

## LEESONDERWIJS

Koos Hennephof

---

*Leerlingen moeten erg veel lezen om te leren. Het lezen op school wordt meestal benaderd vanuit het oogpunt wat leerlingen uit teksten moeten halen. Het leesproces zelf - het proces dat zich afspeelt tussen lezer en tekst - krijgt nauwelijks aandacht. Koos Hennephof gaat daar in onderstaand artikel uitvoerig op in. Zijn gezichtspunten geven aanleiding het lezen op school - niet alleen voor leraren moedertaal, maar voor alle leraren - geheel anders aan te pakken. De lezers krijgen van Koos Hennephof een goede handreiking doordat - naast een theoretische verhandeling - een praktische methodiek gegeven wordt voor ander leesonderwijs.*

---

Op de ledenvergadering van de VON in maart j.l. heb ik samen met Guus de Bakker laten zien hoe hij, Frits Ekkel en ik (alle drie taalgedragsdocenten aan de lerarenopleiding te Utrecht) met onze studenten teksten lezen. Dit artikel vormt de neerslag van die demonstratie.

Het begint met een praktisch gedeelte, waarin ik onze manier van lezen stap voor stap volg. Elke stap zal ik proberen te verduidelijken aan de hand van uw (veronderstelde) ervaringen op dit moment, terwijl u deze tekst leest. Na het praktische gedeelte volgt een theoretische motivering van onze werkwijze.

Beide gedeelten van dit artikel laten zich ook in omgekeerde volgorde lezen, of los van elkaar.

### PRAKTIJK

*'Wat je in je kop hebt telt toch ook mee!'*

*Quirien, 6e klas basisonderwijs*

1 Nog voor we een tekst geven vragen we aan de groep (klas), de situatie van dat moment te beschrijven: wat speelt hier en nu in deze situatie jezelf, de omgeving, het leerskarwei waar we straks aan beginnen. De leraar geeft ook zelf aan hoe hij de situatie ervaart.

*Probeert u zelf eens - voor u verder leest - uw eigen situatie op dit moment te beschrijven. Vergelijk dat daarna eventueel met de volgende ervaringen:*

*Het kan zijn dat uw aandacht wordt afgeleid omdat het in uw kamer erg warm is; uw man zeurt u aan uw hoofd over de boodschappen; u leest dit artikel omdat u toch op dit ogenblik niets anders te doen hebt; u leest dit artikel omdat het u is opgedragen; u hebt hoofdpijn; u bent nieuwsgierig naar wat komen gaat. Al dit soort factoren gaan op de een of andere wijze de manier bepalen waarop u verder leest. Explicitering ervan maakt eventuele problemen met lezen doorzichtiger.*

2 Vervolgens geven wij informatie over de tekst, nog voor we hem uitreiken: we vermelden de bron, de auteur, de omvang, de titel. Na elk stukje informatie bespreken we met de groep wat die informatie toevoegt aan hun verwachtingen ten aanzien van de tekst.

Als alle informatie is gegeven, vragen we ieder voor zichzelf op te schrijven waarover zijns inziens de tekst zal gaan.

*Uw eigen verwachtingen ten aanzien van deze tekst zullen bepaald worden bijvoorbeeld door de wetenschap dat dit een tijdschriftartikel is; u zult op grond hiervan verwachten dat u in korte tijd een afgerond geheel te lezen krijgt. Het artikel staat in MOER; afhankelijk van uw ervaringen met dit tijdschrift zult u verwacht hebben dat dit artikel vooral gericht is op de praktijk van het onderwijs; of misschien verwachtte u juist een 'ideologie' voor het lesonderwijs. U hebt zich misschien afgevraagd (als u de VON kent) of het artikel geschreven is voor het basisonderwijs of voor andere schoolsoorten. Als u dan hoort dat de auteur en zijn collega's les geven aan een opleiding voor tweede- en derdegraads leraren, zult u als leraar basisschool het artikel misschien verder ongelezen laten.*

*Naar aanleiding van de titel hebt u er misschien even bij stilgestaan of u tevreden bent met de manier waarop u teksten behandelt in de klas, en zich daardoor weer even duidelijk gerealiseerd hebben wat u doet, hoe u dat bevalt, wat uw problemen zijn, wat lezen op school inhoudt.*

*Als u zich dit alles bewust bent zult u de rest van dit artikel niet meer blanco verder lezen: u hebt specifieke verwachtingen, die u wellicht nu onder woorden kunt brengen.*

*Als u wilt kunt u de formulering van uw verwachtingen vergelijken met de volgende:*

- ik verwacht dat dit artikel wel interessant zal zijn;*
- ik verwacht dat dit artikel mij niet veel nieuws te vertellen heeft;*
- ik denk dat dit artikel aangeeft hoe je als leraar teksten met leerlingen in het voortgezet onderwijs moet behandelen;*
- ik denk dat dit artikel aangeeft hoe je tekstbegrip moet toetsen.*

3 Hierna delen we de tekst uit met de opdracht hem even in te zien met als leesdoel: te weten te komen of hij aan de verwachtingen lijkt te beantwoorden. Hoe lang dit duurt hangt af van de omvang van de tekst: vooral niet te lang (1 à 5 minuten).

*Misschien hebt u het artikel al even doorgebladerd voor u het ging lezen. Zo niet, blader dan nu even anderhalve minuut de rest door. Uw doel is daarbij dus, na te gaan in welke mate het artikel aan uw specifieke verwachting lijkt te beantwoorden.*

4 We bespreken hierna met de groep wat ieders verwachtingen waren, in hoeverre die beantwoord lijken te worden, en hoe men daarachter is gekomen.

*Zelf hebt u misschien, bij het zetten van stap 3, eerst naar het begin en (of) eind van het artikel gekeken. Of u hebt uw ogen laten dwalen over de bladspiegels, opzoek naar wat voor u, in verband met uw verwachting, sleutelbegrippen zijn (bijv. 'toetsen', of 'basisonderwijs', of 'begrijpend lezen'). Of u hebt de eerste zin onder elke stap gelezen. Het resultaat van stap drie kan zijn dat u de indruk hebt gekregen dat dit artikel niet aan uw verwachtingen beantwoordt; u zou het dan nu verder*

*opzij kunnen leggen. Het is echter heel goed mogelijk dat u toch doorleest, bijvoorbeeld omdat uw belangstelling gewekt is door wat u bij het vluchtig inzien van de tekst hebt opgepikt. U hebt bijvoorbeeld gezien dat het artikel weliswaar weinig specifiek zegt over het lezen in de middelbare school, maar een enkele zin in het theoretische gedeelte over het formuleren van leesdoelen heeft uw aandacht getrokken. In feite gaat u verder met lezen vanuit een nieuw leesdoel.*

Stap 3 en 4 kunnen enige malen worden herhaald, vooral als het om een omvangrijke tekst gaat waarop het moeilijk is in één keer vat te krijgen. De groep groeit hierdoor naar een gemeenschappelijk leesdoel toe en leert bovendien dat je, door een tekst kort, maar doelgericht door te bladeren, jezelf steeds meer zicht erop verschaft.

5 Vervolgens gaan we, op basis van het nu bestaande zicht op de tekst, een gemeenschappelijk leesdoel formuleren, waarmee ieder de tekst voor zichzelf en in z'n geheel gaat lezen.

6 Tijdens dit lezen noteert ieder zijn indrukken, reacties, vragen en problemen naar aanleiding van de tekst. Bepaalde gedeeltes (of de hele tekst) kunnen worden herlezen, waarbij men opnieuw zijn indrukken noteert, voor zover die anders zijn dan bij de eerste lezing.

*Voor deze stap zult u (veronderstel ik) het minst gemotiveerd zijn. Misschien lukt het u wel om u (bij de rest van dit artikel) af en toe de tijd te gunnen uw reacties en vragen bewust te worden, ook al zou u die dan niet op papier zetten.*

7 Deze opmerkingen, reacties enz. worden vervolgens besproken, bij voorkeur in kleine groepjes van 6 à 8 personen. Problemen waar een groepje niet uitkomt, worden voorgelegd aan andere groepen (of) aan de leraar.

*De implicaties van deze stap zoudt u alleen kunnen ervaren door met anderen die dit artikel ook gelezen hebben, erover te praten; u kunt dan uw indrukken met de hunne vergelijken en erover praten hoe zij tot hun reacties komen. U kunt nagaan wat hun reacties betekenen voor uw begrip van het artikel: helpen ze u met uw vragen? Waar worden uw problemen niet opgelost? Waarom niet? Pas in dit (inter-subjectieve) overleg met anderen kunt u uw tekstbegrip toetsen en onderbouwen.*

8 We brengen dan opnieuw het bij stap 5 geformuleerde leesdoel in de aandacht van de groep. Gezamenlijk wordt nagegaan of het bereikt is, hoe dat is gebeurd, en wat het heeft opgeleverd.

*Als uw leesdoel bijvoorbeeld was: 'Kijken of deze man iets nieuws te vertellen heeft', dan zoudt u nu moeten kunnen aangeven in welk opzicht dit wel of niet het geval is. Als uw leesdoel was: 'Nieuwe dingen te weten komen over het lezen van teksten met groepen', zoudt u nu moeten kunnen aangeven welke nieuwe dingen u te weet bent gekomen.*

9 Tenslotte vragen we ieder, na te gaan en onder woorden te brengen wat hij aan deze tekst persoonlijk heeft gehad, wat hij ermee kan doen.

10 Dit wordt in de groep besproken.

*Bij stap 2 hebt u zich rekenschap kunnen geven van uw eigen opvattingen over lezen en leesonderwijs. Dat maakt het u gemakkelijker om u nu bewust te zijn wat u mei dit artikel aan moet. Het kan dat u het hartgrondig oneens bent met wat ik schreef; in dat geval zit uw persoonlijke leeswinst dan wellicht daarin dat u nu nog beter in*

*staat bent aan te geven waarom uw manier van leesonderwijs u voldoet. Het kan ook zijn dat u het besproken leesproces aantrekkelijk vindt, maar zegt: 'Dat kan ik toch niet'. Uw leeswinst zou dan erin kunnen bestaan dat u - door specifiekere aan te geven wat u niet kunt, en waarom - misschien uzelf meer zicht verschaft op de mogelijkheden van uw onderwijssituatie.*

*Het kan ook zijn dat u het leesproces zoals dat hier is beschreven laat voor wat het is, maar enkele noties eruit in uw lessen gaat proberen. U gaat bijvoorbeeld met uw leerlingen oefenen in het formuleren en herformuleren van leesdoelen, zodat ze bewuster en gericht lezen. Of u gaat stimuleren dat ze teksten op verschillende manieren en in verschillend tempo durven lezen. Het kan ook zijn dat het artikel u met een aantal vragen heeft opgescheept. Een enkele daarvan wil ik proberen te beantwoorden:*

*a Een dergelijke manier van lezen, waarbij het praten n.a.v. teksten zo'n belangrijke plaats inneemt, - kan dat eigenlijk in klassen van - 25 tot 30 leerlingen?*

Stap 1, 2, 4, 5, 8 en 10 kunnen makkelijk klassikaal worden gezet: de meest voor de hand liggende werkvorm is nl. een klasgesprek. Stap 3, 6 en 9 geven ook geen problemen, omdat ze individueel worden uitgevoerd.

Voor stap 7 is het nodig, de klas te verdelen in kleine groepen. Als de klas niet gewend is om in kleine groepjes te werken is het verstandig dit eerst in andere situaties te oefenen.

*b Kan dit met willekeurige teksten uit elk leesboekje, en met teksten die de leraar kiest?*

Of een tekst gelezen wordt omdat hij toevallig in een leesboekje staat, of omdat de leraar hem gekozen heeft omdat hij de tekst van belang vindt voor zijn leerlingen, is een gegeven in de situatie; zoals het een ander gegeven is als een leerling een tekst leest die hij zelf gekozen heeft. Bij stap 1 zal blijken hoe zo'n gegeven in de situatie functioneert, welke invloed het heeft op het leesproces van de leerlingen. Blijkt bij herhaling dat het inbrengen van een tekst door een ander voor (bepaalde) leerlingen het lezen leren blokkeert, dan zal de leraar moeten beslissen of hij hieraan iets wil doen, en wat eventueel.

*c Kan je dit proces zo met elke leeftijdsgroep doorlopen?*

Ik denk van niet, ik heb er geen ervaring mee. Wel denk ik dat elementen uit deze aanpak voor alle leeftijden bruikbaar zijn. Vanaf de allereerste kennismaking met teksten (begin basisonderwijs) zou een leraar bijvoorbeeld na een tekst, een tekstdeel of een zin vragen kunnen stellen als: 'Hoe zou het nu verder gaan? Wat zou X nu antwoorden? Wat zou Y gaan doen?' Deze vragen hoeven niet eens expliciet beantwoord te worden door leerlingen of leraar; hun primaire functie is, de leerlingen gelegenheid te geven over dit soort dingen na te denken; hen de ervaring te laten opdoen dat een tekst een samenhangend geheel is, dat tot leven komt in de ontmoeting met de lezer.

Ook is het reeds van het aanvangsonderwijs in lezen af aan mogelijk (en mijns inziens gewenst) om op alle vragen, opmerkingen en antwoorden van leerlingen naar aanleiding van een tekst niet te reageren met 'Fout!' maar met 'Vertel eens waarom je dat denkt'

of iets dergelijks wat hen uitnodigt zich rekenschap te geven van hun leeservaringen.

*d Kan dit binnen een tijdsbestek van een lesuur van 45 of 50 minuten?*

Een tijdsbestek van 50 minuten om een tekst, geheel of gedeeltelijk, te lezen, is ook een gegeven in de situatie. Blijkt dit gegeven (bepaalde) leerlingen bij herhaling te blokkeren bij het leren lezen, dan zal de leraar moeten beslissen of hij hieraan iets wil doen, en wat eventueel. Het is overigens niet noodzakelijk alle stappen steeds even uitvoerig te zetten; belangrijker is dat naar aanleiding van één bepaalde tekst steeds alle stappen worden gezet; maar de ene keer kan daarbij meer tijd worden gereserveerd aan bijvoorbeeld stap 1 en 2, volgende keren kunnen stap 3 en 4 meer aandacht krijgen, enz. Stap 6 hoeft niet per se in de les opgenomen te worden. Hij kan trouwens (net als sommige andere) nu eens schriftelijk gezet worden, dan weer (bijvoorbeeld als de leerlingen gewend zijn aan deze aanpak) mondeling.

*e Kan deze manier van lezen alleen bij Nederlands, of ook in andere vakken?*

Beide. Ik denk dat ik aan de leraren die geen Nederlands geven maar wel voor hun onderwijs gebruik maken van teksten, dus leraren aardrijkskunde, biologie, maatschappijleer enz. - dat ik die met deze methode van lezen een instrument aanbied waarmee zij op vanzelfsprekende wijze hun verantwoordelijkheid voor de taalontwikkeling van hun leerlingen kunnen waarmaken.

*f Kan deze manier van lezen worden getoetst?*

De verschillende stappen stellen leraar en leerlingen in staat continu te toetsen in hoeverre zij het leesproces beheersen en waar hun specifieke moeilijkheden zitten; als leraar kunt u hen helpen die moeilijkheden op te lossen. Als einddoel van dit leesonderwijs kan getoetst worden of een leerling in staat is een tekst te lezen op een wijze die voor zijn leesdoel adequaat is.

## THEORETISCHE MOTIVERING

*'Het is een moeilijk boek', gaf ik toe, 'ik begrijp het ook niet helemaal.*

*'Waarom lees je het dan?'*

*'Om wat ik er wel van begrijp. (. . .)'*

*S. Vestdijk, Verzamelde Verhalen, blz. 429.*

Het is de bedoeling dat kinderen op school leren lezen zodat ze al lezend zich allerlei kennis kunnen verwerven. Het effect van het leesonderwijs is echter vaak, dat leerlingen teksten ervaren als iets wat ze verhinderd te snappen waar het om gaat. In plaats dat het leesonderwijs leerlingen een instrument verschaft dat hen de toegang geeft tot nieuwe ervaringen, schijnt het vaak deze toegang te blokkeren.

In het eerste gedeelte heb ik geprobeerd een aanzet te geven tot een methodiek van het leesonderwijs waarin lezen niet is een optelsom van deelvaardigheden, maar een totaal proces, dat een instrumenteel karakter heeft. Ontneemt men er de totaliteit aan door deelvaardigheden als einddoelen te nemen, dan loopt men de kans dat de leerlingen door de bomen het bos niet meer zien. Vergeet men dat lezen altijd middel is, en nooit doel op zich, dan loopt men de kans dat de leerlingen stranden op het tekstbegrip van de leraren, nog voor ze ooit ervaren hebben wat echt lezen voor ze kan betekenen.

De nummers corresponderen met de nummers in het eerste gedeelte van dit artikel.

1 Wanneer iemand moeite heeft met bepaalde teksten, dan kan dat te maken hebben met hemzelf, met de tekst, met het onderwerp, met de schrijver, met de situatie waarin hij leest. Het lijkt me daarom van belang, bij het leesonderwijs leerlingen te helpen hun moeilijkheden te differentiëren. Daarvoor is nodig dat ze zich bewust worden welke factoren hun lezen kunnen beïnvloeden, ten goede of ten kwade. Hierbij is het van belang onderscheid te maken tussen factoren die in de situatie zelf zijn gegeven (bijvoorbeeld het tijdstip waarop men leest, de verplichting om te lezen) en factoren die te maken hebben met de lezer zelf (bijvoorbeeld zijn belangstelling en gemotiveerdheid, zijn fysieke gesteldheid, zijn leesgewoontes).

Is men zich van deze factoren bewust, dan kan men proberen hun invloed te schatten, en desgewenst te corrigeren. Dit is lang niet altijd mogelijk, maar het kan iemand al enorm helpen als hij beseft dat zijn moeilijkheden met het lezen van een tekst ook te maken kunnen hebben met zijn gebrek aan belangstelling voor het onderwerp, of met moeilijkheden die hij net op dat moment heeft.

2 Veel problemen met lezen ontstaan doordat mensen onvoldoende gebruik maken van wat ze kunnen en weten. Wat iemand van een tekst verwacht, wat hij erin leest, wat hij ermee kan, wordt mede bepaald door zijn ervaring met bepaalde teksten, zijn kennis van het onderwerp, zijn houding tegenover de auteur of het onderwerp. Van een tijdschriftartikel heeft men andere verwachtingen dan van een fragment uit een encyclopedie. Een onderwerp als 'De Amerikaanse manier van leven' zal een sociologisch geïnteresseerde lezer meer aantrekken dan bijvoorbeeld 'De ontdekking van Amerika'. Er zijn nauwelijks teksten denkbaar die iemand 'blanco' tegemoet treedt. Iemands emoties, kennis en vaardigheid bepalen de manier waarop hij de tekst gaat lezen - of hij wil of niet, en of hij het leuk vindt of niet.

Het expliciteren van al deze vooronderstellingen ten aanzien van een tekst maakt de lezer meer partij tegenover tekst en auteur; hij zoekt vanuit eigen kennen en kunnen aansluiting bij wat de tekst vertelt. Hij kan bij het lezen van de tekst optimaal gebruik maken van wat hij aan kennis en ervaringen in zijn mars heeft.

3/4 Dit alles houdt in dat leerling en docent bewust gebruik maken van het feit dat een tekst die in een leerproces functioneert, niet 'zomaar' gelezen wordt: hoe duidelijker iemand zicht heeft op zijn eigen bagage, des te beter zal hij zijn verwachtingen van een tekst kunnen formuleren, en des te gemakkelijker zal hij vat krijgen op een tekst.

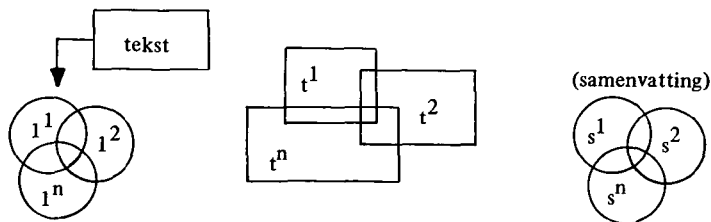
Het is van belang dat leerlingen leren dat ze, om hun verwachtingen te toetsen, niet een hele tekst zin voor zin hoeven te lezen, maar dat ze op verschillende manieren snel een indruk kunnen krijgen van een tekst - zeker als ze ook nog op de tekst hebben geanticipeerd op de wijze die hierboven beschreven is. Het is daarbij van belang hen de gelegenheid te geven te ontdekken, welke leesstrategieën ze van nature al hanteren. Er moet daarom in het leesonderwijs veel tijd ingeruimd worden voor reflectie: daarbij kan de leerling zich zijn eigen leesstrategieën bewust worden, de resultaten die hij daarmee heeft vergeleken met die van anderen, en op die manier ontdekken dat er verschillende strategieën zijn die naar hetzelfde doel leiden, of dat verschillende doelen om verschillende strategieën vragen. Deze fase van het leesonderwijs verschaft de docent inzicht in wat de leerling zelf kan, wat hij van nature doet als hij leest. Op die

manier kan de docent ook adequaat hulp bieden bij leesmoeilijkheden: voor een leerling die niet flexibel durft te lezen omdat hij bang is belangrijke stukken (die misschien wel op het proefwerk gevraagd worden!) te missen, moet het leesproces beginnen bij deze onzekerheid; een ander, die graag en gemakkelijk grote lijnen ziet, moet aangemoedigd en geholpen worden meer op details te letten waar dit voor zijn leesdoel nodig is.

Uit het bovenstaande blijkt dat leren lezen een proces is dat voor verschillende personen anders kan verlopen. Dit betekent dat de leraar zoveel mogelijk zijn onderwijs moet differentiëren. Hij zal zich rekenschap ervan moeten geven hoeveel heterogeniteit hij aan kan. Naarmate een klas groter is zal heterogeniteit moeilijker te hanteren zijn, en zal de leraar de neiging hebben met de hele klas dezelfde leesdoelen en strategieën aan de hand van dezelfde teksten te oefenen. Er treedt een homogenisering op die zo groot kan worden dat sommige leerlingen de aansluiting missen bij wat gedaan wordt: de klassikale teksten en lesoefeningen hebben zo weinig te maken met hun belangstelling en manieren van lezen, dat ze er niet door worden geholpen om verder te lezen. De leraar zal, als hij dit merkt, wat meer gaan differentiëren. Hij zal steeds op zoek zijn naar het evenwicht tussen zijn behoefte aan overzichtelijkheid die hem tot homogeniteit in zijn lessen drijft, en de individuele behoeften van zijn leerlingen die vaak om heterogeniteit vragen. Er is waarschijnlijk enige durf voor nodig om dit proces aan te gaan. Wie het probeert zal wellicht op den duur gaan ontdekken dat hij steeds meer heterogeniteit aan kan.

5 Wanneer teksten gelezen worden in het kader van een ander vak dan Nederlands, is het vaak makkelijker t.a.v. de leesdoelen in een klas homogeniteit na te streven. Zo'n tekst immers functioneert meestal als middel om een leesdoel te bereiken dat ten dele samenvalt met het leerdoel. Hij wordt bijv. gelezen met het doel antwoord te krijgen op de vraag 'Kunnen we uit deze tekst over het absolutisme ten tijde van Lodewijk XIV dingen leren die ons helpen om het functioneren van multinationals beter te begrijpen?' Of: 'Wij zijn bezig iets te leren over de samenhang tussen mens en omgeving. Uit deze tekst, die over Zuid-Italië gaat, willen we weten of de armoede daar te maken heeft met de geografische ligging, of ook met andere factoren.'

Leraren Nederlands zien er vaak van af het lezen van teksten te verbinden met algemenere leerdoelen, die aanleiding zijn tot het lezen van teksten. Zij werken vaak met leesdoelen als 'Lees de tekst zo, dat je een samenvatting ervan kunt maken die begrijpelijk is voor iemand die de tekst niet heeft gelezen'. Wat gebeurt er dan meestal? Er komen zoveel verschillende samenvattingen als er lezers zijn. Tekstbegrip immers is de resultante van de interactie tussen lezer en tekst. Iedere lezer creëert in feite zijn eigen tekst: één tekst wordt getransformeerd tot  $n$  teksten, als er  $n$  lezers zijn, die ieder vanuit hun eigen referentiekader hun tekstbegrip creëren.



Door in het leesonderwijs de tekst centraal te stellen, als iets dat op zichzelf gekend kan worden, - en niet de interactie lezer-tekst, loopt men de kans de tekst te maken tot iets vreemds, onwezenlijks, iets wat met de lezer niets meer te maken heeft, iets wat hij blijkbaar moet begrijpen zonder dat hij het met zichzelf hoeft te verbinden.

6 Het is van belang in het leesonderwijs de leerling steeds weer op z'n eentje met een tekst bezig te laten zijn, hem de gelegenheid te geven zich bewust te worden van wat in zijn konkrete situatie een rol speelt, wat zijn specifieke reacties op de tekst zijn, zijn vragen aan de tekst, zijn problemen met de tekst. We lopen daardoor ook minder de kans als leraar door onze kijk op de tekst de leerlingen hun zicht erop te ontnemen (en daardoor ook hun kans er iets van te leren). De vragen die de leraar of het boekje naar aanleiding van de tekst aan de leerlingen voorleggen zijn in veel gevallen overbodig, en altijd voorbarig; ze komen op het moment dat de leerling, na globale kennisneming van de tekst, juist zou moeten leren zelf een relatie met die tekst op te bouwen, *zelf zijn* vragen aan de tekst moet gaan stellen. Het resultaat hiervan moet door de leraar uiterst serieus genomen worden; hij moet leren accepteren wat op dat moment het tekstbegrip van de leerling is, hoezeer het wellicht ook van het zijne verschilt.

7 Vervolgens moeten de leerlingen de kans krijgen hun eigen reacties vragen en indrukken te vergelijken met en toetsen aan die van anderen. Dit kan leiden tot verheldering van eigen problemen met de tekst, maar ook tot een groter inzicht in de eigen manier van lezen. Ook de leraar krijgt uit de reacties van de leerlingen op de tekst een betere kijk op de eigen-aardigheden van ieders leesproces, wat hem in staat zal stellen adequaat hulp te bieden. Zowel hij als de leerlingen gaan zich bewust worden of problemen met een tekst te maken hebben met verschillen in verwachtingen van de lezer, of met verschillen in het referentiekader van lezer en schrijver (verschil in ervaring, in kennis, in taalbeheersing, enz.).

Er blijken dus verschillende soorten tekstbegrip te zijn: datgene wat iemand uit een tekst haalt, en wat in de eerste plaats voor hem geldigheid heeft; en datgene waarover een aantal lezers van eenzelfde tekst het eens zijn met elkaar, een tekstbegrip waaraan - juist vanwege zijn intersubjectiviteit - groter geldigheid kan worden toegekend dan in de toevallige hier- en nu-situatie is gegeven.

8 Dit intersubjectieve begrip is de lees'winst' ten aanzien van het - eerder geformuleerde - gemeenschappelijke leesdoel. Een begrip dat dus niet uitsluit dat iedere lezer een bepaalde 'overwinst' overhoudt aan de tekst, doordat hij naast het gemeenschappelijk leesdoel dat hem met de anderen in zijn klas verbond, ook nog eigen doelen had, die hij zich van tevoren of tijdens het lezen bewust is geworden.

9 Wil het leesproces door leerlingen werkelijk ervaren worden als een zinvolle bezigheid, dan moet de leraar de leerlingen vervolgens helpen het gelezene te integreren in hun eigen denken, voelen en (of) handelen. Op kennisnivo kan dat bijvoorbeeld betekenen dat de leerling aan kan geven welke nieuwe zaken aan zijn kennis zijn toegevoegd, wat die voor hem betekenen, wat hij er eventueel mee kan (gaat) doen. Die nieuwe zaken kunnen zowel betrekking hebben op de wereld buiten hemzelf, als op hemzelf. Hij kan bijvoorbeeld ook zichzelf door zijn lectuur beter zijn gaan begrijpen, beter zijn gaan inzien hoe zijn kennis functioneert, en op grond daarvan juist het nieuwe over de buitenwereld dat de tekst hem biedt, bewust afwijzen.



Het kan zijn dat de lectuur hem bewuster heeft gemaakt van zijn eigen voorkeuren, dat hij zich rekenschap wil geven van wat hij is, kan en kent.

Integratie van het gelezene in eigen gevoelswereld kan bijvoorbeeld doordat men zich rekenschap geeft van zijn emotionele reacties op een tekst, en van de oorzaak daarvan; ook wie zich schouderophalend van een tekst afmaakt, of hem verveeld terzijde legt, reageert betekenisvol.

Tenslotte is het mogelijk het gelezene te integreren op het nivo van het handelen: de lezer laat zich door de tekst overhalen iets te doen, misschien omdat hij het toch al vaag van plan was, misschien omdat de tekst hem totaal nieuwe activiteiten voor zichzelf heeft laten ontdekken.

Het is de taak van de leraar al deze mogelijkheden met zijn leerlingen te exploreren, hen zodoende de kans gevend te ontdekken dat lezen iets is wat iemand niet in z'n kouse kleren gaat zitten.

a/f Om een dergelijk leesproces te kunnen begeleiden moet een leraar zich rekenschap geven van zijn doelen: wil hij het mogelijk maken dat in zijn klas een leerproces op gang komt met betrekking tot lezen, of wil hij dat de klas primair iets leert over het onderwerp van de tekst? (Globaal is dit het verschil tussen de doelen van de leraar Nederlands, en die van zijn collega's maatschappijleer, aardrijkskunde enz.).

Is hij zich zijn doel bewust, dan zal hij zijn eigen rol daarbij helder moeten hebben: wat gaat hij als leraar doen met zijn 'meerwaarde', in het eerste geval waarschijnlijk een veel groter kennis van en ervaring met allerlei teksten, in het andere geval kennis van en ervaring met het onderwerp van zijn teksten? Helpt hij in beide gevallen zijn leerlingen bij hun leren door zijn eigen kennis en ervaring integraal of in stukjes en beetjes over te dragen, of helpt hij hen juist door het leren verkennen en hanteren van hun eigen bagage? Vervolgens zal hij beslissingen moeten nemen t.a.v. kwesties als:

- moet dit proces zich klassikaal voltrekken, of kan het zich geheel of gedeeltelijk afspelen in kleine groepjes? Welke gedeeltes hoe
- als leerlingen in groepjes bezig zijn, wat is dan op dat moment mijn rol als leraar?
- in groepjes werken, willen de leerlingen dat? Waarom niet of wel? Wat doe ik als leraar met dat gegeven? - Kunnen ze het: hoe kijken ze tegen elkaar aan; geven ze elkaar voldoende ruimte; zo niet, wat betekent dat voor mijn rol als leraar; en voor mijn doelen van dat moment?
- welke elementen uit mijn eigen kennis en ervaringen met het onderwerp van de tekst breng ik in; met welk doel; op welke wijze?
- hoe hanteer ik mijn eigen leeservaringen en -strategieën: als recept voor allen, of alleen als ondersteuning voor hen die blijk geven daar behoefte aan te hebben?
- wat kan ik binnen de beperkingen van een lesuur eigenlijk verwachten aan leerresultaat; wat betekent dat voor mijn lesdoelen; en voor de resultaten?
- waarom gebruik ik deze tekst voor mijn doelen; wat wil ik ermee; wat betekent het voor het leerproces van de leerlingen dat ik als leraar degene ben die de teksten uitkies?
- wat toets ik als ik mijn vragen naar aanleiding van een tekst aan de leerlingen voorleg; beantwoordt dat nog aan mijn doelen; wat betekent dat voor het leerproces?

## SAMENVATTING

In dit artikel ben ik ervan uitgegaan dat lezen een ondeelbare vaardigheid is, waarbij de interactie lezer-tekst het centrale probleem is. Ik heb geprobeerd een aanzet te geven tot een methodiek die dit honoreert, en die zich laat hanteren bij het aanleren van lezen als instrumentele vaardigheid. Voor een dergelijk leesonderwijs zijn groeps gesprekken op bepaalde momenten geen modieuze varianten op klassikaal onderwijs, maar wezenlijke momenten van konfrontatie, die niet alleen kunnen leiden tot bewustwording van eigen bagage ten aanzien van leesvaardigheid en inhoud van een tekst, maar ook tot een functionerend en expliciet begrip van een tekst.

De leraar moet, om zulk leesonderwijs te kunnen geven, zich vooreerst afvragen of hij het wil, en waarom. Dit kan voor hem aanleiding worden om te differentiëren in wat hij wel wil, en wat eventueel niet. Om te kunnen wat hij wil, zal hij expliciete beslissingen moeten nemen ten aanzien van zijn doelen, zijn rol, wat hij op basis daarvan in de onderwijssituatie aan actie gaat ondernemen en wat hij gaat doen met de inbreng van zijn leerlingen.

## Literatuur:

Guus de Bakker, Frits Ekkel, Koos Hennephof, Taalbeheersing in de lerarenopleiding SOL (MOER, 1974:1, blz. 57-59)

*Dit artikel beschrijft hoe wij twee à drie jaar geleden bezig waren met leesonderwijs. Het is interessant voor de genesis van dit artikel.*

Hans Glinz, Textanalyse und Verstehenstheorie I (1973)

*Wij hadden de indruk dat in dit boek op dezelfde wijze tegen teksten werd aangekeken als wij doen. We hebben dan ook dankbaar enkele methodische aanwijzingen aan dit boek ontleend.*