

# LUIDLEZEN OP DE BASISCHOOL

*Annelies en Peter Dekkers*

## 0.0. INLEIDING

In het nummer van *Moer*, dat het lezen als centraal thema heeft, is een artikel van Dana Constandse te vinden over hardop lezen.<sup>1</sup> Dit artikel is vooral gebaseerd op de situatie van het hardop lezen in het voortgezet onderwijs. Die situatie verschilt aanmerkelijk van die in de basisschool. Vandaar, dat wij het zinvol achten de situatie van het hardop lezen nogmaals aan de orde te stellen voor de basisschool.

## 1.0. HET HARDOP LEZEN IN DE HANDLEIDINGEN

1.1. Uit de 'Inleiding' van *Proeve van een leerplan*<sup>2</sup> is het volgende te noteren in verband met de situatie van het hardop lezen: 'Goed lezen is niet alleen mooi, vlot en luidop lezen, het is méér en in wezen iets anders, al is het 'vóórlezen' ook van grote betekenis.' Hierin zou men de prepositie kunnen lezen, dat het hardop lezen een grote plaats inneemt in de onderwijssituatie van de basisschool. Vanuit ons contact met vele basisscholen kunnen we deze vooronderstelling beamen.

In de beschrijving van de verschillende vormen van voortgezet lezen - vormen die op grond van heel verschillende criteria van elkaar worden onderscheiden - komt meestal de hardop-lees-situatie voor.

1.2. In *Nederlandse Taal*<sup>3</sup> krijgt het hardop lezen eveneens een zeer grote plaats toebedeeld bij de beschrijving van de verschillende vormen van voortgezet lezen, zonder dat in de doelstellingen daarvoor een verklaring wordt gegeven.

1.3. In *Dagelijks Taal*<sup>4</sup> wordt er nadrukkelijk op gewezen, dat er nooit hardop wordt gelezen, zonder dat daaraan een vorm van stillezen is voorafgegaan. Overigens krijgt ook in deze handleiding hardop lezen een voorname plaats. Evenals in beide voornoemde handleidingen staan de termen 'lezen' en 'technisch lezen' soms voor hardop lezen. (Een dergelijke gelijkstelling blijkt bijvoorbeeld uit het advies om een bandrecorder te gebruiken bij het 'technisch lezen'.)

1.4. In de Nijmeegse handleiding *Taaldidactiek*<sup>5</sup> wordt uitvoerig ingegaan op de rol van het hardop lezen in het basisonderwijs: 'De meest voorkomende vorm van lezen in het latere leven is het stil-voor-zich-zelf lezen. Op grond van een onderzoek spreekt Dr. G. J. Nieuwenhuis van 98%. Bij deze vorm van lezen gaat het allereerst om het begrip opnemen van de tekst. (. . .) Het zou echter onjuist zijn het verklankend lezen te verwaarlozen.' Dan volgen een aantal redenen waarom:

- a. Bij het aanvankelijk lezen en in het overgangsstadium is de akoestische factor van groot belang.
- b. Vanwege hun expressiviteit moeten sommige teksten ook in het voortgezet lees-onderwijs verklankt worden.
- c. Maatschappelijke eisen.

De Nijmeegse handleiding geeft in zijn didactische werkvormen minder plaats aan het hardop lezen. Voor ons is wel merkwaardig, dat het technisch (hardop) lezen wordt

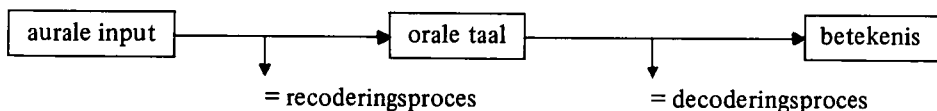
gezien als 'het oefenen in de techniek van het lezen en het verhogen van de leesvaardigheid'.

Resumerend kunnen we stellen, dat het hardop lezen als leersituatie in het basisonderwijs zo'n belangrijke plaats heeft gekregen, ook in de handleidingen, dat een onderscheid tussen lezen en hardop lezen veelal niet eens gemaakt wordt, en dat die plaats verre het door mevr. Constandse getekende maatschappelijke belang van hardop lezen te boven gaat.

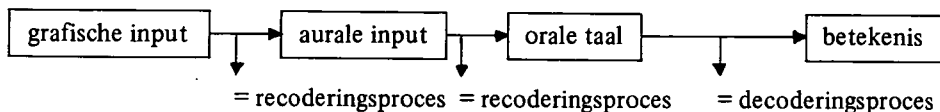
## 2. HET LEESPROCES

Rond 1940 werd lezen nog beschouwd als een mechanische daad, waarbij het maken van goede oogbewegingen essentie was. Na 1950 is men het leesproces vanuit de psycholinguïstiek gaan benaderen. Volgens Goodman<sup>6</sup> is lezen een secundaire representatie van orale taal: orale patronen worden ge(re)presenteerd door grafische patronen. Laten we het proces van leren lezen ongeveer vanuit het door Goodman gestelde eens benaderen.

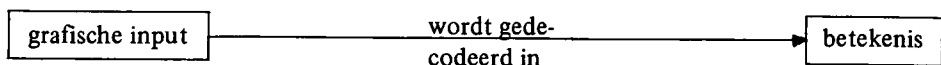
We moeten dan eerst de taalontvangende situatie beschrijven van het kind, dat nog niet kan lezen (de zg. nulde fase van het lezen). Bij het luisteren ontvangt het kind een aurale input, die het op grond van zijn competence van fonemische en grammaticale structuren tot een betekenis-output verwerkt. Dat gebeurt niet zomaar. Door te spelen met de ontvangen klanken weet het kind tot decoding van klanken te komen. In schema gebracht ziet een en ander er als volgt uit:



Wat gebeurt er nu, wanneer kinderen leren lezen (eerste leesfase). De jonge lezer ontvangt een grafische input. Binnen onze aanvankelijk-leesmethoden is die grafische input driedelig: letters, lettercombinaties, woordvormen. Die driedubbele grafische input recodeert het kind eerst in fonemische elementen of combinaties. M.a.w. de grafische input wordt eerst omgezet in een aurale input. Dan is het kind op bekend terrein. In beeld gebracht levert dat het volgende schema op:

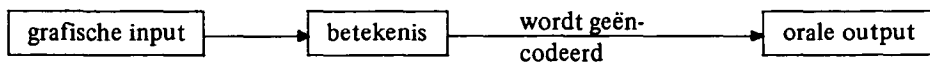


Hierna volgen bij de aanvankelijke lezer allerlei leesfasen op weg naar een automatisch omzetten van een grafische input in betekenis. Behalve bij zeer gecompliceerde teksten verloopt het leesproces van de ervaren lezer zeer eenvoudig en als volgt:



Wanneer we nu het hardop lezen in schema willen brengen, valt ogenblikkelijk op, dat

we te maken hebben met een gecompliceerdere situatie. Het is lezen plus nog iets, plus een output:



Dit moeten we ons goed realiseren: wanneer we onze leerlingen vragen een tekst hardop te lezen, stellen we hem voor een moeilijker situatie, dan wanneer we hem vragen een tekst te lezen; wanneer we het lezen beoordelen op grond van het hardop lezen, verrichten we een valse meting. Heel goed kan onze hardop-lezer zijn fouten maken in de verwoording van het gesprokene. Hardop lezen is lezen plus een ander proces. We kunnen dus concluderen, dat het hardop lezen een heel verschillende functie heeft bij de aanvankelijke en bij de voortgezette lezer. Bij de aanvankelijke lezer is hardop lezen onderdeel van het leesproces; bij de voortgezette lezer staat het er meestal buiten. (Meestal. Want bij storingen vallen we als voortgezet lezer terug in een vroeger leesproces. Soms gaan we zelfs over tot het formeren van een aurale input.)

### 3. HET LEESTEMPO

Het gemiddelde leestempo van de volleeerde lezer ligt aanzienlijk hoger dan zijn gemiddelde spreektempo. Wanneer hij in de situatie van hardop lezen komt (een spreek-situatie in de eerste plaats) wordt hij geconfronteerd met een extra moeilijkheid: hij houdt tijd over. Dat betekent: allerlei mogelijkheden tot gebrek aan concentratie met alle leesgevolgen van dien.

Wanneer het basisschoolkind gedwongen wordt tot verwoording van het gelezene aan de hand van de tekst, kan het zijn, dat hij geplaatst wordt in een extra moeilijke situatie. In de eerste jaren van de basisschool ligt het leestempo lager dan het spreektempo en vormt het uitspreken veelal een onderdeel van het leesproces. Maar zo ongeveer vanaf het derde schooljaar kan men moeilijkheden verwachten met het hardop lezen, doordat de leerling al te ver is met het leesproces om het hardop lezen nog een plaats daarin te geven. Gaan we dan te veel nadruk leggen op hardop lezen, dan drukken we het leestempo, met alle gevolgen daarvan.

In het overgangsstadium is dus een individuele benadering van het lezen vereist. Voorts kunnen we concluderen, dat de plaats van het hardop lezen in de basisschool verteruggedrongen dient te worden.

### 4.0. EINDCONCLUSIES

4.1. Bij het aanvankelijk lezen en bij het overgangsstadium tussen aanvankelijk en voortgezet lezen heeft het hardop lezen een heel andere functie dan bij het voortgezet lezen. Namelijk een functie in het leesproces.

4.2. Voor het voortgezet lezen geldt de door Dana Constandse geschetste situatie.

4.3. Lezen mag niet beoordeeld worden op grond van hardop lezen.

4.4. Hardop lezen als voordrachtslezen is een aparte vaardigheid, die wel maatschappelijk belang heeft. Dit voordrachtslezen moet evenwel voorafgegaan worden door lezen, zoals gewoonlijk in de maatschappelijke situatie het geval is.

4.5. Misschien moet zelfs het voordrachtslezen geheel uit het programma van de basisschool geweerd worden, omdat daardoor het leestempo gedrukt wordt en daarmee de leesmogelijkheden van de lezer niet ten volle ontplooid worden.

#### NOTEN

1. D. Constandse, *We leren ze ook voorlezen*. In *Moer*, 1972, pag. 6 e.v.
2. *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs B. Moedertaalonderwijs*. Groningen, 1967, pag. 41 e.v.
3. F. Evers en L. van Gelder, *Nederlandse taal*. Groningen, 1968, pag. 73 e.v.
4. B. M. Reijnders, *Dagelijks taal*. Groningen, 1970, pag. 23 e.v.
5. *Taaldidactiek voor het basisonderwijs* door docenten-Nederlands van de Nijmeegse pedagogische academies. Nijmegen, 1970.
6. Goodman, *The psycholinguistic nature of the reading process* Detroit, 1968. De schema's zijn ook te vinden bij mej. B. Wolters in haar *Verbetering van leesgewoonten* (stencil 1969).

## LEZEN MET BIJBEDOELINGEN?

### GEDACHTEN OVER DE ORIENTATIE VAN HET LITERATUURONDERWIJS

*H. J. Hollaar*

Orwells *Animal Farm* hoeft je er niet voor gelezen te hebben om te weten dat revoluties, ondanks hun naam, lang niet altijd tot wezenlijke omwentelingen leiden. Veranderingen in de samenleving van alle dag bereik je niet door alleen maar wat bazenbordjes te verhangen. 'Nieuwe zakken' worden vaak met 'oude wijn' gevuld, omdat die direkt uit voorraad leverbaar was.

Zoiets lijkt ook gebeurd te zijn bij de invoering van de Mammoetwet. Er is een aantal nieuwe structuren ontworpen: nieuwe schooltypen, gedifferentieerde vakkenkeuze en zelfs enkele nieuwe vakken, maar voor de vulling van het onderwijs wordt toch grotendeels teruggeslagen naar het vanouds bekende - en dat is helemaal niet onbegrijpelijk. Over de vraag naar het doel van het onderwijs als geheel en van de daartoe samenwerkende (?) traditionele vakken bestaat nog weinig helderheid. Dat geldt zeker ook het 'lees'onderwijs.

Het is bekend dat de basisschool, die traditioneel als doel had de techniek van het lezen te leren beheersen, tegenwoordig het lezen plaatst in het kader van het leren communiceren en leren studeren: lezen staat in dienst van wereldoriëntatie in de ruimste zin<sup>1</sup>.

Bij het voortgezet onderwijs is men nog minder ver: het systeem van vakdocenten met hun specialistische opleidingen heeft in het algemeen niet geleid tot vaklui met een werkelijk wereld-georiënteerde, universele breedte van visie. En deze lacune manifesteert zich op het ogenblik duidelijk ten aanzien van het literatuuronderwijs, dat mijns inziens niet op het leren lezen geconcentreerd moet zijn, maar als 'verder voortgezet leesonderwijs' tot een verdergaande vorm van wereldoriëntatie moet leiden.