

John B. Vorenkamp: Lezen als communicatie-analyse

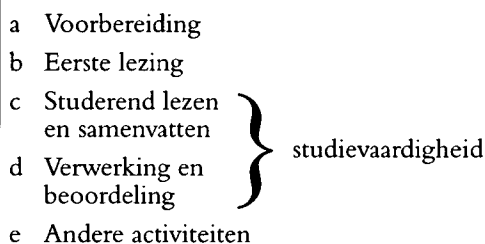
Ton Hendrix & Hans Hulshof, *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum, Coutinho, 1994. 166 blz. ISBN 90-6283-953-3, f29,50.

De didactische ontwikkelingen in het leesvaardigheidsonderwijs van de afgelopen ruim 15 jaar vragen volgens Hendrix en Hulshof om een nieuwe praktische en theoretisch onderbouwde aanpak van zakelijke teksten in het schoolvak Nederlands. In hun boek *Leesvaardigheid Nederlands*, bedoeld als een didactische handleiding, presenteren zij een leesprocedure of leesstrategie van vijf stappen waarin goed gekozen deelvaardigheden in een overkoepelend en zinvol verband geplaatst zijn. De bepleite strategie voor het lezen van zakelijke teksten is gebaseerd op resultaten van onderzoek naar het lezen van zakelijke teksten, de kerndoelen 'lezen' in de Basisvorming en de voorstellen van de CVEN ten aanzien van leesvaardigheid in het nieuwe eindexamenprogramma voor HAVO en VWO (CVEN 1991).

De auteurs beschrijven en demonstreren in hun boek de route van het trainen van deelvaardigheden naar het leren gebruiken van een omvattende strategie. Een groot deel van het opgenomen demonstratiemateriaal is getest in werkgroepen van de universitaire lerarenopleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit Leiden. Of delen van het materiaal in de klas zijn uitgetprobeerd of alleen op de universiteit wordt niet duidelijk. Ook docententeams die de Cito-eindexamens Nederlands voor HAVO en VWO opstellen, hebben delen van de voorgestelde methode uitgetprobeerd. Dat deze instellingen daarvoor de gelegenheid kregen, is niet zo verwonderlijk: zij vormen

het werkkterrein van respectievelijk Hans Hulshof en Ton Hendrix.

Vanuit didactisch perspectief gezien omvat de gepropageerde leesprocedure vijf stappen die de leerkracht samen met de leerlingen zal moeten nemen.



Afbeelding 1: Lezen in vijf stappen

De leerlingen zullen de vijf elkaar opvolgende stappen uiteindelijk zelfstandig, sneller en in verkorte vorm moeten zetten. Het moet leerlingen duidelijk worden dat er een verband bestaat tussen begrijpend/studerend lezen en het samenvatten van teksten. Ze moeten ervaren dat met het maken van vragen en opdrachten bij een tekst afzonderlijke vaardigheden worden geoefend die ze eerst goed moeten leren toepassen en beheersen om ten slotte een goede lees- en studievvaardigheid te ontwikkelen. Volgens Hendrix en Hulshof beseffen leerlingen op die manier dat bij het vak Nederlands iets te leren valt 'dat niet alleen bij Nederlands z'n nut heeft, maar dat er sprake is van bruikbaarheid voor andere vakken (transfer)' (p. 11).

Doelgroep

Met de praktische didactiek richten de auteurs zich allereerst op (aankomende) docenten Nederlands. Maar zij zijn er terecht van overtuigd dat ook docenten Moderne Vreemde Talen veel bruikbaars in *Leesvaardigheid Nederlands* zullen aantreffen voor hun leesonderwijs. Zij merken verder in het voorwoord op dat tevens docenten van de HBO-opleidingen nuttige tips in het boek kunnen vinden voor het verbeteren van de studievvaardigheid van hun studenten. Mijns inziens kan het boek voor een veel grotere groep leerkrachten nuttig zijn. De voorgestelde leesdidactiek voor met

name de Tweede Fase van het voortgezet-onderwijs is vakoverstijgend. Dat betekent dat de sectie Nederlands een didactiek te bieden heeft die bij een brede invoering in de school een serieuze bijdrage kan leveren aan het zelfstandig leren lezen, verwerken en beoordelen van zakelijke teksten. Hendrix en Hulshof geven in hun boek helaas geen aanwijzingen voor de wijze waarop de didactiek op scholen vakoverstijgend kan worden gerealiseerd. Zij weten natuurlijk ook wel dat op veel scholen de barrières tussen secties niet zo eenvoudig zijn te doorbreken. Al met al zijn het weer docenten Nederlands die met veel enthousiasme een arbeidsintensieve taak mogen uitvoeren.

Ik weet dat er scholen zijn die op het terrein van het leesvaardigheidsonderwijs de scheiding van vakken proberen te doorbreken vanuit de gebruikte methode voor de Basisvorming. De sectie Nederlands van de Waezenburg te Leek (Groningen) bijvoorbeeld maakt een reader van de in de leergang aangeboden werkwijze en verzorgt een aantal trainingen voor collega's van de zaakvakken waarna men tenslotte besluit op een uniforme manier met leerteksten of zakelijke teksten om te gaan. Uit enkele mondelinge rapportages van collega's kan ik voorzichtig concluderen dat leerlingen door een breed gedragen aanpak van zakelijke teksten meer zicht krijgen op hun eigen leesvaardigheid en manier van lezen en dat hun leerprestaties gemiddeld genomen licht stijgen.

De inhoud van het boek

Na de inleiding geven de auteurs in hoofdstuk 2 een overzicht van de belangrijkste ontwikkelingen in het denken over het leesonderwijs. Zij stellen vast dat in de afgelopen vijftwintig jaar de aandacht in het leesonderwijs is verlegd van moeilijkheden op zins- en alinea-niveau naar kenmerken van de hele tekst, naar opbouw en samenhang en argumentatie. Kortom: een ontwikkeling in de richting van een meer functioneel-communicatieve benadering van tekstbegrip.

In hoofdstuk 3 maken Hendrix en Hulshof duidelijk van welke algemene doelstelling voor het lezen van zakelijke teksten zij uitgaan. Schools begrip/studerend lezen van

zakelijke teksten in de praktijk van alle dag en binnen het klassikale onderwijssysteem komt erop neer 'dat leerlingen blijf moeten geven van hun vaardigheid een tekst *zelfstandig* te interpreteren, te analyseren en te beoordelen' (p. 26).

Voordat Hendrix en Hulshof in het omvangrijke hoofdstuk 5 de vijf-stappen-procedure demonstreren, gaan zij in hoofdstuk 4 in op een aantal kwesties rond de didactiek van leesvaardigheid. Ze zijn bepalend voor de voorgestelde leesprocedure. In de paragraaf 'didactische kwesties' kom ik hierop terug.

In hoofdstuk 6 gaan de auteurs in op de praktijk van het leesonderwijs op dit moment. In hoofdstuk 7 zetten zij de toekomstige ontwikkelingen op een rij, gerelateerd aan de kerndoelen 'lezen' in de Basisvorming en aan de eindtermen voor leesvaardigheid voor HAVO en VWO in het nieuwe eindexamenprogramma volgens het CVEN-rapport. In dat hoofdstuk wordt duidelijk dat toekomstige ontwikkelingen het mogelijk maken leerlijnen uit te zetten, dus in principe longitudinaal te werken. In het slothoofdstuk 8 is in een totaal-overzicht de hele vijf-stappen-procedure uitgewerkt aan de hand van een tekst over doventaal.

Naar een samenhangende procedure

Hendrix en Hulshof demonstreren op een heldere en overtuigende manier de vijf-stappen-procedure. Aan de hand van drie uitwerkingen, voorzien van toelichtend commentaar, staan zij het meest stil bij stap C (Studerend lezen en Samenvatten) en D (Verwerking en Beoordeling), omdat deze stappen van groot belang zijn voor de studievoordigheid.

In de stappen A (Voorbereiding) en B (Eerste lezing) vindt de oriëntatie op het thema en de tekst plaats door mondeling of schriftelijk achtergrondinformatie te geven over: de communicatieve context van de tekst, de bron van de tekst, de achtergrond van de auteur, het thema en toelichting van belangrijke begrippen. Hiermee wordt de voorkennis van leerlingen gemobiliseerd. Ik werk in de bovenbouw al enkele jaren met een dergelijke introductie van tekstmateriaal, zij het dan dat het veelal gaat om geïsoleerde teksten. Het gevolg van zo'n voorbereiding, meestal in de

Aandachtsturende richtvragen bij de interactieve analyse	
Interactieve tekstanalyse	
top down bottom up	aandachtsturende richtvragen
titel	Welke informatie biedt de titel (en ondertitel?) “ Welke informatie bieden eventuele tussenkoppen: zijn het aandachttrekkers of markeerders van de inhoudelijke structuur?
inleiding	Tot welke voorlopige bepaling van de thematiek kom je op basis van gegevens in titel en eerste alinea's? Tot welke voorlopige probleemstelling kom je nu?
slot	Waarop wijzen de laatste alinea's ten aanzien van thema, probleemstelling en conclusie c.q. oplossing? Sluiten de gegevens uit de eerste en laatste alinea's duidelijk op elkaar aan ten teken van een juiste markering van inleiding en slot, of is herlezing c.q. herindeling noodzakelijk?
middendeel	Welke zijn de grote, inhoudelijke delen van het middengedeelte van de tekst? Ondersteunt het middengedeelte van de tekst de bevindingen uit titel - inleiding - slot? Welke consequenties moet een nadere analyse van het middengedeelte eventueel hebben voor de formulering van de probleemstelling en de typering van de tekst?
evaluatie	Welke bijzonderheden vertoont de tekst na analyse wat betreft inhoud - opbouw - samenhang - tekstsoort? Welke consequenties heeft dat voor de samenvatting?

Afbeelding 2: Richtvragen bij interactieve tekstanalyse

vorm van een klasgesprek, is dat leerlingen zich ontwikkelen tot actievende lezers die al lezend vragen die de tekst oproept, proberen te beantwoorden. Het lezen wordt daarmee een vorm van communicatie. De eerste lezing van de tekst is op te vatten als een eerste voorbereiding op nog te verrichten leestaken.

De stappen c en d representeren *lezen als studievaardigheid*. De drie uitwerkingen die Hendrix en Hulshof geven, maken duidelijk hoe vanuit het trainen van deelvaardigheden toegewerkt kan worden naar een zelfstandige procedure voor tekstanalyse. In de eerste uitwerking laten de auteurs zien hoe leerlingen met behulp van informatie verkregen uit vragen die bij een tekst gesteld zijn en met de antwoorden op vragen naar deelvaardigheden

een samenvatting van de tekst kunnen maken. In de tweede uitwerking demonstreren zij hoe leerlingen aan de hand van meer tekstonafhankelijke vragen met de tekst als geheel om kunnen gaan. In de laatste uitwerking laten Hendrix en Hulshof zien hoe een interactieve analyse top-down/bottom-up van een tekst kan worden gemaakt. De kern van een dergelijke analyse is een schema met *aandachtsturende richtvragen*. Het schema biedt leerlingen houvast en helpt leerlingen ook bij het beoordelen van de uitgevoerde analyses.

Het is de bedoeling dat een geoefende lezer zo'n interactieve tekstanalyse vooral in het hoofd uitvoert en al werkende alleen de resultaten van de belangrijkste onderdelen noteert.

Hendrix en Hulshof merken nog op dat afhankelijk van het leesdoel de analyse beknopt, globaal of gedetailleerd kan zijn.

De laatste stap in de procedure, stap E (Andere activiteiten), leidt tot een verdere verwerking en uitdieping van het thema. Diverse schrijven spreekvaardigheidstaken kunnen hierin ondergebracht worden. De auteurs noemen in dat verband het volgende idee: het thema kan bij stap A (Voorbereiding) geïntroduceerd worden door 'leerlingen opdracht te geven een conceptualiserende tekst te maken en daarin hun idee en de reeds aanwezige kennis (...) te verwoorden. Deze teksten moeten bewaard worden. Na het lezen van de verschillende teksten over [het thema, JBV] (...) kan een gerichte schrijfofdracht (...) de werkzaamheden met betrekking tot het thema afronden. In ieder geval zou de leerling dan commentaar kunnen geven op de in de eerste schrijfofdracht door hem verwoorde ideeën' (p. 72-73).

Leesonderwijs dat tot doel heeft leerlingen te leren hoe zij moeilijke teksten moeten aanpakken zal volgens Hendrix en Hulshof zoveel mogelijk thematisch-cursorisch opgezet moeten zijn, met als einddoel een leesprocedure, afgestemd op zelfstandig lezen. De cursorische opzet is nodig om deelvaardigheden te trainen. Met het oog op de verwerking en vooral de beoordeling van de tekstinhoud is werken met teksten rond een bepaald thema noodzakelijk. Dergelijk onderwijs moet inhoudelijk en didactisch op een bepaalde manier opgezet worden. Zij verwijzen uiteraard naar hun eigen voorgestelde procedure en bijlage 2 in hun boek: 'Theorie-elementen leesvaardigheid onderwijzen'. Daarin zijn de theoretische kernpunten bij de door de auteurs beschreven procedure vanuit het perspectief van de docent gegeven.

Deelvaardigheden en leesprocedures

Hendrix en Hulshof constateren een meer functioneel-communicatieve benadering van tekstbegrip in het voortgezet onderwijs. In een aantal nieuwe leergangen voor de Basisvorming en de bovenbouw is die benadering van tekstbegrip goed terug te vinden. Hendrix en Hulshof noemen in dat verband Basisvormingsmethodes zoals *Goed Nederlands*

en *Nieuw Nederlands* en bovenbouwmethodes als *Taaldaden*, *Over en Weer* en *Pijler*.

Zij concluderen verder dat de leerpsychologische opvattingen over de waarde van het voorspellend lezen en het kunnen hanteren van leesstrategieën hun uitwerking hebben gehad op de huidige praktijk van het omgaan met zakelijke teksten. En uit onderzoek naar cognitieve processen die zich 'in het hoofd' van de lezer voltrekken is komen vast te staan dat een goede en geoefende lezer zich onderscheidt van een minder goede lezer door de wijze waarop informatieverwerkingsstrategieën worden gehanteerd. Strategieën kunnen aangeleerd en verbeterd worden en kunnen een zwakke lezer veel houvast geven, wat uiteindelijk bij voldoende oefening kan leiden tot verbetering en verkorting van de leesprocedure.

Het is niet van gering belang dat Hendrix en Hulshof hier wijzen op houvast voor zwakke lezers en een mogelijke verkorting en persoonlijke bijstelling van een leesstrategie of leesprocedure. Want de kritiek op de door hen voorgestelde omvattende procedure zou kunnen zijn dat die veel te tijdrovend en te sturend is waardoor leerlingen al snel afhaken en weinig zelfstandig of zelfontdekkend leren.

Mijn ervaring met het aanbieden van een leesprocedure aan mijn HAVO- en VWO-leerlingen, die een heel eind komt in de richting van de procedure die beschreven en verantwoord is in *Leesvaardigheid Nederlands*, is dat leerlingen inderdaad na verloop van tijd hun eigen leeshandeling ontwikkelen. Met name de meer geoefende en sterke leerlingen hebben van meet af aan veel moeite met het dwingend volgen van de stappen in de procedure, vooral omdat het hun eigen manier van werken doorkruist en zij vanwege hun geoefendheid en toch al goede prestaties geen verbeteringen zien. Het rigide gebruik laten maken van in een leergang aangeboden procedures of strategieën is dan ook zeer af te raden. Dat frustriert leerlingen die inmiddels een succesvolle 'leer- of leesstijl' hebben ontwikkeld enorm.

In mijn visie gaat het aanreiken van procedures die vooral de wat zwakkere leerlingen tot steun kunnen zijn beslist niet in tegen een van de uitgangspunten van de Tweede Fase: (begeleid) zelfstandig en zelfontdekkend leren.

Theorie-elementen leesvaardigheid onderwijzen

Oriëntatie (stappen a en b)

- 1 Het doel van de les(sen) aangeven.
- 2 Kennismaking met het thema door voorkennis te mobiliseren en/of aan te knopen bij de inhoud van de reeds besproken teksten over het aan de orde zijnde thema.
- 3 Het in zijn geheel laten lezen van de nieuwe tekst in normaal tempo.
- 4 Struikelblokken met betrekking tot de teksttoegankelijkheid wegnemen.

Het doordringen in de wereld van de tekst (stap c)

- 5 Analyse door deelhandelingen gestuurd: vaststellen van thema's, belangrijke betekenissen, verschillende relaties, de tekststructuur, schrijfdoelen en stijlmiddelen; via tekstafhankelijke vragen (bottom-up).
- 6 Analyse aan de hand van richtvragen zelfstandig verricht: vaststellen van de thema's, het centrale probleem en de conclusie van de te bespreken tekst; aan de hand van de titel, de inleiding en het slot van de tekst; controle door analyse van het middendeel; via tekst-onafhankelijke richtvragen (top-down).
- 7 Het laten produceren van een bij de analyse aansluitende samenvatting.

Verwerking en beoordeling (in het verlengde van en op basis van eerder gelezen materiaal) (stap d)

- 8 Vragen stellen, die qua gedrag een beroep doen op toepassing van kennis en qua inhoud op de eigenschappen van het thema.
- 9 Vragen stellen, die qua gedrag een beroep doen op toepassing van kennis en qua inhoud op kwesties, problemen en/of benaderingen met betrekking tot het thema.
- 10 Vragen stellen, die qua gedrag een beroep doen op beoordeling en qua inhoud op de eigenschappen van het thema.
- 11 Vragen stellen, die qua gedrag een beroep doen op beoordeling en qua inhoud op kwesties, problemen en/of benaderingen met betrekking tot het thema.
- 12 Gegevens uit de tekst confronteren met de kennis van de wereld bij de leerlingen ter bijstelling daarvan.

Afronding (stap e)

- 13 Commentaren en opvattingen van leerlingen evalueren en integreren in een nieuwe visie op het desbetreffende thema.
- 14 Een gerichte schrijf- en/of spreekopdracht geven, aansluitend bij de punten (2), 8 tot en met 12.

Afbeelding 3: Theorie-elementen leesvaardigheid onderwijzen

Volgens de auteurs moeten leerlingen 'zich ervan bewust zijn dat ze een leesprocedure moeten leren hanteren en dat ze daartoe eerst een aantal deelvaardigheden moeten beheersen' (p. 26).

Ik meen dat leerlingen de meeste deelvaardigheden toch aan het einde van de Basisvorming zullen moeten beheersen. Dit impliceert dat de bovenbouw didactiek zich vooral moet richten op het zelfstandig interpreteren en analyseren van teksten. Dat wil niet zeggen dat ik van mening ben dat leesvaardigheid in

het funderend onderwijs uitsluitend deelvaardigheidstraining moet inhouden. Dat zou een onjuiste interpretatie zijn van de kerndoeleken 'lezen' voor de Basisvorming.

Hendrix en Hulshof zien de samenvatting als afsluiting van het zelfstandig interpreteren en analyseren van een tekst. Zij formuleren twee doelstellingen voor de samenvatting, waarin leerlingen inzichten samenvoegen in een nieuwe tekst. Dat komt volgens hen neer op het volgende: de gedachtengang in een uiteenzetting of beschouwing zo beknopt moge-

lijk weergeven of de essentie van een betoog (de hoofduitspraak, hoofdargumenten en conclusie) in een in goed Nederlands geschreven tekst kunnen weergeven.

Ter completering van de doelstellingen 'Leesvaardigheid' geven de auteurs twee doelstellingen bij stap D (Verwerking en Beoordeling) uit hun vijf-stappen-procedure:

- het kunnen onderkennen en kunnen benoemen van (wezenlijke) eigenschappen, ontwikkelingen, opinies en dergelijke met betrekking tot het gekozen thema in nieuw voorgelegd tekstmateriaal;
- het kunnen geven van een oordeel/standpunt over een aantal belangrijke kwesties rondom het thema.

Didactische kwesties

Het hanteren van een tekstafhankelijk vraagstelsel heeft lange tijd, zo beweren Hendrix en Hulshof, als een soort waarmerk gediend voor vernieuwing van het leesonderwijs. Met het stellen van tekstafhankelijke vragen is het immers niet mogelijk een procedure te leren voor het zelfstandig leren lezen van teksten. En dat lijkt in nieuwe leergangen voor de Basisvorming prioriteit te krijgen. De auteurs bepleiten een combinatie van beide vraagstelsels die past binnen een breedcommunicatieve visie op het functioneren van teksten. In een dergelijke breedcommunicatieve benadering van teksten gaat het om een beschouwende lezer die 'oog heeft voor allerlei verschillende factoren die de schriftelijke communicatie bepalen en beïnvloeden' (p. 16), zoals overtuigingskracht, schrijfdoelen, publieksgerichtheid, deskundigheid, achtergronden, bronnen, reacties enzovoort. Vanuit deze brede visie is de leesprocedure deels ook ontwikkeld. En daarin past niet alleen een tekstafhankelijk vraagstelsel; voor het benoemen van opinies in teksten bijvoorbeeld passen tekstafhankelijke vragen.

Hendrix en Hulshof achten een thematisch-cursorische benadering de beste weg om functionele en communicatieve aspecten in het leesonderwijs aan de orde te laten komen. In een thematisch-cursorische benadering zullen in verband met de interpretatie en analyse van de tekst uiteraard tekstafhankelijke vragen gesteld moeten worden, maar om tek-

sten te (leren) verwerken en beoordelen (stap D) zullen ook tekstafhankelijke vragen beantwoord moeten worden.

Met name de twee laatstgenoemde componenten van de leesprocedure (stap D: Verwerking en Beoordeling) vallen vooral onder de studievaardigheden. Hendrix en Hulshof merken terecht op dat het beoordelen en verwerken van teksten in de huidige praktijk in het voortgezet onderwijs vaak achterwege blijft. De aangeboden teksten staan meestal op zichzelf. De auteurs zijn van mening dat als leerlingen zelfstandig een tekst inhoudelijk willen verwerken er thematisch(-cursorisch) gewerkt moet worden. Op het niveau van verwerking en beoordeling 'zal de vraagstelling moeten verschuiven van de principes rond tekstopbouw en tekstenkenmerken naar de thematiek, tegen het licht van de inhoud van andere teksten die de leerling over het thema gelezen heeft' (p. 63-64).

Gelukkig geven de auteurs heel heldere voorbeelden van die andersoortige vraagstelling die nodig is bij het verwerken en beoordelen van tekstinhouden. De vier typen vragen die zij onderscheiden doen een beroep op toepassing van kennis en het bepalen van oordelen/standpunten. Ik geef een voorbeeld van een type vraag waarbij leerlingen op basis van de gegevens uit de tekst het antwoord zelf moeten formuleren: 'Wat zal het commentaar van Kreeft zijn op de door Hendrix in het fragment geformuleerde algemene visie op tekstbegrip?'

Volgens Hendrix en Hulshof wordt in de huidige onderwijspraktijk weinig expliciete instructie gegeven, weinig volledig voorgedaan als het om strategieën gaat. De leerkracht moet eerst mondeling (hardop denkend) voor doen hoe leerlingen een bepaalde strategie moeten toepassen. Vervolgens past de leerkracht de strategie samen met de leerlingen toe. Deze vorm van directe instructie betreft leerlingen actief bij de tekst. Geleidelijk trekt de leerkracht zich terug en wordt de verantwoordelijkheid van de leerling groter.

Conclusie

Met hun boek *Leesvaardigheid Nederlands* leveren Hendrix en Hulshof een bijzonder praktische bijdrage aan de discussie over de richting

waarin de didactiek van de leesvaardigheid zich in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs zou kunnen of moeten ontwikkelen. Ook al is de door de auteurs voorgestelde procedure voor het lezen van zakelijke teksten voor een deel, zoals zij zelf zeggen, gebaseerd op de kerndoelen 'Leesvaardigheid' in de Basisvorming, toch kan ik mij gezien het niveau van de uitgewerkte voorbeelden van de procedure niet aan de indruk onttrekken dat zij zich met name gericht hebben op het leesvaardigheidsonderwijs in de Tweede Fase. Dat is jammer en dat heeft mij tevens verbaasd. Immers, in de kerndoelen wordt van leerlingen in de Basisvorming ook gevraagd antwoord te geven op vragen over de relatie tussen tekst en werkelijkheid en de waarde van de tekst voor henzelf en anderen (Verwerking en Beoordeling). En ook in de Basisvorming moeten leerlingen studierend kunnen lezen en een globale samenvatting kunnen maken. Natuurlijk kan de voorgestelde strategie toegepast worden in de Basisvorming, die is er immers deels op geënt, maar daarover wordt in het boek niet gesproken. Waarom hebben de auteurs nergens gerept over de bruikbaarheid van de procedure in de onderbouw? Eventueel kan daartoe een wat 'afgeslankte vorm' worden ontwikkeld, op een aan de leerlingen aangepast, laat ik zeggen, minder abstract cognitief en vaardigheidsniveau, gebruik makend van teksten die aansluiten bij het niveau en de leefwereld van deze leeftijdsgroep.

De beschreven strategie is op hoofdlijnen geen vernieuwing. Het is een uitbouw van zo langzamerhand algemeen geaccepteerde opvattingen over strategisch handelen door leerlingen. Het vernieuwende aspect in de voorstellen van Hendrix en Hulshof zit naar mijn oordeel vooral in het plaatsen van teksten in een brede communicatieve context. Dus geen geïsoleerd aanbod van teksten. Hun voorstel om teksten over taalbeschouwelijke onderwerpen aan te bieden, lijkt een serieuze poging om tegemoet te komen aan veel geuite wensen het schoolvak Nederlands een meer eigen gezicht te geven. De aanzet die in dat opzicht is gedaan in de HAVO-methode *De rode draad* is daarvoor illustratief.

In vraag me ook wel af in hoeverre de procedure, die nogal wat handelingen van leerlin-

gen vraagt, hanteerbaar is. Het is denkbaar dat leerlingen, doordat zij langdurig met een thema bezig zijn, uiteindelijk afhaken en gedomotiveerd raken. In de praktijk zal het erop neerkomen, en daar wijzen de auteurs ook wel op, dat een aantal stappen versneld moet worden genomen.

Dat beide auteurs deel uitmaakten van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o. (CVEN) is goed te zien als we onder andere de tips voor het aanleren van leesvaardigheden in het eindverslag van de commissie bezien (CVEN 1991, p. 45). De commissie zegt namelijk ten aanzien van analyse en beoordeling van teksten dat:

- de analyseprocedure interactief moet zijn, dat wil zeggen moet bestaan uit het afwisselend gebruiken van top-down en bottom-up strategieën;
- dat de analyse aan de beoordeling vooraf moet gaan;
- dat globaal lezen (met aandacht voor globale vormkenmerken) aan elke analyse vooraf gaat.

Een klein voorproefje van de komende veranderingen in het HAVO-examen tekstbegrip hebben we kunnen ervaren in het centraal examen 1995, eerste tijdvak. Meer dan ooit werden toepassingsvragen gesteld waarbij veel leeswerk van leerlingen werd gevraagd. Vragen naar functies van tekstdelen kwamen niet meer voor. Vreemd genoeg was dit weer wel het geval in het tweede tijdvak.

In de uitwerking van de procedure hebben Hendrix en Hulshof op een voortreffelijke manier gedemonstreerd hoe de leerkracht hardop denkend procedures kan voordoen. Een leergang voor de Tweede Fase kan die modellerende taak van de leerkracht ook grotendeels overnemen. De auteurs geven daar prima voorbeelden van, door de manier waarop zij vragen analyseren en becommentariëren.

In het boek vinden leerkrachten voldoende suggesties om de vernieuwde leesdidactiek uit te proberen. Daarmee is *Leesvaardigheid Nederlands* eerder een praktijk- dan een theorieboek. Het doet meer dan slechts de ontwikkelingen van de leesdidactiek van de afgelopen 25 jaar beschrijven, hoewel de beknopte en

heldere wijze waarop Hendrix en Hulshof dat ook in hun boek doen respect afdwingt. Ik ben nieuwsgierig naar onderzoeksresultaten van uitwerkingen van de procedure door leerlingen in de bovenbouw.

Literatuur

Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde v.w.o en h.a.v.o. Den Haag, 1991.

FORUM

Aartje van Dijk: In reactie op uw reactie...

Een auteur die - ietwat ongebruikelijk - reageert op een recensie, zoals A. Florijn op de bespreking van *De regels van het Nederlands* door L. Zijlmans (*Moer* 1995•4, p. 186-189) staat voor zijn werk. Dat moet gezegd worden.

In zijn reactie neemt Florijn en passant een recensie van mij in *Levende talen* (nr. 496, januari 1995, p. 52-55) mee. Ook ik sta voor mijn werk en daarom wil ik kort reageren.

In die recensie bespreek ik drie grammatica's bestemd voor onderwijs aan volwassen anders-taligen waaronder *De regels van het Nederlands*. In mijn bespreking ligt het accent op de bruikbaarheid van de drie grammatica's in het tweede-taalonderwijs en in het bijzonder in communicatief tweede-taalonderwijs. De centrale vraag is of er in de verschillende vormen van volwasseneneducatie effectief met deze grammatica's gewerkt zal kunnen worden en deze benadering bevalt Florijn kennelijk niet.

Hij ziet graag een bespreking zoals die van Zijlmans, waarin met name ingegaan wordt op de inhoud van de grammatica: op welke wijze de onderwerpen besproken worden, welke onderwerpen ontbreken, enzovoort. Dat was ook een mogelijkheid geweest.

Dat ik daar niet voor gekozen heb is geen reden om mijn bespreking af te doen als een aankondiging door iemand die niet goed thuis is in de materie. Dat is niet een passende reactie voor iemand die staat voor zijn werk.