomen.

De vooraf gestelde vragen kunnen te algemeen geformuleerd zijn, omdat zij in vraagvorm geformuleerde verwachtingen zijn. Voor het bereiken van het leesdoel moeten zij dan geconcretiseerd worden. Zo kan een herformulering van vraag drie zijn: Hoe hadden de Portugezen de alleenhandel georganiseerd?

Hierna kunnen nog vragen geformuleerd worden naar verdere details in de tekst en vragen die via inferenties zijn opgekomen. Tot welke vragen leerkrachten hun leerlingen zullen stimuleren, zal in de praktijk erg afhankelijk zijn van wat een individuele leerkracht van belang vindt.

## Kennis en kunde van leerkrachten

Het onderwijzen van strategieën vereist veel kennis en vaardigheden. Een leerkracht moet grondige kennis hebben van het leesproces. Deze kennis is nodig om de interactie van de leerling met de tekst te observeren en te beoordelen, om leeslessen te plannen en om geschikt materiaal uit te zoeken. Daarnaast moet een leerkracht teksten op allerlei kenmerken kunnen analyseren om in te schatten welke moeilijkheden een tekst de leerlingen kan bieden. Andere vaardigheden waarover ze moeten beschikken zijn reeds genoemd: het hardop denkend uitvoeren van strategieën; het geven van feedback en het leiden van discussies. Dit vereist organisatievermogen, spontaniteit, inventiviteit, geduld en vertrouwen in de leerlingen.

Een aantal van deze zaken zullen leerkrachten zich door studie en nascholing moeten verwerven, omdat een groot deel van het hier gebodene berust op recente inzichten in lezen en leren lezen, die in opleidingen van 10 jaar of langer geleden nog niet aan bod konden komen. De opleiders van nu staat echter niets in de weg aanstaande leerkrachten met meer bagage uit te rusten alvorens zij leesonderwijs gaan geven. Naast studie is echter veel praktijkervaring nodig.

Leerkrachten die deze wijze van werken na een nascholingscursus in de praktijk brengen zijn zeer positief. Leerlingen zijn veel actiever met de tekst bezig en ervaren dat begrip van een tekst niet iets is wat je hebt of niet, maar iets waar je invloed op kan uitoefenen. Een leerkracht in de basiseducatie zei: 'Mijn cursisten zijn veel actiever bezig en hebben minder het gevoel dat er iets noodlottigs over ze uitgestort wordt waarbij de gedachte: God zegene de greep, voortdurend de hoofdgedachte is!'

Moeilijk voor leerkrachten – zeker in het begin – is de interactie met de leerlingen of cursisten. Ze staan, zo zeggen ze, regelmatig met een mond vol tanden en weten niet de juiste feedback te vinden om het denken van de leerlingen te sturen.

## Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J., Verschillen tussen begrijpende lezers: een longitudinale studie. in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1986/8, 1, p. 1-14.
- Aarnoutse, C.A.J. & J.F.J. van Leeuwe, Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. In: *Pedagogische Studieben*, 1988/65, p. 49-59.
- Aarnoutse, C.A.J., Tekstgericht onderwijs in begrijpend lezen. in: L. Verhoeven (Red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1992.
- Baumann, J.F. (ed.) *Teaching Main Idea Comprehension*. Newark DE, International Reading Association, 1986.
- Baumann, J.F. & M.C. Schmitt, The what, why, how, and when of comprehension instruction. In: *The Reading Teacher*, 1986/79, 7, p. 640-648.
- Bristow, R.M., Are poor readers passive readers? Some evidence, possible explanation, and potential solutions. In: *The Reading Teacher*, 1985/39, p. 318-326.
- Davey, B., Think-aloud - modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 1983/27, 1, p. 44-47.
- Doblaev, L.P., *Studieteksten leren en begrijpen*. (redactie C. van Parreren), Apeldoorn, Van Walraven, 1984.
- Duffy G.G. & L.R. Roehler, Teaching reading skills as strategies. In: *The Reading Teacher*, 1987/40, 4, p. 414-422.
- Duffy, G.G. & L.R. Roehler, Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. In: *The Reading Teacher*, 1987/40, 16, p. 514-522.
- Duffy, G.G., L.R. Roehler & B.A. Herrmann, Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. In: *The Reading Teacher*, 1988/41, 8, p. 762-768.
- Durkin, D., What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. In: *Reading Research Quarterly*, 1978/14, p. 481-533.
- Heimlich, J.E. & S.D. Pittelman, *Semantic Mapping: Classroom Applications*. Newark DE, International Reading Association, 1986.
- Heijligers, M.C.J. & S.A.J.J. Aarts, *Op zoek naar het verleden*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1979.
- Henneman, K. & van Calcar, W., Problemen met tekstbegrip: directe instructie in het gebruik van strategieën een mogelijke oplossing. in: A. van der Leij & J. Hamers (Red.), *Dyslexie 88*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1988.
- Palincsar, A.S. & Brown, A. L., Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: *Cognition and Instruction*, 1984/1 (2) p. 117-175.
- Palincsar, A.S. & K. Ransom, From the mystery spot to the thoughtful spot: The instruction of metacognitive strategies. In: *The Reading Teacher*, 1988/41, 8, p. 784-790.
- Pearson, P.D., Direct Explicit Teaching of Reading Comprehension. in: G. Duffy, L.R. Roehler & J. Mason (eds.), *Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestions*. New York, NY, Longman, 1984.
- Seegers, G.H.J., *Individuele verschillen in leesvaardigheid*. Een onderzoek naar vaardigheidsverschillen in woordherkenning en de invloed hiervan op de prestatie op begrijpend lezen bij leerlingen uit het derde en vijfde leerjaar van het gewoon lager onderwijs (Dissertatie). Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1985.