

samen met leerlingen nieuwe gebieden te ontdekken, waarvoor nog geen pasklare antwoorden bestaan. Deze aanpak past mijns inziens heel goed binnen de ideeën voor de Tweede Fase.

De Vakontwikkelgroep heeft gemeend de Nederlandstalige literatuur streng te moeten bewaken en slechts ruimte willen maken voor 'migrantenliteratuur'. Daarmee heeft ze de kans om intercultureel onderwijs een serieuze plaats binnen het vak Nederlands te geven, voorbij laten gaan. Docenten worden bevestigd in hun idee-fixe: ico is iets voor zwarte scholen. Dat is een trieste constatering.

Literatuur

- Boer, M. de, D. Prak & E. Wagemans, 'Fictie in de basisvorming, een leerplan' in: *Tsjip* 3/4, 1993.
- Bolscher, I., *Over de grenzen van literatuuronderwijs. De mogelijkheden van intercultureel literatuur- en fictie-onderwijs*. Enschede, SLO, 1995.
- Delnoy, R., *Intercultureel gepland*. Enschede, SLO, 1994.
- Hawinkels, K., 'Vrijheid in gebondenheid' in: *Levende talen* 468, 1992.
- Hawinkels, K., *Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs*. Den Haag/Leuven, NBLC/Davidsfonds/Infodok, 1995.
- Sterck, M. de & M. van Baevel, *Leeswijzer 16-18 jaar*. Leuven/Almere, Davidsfonds/Infodok, 1993.
- Thijs, B., 'Nederlands' in: Hoeij, J. van, *Intercultureel onderwijs per vak bekeken*. Den Bosch, SLO/LPC, 1990.
- Vakontwikkelgroep Nederlands, *Advies Examenprogramma's havo/vwo*. Enschede/Den Haag, SLO, 1995.

Annerieke Freeman-Smulders:

Zinvol leren lezen

Sinds het verschijnen van het IEA-rapport (Elley, 1992) waaruit bleek dat het Nederlandse leesonderwijs internationaal gezien bij vergelijkbare landen achterbleef, zijn er veel artikelen verschenen en suggesties gedaan om tot verbetering van de leesresultaten te komen. Recent heeft staatssecretaris Netelenbos aan het Expertisecentrum Taalonderwijs (gelieerd aan de Universiteit van Nijmegen) acht miljoen gulden ter beschikking gesteld voor de vernieuwing van het taal- en leesonderwijs. Het Expertisecentrum heeft hiertoe het in 1995 verschenen rapport Probleemidentificatie en Aanzet voor een Actieplan Taal van de commissie Aarnoutse, verder uitgewerkt. Het themanummer 'Taalonderwijs op de basisschool: een kwestie van kwaliteit' (Moer 1996 • 1), is geheel aan deze plannen gewijd.

Als schoolbibliotheekconsulent heeft Annerieke Freeman-Smulders van 1970 tot 1985 ervaringen opgedaan met het (boeken) lezen van kinderen en de relatie hiervan tot het leesonderwijs op de basisschool. Vanuit deze achtergrond omschrijft ze in dit artikel wat in haar ogen het doel van het leesonderwijs moet zijn, en de wijze waarop dat doel bereikt zou kunnen worden. Zelfstandigheid en zinvol leren zijn daarbij kernbegrippen.

Vervolgens toetst Freeman-Smulders het Actieplan Taal van de commissie Aarnoutse aan haar eigen visie. Hierna volgt een summiere analyse van het huidige leesonderwijs en de recente ontwikkelingen. Het artikel besluit met een oproep: de eigen leerkracht van kinderen moet beter worden ingezet. Het onderwijs moet de voorwaarden scheppen waarbinnen kinderen zoveel mogelijk zelfstandig leesvaardigheden kunnen verwerven.

Buiten school leest een mens een tekst of een boek om kennis te nemen van de inhoud. Betrokkenheid bij die inhoud vormt de motivatie tot lezen. Het leesonderwijs moet uiteindelijk leiden tot vruchtbaar (buitenschools) lezen. Dat houdt in dat de leeslessen op school

dit lezen moeten aanleren, of minimaal elementen moeten bevatten die verwijzen naar deze wijze van lezen. Het moet kinderen duidelijk zijn dat het zelfstandig verwerken van de inhoud van een tekst het doel is van het lezen. Een aanpak van dit leesonderwijs is te realiseren aan de hand van ideeën van Vygotsky en Chall.

LEV VYGOTSKY Er bestaan twee manieren van cognitieve groei: datgene wat van boven af aan concepten wordt *gedoceerd* en dat wat kinderen *zelf verwerven/zichzelf leren*, meent Vygotsky (1986). Wat op school aan concepten wordt aangereikt, begint met een omschrijving in woorden. Kinderen, nemen we aan, begrijpen de uitleg, komen tot een toepassing in een schoolse opdracht, maar er ligt nog geen persoonlijke ervaring aan ten grondslag. Geestelijk eigendom wordt het geleerde pas bij regelmatige en zinvolle toepassing (vergelijk bijvoorbeeld het leren van een vreemde taal).

Wat daarentegen door kinderen in ervaring wordt opgedaan, beheersen ze bijna moeiteloos. Omdat ze zich deze verworvenheden niet bewust zijn, beschikken ze niet over woorden om hun ervaring en kennis te beschrijven; door onderwijs ontstaat bewustwording (vergelijk het verwerven van de moedertaal). Vygotsky vat samen: de ontwikkeling van geïnstrueerde en van spontane concepten beweegt zich in tegengestelde richting: het eerste begint met woorden en moet door functioneel gebruik verinnerlijkt worden, het tweede groeit van binnenuit en vindt langzamerhand woorden daarvoor door bewustwording en duiding door de docent (zie onder andere p. 192).

JANE CHALL Dezelfde principes, maar dan toegepast op het leesonderwijs, hanteert Chall (1983). Zij onderscheidt in leersituaties de open-indirecte en de gestructureerd-directe aanpak. In een *open-indirecte* leersituatie worden regels en procedures niet rechtstreeks aangeboden, met de achterliggende bedoeling dat studenten ze ontdekken. Dat houdt in: zelf teksten/boeken uitzoeken en veel zelfstandig lezen. Een *gestructureerd-directe* leersituatie is rond de docent geconcentreerd en hiërarchisch georganiseerd.

In de kleuterperiode wordt alleen open-

indirect gewerkt, dat wil zeggen: aansluiten, duiden en structureren van de ervaringen van kinderen met teksten. De interesse voor de inhoud staat centraal, het gaat om het opdoen van ervaringen en daar woorden aan geven.

Bij het aanvankelijk lezen overheerst de gestructureerd-directe aanpak: dit bevat teveel zaken die een kind niet zelf ontdekken kan en waarvoor rechtstreekse instructie nodig is. Na het aanvankelijk lezen overheerst weer de open-indirecte werkwijze: kinderen moeten veel zelfstandig (stil)lezen, op school, thuis en vanuit de bibliotheek.

In de fasen daarna houden beide vormen van aanpak elkaar in evenwicht.

Het plan van acht miljoen

In *Moer* 1996 • 1 geven C. Aarnoutse en L. Verhoeven opening van zaken over hun plannen. Aarnoutse e.a. hebben in opdracht van minister Ritzen een analyse gemaakt van de tekorten in het taallesonderwijs, en een Actieplan Taal opgesteld om de problemen aan te pakken. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen *intentioneel* taalleren – taal- en leesonderwijs, zoals door de docent gegeven – en *incidenteel* taalleren, dat plaatsvindt ‘door het gebruik van taal als instructie- en omgangstaal, zowel binnen als buiten school.’ Het Actieplan Taal beperkt zich tot de intentionele taal leerprocessen. De Actiepunten bevatten onder andere: onderzoeksvoorstellen, het ontwikkelen van leerlijnen en van trainingen voor leerkrachten. Dit plan, overgenomen door staatssecretaris Netelenbos, vormt ‘de basis, het fundament of de grondslag voor alle andere actiepunten’ (Aarnoutse e.a. 1995, p. 36).

De uitvoering van het plan is opgedragen aan het Expertisecentrum Taalonderwijs op grond van een voorstel dat door Verhoeven en Aarnoutse is ingediend. Wat dit voorstel behelst is eveneens in het eerder genoemde *Moer*-nummer verwoord (Verhoeven, 1996). Verhoeven denkt meer vanuit de leerling; hij ziet taalontwikkeling ‘als een actief proces waarin kinderen hun taalsysteem en hun kennis van de wereld voortdurend reorganiseren,’ waarin kinderen leren ‘hun eigen leerprocessen te controleren.’ Verhoeven stelt dat de functionele taalvaardigheid bestaat uit een aantal competenties: de grammaticale, de tekstuele, de

strategische en de sociolinguistische competentie. Deze begrippen worden marginaal toegelicht. Het plan is breed opgezet, maar daardoor ook vaag en het is moeilijk aan de hand van deze tekst een helder beeld te krijgen van het vernieuwde taal- en leesonderwijs.

Aarnoutse (1996) meent dat het Actieplan Taal en het plan van het Expertisecentrum Taalonderwijs inhoudelijk niet zoveel van elkaar verschillen, maar dat er sprake is van een andere aanpak en strategie. Wie een en ander met elkaar vergelijkt, constateert iets anders. Beide plannen geven ieder voor zich een illustratie van de indeling die Vygotsky en Chall hanteren. Bij Aarnoutse gaat het om te instrueren concepten, dus de gestructureerd-directe aanpak. Verhoeven pleit voor het spontane leren, de open-indirecte werkwijze. In zijn concept mis ik de literaire competentie: het zelfstandig kunnen lezen en beoordelen van (verhalende) boeken. Juist hierbij is vruchtbaar samengaan mogelijk tussen spontane ervaringen en daarop geënte instructie, wat, volgens Vygotsky, tot hoger intellectueel functioneren kan leiden. Een nadere uitwerking van de plannen zal hopelijk meer duidelijkheid geven.

Het huidige leesonderwijs

Het leesonderwijs in Nederland is overwegend in handen van pedagogen en didactici. Hoe vaardig die ook onderwijs kunnen vormgeven, in eerste instantie ligt daar een vak dat moet worden onderwezen.

Een parallel: vroeger stond het traditionele of mechanistische rekenen centraal. Het cijferen en de technieken van het rekenen kregen de meeste aandacht. Dat is vervangen door 'Wiskobas', het realistisch rekenen, waarbij het rekenkundig denken van kinderen op gang wordt gebracht door situaties die aan hun werkelijkheid ontleend zijn. Zo blijken ze in staat te zijn, zelf oplossingen te vinden voor rekenkundige problemen. (*Overzicht rekenwiskundige methoden*, z.j.). Dit nieuwe reken- en wiskundeonderwijs is groot geworden door creatieve wiskundigen.

In het leesonderwijs is de inbreng van mensen met kennis van en inzicht in teksten voelbaar afwezig. Het richt zich niet zozeer op zingevend lezen, maar – met name bij het

voortgezet technisch en begrijpend lezen – op het aanleren van technieken en strategieën. Voor kinderen ontbreekt bij deze vakken de link met het zelfstandig lezen.

In vogelvlucht doorloop ik nu de verschillende leesfasen van de basisschool. De voorbeelden bij begrijpend lezen zou ik ook door andere kunnen vervangen.

DE KLEUTERPERIODE De laatste jaren krijgen peuters en kleuters door speciale projecten veel extra aandacht om het leren lezen beter voor te bereiden. Het gaat dan voornamelijk om kinderen in achterstandssituaties en om allochtone kinderen. In samenwerking met ouders en bibliotheken werken verschillende instellingen aan het doen 'ontluiken van de geletterdheid'. Deze projecten zijn over het algemeen succesvol, dat wil zeggen dat ouders er graag aan meewerken, kinderen er plezier in hebben en bibliotheken een nieuw, geïnteresseerd publiek en een gestegen vraag constateren. De voorbereiding op het leren lezen omvat onder andere: een (prenten)boek leren kiezen, de verhaallijn vasthouden, het gelezene kunnen becommentarieren vanuit de eigen emoties en kennis van de wereld. Het gaat hier om spontaan te verwerven vaardigheden in een open-indirecte leersituatie, waarbinnen het kind als zelfstandige 'lezer' functioneert.

AANVANKELIJK EN TECHNISCH LEZEN Jane Chall (1983) is van mening dat kinderen al tijdens de periode van het aanvankelijk lezen een ruime ervaring moeten opdoen met zelfgekozen boeken die ze hardop of stil 'lezen'. Ook daarna moeten kinderen naar eigen keuze breeduit kunnen lezen. Schoolse leesboekjes zijn immers beperkt van vorm en inhoud en daardoor kunnen kinderen hieraan geen ideeën ontlelen over het nut en de betekenis van lezen voor henzelf. Zij moeten – parallel lopend met het leesonderwijs in de klas – zelf ontdekken dat er voor hen leuke en interessante boeken zijn.

In het leesonderwijs in Nederland is de gestructureerd-directe leervorm (de docent bepaalt wat er gebeurt) veelvoorkomend en breed geaccepteerd. Vooral tijdens het aanvankelijk lezen heerst de angst, dat kinderen buiten de leesles te moeilijke boekjes in handen krijgen. De bibliotheken worden min of

meer geprest om alle leesboekjes op de schoolse niveaus te plaatsen. Kinderen worden zo niet gestimuleerd om vrij te kiezen en dat belemmert de ontwikkeling van natuurlijk leesgedrag. Daarbij komt dat het leesgedrag, bij achterstandgroepen ontwikkeld in de voorafgaande kleuterperiode, hierdoor wellicht geen vervolg vindt.

Feuerstein e.a. (1993) zijn van mening dat je kinderen daarmee tekort doet: 'Het aanmoedigen van kinderen om aan dingen te beginnen waarvan ze weten dat ze ze niet dadelijk onder de knie zullen krijgen, is een heel belangrijk element bij het vergroten van de competentie op intellectueel, verbaal, motorisch, sociaal en ander gebied.'

Het technisch lezen in de klas bestaat veelal uit het onvoorbereid verklanken van een onbekende tekst van het 'juiste' leesniveau. Snelle vorderingen in decoderen gelden in deze optiek als doel op zich. Kinderen krijgen door het technisch lezen (in de betekenis: onvoorbereid een onbekende tekst correct verklanken) een verkeerd idee over wat lezen eigenlijk is. Het heeft niets gemeen, noch verwijst het naar zelfstandig lezen.

Uit enkele voorbeelden zal blijken dat bij dergelijke werkvormen gemakkelijk negatieve neveneffecten optreden. Het leesproces is vaak onnatuurlijk (want niet op de inhoud gericht) terwijl persoonlijke reacties van de lezers nauwelijks aan de orde komen. Dat draagt niet bij aan hun zelfstandig functioneren.

Tijdens een conferentie in Loughborough (Engeland) vertelde Leila Berg, auteur van de Engelse serie *Nippers* (in Nederland *Ladderboekjes* genaamd), mij dat ze veel contact had met kinderen uit een oude vervallen industriewijk. Een meisje kwam eens vol trots naar haar toe, ze had een hoog cijfer gehaald voor een opstel. Het ging over een *cottage*, die in een *garden* lag, met een *hedge* eromheen en een *wood* erachter. Het meisje, dat haar hele leven nog nooit buiten de buurt was geweest, bleek zich geen voorstelling te kunnen maken van wat ze geschreven had. Ietwat geïrriteerd door de vragen die Leila Berg stelde, zei ze: 'But that's how stories are.' Met andere woorden: de leerling oefent het decoderen, maar ze kan aan de woorden niet echt betekenis hechten. Ze

kan zich geen voorstelling maken van wat ze leest, wat weer tot gevolg heeft dat ze zich niet realiseert wat ze schrijft. Terwijl schrijven toch juist bedoeld is om kinderen hun eigen mening en ervaringen te laten verwoorden.

in de bus zit miep en kees
in lugtbalon zit oom
in de huivkar zit miep
Inde kar zit pim
in zit oom - en kees
in de boot zit miep
in de vliegtuig zit oom
op de boot zit oom
in de vliegtuig
zit een olievant
Merel. (groep 3)

Afbeelding 1: Tekst van Merel, naar aanleiding van een verkeersproject

Een school organiseert een project over verkeer en vervoer en daarvan doet de krant verslag. De tekst van Merel is keurig verzorgd maar pas in de laatste regels durft ze een geintje aan. Ze beseft niet dat ze ook haar eigen ervaring in zou kunnen brengen. Kenners zien meteen welke leesboekjes op school worden gebruikt: mededelingenproza. De zinnen, geschreven volgens eenzelfde structuur, kunnen onderling van plaats verwisselen. Het is een reproductie tot en met de namen van de personages. Ook hier werkt het decoderen van leesboekjes beperkend op zinvol schrijven. Vanuit dit standpunt worden leesboekjes helaas zelden beoordeeld.

BEGRIIP VAN DE TEKST De nadruk op correct verklanken biedt leerlingen weinig mogelijkheden met begrip te lezen. 'Zwakke lezers zien goed lezen als het uitspreken van woorden (...) Ze lezen aan een stuk door ondanks de moeilijkheden die ze tegenkomen. Ze zijn te weinig actief met het leesproces

bezig, gaan niet regelmatig na of ze nog begrijpen wat ze lezen en ondernemen te weinig actie als het leesproces vastloopt' (Brand-Gruwel e.a. 1995). Dit als kwalijk omschreven leesgedrag – nadelig voor het begrijpend lezen – is in feite de manier waarop het technisch lezen plaatsvindt: doordat de woorden goed uitgesproken moeten worden is er nauwelijks aandacht over voor zinvol lezen. Het technisch lezen, op deze wijze door zwakke lezers beoefend, werkt nadelig op het begrijpend lezen.

BEGRIJPEND LEZEN Het is een algemeen aanvaarde waarheid dat niet alle kinderen instructie in begrijpend lezen hoeven te ontvangen. Pientere en belezen kinderen hebben aan enkele aanwijzingen genoeg. Deze kinderen hebben kennelijk zoveel tekstervaring, of waren zo gemotiveerd tijdens het lezen dat ze spontaan technieken voor verwerking van de tekst ontwikkelden. Aangezien niet iedereen dat doet – is de theorie – moet het onderwijs die technieken aanreiken. Is dat geen overschatting van de rol van de docent? Waarom aan zwakke lezers onthouden waar de betere lezers van profiteren, namelijk: gemotiveerd een brede tekstervaring opdoen, zodat ook zij de mogelijkheid hebben leestechnieken te ontwikkelen? Juist om begrijpend lezen te leren is een samengaan van intentioneel en spontaan leren onmisbaar. Alle kinderen hebben immers verhaalervaring, die kunnen zij al nadenkend uit bouwen, waardoor zij het leerproces versnellen.

Ik geef een voorbeeld uit mijn eigen praktijk, in de eerste klas van een LTS in Hilversum. Bij de aanvang van het schooljaar bleek dat de leerlingen weinig lasen, enkelen zeiden zelfs nog nooit een boek (uit)gelezen te hebben. De docent Nederlands besteedde veel aandacht aan lezen en sprak met de leerlingen regelmatig over hun leeservaringen. Bij het brengen en halen van wisselcollecties van de Openbare Bibliotheek, deed ik dat ook nogal eens. Het viel mij daarbij op dat enkele maanden boeken lezen en daarover praten, in deze klas (met deze docent) ertoe leidde dat bijna iedereen met grote vrijmoedigheid eigen ideeën lanceerde over de gelezen boeken. Op een keer vroeg ik de klas wat zij voor verschillen zagen tussen *Arendsoog*-boeken en *Wim*

van Wim Hofman (een moeilijk, literair jongerenboek, dat in de klas was voorgelezen en dat hooggewaardeerd werd).

'Zien jullie verschillen tussen *Arendsoog*-boeken en *Wim* van Wim Hofman?'

De eerste tien minuten gaan voorbij met opmerkingen die ik niet bedoeld heb, maar die nodig zijn om iedereen het idee te geven dat ze mee kunnen praten.

'Arendsoog woont in Amerika en Wim in Zeeland.' 'Prima.'

'Arendsoog heeft een paard en Wim niet.' 'Uitstekend!'

Daarna stel ik gerichte vragen.

'Welk van de twee lijkt jullie moeilijker om te schrijven?'

Daar is iedereen het snel over eens. *Arendsoog* is het moeilijkste. (Dat ik het daar niet mee eens ben doet er even niet toe.) Waarom? Omdat je steeds nieuwe avonturen moet verzinnen, terwijl je wel moet onthouden wat hetzelfde moet blijven, bijvoorbeeld dat de sheriff bruin krullend haar heeft; je kan hem in een volgend deel dan geen zwart haar geven. En *Wim*? *Wim* is gemakkelijk, dan schrijf je gewoon je eigen leven op.

'Welk van de twee is het spannendst?'

Dat is een moeilijke. Terwijl er onderling overleg gaande is, zegt een jongen die niet aan de discussie deelgenomen heeft, al peinzend: 'Als *Wim* geschreven was als *Arendsoog* zou het eng van spannendheid zijn.' 'Kan je dat nog een beetje uitleggen?'

Nu wat zekerder: '*Arendsoog*, dat is net televisie. Ik zit hier en daar gebeurt het. Maar *Wim*, dat ben je zelf dat is net of je het echt meemaakt.'

Uit de antwoorden blijkt dat de leerlingen – zonder daar ooit instructie over te hebben ontvangen – in hun eigen woorden eigenschappen van populaire serieverhalen kunnen omschrijven, terwijl ze het verschil tussen realisme en zogenaamde avonturen onderkennen. De reactie op de tweede vraag (door andere leerlingen bevestigd) geeft aan dat deze leerlingen onderscheid zien tussen de alwe-

tende verteller en de personale verteltrant en zij beseffen ook dat dit verschil in vertelperspectief iets te maken heeft met de spanning in het boek. Dat is stof voor de midden- of bovenbouw voortgezet onderwijs maar dit zijn spontane reacties van eersteklassers van een LTS. Vergelijkbare ervaringen heb ik regelmatig in de basisschool en op een LOM-school opgedaan. Zesjarigen hebben oog voor hoofden en bijzaken, voor de functie van verhaalfiguren, voor typisch taalgebruik; oudere leerlingen maken opmerkingen over de structuur, het realisme en de voorspelbaarheid van verhalende boeken. (Freeman-Smulders, 1990). Jaren geleden al heb ik ervoor gepleit, bij het begrijpend lezen gebruik te maken van goed geconstrueerde verhalen, waarin het bijvoorbeeld mogelijk is het centrale ordeningsprincipe van een tekst te doorzien. 'Beginnende lezers bezitten vaardigheden, nodig om structuren in verhalende teksten te ontdekken. (...) Een dergelijke instelling, ontleend aan verhaalervaring, doet zich niet voor bij informatieve teksten. Dat (kinderen verhalen) voor zichzelf ordenen, kan hen bewust gemaakt worden. Dat bewustzijn kan in een volgend stadium opgeroepen worden bij het begrijpend lezen van verhalende en informatieve teksten.' (Freeman-Smulders, 1983). Helaas wordt aan deze ervaringen geen ruimte geboden bij het onderwijs in begrijpend lezen.

Tekstgebruik

Voor het begrijpend lezen geldt onder vakspecialisten een voorkeur voor informatieve teksten. Verhalen, heet het, zijn niet verifieerbaar, ze dienen om de fantasie te stimuleren en bovendien moeten kinderen bij verschillende vakken leren uit informatieve teksten. Het is vreemd dat kinderen bij het technisch lezen *alleen* verhalende boekjes lezen, en daar dus ervaring mee opdoen, hoe schraal ook. Vervolgens moet het begrijpend lezen voornamelijk uit informatieve teksten worden geleerd. Ik acht deze scheiding onjuist. De leesdidaktiek gaat voorbij een door alle kinderen gedeelde tekst- en verhaalervaring. Inderdaad, zwakke lezers prefereren vaak informatieve boeken, maar ook zij houden van een goed (eventueel voorgelezen) verhaal. Juist verhalen kunnen tot emotionele betrokken-

heid bij het lezen leiden, wat alertheid en aandacht oproept. Chall (1983) stelt dat lezen een affectieve en een cognitieve component heeft en in iedere leesfase gebaseerd moet zijn op inhoud, ideeën en waarden van de tekst (p. 12). Vygotsky (1986) omschrijft onder welke omstandigheden een mens tot zelfstandig denken komt: 'gedachten worden verwekt door motivatie, door onze verlangens en noden, onze belangen en emoties' (p. 252). Het onderwijs in begrijpend lezen wil kinderen leren om het lezen als een vorm van denken te zien; het heeft dus zin om teksten te gebruiken die zelfstandig denken bevorderen. Verhalende teksten zijn daarvoor minstens even geschikt als informatieve teksten.

Kijken we dan nu naar informatieve teksten voor begrijpend lezen, die worden geselecteerd en geschreven met de bedoeling een techniek of strategie te instrueren. De inhoud van deze teksten blijkt van secundair belang te zijn.' Dat leidt, net als bij het technisch lezen, tot een onnatuurlijk leesproces: normaal leest een mens immers zingend, dus terwille van de inhoud.

Maar dat is niet alles. Wie kinderen wil leren denken – en dat gebeurt bij begrijpend lezen – moet dat doen aan de hand van een tekst die zelf goed doordacht is, die correct is wat de informatie betreft, een duidelijke structuur, een aangepaste woordkeus heeft en afgestemd is op het cognitieve niveau van de lezer. Kortom, een tekst waaraan hoge eisen gesteld worden, opdat een hoogwaardig denkproces op gang komt. En waarom zouden kinderen hun aardrijkskunde- of geschiedenisboek serieus moeten nemen en teksten voor begrijpend lezen niet?

Teksten en opdrachten in projecten en methoden voor het begrijpend lezen voldoen helaas vaak niet aan deze criteria.

De op de volgende bladzijde afgedrukte tekst heeft in *Moer* 1995 • 6 gestaan en de auteurs (Brand-Gruwel, Aarnoutse en Jansen) geven dit als voorbeeld van een goede aanpak van begrijpend lezen voor LOM-scholen. De kinderen moeten via een discussie vragen leren stellen aan een tekst. In dit geval: het vaststellen van de hoofdgedachte. Het gaat mij nu niet om de bedoeling van de les, maar om de

Floor is de discussieleider en leest de eerste alinea van de tekst 'Zeehonden'.

Zeehonden

Zeehonden zwemmen hele stukken door de zee. Als ze moe worden zoeken ze een plaatsje en kruipen ze aan land. Een paar maal per dag zakt het water van de zee. Het wordt dan eb en er komen hier en daar stukken zand boven het water uit. Dit noemen we zandbanken. Op een zandbank kunnen de zeehonden heerlijk liggen slapen of zonnebaden. Ze hebben daar geen last van mensen, want die kunnen daar niet komen. Als een zeehond honger krijgt, duikt hij het water in om een vis te vangen. In het water blijft hij heerlijk warm, hoe koud het ook is.

strategie: vragen stellen

Floor: Wat is een goede vraag? Wat doen ze als het eb wordt?

(...)

Leerkracht: 'Hoe en waar leven zeehonden?' zouden we er ook van kunnen maken.
Is dat een betere vraag?

Allen: Ja.

Uit: S. Brand-Gruwel, C. Aarnoutse & J. Jansen 1995

tekst die ter lezing wordt aangeboden. Een tekst die in feite alleen geschikt is om kritische vragen te leren stellen. Wat zijn 'hele stukken'? Is dat van Texel naar Vlieland, of van Engeland naar Noorwegen? Hoe kan het dat er nog water over is als de zee enkele malen per dag zakt? Waarom blijven zeehonden warm in koud zeewater en wij niet? Als zeehonden bij vermoeidheid een zandbank nodig hebben, wil dat dan zeggen dat ze altijd vlak bij een kust leven?

Een vraag aan de auteurs: waarom het woord 'zandbank' wel en 'zeehond' niet toelichten? Uit het protocol blijkt dat een meisje denkt dat zeehonden soms gaan pootjebaden; heeft dit kind wel voor ogen hoe een zeehond eruit ziet?

Over de *inhoud* van de tekst wordt gepraat noch nagedacht.² De docent bepaalt uiteindelijk de vraagstelling. De tekst is een middel om de bedoeling van de docent en zijn methode te realiseren. Een middel van lage kwaliteit. Welk cijfer zou een docent geven aan een leerling die deze tekst inlevert onder de titel: hoe en waar leven zeehonden?

Dat bij een interessante lessenserie slechte teksten worden gebruikt komt wellicht doordat het onderwijskundigen/didaktici voornamelijk gaat om een goed opgezette en correct uitgevoerde leerlijn. Het denken kan

wel op gang worden gebracht door een opdracht, maar de kwaliteit van het denkproces is mede afhankelijk van de kwaliteit van de tekst.

Opdracht en tekst

Wie het spontane leren wil stimuleren zal de opdrachten bij teksten zodanig inrichten dat het de leerling duidelijk is wat hij waarom moet doen. De relatie tussen het oproepen van voorkennis, de inhoud van de tekst en de opdrachten is echter vaak onduidelijk.

Een voorbeeld uit *Lees je wijzer* (Dijkstra, Zeist) deel 7, overgenomen uit het docentenboek.³ (Zie afbeelding 2.)

De eerste alinea 'Aandachtspunten' heb ik weggelaten, dat is informatie voor de docent. Het gaat er mij om wat kinderen ervaren. De 'Orientatie' zal er vermoedelijk toe leiden dat kinderen bijvoorbeeld zeggen: 'Ik krijg van de burens altijd een riks als ik het gras gerold heb,' of: 'Als ik jarig ben geweest krijg ik meer zakgeld.' De klas denkt: over dit onderwerp kunnen we meepraten.

Dat valt tegen. De zinnen op het bord en de uitgereikte teksten sluiten niet of nauwelijks aan op de orientatie, de opdrachten evenmin. De eerste vragen die zelfstandig beantwoord

Les 6 GELD

Lesverloop

Oriëntatie

U praat met de leerlingen over geld en geldzaken om hen in de sfeer van het onderwerp te brengen en belangstellingen te wekken. Laat ze vooral hun ervaringen met geld opnoemen (actualiseren voorkennis).

Instructie

U schrijft een aantal van de volgende zinnen op het bord.

- Er was eens een prinses die niet slapen kon.
- Lang geleden leefde er een man met drie armen.
- Ik zal jullie iets vertellen over mijn neef.
- Er zijn vier soorten kaarten in een kaartspel.
- Verder beschikt de koning over vier kastelen en wel in ...
- Er zijn twee grote verschillen tussen een kameel en een dromedaris.

Vervolgens vraagt u aan de leerlingen aan te geven welke informatie (wat voor een tekst) er na zo'n zin kan (of zal) volgen. Leg duidelijk uit dat dit soort zinnen vaak aan het begin van een tekst, of bladzijde, of hoofdstuk staat, maar dat ze ook op een andere plaats, in een tekst, kunnen voorkomen. Laat duidelijk uitkomen dat dergelijke zinnen een *voorspellende* waarde hebben:

- ze geven aan hoe de tekst er zal uitzien,
 - ze geven aan wat de inhoud van de tekst is.
- De leerlingen kunnen ook zelf dergelijke zinnen bedenken.

Laat nu de leerlingen in de boeken en tijdschriften teksten bekijken op dit soort zinnen. Let ook op brieven en interviews.

Verwerking

De vragen 1 tot en met 13 kunnen hierna zonder verdere uitleg gemaakt worden.

Je kunt aan zinnen in een *verhaal* soms zien hoe het verhaal verder zal verlopen. In deze les gaan we op zoek naar zulke zinnen. Soms zijn ze heel duidelijk, soms moet je ze zoeken.

Lees de volgende tekst.

In deze Vuurslag willen we praten over uitvindingen. En er zijn er heel wat. De telefoon, de televisie, de auto, de gloeilamp. 't Een volgt uit het ander. En eigenlijk vinden we het allemaal weer vrij snel gewoon.

1 Waar zal deze tekst over gaan?

2 Aan welke zin kun je dat zien?

3 Weet je ook welke uitvinding besproken wordt?

Heel vaak staan zulke belangrijke zinnen niet alleen aan het begin, maar ook op andere plaatsen.

Lees de volgende tekst maar eens.

Rosa wilde een reis om de wereld maken. Dat kost veel geld en zoveel geld had Rosa niet. Dus had ze er iets op bedacht.

4 Denk je dat Rosa die reis zal maken? Waarom denk je dat?



Afbeelding 2: Een les uit Lees je wijzer, docentenboek 7, p. 16. Zeist, Dijkstra, 1988

moeten worden slaan op een (rammelende) leestekst van vijf zinnen die kennelijk voor dit doel geschreven is: een begin zonder vervolg en inhoudelijk alweer iets nieuws. ('Gaat het over uitvindingen? We zouden het toch over geld hebben?') Inmiddels zijn er vier onderdelen afgewerkt, die tekstinhoudelijk niets met elkaar en weinig met geld te maken hebben. De voorkennis is voor niets geactiveerd. Zin-

loze hersenarbeid. Tenslotte volgt een verhaal (in zeven stukken geknipt en doorschoten met vragen) over Rosa die een wereldreis wil maken, daarvoor geen geld heeft en in de gevangenis terecht komt omdat ze knikkers heeft gestolen (!?). Als ik zoiets lees komt mij een opmerking van een elfjarige kleinzoon in gedachten. Op mijn vraag naar begrijpend lezen op zijn school, zei hij: 'Wij doen begrijp-

pend lezen uit een boek met stukjes en vragen.' 'Wat leer je dan,' vroeg ik. 'Dat is niet om te leren, oma. Dat hoeft je alleen maar te doen.'

Dat iedereen braaf zijn lesje maakt zegt niet zoveel over het begrip en nog minder over het zelfstandig kunnen toepassen van het geleerde. Kinderen zullen niet snel uit zo'n les de conclusie trekken dat lezen zingeving is. Enige relatie met (boeken) lezen is niet te leggen.

Eerlijke instructie

Intentioneel leesonderwijs zonder aandacht voor de inhoud van de tekst, leidt gemakkelijk tot onnatuurlijk leesgedrag. Het probleem – hoe dan instructie in begrijpend lezen te geven – blijft bestaan.

Uiteraard is het nodig op een gegeven moment expliciet dingen uit te leggen of aan te leren op het gebied van begrijpend lezen. Daarbij is er verschil tussen het lezen in teksten die *inhoudelijk* op dat moment zinvol zijn, en teksten die 'als middel' worden aangereikt. Bij de zaakvakken, wereldoriëntatie of thematisch onderwijs is de klas georiënteerd op een bepaald onderwerp. Instructie over de aanpak van een tekst, of van een praktische strategie is dan voor kinderen zinvol. Ze ervaren, al dan niet bewust, dat hun inzicht in de tekst gebaat is bij de techniek die ze leren.

Moet er ooit 'kale' instructie worden gegeven, waarbij de inhoud van de tekst er niet toe doet, zeg dat dan. Val de leerlingen niet lastig met een oriëntatie op de inhoud van de tekst. Dat wekt alleen verwarring. Zeg luid en duidelijk: 'Het gaat niet om de inhoud van wat we lezen, maar om de manier waarop mensen dingen opschrijven.' Zo zullen ze gemotiveerd zijn om naar bepaalde verschijnselen in een tekst te speuren en de inhoud te laten voor wat het is. Om het geleerde te laten beklijven is het goed binnen een of twee dagen een toepassing te laten zien (te laten zoeken?) in een tekst die ze toch al lezen moeten. Kinderen moeten kunnen toepassen wat ze geleerd hebben, dat maakt leren zinvol.

Samenvattend: als in de leeslessen bij voortdurend tezeer de nadruk ligt op het oefenen of de instructie in technieken en strategieën, dan geeft dat een verkeerd idee van wat lezen is. Er

ontstaat geen zinvolle relatie tussen kind en tekst (wel tussen kind en opdracht). Naar mijn idee is dit een van de oorzaken van de slechte resultaten van het Nederlandse leesonderwijs.

Vernieuwingen in het leesonderwijs

Vanuit de Pedagogische Academies en de Schooladviesdiensten zijn de laatste jaren, in samenwerking met de Openbare Bibliotheek, andere werkvormen ontstaan om de deco-deervaardigheid op te voeren en zo het technisch lezen te hervormen. Kinderen kiezen zelfstandig boeken uit een bestand dat met zorg door de docent (in samenwerking met Bibliotheek) is samengesteld. Het lezen staat in dienst van het correct decoderen en tegelijkertijd is er aandacht voor de inhoud. Dit is onder andere beschreven door Maria Milder (1995), M. Semmekrot-Roelofs e.a. (1995) en Van Hees (1996). Ook het in het ActiePlan Taal genoemde ELLO-project (vroegtijdige opvang van kinderen die bij het aanvankelijk lezen uit de boot dreigen te vallen) is op deze werkwijze georiënteerd. Het gaat om een leesvorm die de inbreng en de betrokkenheid van de leerlingen stimuleert en die gericht is op zingeving. Kinderen leren hun leeservaringen uit te spreken en deze met andere kinderen en de docent uit te wisselen. Het oefenen van het decoderen gaat samen met een beter begrip van de tekst. Onderzoek laat zien dat onwil en onmacht om te lezen vaak voortkomen uit het idee dat lezen betekenisloos is. '(Ongeïnteresseerde en ongemotiveerde) lezers verwachten niet dat wat ze lezen iets met hen persoonlijk te maken heeft; ze krijgen geen beelden voor ogen als ze lezen. Het zijn passieve lezers, die alleen lezen vanwege de opdracht, niet om de relatie met een tekst' (Beers, 1996). Zo'n houding verandert door een goede boekenkeuze en het leggen van relaties met het eigen leven of bestaande kennis van de lezer. Zo wordt het oefenend lezen een voorafspiegeling van het buitenschools lezen.

Deze nieuwe vormen van technisch lezen zijn meer vanuit de leerling gedacht. Zij slaan een brug naar begrijpend lezen. Als nadeel geldt dat het meer vraagt van de docent: kennis van boeken, structuur geven aan gesprekken over boeken. De klasseorganisatie

is daarbij minder gemakkelijk en vanzelfsprekend dan bij het niveaulezen.

In de vakliteratuur duiken de laatste jaren artikelen op over een geïntegreerde aanpak van (technisch en) begrijpend lezen. Mooren (1996) vertelt over Robert die in groep zes eigenlijk had moeten blijven zitten vanwege zijn leesachterstand en zijn geringe motivatie. Door een boekenkeuze, aansluitend bij zijn belangstelling, door het inschakelen van de ouders bij het thuislezen en door wat extra aandacht van de docent voor het technisch en begrijpend lezen, was Robert aan het einde van het schooljaar zoveel vooruit gegaan dat hij zonder meer over kon gaan. Het onderzoek van Pauline Meyeraan (*NRC*, 23 maart 1995, Wetenschapsbijlage) betrof het effect van drie maanden lang tien minuten per dag het *Eindhovens Dagblad* lezen door honderd MAVO-2 leerlingen. Er werd geen instructie gegeven, de leerlingen waren zelfs vrij al dan niet te lezen (maar als ze niet lazen mochten ze niets anders doen). Langzamerhand breidde hun belangstelling zich uit en ze riepen elkaar interessante berichten toe. De docenten constateerden na afloop betere resultaten bij tekstverklaren, aardrijkskunde en begrijpend lezen. Vernooy (1994) beschrijft 'wat werkt' bij begrijpend lezen. Behalve de instructie die ze krijgen, lezen de leerlingen veel in de klas, praten daar gestructureerd over, met elkaar en ook met de docent, die zich wat zijn mening betreft op de achtergrond houdt. Ook dat leidt tot gunstige resultaten.

Bij deze manier van werken kan de docent in zijn instructie aansluiten bij leeservaringen van leerlingen, deze duiden en structureren en daardoor op een hoger plan brengen. Dit noemt Vygotsky profiteren van de zone van naaste ontwikkeling. Een probleem is wederom dat van de docenten meer kennis van leesteksten en boeken wordt gevraagd en meer management in de klas om de onderlinge gesprekken goed te laten verlopen.⁴ Bijstand van de Openbare Bibliotheek is onontbeerlijk voor het lenen van materialen, ondersteuning en klassebezoek aan de bibliotheek. Ook is daar vakliteratuur aanwezig.

Het nieuwe van het vernieuwde leesonderwijs is dat er meer ruimte is voor het spontane

leren, waardoor er als vanzelf relaties ontstaan tussen de verschillende leesvormen. Het leesonderwijs is tot op heden in zichzelf verdeeld. De verschillende onderdelen hebben eigen specialisten; die eigen leerplannen ontwerpen. Daardoor is er geen relatie tussen technisch en begrijpend lezen, tussen begrijpend lezen en leesbevordering, tussen vrij lezen en technisch lezen. Erger nog: nieuwe ontwikkelingen lijken in de kiem gesmoord te worden. De activiteiten tijdens de kleuterperiode om interesse in en vrije omgang met boeken te bevorderen, (zoals eerder geschetst) lijken in groep 3 te stranden. Uit de bibliotheken komen verontrustende berichten dat ouders en kleuters die eerst met veel plezier regelmatig boeken kwamen lenen, het steeds meer laten afweten, als deze kinderen leesonderwijs krijgen. De interesse in boeken, het plezier in het naar eigen keuze lezen, krijgen vanuit school geen voeding meer. Verworven vaardigheden en attitude raken verloren, om niet te spreken van de miljoenen bestede overheidsgelden.

Zelfstandig lezen

De plannen van Verhoeven en Aarnoutse vermelden niets over de plaats van het zelfstandig lezen in de klas, noch over de functie van jeugdboeken in het (lees- en taal)onderwijs. Wat Verhoeven voor ogen staat is meer aandacht voor het spontane taalleren. Een van de belangrijkste motoren daarbij is het zelfstandig lezen van boeken van allerlei aard. Iets wat vooral van belang is voor zwakke lezers. Dat zou in de nieuwe plannen gestalte moeten krijgen.

Activiteiten van buiten het leesonderwijs om zwakke lezers aan geschikte boeken te helpen, zijn er volop. Maar deze worden door de spraakmakende leesdidaktiek genegeerd. Sinds jaren adviseert de commissie Makkelijk Lezen van het NBLC onderwijsuitgevers in binnen- en buitenland.⁵ De daaruit ontstane productie van leesboekjes voor zwakke lezers is zeer succesvol en geniet grote bekendheid in school, gezin en bibliotheek. Vanuit de leesdidaktiek is hiervoor geen belangstelling! Een nummer van *School en Begeleiding* (juni 1994), gewijd aan onderwijs aan zwakke lezers, spreekt niet over welke tekst geschikt is voor welk type

zwakke lezer, laat staan dat de schoolbegeleiders geattendeerd worden op wat er voor de doelgroep op de markt is.

Vanuit de politiek is er aandacht en geld voor leesbevordering: onder andere de Stichting Lezen houdt zich daarmee bezig. De Stichting Sardes werkt ten behoeve van het onderwijs met programma's als Boekenpret (kleuters), Fantasia (basisschool) en Sirene (voortgezet onderwijs). Dat is mooi en nuttig, maar wat het leesonderwijs betreft gesleutel in de marge: 'Het raakt de kern van het leesonderwijs niet' (Milder, 1995). Ik zie het als het failliet van het leesonderwijs dat het niet in staat is gebleken het lezen op de basisschool te bevorderen.

Wat zou er moeten gebeuren?

Om het leesonderwijs zinvol te laten zijn voor kinderen dient er allereerst aandacht te komen voor de kwaliteit van leesteksten. Lezen doe je terwille van de inhoud, dus doet die inhoud (en de vorm) ertoe. Een onontgonnen terrein: mijn desbetreffend onderzoek, in verschillende publicaties vervat en voor zover ik weet tot voor kort de enige op dit gebied (zie ook Milder 1995), hebben niet tot enige discussie geleid.

Naast de vele aandacht die uitgaat naar alles wat rechtstreeks kan worden gecontroleerd (het technisch lezen via BRUS- en AVI-niveaus, de CITO-toetsen voor het begrijpend lezen en het Leerlingvolgsysteem) zou er meer ruimte moeten komen voor wat kinderen zichzelf kunnen verwerven. Effecten van zelfstandig lezen, zoals uitbreiding van de passieve woordenschat, versnelling van het leestempo, verder denken door persoonlijke betrokkenheid echter, zijn niet zo gemakkelijk meetbaar en dreigen daardoor aan betekenis te verliezen. Daardoor profiteert het leesonderwijs te weinig van de eigen leerkracht van kinderen.

Met goede teksten en zelfwerkzaamheid van de leerlingen krijgt het leesonderwijs nieuwe perspectieven. Leren lezen is dan zinvol lezen.

Noten en literatuur

- 1 Aarnoutse zei vorig jaar op een RAIN-conferentie 'teksten voor begrijpend lezen zijn een middel.' Daaruit volgt dat de kwaliteit van een

- tekst wordt bepaald door de geschiktheid voor instructie en niet door de intrinsieke waarde.
- 2 De gegeven informatie is nauwelijks correct te noemen: als er een kleine boot aankomt, ook al is deze op een zeemijl afstand dan schuiven de zeehonden meteen de zee in. Zeehonden hebben dat liggen in de zon hard nodig vanwege de aanmaak van vitaminen. De zeehond kan goed onder water slapen: ofwel op de bodem van de zee, waarbij hij eens per half uur even naar adem komt happen, of rechtstandig, met de neus net boven de waterspiegel. Bron: *Natuurbehoud*, nr. 2, jrg. 27, 1996.
 - 3 De methode *Lees je wijzer* heeft ook andere, voor kinderen interessante lessen, bijvoorbeeld over observatie en vergelijking. Mijn kritiek richt zich op de teksten en het gebrek aan verband tussen tekstinhoud en opdracht.
 - 4 In 'Leren lezen is niet genoeg' staan adviezen voor vrij lezen in de klas; formulieren 'voor als je een boek uitgelezen hebt' aan de hand waarvan kinderen een boekbespreking kunnen houden; een formulier 'voor als je een boek niet uitgelezen hebt' (interessant voor een docent); voorstel voor een formulier ter introductie van een boek; suggesties voor variaties van een boekenkring. Zie ook Freeman-Smulders, 1985.
 - 5 Dat er in het buitenland wel interesse is voor dit werk blijkt uit de Unesco Award, waarmee Mieke Starmans van de commissie Makkelijk Lezen enkele jaren geleden onderscheiden is. Vorig jaar ontving zij voor haar werk voor zwakke lezers een Duitse onderscheiding.

Aarnoutse, C. e.a., *Probleemidentificatie en Aanzet voor een Actieplan Taal*. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, 1995.

Aarnoutse, C. 'Op weg naar beter leesonderwijs' in: *Moer* 1996 • 1, p. 5-12.

Beers, G.K., 'No time, No interest No way! the 3 voices of aliteracy' in: *School Library Journal* 1996/2 (March), p. 110-113.

Brand-Gruwel, S., C. Aarnoutse & J. Janssen, 'Leesstrategieën voor zwakke lezers' in: *Moer* 1995 • 6, p. 268-274.

Chall, J., *Stages of reading*. New York, 1983.

Elley, W., *How in the world do students read?* IEA study of reading literacy. Hamburg, 1992.

Feuerstein, R., Y. Rand, J.E. Reynders, *Laat me niet zoals ik ben; een baanbrekende methode om de*

- cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren.*
Rotterdam, 1993.
- Freeman-Smulders, A., 'Voorkennis als stimulans bij het lezen: wie wat verwacht die krijgt wat' in: *Kinderen tot lezen stimuleren*, Symposium-bundel. Tilburg, 1983.
- Freeman-Smulders, A., *Leren lezen is niet genoeg.* Meulenhoff-Educatief, 1990.
- Freeman-Smulders, A., 'Op school is lezen iets heel anders; op weg naar ander leesonderwijs' in: *JSW 1995/1* (jrg. 80), p. 26-28.
- Hees, W. van, 'Vooruit lezen: kinderen vooruit helpen in hun leesontwikkeling' in: *School en Begeleiding* maart 1996, p. 35-39.
- Milder, M., 'Bibliotheken schieten over de hoofden van de leerkrachten heen; vernieuwing in het niveaulezen' in: *Leesgoed 1995/4* (jrg. 22), p. 61-164.
- Mooren, P., 'Waar is Sebastiaan gebleven?' in: *Moer 1996 • 1*, p. 34-44.
- Overzicht rekenwiskundige methoden.* Den Bosch, KPC (Werkgroep Documentatie voor Opvoeding en Onderwijs), z.j.
- Semmekrot-Roelofs, M., J. Martens en J. Janssen. 'Meer grip op leesvoorkeur en leesgedrag' in: *Speciaal onderwijs* jrg. 67/2, p. 56-61.
- Verhoeven, L., 'Bouwstenen voor adaptief taalonderwijs' in: *Moer 1996 • 1*, p. 13-20.
- Vernooy, K. e.a., 'Begrijpend lezen, wat werkt; synthese van onderzoeksgegevens' in: *School en Begeleiding 1994/42* (juni).
- Vygotsky, L., *Thought and language*, newly transl., rev. and exp. Cambridge MA, 1986.