

# LEREN LEZEN MET 'LEZEN LEREN, LEZEND LEREN'?

*een boekbespreking*

*Peter Kokke, Frances van 't Oever*

---

*Ook dit artikel komt voort uit de Werkgroep Lezen aan het instituut voor Neerlandistiek van de Universiteit van Amsterdam.*

*Het kwam tot stand door vele gesprekken in de groep. Peter Kokke en Frances van 't Oever zijn verantwoordelijk voor de uiteindelijke vorm van het artikel.*

---

## LEZEN LEREN, LEZEND LEREN; WAAR GAAT HET OVER?

'Lezen leren, lezend leren' is van oorsprong een Zweeds boek, geschreven door Malmquist, voor Nederland bewerkt door Brus.<sup>1</sup> Uit het boek valt niet op te maken, wat oorspronkelijk van Malmquist is en wat de bewerking van Brus is.

Eerst gaan de schrijvers in op achtergronden van het lezen: de rol van het lezen in de huidige samenleving, de aard van het leesgedrag, doel van het leesonderwijs, taalontwikkeling van de kleuter in verband met het leren lezen. Daarna behandelen ze het voorbereidend leesonderwijs, het aanvankelijk leesonderwijs (methoden, problemen), begrijpend lezen (oefeningen om de vaardigheid in het begrijpend lezen te ontwikkelen), studerend lezen, (ze geven o.a. een methode voor effectief studeren), kritisch lezen en creatief lezen. Tenslotte gaan ze nog in op het bevorderen van de belangstelling voor het lezen, leesmoeilijkheden en het beoordelen van leerlingen in verband met het leesonderwijs.

Aan het eind van het boek houden zij een pleidooi voor een totaalprogramma voor het leesonderwijs. In de inleiding lezen we dat het boek op de eerste plaats geschreven is voor de opleiding en bijscholing van onderwijzers en leraren, daarnaast zou het ook zijn weg moeten vinden naar degenen die al in het onderwijs werken of er bij betrokken zijn, of in het onderwijs belang stellen. Voor ons een reden voor een commentaar.

## LEZEN LEREN, LEZEND LEREN; IN WAT VOOR MAATSCHAPPIJ EN WAT VOOR ONDERWIJS?

Malmquist en Brus (M/B) expliceren nergens in het boek hun maatschappij- en onderwijsvisie. Voor de goede lezer valt echter veel tussen de regels door te lezen.

In de inleiding (p. 5) lezen we al dat we vaardigheden en gewoonten ons eigen moeten maken, die in overeenstemming zijn met de huidige samenleving. De beginnende lezers van nu moeten er rekening mee houden, volgens M/B, dat ze twee of drie maal in hun beroepsleven in volkomen gewijzigde werkomstandigheden zullen komen. Werkomstandigheden die andere kennis en andere vaardigheden vragen. 'Van hun vermogen zich

aan te passen en te ontwikkelen zal veel gevraagd worden' (p. 18). De gewijzigde werkomstandigheden nu, hebben grote werkeloosheid tot gevolg. Bedoelen M/B dat 'de beginnende lezer van nu' zich ook hier aan moet aanpassen? M/B signaleren ook de huidige trend naar medezeggenschap, inspraak en democratisering (p. 13). Progressieve slogans, maar nergens laten zij blijken dat ze de inhoud van het onderwijs willen veranderen. Typerend voor de middleclass-positie van waaruit M/B schrijven, zijn hun uitspraken over kinderen uit de arbeidersklasse. Deze kinderen groeien op in een milieu 'dat cultureel gezien op een laag niveau staat' (p. 40). De volwassenen uit dat milieu, de ouders van de kinderen dus, spreken een 'schamele taal', die gekenmerkt wordt door 'een beperkte woordenschat', 'een armoede van ideeën, gedachten en gevoelens' (p. 40). M/B verkeren, wat dit betreft, nog volkomen in de 'oer-bernsteiniaanse periode'. Ook hier een volstrekt ontbreken van enig inzicht in de maatschappelijke verhoudingen en een ontkennen van de ervaringen, het referentiekader van arbeiderskinderen. M/B konformereren zich aan de bestaande opvattingen over het onderwijs. Zo vinden zij het hoofddoel van alle werkzaamheid op de school: het wekken van een 'wetenschappelijke' instelling, het wekken van de wens om meer te weten, meer te leren, om vaardigheid te krijgen in het waarnemen, analyseren, vergelijken en beoordelen op een konstruktieve wijze, om zelfstandig te kunnen handelen, samen met anderen, en te kunnen handelen op een creatieve wijze (p. 224). Zelfstandig, samen met anderen kunnen handelen, prima zou je denken, ware het niet dat M/B verzuimen aan te geven *waartoe* dit handelen zou moeten leiden. De schrijvers doen meer van zulke uitspraken, waarmee we ons op het eerste gezicht kunnen verenigen: ervaringsachtergrond van de leerlingen kan het best verruimd worden door rechtstreeks waarnemen en ervaren in werkelijke levenssituaties in en buiten de school (p. 102); leesonderwijs en andere 'vakken' moeten ineen vloeien, zoals ook het leven in de klas en in de school en het 'echte leven' buiten de school (p. 107); situeren van het onderwijs in de beleavingswereld van de kinderen (p. 126). Hoe dan en waarom vragen wij ons af, maar M/B omzeilen deze vragen met vaag woordgebruik zonder praktische voorbeelden. Quasi-progressief en modieus: we kunnen niet anders oordelen. Bovendien blijkt op andere plaatsen in het boek dat M/B veel konservatieve opvattingen hebben. Bijvoorbeeld, bij de overgang van de speelster en vrijere kleuterschool naar de in het algemeen nog vrij klassikaal werkende lagere school, moeten de kinderen zich aan de school aanpassen. Ze moeten leren afwachten, ze moeten leren opletten, ze moeten leren met dingen bezig te zijn, die ze niet altijd interesseren, ze moeten zich inhouden, naar dingen kijken, antwoorden in een mate die ze niet gewend zijn. Ze moeten opdrachten uitvoeren, terwijl ze aan zichzelf overgelaten zijn. Kortom zeggen M/B, de kinderen moeten er maar aan wennen (p. 59). Zou het geen tijd worden dat de school eens aan de kinderen wende?

#### LEZEN LEREN, LEZEND LEREN; WAT DAN, HOE DAN?

M/B onderscheiden in het proces van leren lezen vier dimensies, die vanaf het eerste begin in een dynamisch samenspel in het lezen van het kind tegenwoordig moeten zijn (p. 17).

De *eerste dimensie* is het herkennen van de letters en de woorden. Dynamisch samenspel met andere dimensies zeggen M/B. Verderop in het boek bepleiten ze echter een scherpe grens tussen voorbereidend en formeel leesonderwijs (p. 68). Dit lijkt ons met elkaar in tegenspraak.

De *tweede dimensie* is het begrijpen van de tekst. Dit krijgt bij M/B veel gewicht: het begrijpen van de tekst is het meest belangrijke aspect van lezen (p. 97).

‘Lezen betekent eigenlijk: een boodschap ontvangen’ (p. 98). Hiermee wordt de lezer volgens ons gereduceerd tot een passieve ontvanger. De lezer moet de kern van het betoog kunnen bevatten (p. 130), moet hoofd- en bijzaken kunnen onderkennen, onderscheiden en vasthouden. Hoofd- en bijzaken, dan wel gezien vanuit de zender, de auteur. Wij vinden dat de leerlingen moeten leren zelf vooraf vragen *aan* de tekst te stellen. Volgens M/B moeten ze leren vragen te stellen naar aanleiding van de tekst. Hiermee zijn we bij *dimensie drie* gekomen: het nadenken over en het kritisch beoordelen van de tekst zodat men vragen naar aanleiding daarvan kan beantwoorden. Om wat voor vragen gaat het zo al: onderscheid de hoofdgedachte van de details, wat is de samenhang tussen hoofdgedachte en details, over hoeveel verschillende soorten (dieren, planten, rassen, ambachten, manieren van voortbewegen enz. enz.) spreekt de tekst, op welke verschillende manieren wordt dit tot uiting gebracht (p. 123). Van stellingnemen tegenover de tekst, een discussie aangaan met de opvattingen van de schrijver, is geen sprake. Het leesdoel luidt: begrijpen en samenvatten van wat de schrijver zegt, en op het juiste moment kunnen reproduceren (p. 140).

De *vierde dimensie* is het creatief lezen. Als belangrijkste taak van de school zien M/B dat leerlingen behalve dat ze begrijpen wat ze lezen, ook op een doelmatige wijze reageren op wat ze lezen (p. 97). Onder doelmatig reageren zullen M/B dan wel verstaan, denken wij, aanpassen van het leestempo bij het leesdoel, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het maken van een samenvatting.

In ieder geval lezen we nergens dat lezen pas zinnig is, wanneer de lezer samen met anderen tot handelen komt op grond van de verworven informatie.

Nog eens: wat bedoelen M/B met een dynamisch samenspel? M/B geven op geen enkele manier aan hoe die vier dimensies moeten/kunnen samenspelen. Het lijkt er meer op dat de dimensies toch op zich staan en chronologisch op elkaar volgen.

Behalve ‘beschouwingen’ pretenderen M/B ook ‘aanwijzingen’ te geven met betrekking tot het leesonderwijs.

Al vanaf het eerste leerjaar van de lagere school moeten de kinderen leren zich in te leven in het gelezene en erbij na te denken. Ter verduidelijking hiervan geven M/B een paar oefeningen:

*‘Kan een steen zwemmen? Ja/nee*

*Heb je tien tenen? Ja/nee*

*Spelen paarden met een bal? Ja/nee’ (p. 104).*

! !

Kritisch beoordelen; ook hiervoor geven M/B aanwijzingen. Beoordeel kritisch: welke van de drie getekende vissen is het grootst? Omcirkel wat je lekker vindt: een stoel, een lamp, een taart (p.116). Een ander voorbeeld van ‘kritisch beoordelen’ en ‘konstruktief doordenken’: kan de storm loeien? Ja/nee. Onderstreep wat werkelijk waar is. (Alleen

koeien loeien, roept een fantasievolle leerling. Ja, zegt de meester, maar een storm loeit ook, *ja* onderstrepen). Welke kleur heeft kaas: geel - zwart - rood.

Om dit soort oefeningen goed te maken, moeten leerlingen volgens ons wel heel rechtlijnig kunnen denken. Laten ze ook maar even hun fantasie werken dan scoren ze fout. (Edammer kaas is verpakt in rood cellofaan: jawel meester, onze melkboer heeft rode kaas in de etalage!).

Afmaken van een verhaal:

*'Hier volgt een lesje en dan staan er vier zinnen.*

*Een van de zinnen is goed. De drie andere zijn fout.*

*Zet een kruisje voor de zin, waarvan je denkt dat hij vertelt hoe het verder ging.'*  
(p. 119).

Eén van de zinnen is goed: de schrijver heeft bij voorbaat al gelijk. 'Jan poetste zijn tanden toen hij in het water lag.' Deze zin zal niet de goede zijn, maar misschien vinden sommige leerlingen hem wel de leukste. Nee, Jan moet uit het water kruipen en onmiddellijk naar huis rennen. Onzin-zinnen worden alleen getolereerd in 'literatuur': daar mogen (tom)-poezen praten, met rugzakken lopen, kortom mogen onmogelijke dingen gebeuren. En wat te denken van de volgende oefening om het wezenlijke in een tekst te vinden:

*'De onderwijzer leest een verhaal voor. Hij schrijft enkele titels op het bord, waaronder één juiste. Hij laat de leerlingen kiezen' (p. 121, onderstreping van ons).*

Zelfs het woord *kies*en is gedevalueerd tot zeggen wat de meester juist vindt. De aanwijzingen die M/B geven zijn waardevrij en vrijblijvend. Er zitten valstrikken in: de loeiende storm, de geel/rode kaas. De opdrachten hebben zinloze inhouden, ze oefenen vaardigheden geïsoleerd, niet in een zinvol verband.

De leerlingen moeten, anders kunnen we niet afleiden uit de konkrete aanwijzingen, leren bij het lezen niet in slaap te vallen. Vragen stellen komt later wel, als je je eerst de verplichte kennis hebt eigen gemaakt. Akkoord, af en toe geven M/B ook zinnige suggesties: kijk voor het grondig lezen van een tekst eerst naar de uiterlijke vormkenmerken. Deze zeggen soms al veel over de inhoud (p. 147).

Tot slot nog een algemene opmerking.

We kregen bij het lezen van het boek sterk de indruk, dat M/B de konkrete lespraktijk niet of nauwelijks kennen. Het lijkt erop, alsof ze enkel de vakliteratuur over lezen op simpele wijze hebben weergegeven, zonder een zorgvuldige afweging van wat wel en wat niet inspeelt op de vragen, behoeften van die praktijk. Ze verantwoorden hun opvattingen maar heel summier. Vaak komen opmerkingen voor als: volgens de moderne inzichten, op verschillende plaatsen in de wereld zijn onderzoeken gaande, meerdere deskundigen spreken, en dergelijke. Wij zijn benieuwd aan welke onderzoekers, onderzoeken M/B refereren.

*Tilburg, 1974*

#### NOOT

- 1 Malmquist, E. en B. Th. Brus, Lezen leren, lezend leren. Beschouwingen en aanwijzingen met betrekking tot het leesonderwijs in al zijn facetten.