

BIJDRAGE TOT LEERPLAN EN DIDACTIEK VAN HET VOORTGEZET LEESONDERWIJS OP DE BASISCHOOL

Ph. H. Breuker

Drs. S. Marks

Hoewel er geen gebrek is aan didactische vakliteratuur voor het leesonderwijs op de basisschool, wordt men toch vaak teleurgesteld bij raadpleging ervan. Er is veel herhaling en het ontbreken van een totale visie waarin alle onderdelen zijn geïntegreerd, manifesteert zich in vrijwel elk geschrift.

De verschijning van 'Lezen in niveaugroepen en jaarklassen' van de hand van C. Glimmerveen en S. van der Werff, waarin gestreefd is naar een synthese, moet dan ook met vreugde worden gesignaleerd. De door hen voorgestelde klasedoorbreking vindt in de praktijk van het onderwijs evenveel enthousiaste toepassing als intuïtieve afwijzing. Van de juistheid van het door hen gevolgde principe zijn wij overtuigd, maar in een aantal essentiële onderdelen van hun uitwerking ervan, alsook in hun voornamelijk conformistische behandeling van verschillende leesvormen, met name van stillezen en studerend lezen, vinden wij zoveel onvoldoende doordacht, dat correctie en aanvulling ons noodzakelijk lijken.

In het volgende hebben wij geprobeerd een samenhangende en sluitende behandeling van het voortgezet leesonderwijs op de basisschool te geven zonder de pretentie definitief te zijn geweest. Onze opvattingen van stillezen en studerend lezen hebben consequenties voor de samenstelling van methoden. In het bijzonder geldt dit voor studerend lezen, waarvoor overigens nog maar weinig methoden zijn verschenen. Wij bereiden er een voor, gebaseerd op de hierna vermelde inzichten.

I ORGANISATIE

Inleiding

Sedert enkele jaren zijn verschillende nieuwe leesvormen ontwikkeld¹. Glimmerveen en Van der Werff² hebben een poging gedaan tot integratie in één leerplan van de traditionele en de nieuwe leesvormen. Sommige willen zij aanbieden in heterogene jaarklassen, andere in homogene niveaugroepen. De leesvormen zelf behandelen ze, afgezien van de technische, summier en conventioneel.

Met hen kiezen wij voor het systeem van doorbreking van het jaarklasseverband bij die onderdelen van het vak die vooral vaardigheden ontwikkelen. Ten gevolge van de wens, niet meer te laten zitten, worden de klassen zo heterogeen, dat binnen de klas efficiënte training in bedoelde vaardigheden onmogelijk wordt. Ter voorkoming van het niet denkbeeldige gevaar dat leerlingen minder presteren dan ze kunnen, omdat ze niet meer gestimuleerd worden door betere medeleerlingen, is het noodzakelijk dat in de jaarklassen steeds als er een geschikte aanleiding voor is, wordt toegepast wat in de

niveaugroepen systematisch is ingeëoefend. Daardoor wordt ook bereikt dat alle leerlingen alle onderdelen van de leerstof krijgen aangeboden. De voordelen van aangepast onderwijs, bereikt door niveaudifferentiatie dwars door de klassen heen, wegen niet op tegen het mogelijke nadeel van verlies aan contact met de vertrouwde klasseonderwijzer gedurende een zeer beperkt aantal uren. Mogelijk is het om psychologische of pedagogische redenen een enkele maal gewenst een leerling niet slechts op grond van zijn leesniveau in te delen, maar ook rekening te houden met zijn karakter of zijn leeftijd.

Indeling

Doorbreking is onzes inziens noodzakelijk bij technisch lezen, stillezen en studerend lezen. Het is bekend hoezeer juist bij deze leesvormen de niveaus uiteenlopen. Het is ongewenst voordrachtslezen aan homogene niveaugroepen te onderwijzen. Durf, spontaneïteit, creativiteit en inlevingsvermogen zijn sterk afhankelijk van een stimulerende omgeving en moeilijk meetbaar. Bij groepslezen en forumlezen bieden eenzelfde tekst voor alle leerlingen uit de klas en het klasseverband voldoende ruimte voor niveaudifferentiatie, terwijl individueel lezen uiteraard volledig individualiseert. Het gevolg van onze opvatting is dat van de vijf beschikbare uren voor lezen niet drie, zoals Glimmerveen en Van der Werff willen, maar twee in homogene niveaugroepen worden gegeven.

Van de doorbreking sluiten wij klas 1 uit, omdat het lezen daar zich kenmerkt door een stapsgewijze opeenvolging van velerlei moeilijkheden die het nodig maken dat de leerkracht de klas bijeenhoudt. Toch is het gewenst de beste lezers individueel te laten lezen, zodra ze dat zelfstandig kunnen. Als de gehele klas de les een keer stil heeft gelezen en de onderwijzeres enkele moeilijkheden heeft behandeld, heeft laten navertellen of dramatiseren gaat zij met het grootste deel van de klas de les luid lezen en laat zij de beste lezers een boekje uit de klassebibliotheek halen. Daarvoor zijn diverse goede series beschikbaar. Er is nog een bijkomende reden hen niet in niveaugroep 2A te laten lezen, omdat die bij voorkeur zo klein mogelijk moet blijven.

Aan het niveauleren nemen ook niet deel de beste lezers uit de zesde klas; zij hebben het volledige programma reeds gevolgd in voorgaande jaren. Zij kunnen in de vrijkomende tijd verschillende werkzaamheden verrichten, zoals het vervullen van het mentorschap van de groepjes met de laagste leesscore in niveaugroep 2A, het lezen uit het documentatiecentrum en het werken uit brugklasmethoden.

Op grond van het bovenstaande stellen wij de volgende indeling voor.

| | | 2 | 2A | 3 | 3A | 4 | 4A | 5 | 5A | 6 | 6A |
|-----------------|-------------------------------|---|----|---|----|---|---------------|---|----|---|----|
| Niveau | Klassikaal-technisch lezen | | 1 | | 1 | | | | | | |
| | Groepstechnisch lezen | | 1 | | 1 | | 1 | | | | |
| | Stillezen | | | | | | $\frac{1}{2}$ | | 1 | | 1 |
| | Studerend lezen | | | | | | $\frac{1}{2}$ | | 1 | | 1 |
| Klas- sikaal | Individueel lezen | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |
| | forumlezen | | | | | | | | | | |
| | bloemlezen | 2 | | 2 | | 2 | | 2 | | 2 | |
| | voordrachtstl. groepslezen | | | | | | | | | | |

Toelichting

1. De cijfers duiden de klassen, de combinaties vn cijfer en letter A de niveaugroepen aan.
2. Met klassen worden schooljaren bedoeld. Als er gesproken wordt van een leerling die in de vijfde klas zit, wordt bedoeld dat hij voor het vijfde jaar naar school gaat.
3. In het algemeen zitten in een niveaugroep de normale lezers van de corresponderende klas, de slechte van de volgende en de goede van de voorgaande. Niveaugroep 2A echter bestaat uit de slechte en de normale lezers van de tweede klas en de slechte van de derde, terwijl niveaugroep 6A wordt gevormd door de goede lezers van de vijfde, de niet al te slechte en de normale leerlingen van de zesde klas. Soms kan het verschil twee klassen zijn.
4. Een les duurt drie kwartier; een als zodanig aangeduide halve les wordt eens in de veertien dagen gegeven.
5. De niveauleeslessen dienen door de gehele school heen op hetzelfde tijdstip plaats te vinden.
6. Het verdient aanbeveling op de rooster onderscheid te maken tussen niveaulezen en lezen zonder nadere aanduiding.
7. De twee lesuren bloemlezen kunnen gevarieerd gevuld worden met de erachter vermelde leesvormen, of andere, zoals kringlezen.
8. Desgewenst kan men in niveaugroep 4A in plaats van groepstechnisch- ook klas-sikaaltechnisch lezen, of beide eens in de veertien dagen doen. Voor het verschil tussen deze twee leesvormen zij verwezen naar Glimmerveen en Van der Werff.

Samenstelling van de niveaugroepen

a. Technisch lezen

In het begin van de tweede klas test men de leerlingen met een technische leesvaardigheidstest als die van Brus en Voeten³. De test wordt in de loop van het jaar nog tweemaal afgenomen, in de derde klas ook drie maal en in de vierde klas twee maal. De derde maal in de vierde klas kan vervallen, omdat het toch gewenst is ook de slechte lezers van de vijfde klas met begrijpend lezen in niveaugroep 4A te laten beginnen. De samenstelling van de niveaugroepen moet een zo goed mogelijk compromis zijn tussen de eisen van homogeniteit van en gelijkelijke spreiding over de drie groepen.

b. Stillezen en studerend lezen

Het lijkt ons niet nodig bij begrijpend lezen te blijven testen, zoals bij technisch lezen. In het begin van de vierde klas stelt men uit de beste lezers van klas drie, de normale lezers van klas vier en de slechte lezers van klas vijf zo zorgvuldig mogelijk niveaugroep 4A samen op basis van een test in begrijpend lezen en het oordeel van de klasseonderwijzer.

De niveaugroep wordt definitief samengesteld na afloop van de introductieperiode van ongeveer twee maanden bij stillezen, en wel op grond van de resultaten van een individueel gemaakte tekst. Mogelijk zal dan een enkele slechte lezer terug moeten naar 3A, terwijl een enkele goede lezer naar 5A kan gaan. Tussentijdse verandering van groep bij blijvend slechte resultaten is daarna alleen nog maar gewenst aan het begin van het nieuwe schooljaar.

Tegen het samenstellen van twee groepen 4A voor stillezen, elk onder leiding van een onderwijzer, is geen bezwaar omdat de, dan betrekkelijk gering in aantal zijnde, leerlingen van 5A en 6A toch zelfstandig werken.

Enkele aanvullende opmerkingen over groepstechnisch lezen

a. Op grond van een leesbaarheidsonderzoek kunnen teksten ingedeeld worden naar moeilijkheidsgraad. Glimmerveen en Van der Werff hebben op deze manier een groot aantal methoden voor de basisschool in groepen van tientallen gerangschikt. Om zo weinig mogelijk tijd verloren te laten gaan, lijkt het het beste in een centrale, algemeen toegankelijke ruimte de methoden voor groepstechnisch lezen, naar moeilijkheidsgraad in tientallen gerangschikt, bijeen te plaatsen in sets van vier exemplaren. Voor de lezers en hun mentoren in de laagste niveaugroep, die lezen uit de categorie 20/30, zijn vijf exemplaren nodig.

b. Indien de methoden centraal geplaatst zijn als beschreven onder a, is het niet nodig dat bij groepstechnisch lezen van lokaal gewisseld wordt.

II LEESVORMEN

1. Stillezen

Aard

Stillezen is een zelfstandige discipline. Het ontwikkelt de vaardigheid in tekstbegrip. De moeilijkheid van de vragen moet slechts door de inhoud van de tekst worden bepaald. Dit houdt enerzijds in dat er niet gevraagd moet worden naar kennis buiten de tekst, anderzijds dat beantwoording onmogelijk moet zijn zonder begrip van de tekst, het laatste is in sommige stilleesmethoden, waaronder die met multiple-choicevragen, nog al eens het geval. Vragen naar buitentekstuele kennis geven meer aanleiding tot het toetsen van algemene ontwikkeling dan van tekstbegrip en bevorderen een zorgvuldige leesattitude niet. Hiervan uitgezonderd kunnen worden de zogenaamde oordeelsvragen, die overigens minder een beroep doen op feitelijke kennis dan informeren naar een persoonlijk oordeel over de inhoud van het gelezene.

Het werken met kern- en keuzevragen is onjuist, want men gaat er in dat geval van uit dat een deel van de leerlingen de tekst niet volledig hoeft te begrijpen met het gevolg dat het slordig leert lezen. Aan deze gedachte ligt de ervaring ten grondslag dat de voor alle leerlingen bedoelde kernvragen eenvoudig van aard zijn, terwijl de moeilijke keuzevragen alleen door de goede lezers worden gemaakt. De vragen dienen zodanig te zijn samengesteld, dat beantwoording ervan leidt tot begrip van alle (belangrijke) moeilijkheden van de tekst. Mocht een leerling eerder klaar zijn, dan blijft slechts over hem keuzevragen te geven over minder essentiële dingen. Het is duidelijk, dat daarboven ander werk de voorkeur verdient.

Uit het voorgaande volgt dat het onmogelijk is een klas in zijn geheel dezelfde stilleesopdracht te geven. Stillezen moet in homogene niveaugroepen met aangepaste leesstof worden geoefend. Wat hier systematisch wordt ingeoeft, komt bij klassikale lessen incidenteel, d.w.z. als er een geschikte aanleiding is, aan de orde.

Methodiek

Men tracht het kritisch leren lezen te oefenen door het laten beantwoorden van vragen. Deze kunnen worden verdeeld in weetvragen, lesvragen en denkvragen. De twee eerstgenoemde typen hebben een preliminair karakter zonder beantwoording waarvan de oplossing van de denkvragen niet mogelijk is. Het is dan ook noodzakelijk de weetvragen, die kennis van de betekenis van woorden en uitdrukkingen betreffen, eerst te geven, ze te laten volgen door de lesvragen omtrent de inhoud en te besluiten met de denkvragen.

Behalve hun wat men zou kunnen noemen afhankelijke functie hebben weet- en lesvragen ook een zelfstandige functie. Die van de weetvragen, namelijk het uitbreiden van de woordenschat, ligt buiten de eigenlijke stilleesles. De lesvragen leren de leerling ervaren, dat een tekst informatie biedt. Het uit het hoofd laten maken van lesvragen⁴, hoewel bedoeld om de leerling te dwingen de tekst intensief te lezen tot een onjuiste leesgerichtheid. Als de denkvragen inderdaad zullen trainen in het kritisch lezen, moeten ze aan een van de volgende voorwaarden voldoen:⁵

1. ze moeten vragen naar de functie van signaalwoorden;
2. ze moeten impliciete veronderstellingen leren onderkennen;
3. ze moeten aanleiding geven tot rubriceren;
4. ze moeten aanleiding geven tot het trekken van conclusies uit de combinatie van tekstgegevens, expliciete en impliciete;
5. ze moeten vragen naar eventuele onjuistheden in de tekst;
6. ze moeten vragen naar de houding van de schrijver ten opzichte van het door hem meegedeelde.

Het nodeloos vermelden van regelnummers bij les- en denkvragen is onjuist, evenals het op volgorde voorkomen in de tekst der antwoorden, want het vereenvoudigt de moeilijkheid van het vinden van het antwoord. Het zoeken van het antwoord moet een voortdurend overwegen zijn van de relevantie van het gelezene ten aanzien van het gevraagde.

De eis in volledige zinnen te antwoorden is slechts aanvaardbaar voor zwakke en beginnende leerlingen om didactische redenen. Taalvorming in engere zin hoort niet

thuis in de stilleles. In veel, juist ook recente stilleesmethoden, wordt ten onrechte aandacht gevraagd voor allerlei stel-, spel- en expressieopdrachten die, hoe nuttig op zichzelf ook, kostbare en onontbeerlijke tijd voor de ontwikkeling van tekstbegrip in beslag nemen.

Planning

Klassen 2 en 3

Incidentele voorbereiding op het eigenlijke stillezen vindt plaats bij bepaalde taallessen en bij sommige leeslessen zoals groepsleeslessen. Zinnen laten jagen zou een goede voorbereiding zijn op het beantwoorden van lesvragen.⁶

Niveaugroep 4A

In niveaugroep 4A begint de systematische behandeling van het stillezen. Tijdens de introductieperiode van ongeveer twee maanden is het gewenst dat de vragen mondeling worden beantwoord onder leiding van de onderwijzer.

Om de leerlingen beter zicht te geven op de verwarrende complexiteit der moeilijkheden moet de onderwijzer tijdens deze instructieperiode zeer veel aandacht besteden aan het leren onderscheiden van te stellen weet-, les- en denkvragen, al zullen zelfs bij geregelde herhaling slechts enkele leerlingen in de zesde klas denkvragen kunnen stellen. Hij moet de opdracht beperken door bij een bepaalde alinea bijv. twee lesvragen te laten bedenken.

Na de periode van mondelinge klassikale behandeling volgt die van de schriftelijke verwerking, waarin het aanbeveling verdient de leerlingen aanvankelijk in paren te laten werken. Na afloop van de les komen twee paren voor de klas die om beurten antwoord geven en beoordelen; paren uit de klas kunnen eventueel aanvulling geven.⁷ Na verloop van enige tijd volgt de individuele verwerking.

Omdat de slechte lezers van klas 6 waarschijnlijk voor de tweede maal de lessen in niveaugroep 4A moeten volgen, is het nodig dat men over leesstof beschikt voor meer dan een jaar.

Opgemerkt zij dat fluisterend laten lezen van de tekst betere resultaten zou geven.⁸

Niveaugroepen 5A en 6A

De leerlingen werken, zoals in het bovenstaande is vermeld, schriftelijk en individueel. De teksten voor de niveaugroepen 5A en 6A kunnen langer zijn dan die voor niveaugroep 4A en moeten een pointe bevatten. De stof zal ook voor deze groepen grotendeels verhalend van aard kunnen zijn.

Klassen 4, 5 en 6

Wat als vaardigheid systematisch is ingeoeft in de niveaugroepen 4A, 5A en 6A, dient regelmatig bij klassikale leeslessen, maar ook bij andere vakken, te worden toegepast.

Lesschema

Het lesschema valt uit het voorgaande af te leiden. Elke les wordt afgesloten door klassikale bespreking van de antwoorden. Mede ter beoordeling van de vorderingen moet de onderwijzer echter geregeld, bijv. eenmaal per maand, schriftelijk corrigeren, zodra met individueel werken is begonnen.

Eisen te stellen aan de tekst

Behalve de eisen genoemd onder Planning moet het volgende in acht genomen worden. De tekst mag niet een overvloed aan weinig frequente woorden bieden, zodat een groot aantal weetvragen zou moeten volgen, en hij moet in het algemeen geen onjuistheden bevatten, voordat de leerling de techniek van het stillezen enigszins beheerst.

2. *Studerend lezen*

Aard

Studerend lezen is een zelfstandige discipline. Het ontwikkelt de vaardigheid in tekst-structurering. De moeilijkheid van studerend lezen wordt niet door de hieronder vermelde deelactiviteiten maar door de tekst bepaald. Het moet daarom worden geoefend in homogene niveaugroepen. Wat hier systematisch wordt ingeoefend, komt bij andere lessen incidenteel aan de orde. Het voorbereiden op het leren van huiswerk, waartoe een aantal afzonderlijke lessen in memoriseren gewenst is, kan als bijzonder deel worden beschouwd.

Methodiek

A. Tekststructurering

De complexiteit van de structuur van een tekst dwingt om methodisch-didactische redenen tot het systematisch toepassen en leren onderkennen van deelactiviteiten. Van de hieronder vermelde zijn de nummers 1 tot en met 9 basistechnieken, voor het aanleren waarvan de tekst slechts als hulpmiddel fungeert, terwijl de nummers 10 tot en met 13 specifiek gericht zijn op het in nummer 14 vermelde geven van een samenvatting van juist die ene bepaalde tekst.

1. het hanteren van naslagwerken voor het opzoeken van gegevens;
2. het verzamelen van alle gegevens betreffende een zaak of een begrip;
3. het noteren van de verschillende plaatsen van handeling;
4. het noteren van de verschillende tijden waarin het gebeuren zich afspeelt;
5. het vinden van regels en de bijbehorende voorbeelden;
6. het vinden van signaalwoorden, als:
in de eerste plaats, in de tweede plaats, . . .
eerst, dan, vervolgens, tenslotte;
tweeërlei, drieërlei;
diverse, verschillende;
enerzijds, anderzijds;
niet alleen, maar ook; samenvattend;
dus, daarom, omdat;
zoals, bijvoorbeeld;
ook, bovendien;
maar, hoewel, ofschoon, tenzij, mits, behalve;
7. het maken van een schema, schets, plattegrond, tabel, grafiek;
8. het interpreteren van een verstrekt schema, enz.;
9. het leren kennen van de functie van een alinea, bijv. door het gelezen van een tekst;

10. het onderstrepen van de hoofdzaken (sleutelwoorden, kernstukken);
11. het weergeven van een alinea in één of enkele korte zinnen;
12. het stellen van de belangrijkste vraag over een alinea;
13. het bedenken van titel en ondertitels;
14. het geven van een samenvatting.

Toelichting:

1. Nadere gegevens elders.¹⁰
2. Slechts zinvol als de gegevens verspreid in de tekst staan.
- 3, 4 en 5. Het betreft hier bekende middelen om een tekst te structureren. Er zijn er nog wel meer, als oorzaak/gevolg en conclusie/argumenten. Het gaat er in het algemeen niet om elk tijd-, plaats- of causaliteitsaanduidend woord te noteren. Men zal een beperkt aantal door genoemde structuurmiddelen bepaalde tekstgedeelten moeten signaleren. Het kan nuttig zijn ook omgekeerd de leerlingen opdracht te geven een uitwerking te maken van een in enkele woorden geformuleerd verband van tijd, plaats of causaliteit. (Zie ook 8)
6. Is voor uitbreiding vatbaar.
7. Meestal bepaalt de stof wat men laat maken. Zo vraagt een tekst met veel cijfers om samenvatting in een tabel.
8. De opdracht, hierin vermeld, doet een beroep op creatief denken. De leerlingen worden erdoor getraind in het denken in een vier- à zestal punten, inleiding, (eventueel gelede) kern en slot omvattende.

Niet alleen voor het lezen, maar ook voor het schrijven van een tekst is het kunnen hanteren van een schema nodig. Het mes snijdt dan ook aan twee kanten, als bij het stelonderwijs een deel van de opstellen als volgt wordt gemaakt:¹¹

- a. Klassegesprek over het onderwerp.
- b. Samen enkele punten opstellen, die achtereenvolgens besproken zullen worden.
- c. Alle leerlingen schrijven over het eerste punt een zin of enkele zinnen.
- d. Een aantal leerlingen leest het geschrevene op; telkens wordt door onderwijzer en medeleerlingen een beoordeling gegeven.
- e. Het beste wordt op het bord geschreven en door alle leerlingen in een schrift overgenomen.
- f. Elke leerling schrijft over het tweede punt een zin of enkele zinnen.
- g. Beoordeling, enz.

Opmerkingen: Men kan de leerlingen ook in groepjes laten schrijven. Geef desgewenst, voordat ze iets opschrijven over een bepaald punt, nog enkele suggesties. De laatste punten kunnen ook wel eens zelfstandig worden gedaan.

9. De geleiding mag niet arbitrair zijn; ze moet ondubbelzinnig zijn bepaald door een of meer structuringsmiddelen, genoemd onder 3, 4 en 5, eventueel ook 6, indien het desbetreffende signaalwoord geen nadere onderverdeling aanduidt.
10. Sleutelwoorden zijn meestal accentdragende substantieven, ook wel verba; ze vallen vaak op door (synoniemieke) herhaling. Hun aantal moet worden beperkt.
11. De centrale zin in een alinea blijkt vaak de eerste of de laatste te zijn. Onderzoekingen hebben aan het licht gebracht dat dit in 70 procent van de gevallen opgaat.¹²

12. De vraag moet zodanig zijn, dat het antwoord erop een juiste samenvatting van de alinea geeft.
 13. Het correct vervullen van deze opdracht kan niet geschieden zonder kennis van de leidende gedachte in de tekst. Er bestaat een moeilijk te bepalen wisselwerking tussen analytisch en synthetisch lezen. Een en ander geldt ook voor de punten 9 tot en met 12.
 14. Indien een alinea geen zelfstandige functie binnen het kader van de volledige tekst heeft, maar slechts ondergeschikt is aan een voorwaarde of volgende, hoeft ze niet te worden opgenomen in de samenvatting.
- Wij volgen gaarne Diemer in zijn opvatting dat aan een correcte samenvatting een lassozin vooraf moet gaan die de leidende gedachte bevat.¹³
- In strikte zin is het geven van een samenvatting geen deelactiviteit.

B. Memoriseren

Van leerlingen die systematisch getraind zijn in het maken van samenvattingen, mag verwacht worden dat ze een tekst het beste kunnen memoriseren aan de hand van een samenvatting. Boormeester⁹ heeft aangetoond dat ongetrainde leerlingen het meeste profijt hebben van een progressieve recapitulatie.

Voor omvangrijke teksten wordt de SQ3R-methode aanbevolen:

| | |
|----------|---|
| Survey | lees de tekst over; |
| Question | stel vragen over de tekst; |
| | a. wie, wat, wanneer, waar (reproductief), |
| | b. waarom, waartoe (productief); |
| Read | zoek de antwoorden op; |
| Recite | formuleer het antwoord opnieuw met eigen woorden; |
| Review | lees de tekst opnieuw. |

Planning

Niveaugroep 4A

De deelactiviteiten 1 tot en met 9 worden in niveaugroep 4A afzonderlijk geoefend, de eerste maal zeker onder leiding van de onderwijzer. Op vele ervan kan, ook bij andere vakken, in voorgaande leerjaren gepreludeerd worden, terwijl ze in de volgende leerjaren tijdens klassikale lessen herhaald kunnen worden, als daartoe een geschikte aanleiding bestaat.

De teksten dienen zodanig gekozen te zijn, dat de deelactiviteiten erop van toepassing zijn.

Niveaugroepen 5A en 6A

In de niveaugroepen 5A en 6A worden de deelactiviteiten 10 tot en met 14 geoefend. Sommige signaalwoorden van punt 6 komen nu pas voor behandeling in aanmerking. De nummers 10 tot en met 13 komen afzonderlijk een aantal malen achtereenvolgend aan de orde in moeilijker wordende teksten, steeds alinea voor alinea met alternerende opdracht en bespreking. Het verdient aanbeveling de eerste alinea onder leiding van de onderwijzer te behandelen en de overige alinea's zelfstandig te laten bewerken.

Na de afzonderlijke inoefening van de deelactiviteiten 10 tot en met 13 volgen lessen bestaande uit de combinatie van een van de nummers 10 tot en met 13 en nummer 14. De werkwijze is als bij de afzonderlijke deelactiviteiten, hierboven vermeld. Tenslotte geeft de onderwijzer opdracht tot samenvatting (14), waarbij hij de leerlingen vrij laat in de keuze van deelactiviteit(en). In de klassikale afsluiting volgt uitwisseling van methoden en bespreking van resultaten.

Klassen 2 en 3

Incidentele voorbereiding op studerend lezen, met name van de basistechnieken.

Klassen 4, 5 en 6

Incidentele toepassing van wat in de niveaugroepen 4A, 5A en 6A systematisch is ingeoeft.

Lesschema

Het lesschema valt uit het voorgaande af te leiden. Elke les in de niveaugroepen 5A en 6A wordt begonnen met het inventariseren van de reeds aanwezige kennis over het onderwerp van de volgende tekst.

Eisen te stellen aan de tekst

Tenzij deelactiviteit 9 wordt toegepast, moeten de teksten zorgvuldig zijn ingedeeld in alinea's. De omvang kan beperkt blijven tot anderhalve bladzijde, al zal bij de introducerende behandeling van elk van de deelactiviteiten 10 tot en met 13 volstaan kunnen worden met teksten van een of twee alinea's.

De stof moet gezocht worden uit het gebied van de zaakvakken.

3. Andere leesvormen

Inleiding

Sinds het A.P.S. enkele jaren geleden door vernieuwingscursussen bekendheid heeft gegeven aan nieuwe leesvormen, is een aantal methoden verschenen, geheel ingericht volgens die leesvormen¹. De bijbehorende onderwijzersboeken geven uitstekende aanwijzingen, die echter, klakkeloos toegepast, kunnen leiden tot dezelfde stereotypie die ze trachten te vermijden. Naast een waarschuwing voor het gesignaleerde gevaar zijn enkele aanvullingen op hun plaats. Ze volgen hieronder. De aanwijzingen uit de 'A.P.S.-methoden' worden bekend verondersteld.

Voordrachtslezen

Het ter inleiding bespreken van een tweetal zinnen met betrekking tot intonatieverschijnselen is, een enkele keer toegepast, nuttig maar leidt bij herhaalde toepassing tot zinloze gekunsteldheid. Het gaat erom, dat de leerlingen van binnen uit de tekst leren lezen en het is dus veel beter ze te oefenen in het bepalen van de karakters der verhaalfiguren en van de wisselende stemming door opdrachten als:

'Wat is dat voor een man? ', 'Ken je wel zo iemand uit je eigen omgeving? ', 'Doe hem eens na.';

'Is die alinea/strofe vrolijk, droevig, spannend, sloom, griezelig, deftig (enz.)?' , 'Hoe zit dat in de volgende? '.

De voordrachtsleesles nodigt uit tot dramatiseren, waarvoor in diverse publicaties bruikbare ideeën worden gegeven.¹⁴

Voordrachtslezen hoeft zeker niet elke week aan de orde te komen, voor zover het althans het lezen van prozateksten betreft. Uiteraard moeten de teksten duidelijk verschillende karakters en evenzeer geprononceerde stemmingen bevatten. In het begin zal zeker maar een klein deel van de tekst worden behandeld binnen een lesuur.

Forumlezen

Kinderen kunnen moeilijk luisteren, nog moeilijker wordt het voor hen tegelijkertijd aantekeningen te maken. Daarom moeten er bij de tweede lezing flinke pauzes worden gegeven, waarin ze gelegenheid krijgen geordende aantekeningen te maken door ze de naam van de lezer er boven te laten plaatsen. Iedereen weet bij de bespreking dan waarover het gaat en kan onmiddellijk vaststellen, of hij ter zake ook iets heeft op te merken.

Ter vermijding van het reële gevaar dat de leerlingen zich bepalen tot het stellen van weetvragen, dient de onderwijzer hun te leren soorten vragen te onderscheiden en hun die bij het forumlezen te leren stellen. Hij kan het waarschijnlijk het beste doen tijdens de introductieperiode van het stillezen in niveaugroep 4A. Ook vragen en opdrachten behorende tot studerend lezen zijn toepasbaar, al zal het eigenlijke samenvatten te moeilijk zijn. De klas moet proberen het forum het zo lastig mogelijk te maken.

Het forum dient zich uitstekend voor te bereiden, niet alleen op toon maar ook op inhoud. Het is zeer gewenst dat het daarbij gebruik maakt van het documentatiecentrum - ook al omdat de leerlingen ook dat moeten leren raadplegen -, zodat in de forumleesles de kennis uit de wereldverkenning kan worden toegepast. De teksten mogen daarom best van informatieve aard zijn.

Mits goed toegepast, biedt forumlezen prachtige kansen voor een rijke taalvormende les. Het bespreken van een mogelijke titel, wat gewoonlijk na de eerste lezing geschiedt, leidt vaak tot muggezifterij en heeft maar zelden met werkelijke taalverrijking te maken.

Groepslezen

Zonder het verklankend lezen als belangrijk doel van de groepsleesles tekort te doen, moet men toch een te eenzijdige aandacht voor technisch lezen vermijden. Nu eens kan technisch, dan weer begrijpend lezen hoofdzaak zijn. Ter afwisseling kan de les ook geregeld voor verschillende groepen leerlingen verschillende opdrachten bieden. Terwijl bijv. de slechte lezers de tekst nogmaals technisch gaan lezen, kunnen anderen zich voorbereiden op dramatiseren of navertellen, of een schriftelijke samenvatting maken. De anders noodzakelijke klassikale nabespreking is in dit geval niet mogelijk.

Voor een optimaal functioneren van de groep moet de leerlingen een zodanige houding worden bijgebracht, dat ze alles vragen wat ze niet weten. De onderwijzer kan dan tijdens de klassikale bespreking de gestelde vragen doorspelen aan groepen die ze niet op papier hebben staan, waarvoor het met andere woorden geen vragen waren tijdens

het groepslezen. Uiteraard moet hij ze stimuleren zoveel mogelijk problemen binnen de groep op te lossen, o.a. ook door ze gebruik te laten maken van woordenboek en naslagwerken.

Zoals bij forumlezen moeten de leerlingen verschillende soorten vragen stellen. De opdracht van de onderwijzer behoort duidelijk te zijn, opdat de klassikale nabespreking beter aan haar doel kan beantwoorden. Vragen en opdrachten moeten verbonden zijn aan duidelijk bepaalde tekstgedeelten, bij voorkeur alinea's.

III WOORDVERKLARING

Inleiding

Woordverklaring neemt als hulpmiddel tot het verstaan van een tekst een belangrijke plaats in in vrijwel elke leesles, behalve bij studerend lezen. Daarnaast moet de zelfstandige functie die ze heeft, namelijk het uitbreiden van de woordenschat, niet worden onderschat. De praktijk leert dat men meestal slechts oog heeft voor de zogenaamde moeilijke woorden, gekenmerkt door hun geringe frequentie. Dat is te betreuren, want behandeling van onbekende woorden leidt maar al te gemakkelijk tot verbalisme, terwijl juist de activering van half bewuste kennis, die in de context van de leesles een natuurlijke aanleiding vindt, centraal moet staan. Verscherping en verfijning is minstens even belangrijk als aanleren van nieuwe woorden. Aandacht voor de verschillende gebruiks- en gevoelswaarden die een zelfde woord kan hebben, is dan ook nodig.

Om wille van de tijd beperkt de onderwijzer zich tot de behandeling en de aantekening van vijf woorden/uitdrukkingen^{1 5}, die hij vooraf bepaalt. Hij laat zich bij zijn keuze leiden door het belang voor het goede begrip van de les en in tweede instantie door de mogelijkheid van variatie in soorten moeilijkheden en aanbiedingsvormen. Worden door leerlingen andere woorden/uitdrukkingen gevraagd, dan verklaart hij ze kort en duidelijk, of laat hij dat doen, zonder er verder aandacht aan te schenken. Onderstaande handleiding is bedoeld voor de behandeling van de genoemde vijf woorden/uitdrukkingen.

Soorten moeilijkheden

1. Figuurlijke taal.

- a. spreekwoorden, gezegden en uitdrukkingen;
- b. dubbelzinnigheden en woordspelingen;
- c. beeldspraak;
- d. modale taal, zoals uitgedrukt wordt door bijvoorbeeld humor, ironie, sarcasme, spot, eufemisme, litotes, understatement en overdrijving;

2. Abstracte taal.

Bijzondere aandacht verdienen tekenende bijvoeglijke naamwoorden en relatieaanvullende voorzetsels, voegwoorden en bijwoorden.

3. Taal met een bijzondere gebruikswaarde, behorende tot een bepaalde taalkring.

Kenmerkend voor de woorden die tot deze categorie behoren, is hun overeenkomst

met andere woorden, waarvan zij zich slechts onderscheiden door stijlverschil en niet door betekenisverschil. Er zijn negen mogelijkheden van synoniemiek verschil onderscheiden:¹⁶

- a. het ene woord is meer algemeen dan het andere;
 - b. het ene woord is intensiever dan het andere;
 - c. het ene woord is emotioneler dan het andere;
 - d. het ene woord houdt een morele goedkeuring of afkeuring in, terwijl het andere neutraal is;
 - e. het ene woord is meer een vakterm dan het andere;
 - f. het ene woord is meer schrijftaal dan het andere;
 - g. het ene woord is meer gemeenzaam dan het andere;
 - h. het ene woord is meer dialectisch of plaatselijk dan het andere;
 - i. het ene woord is meer kindertaal dan het andere;
4. Soortnamen.

Zie echter de opmerking in de inleiding over weinig frequente woorden.

Wijze van behandeling

1. De leerlingen zelf de moeilijkheden laten ontdekken. Het woordenboek leren gebruiken in klas 4 en vanaf die klas het steeds tijdens het lezen laten raadplegen.
2. De zin waarin het gevraagde woord of de gevraagde uitdrukking voorkomt, laten voorlezen en meelesen.
3. Laten nagaan of de betekenis uit de zin of de context af te leiden is. Indien dit mogelijk blijkt, zie 6; anders, zie 4.
4. Schrijf het woord of de uitdrukking op het bord.
5. I. Oriëntatie

Kies uit een van de volgende mogelijkheden, afhankelijk van de aard van het gevraagde woord of de gevraagde uitdrukking.

- a. laten zien (foto, schema of voorwerp zelf);
- b. laten dramatiseren;
- c. laten kiezen uit een aantal mogelijkheden (multiple choice);
- d. verbaal uitleggen, zo mogelijk laten uitleggen.

Opmerking.

Zorg bij c. en d. voor levendigheid van voorstelling en gebruik in levensechte situatie. Hetzelfde geldt uiteraard ook voor II en III hieronder.

II. Kern

Kies uit een van de volgende mogelijkheden, afhankelijk van de aard van het gevraagde woord of de gevraagde uitdrukking, tenzij er een ongezochte tegenstelling, vermeld onder a., te noemen valt; dan kiest men nog een andere.

- a. tegenstelling laten bedenken;
- b. synoniem(en) laten bedenken en stijlverschil duidelijk maken;
- c. laten ordenen: van een 'lager' begrip het 'hogere' laten noemen en vervolgens andere lagere begrippen binnen hetzelfde hogere vragen;
- d. betekenisveld laten vullen door vrij te laten associëren, eventueel gevolgd door rubriceren;

- e. overeenkomst tussen letterlijke en figuurlijke betekenis laten vinden;
- f. andere voorbeelden uit de tekst laten zoeken;
- g. zin laten aanvullen.

III. Toepassing

- a. in een zin laten gebruiken zo, dat de betekenis uit het verband blijkt, of:
- b. enkele malen in een zin of in een paar zinnen laten gebruiken, zodat de meervoudige toepasbaarheid blijkt.

Opmerking.

Er bestaat een, overigens niet altijd even duidelijk, verband tussen soort van moeilijkheid en wijze van behandeling. Hieronder volgt een poging tot combinatie; de cijfers verwijzen respectievelijk naar die vermeld in punt 5 hierboven en die in Soorten moeilijkheden.

| | | |
|---------------------------|--------------------|------------------------|
| Ia: 1c, 4; | Ila: 2, 3; | IIIa: 1b, 1c, 2, 3, 4; |
| Ib: 1a, 2, 3; | Ilb: 1a, 1b, 2, 3; | IIlb: 1a. |
| Ic: 2, 3; | Ilc: 4; | |
| Id: 1a, 1b, 1c, 1d, 2, 3; | Ild: 1a, 1c, 4; | |
| | Ile: 1a, 1b, 1c; | |
| | Ilf: 1d; | |
| | Ilg: 2; | |

- 6. In het leesaantekenschrift laten noteren de zin(nen) met de gevonden omschrijving, bedoeld onder nummer 3, of het resultaat van kern en toepassing genoemd onder nummer 5. Om herkenning later gemakkelijker te maken wordt de titel van het lesje boven de aantekeningen geplaatst.¹⁷

NOTEN

1. Bijv.: Lezen voor het leven (Wolters-Noordhoff); Nieuwe leesvormen (Samsom); Samen verder lezen (Malmberg); Wervelingen (Van Gorcum).
2. C. Glimmerveen en S. van der Werff, Lezen in niveaugroepen en jaarklassen. Ten Brink, Meppel. z.j.
3. B. Th. Brus en M. J. M. Voeten, Eén-Minuut-Test Berkhout, Nijmegen. 2e druk 1972.
4. Zo wil B. M. Reijnders, Dagelijks taal. Wolters-Noordhoff, Groningen. 1970.
5. Zie ook: E. S. F. Riemens-Feteris, De problematiek van de tekstbehandeling als examenonderdeel. Levende Talen, mei 1971; en W. Drop, Over de effectiviteit van informatieve teksten. De nieuwe taalgids, juli 1971.
6. Reijnders, a.w.
7. F. Evers en L. van Gelder, Nederlandse taal. Wolters-Noordhoff, Groningen.
8. Kath. Ped. Bureau L.O. c.a., Handleiding voor de praktijkmedewerker. Den Haag z.j.
9. Chr. Boormeester, Leren lezen. Samsom, Alphen aan de Rijn.
10. Zie bijv. Jr. van der Meulen, ABC van het woordenboek. Wolters-Noordhoff, Groningen. 1972; en: Alfabet en woordenboek. Zwijsen, Tilburg. 1972.
11. Zie ook: Docenten-Nederlands van de Nijmeegse pedagogische akademies, Taaldidactiek voor het basisonderwijs, n.i.h., Nijmegen 1969/1970.
12. H. Luyk en K. R. J. de Bruyn Prince, Lees vaardig; handleiding voor methodisch lezen. 2e druk 1968.
13. W. Diemer, Eindexamen Nederlands. I. Tekstbehandeling. Stabo, Delden.
14. Vermelding verdient het tijdschrift Taal en Tekens, Stichting Ons Leekenspel, Bussum.
15. Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs; B, Moedertaalonderwijs. Wolters-Noordhoff, Groningen. 3e druk 1969.
16. De onderscheiding is van W. E. Collinson, aangehaald door F. Jansonius, Actieve taalbeheersing. Wolters-Noordhoff, Groningen. 1968.
17. Nutsseminarium, a.w.