

## leesonderwijs

### LEZEN II

---

*Alweer in 1975 schreven Fie van Dijk en Tineke Krol, verbonden aan het Instituut voor Neerlandistiek van de Universiteit van Amsterdam, 'Lezen I'. Nu dan: 'Lezen II'.*

*Om uw geheugen op te frissen beginnen Fie en Tineke hun artikel met een korte samenvatting van dat eerste artikel.*

*Daarna laten ze zien hoe mensen in een concrete situatie achter informatie kwamen, die voor hen van belang is. In het tweede deel van het artikel bekijken ze wat de school doet aan dat soort informatieverwerken en -verwerken. Als een tweede natuur zouden we een serie vragen moeten stellen, telkens als we een tekst lezen. Wat voor vragen dan? Dat leest u aan het eind van het artikel.*

---

*In ons artikel 'Lezen, van informatie verwerken tot informatie verwerken' (Moer 1975: 4) hebben we geconstateerd dat 'taalboeken' het leesproces bepalen vanuit de informatie-gever (de zender) zonder daarbij de informatie-lezer (de ontvanger) te betrekken. Voor de lezer betekent dit dat hem teksten worden voorgelegd waar hij niet om gevraagd heeft en waar hij geen behoefte aan heeft.*

*Ons is tevens gebleken dat de teksten die aan de lezer worden voorgelegd, een eenzijdige (conservatieve, statische) kijk op de wereld en op de mensen bieden. Deze visie wordt niet ter discussie gesteld, maar als een onomstotelijk vaststaand feit aangeboden. Of deze wereld wel overeenkomt met die van de lezers (leerlingen) en of de leerlingen ook zo over de werkelijkheid praten en schrijven, daarover wordt met geen*

*woord gerept. De auteurs van de 'taalboeken' rechtvaardigen ook nergens hun keuze. Dat vinden ze kennelijk niet nodig, want het leesdoel is: het leren reproduceren van de gedachten en de bedoelingen van de schrijver, zonder die gedachten en bedoelingen aan de werkelijkheid van de lezer te toetsen. Een kritische houding wordt van de lezer niet gevraagd: hij dient de teksten eenvoudigweg te consumeren zoals ze aangeboden worden. Je leest dan ook geen enkele verantwoording over het hoe en waarom van de taalvaardigheden, die aangeleerd moeten worden, of over waarom juist deze vragen bij die tekst gesteld worden (met andere woorden: via welk type vragen komt het beoogde tekstbegrip tot stand?).*

*De uitkomst van het 'methodisch' leesonderwijs is een herkauwen (reproductie) van de stand van zaken zoals die geformuleerd is in de tekst. De vaardigheden die hiertoe worden aangeleerd, worden beschouwd als de enige vaardigheden die bij goed leesonderwijs meetellen, en kunnen eventueel los van inhouden worden getraind. Deze uniforme vaardigheden leiden tot een uniform leesgedrag, dat gemakkelijk als correct of niet-correct valt te toetsen.*

*Hiertegenover stellen wij ons onderwijsdoel: de leerlingen helpen bij het proces van het kritisch begrijpen van de wereld om hen heen, een dialectisch proces, dat zien — oordelen — handelen inhoudt. Vanuit dat onderwijsdoel definiëren wij leesonderwijs als: het leren hanteren (verwerken) van zelfgekozen teksten teneinde een kritisch begrip van de wereld te verkrijgen.*

*Aan het eind van het artikel hebben wij de vraag opgeworpen hoe mensen in een concrete situatie achter de informatie komen, die voor hen van belang is: 'Je zal in een confectiefabriek van Van Puyenbroek werken als arbeider. Je hebt altijd hard gewerkt, en de mensen in Nederland zijn toch niet minder kleren gaan dragen dan vroeger. Maar het ene bedrijf na het andere wordt gesloten. De informatie die je krijgt is dat het slecht gaat met de confectie en dat de fabrieken overgeplaatst worden naar ontwikkelingslanden. Dat moet je maar aanvaarden ...' In dit artikel beschrijven we eerst zo'n concrete situatie, en daaruit trekken we consequenties voor het onderwijs.*

## **Hoe het Pijpje Drop verder vergaat**

Pijpje Drop werkt op de textielfabriek van Van Puyenbroek in Goirle. Thuis lezen ze *De Telegraaf*. Een artikel over ontwikkelingshulp aan Tunesië trekt haar aandacht, omdat ze in de kantine heeft horen praten over een vestiging van het bedrijf in Tunesië. Dat gerucht heeft nogal wat onrust gezaaid, en de mensen zijn bang voor ontslag. Haar vraag is dus: gaat ons bedrijf naar Tunesië?

Ze leest alleen dat een aantal Nederlandse textielfabrieken zijn pro-

duktie al naar Tunesië heeft verplaatst, bedrijven als Macintosh, Vilenzo en Tweka. Maar op haar eigen vraag krijgt ze geen antwoord.

De geruchten op de fabriek houden aan. In een brief aan het personeel schrijft de directie: 'Geheel buiten onze verantwoordelijkheid om zijn er geruchten ontstaan over mogelijke sluiting van delen van ons bedrijf. Wij hebben er behoefte aan u te verzekeren dat alle door ons genomen en te nemen maatregelen gericht waren én blijven op het behoud van de werkgelegenheid in onze bedrijven. Geredeneerd vanuit de huidige economische situatie, ligt het dan ook zeker niet in de bedoeling om de productiecapaciteit te Tilburg en Goirle in te krimpen of te beëindigen. Ook de beslissing om een confectieproductie-eenheid in Tunesië te vestigen, dient u in het licht van het bovenstaande te zien.' Maar iedereen weet dat de uitbreidingen van twee Tilburgse confectiebedrijven, Charma en Vilenzo, ongeveer 300 arbeidsplaatsen hebben gekost, dus het Licht van Bovenstaande wekt niet veel vertrouwen.

Pijpje Drop begint met haar collega's te praten, dóór te vragen. Langzamerhand heeft ze wat bondgenoten verzameld om met elkaar te gaan uitvissen wat er nu werkelijk aan de hand is. Dat is ontzettend moeilijk, omdat de textielindustrie in Goirle en omstreken van oudsher een feodale zaak is: generaties arbeiders werkten bij dezelfde fabriek, woonden in huizen van de fabrikant; de fabrikantenfamilies beheersten de gemeentepolitiek en de kerk, en eisten van hun arbeiders nederigheid. De vakbonden kwamen er pas laat op gang en telden slechts weinig leden: Van Puyenbroek nam tot voor kort geen mensen in dienst die lid waren van een vakbond. En toch: 'De Puy is zonne goeie mens.'

Het ontslag van de werknemers voor de familie Van Puyenbroek wordt gesteund door de plaatselijke pers, en over de rol van Van Puyenbroek bij het opkopen van bladen die een beetje de linkse kant opgaan, zou nog wel eens een boekje open gedaan kunnen worden. Van het *Telegraaf*-concern bezit Van Puyenbroek een derde van de aandelen en de meerderheid van de prioriteitsaandelen. Mevrouw Truud van Puyenbroek-Vroom (die van Dreesmann) schept verwarring door linkse slogans via de media de wereld in te sturen: 'Wij profiteren te veel van de vruchten van deze aarde en maken alles op ten koste van de derde wereld' en: 'Onze kapitalistische samenleving is aan zijn eind gekomen. We zullen veel meer samen moeten delen. Het Chinese systeem — maar dan natuurlijk in democratische zin uitgewerkt — trekt mij aan'. Ondertussen betaalt het bedrijf sinds juli 1974 het minimumloon niet uit, en krijgt het personeel dat te lang in de kantine blijft zitten of iets te laat op het werk verschijnt, boetes opgelegd (f 17,50 voor een paar minuten). De controleerbare bezittingen van de familie (landbouwbedrijf, exploitatiemaatschappij, textielwinkels, textiel- en confectiebedrijf) worden geschat op 145 miljoen. De ondernemingsraad bestaat voornamelijk uit hoger personeel, heeft zwijgplicht en mevrouw Truud als voorzitter.

Zie maar eens aan informatie te komen in zo'n historisch gegroeid pot-dicht systeem, deskundig versluierd door rookgordijnen van de kant van de directie. Het informatiegroepje besluit allereerst de eigen ogen en oren goed te gebruiken en aantekeningen te maken over veranderingen binnen het bedrijf: worden er uitzendkrachten aangetrokken? worden er machines aangekocht? vallen er individuele ontslagen? Dat zouden allemaal voortekens kunnen zijn van een op handen zijnde overheveling. Ze stellen vragen op voor de ondernemingsraad, ze delen pamfletten uit en proberen een avond voor alle werknemers te organiseren. Ze zoeken contact met de vakbonden, die aanvankelijk erg terughoudend zijn tegenover de initiatieven van de groep.

Via de Kamer van Koophandel komen ze achter de weinige openbare gegevens, namelijk alle bijzonderheden over de maatschappijen met betrekking tot Van Puyenbroek, en de balansen van 1971, 1972 en 1973. Maar je mag wel een professor zijn als je daar iets van snapt. Ze zoeken hulp van buitenaf, en als je eenmaal op dat idee bent gekomen, vind je ook hulp van buitenaf. Een bedrijfseconoom van de Tilburgse Hogeschool rekt ze conclusies voor, en hun vragen voor de ondernemingsraad worden scherper: de directie geeft voor 1974 een verlies op van f 1.800.000. Uit de balansen maken we op dat dit alleen een boekhoudkundig verlies is, gekweekt via manipulaties met huur en verhuur van fabrieksgebouwen (de BV Textielfabrieken huurt de gebouwen van de Exploitatiemaatschappij, maar zowel de BV als de Exploitatiemaatschappij behoort tot het Van Puyenbroek-concern). Hoe zit dit? Andere hulp komt van de KWJ (Katholieke Werkende Jongeren), de Juridische EHBO en het Centrum voor Ontwikkelingssamenwerking te Tilburg. Met elkaar plussen ze de produktiestatistieken van het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS) uit, de maand-statistieken voor de buitenlandse handel van het CBS, de maand-statistieken voor industrie van het CBS, en het jaarverslag van de Nederlandse Economische Vereniging van Confectiefabrikanten.

### *Er worden 72 werknemers ontslagen*

De leden van het informatiegroepje krijgen langzamerhand niet alleen inzicht in het beleid van de familie Van Puyenbroek, maar ook in het functioneren van de ondernemingsraad (door zwijgplicht machteloos), van de vakbonden (zitten ook aan zwijgplicht vast), van de politie (komt op verzoek van mevrouw Truud op een werknemersvergadering), van het Gewestelijk Arbeidsbureau Tilburg (verleent ontslagvergunningen zonder dat de noodzaak van ontslag aangetoond is, zich weer beroepend op zwijgplicht), van de Tweede Kamer (reageert lauw) en van de minister van Sociale Zaken (wacht drie maanden met vaag antwoorden). Doordat ook de buitenlandse arbeiders die op het bedrijf werken, actief met het groepje mee gaan doen, worden ze met

hun neus gedrukt op gastarbeid, de derde wereld en ontwikkelingshulp, en op onderliggende problemen: de kwestie van de grondstoffen en van de internationale arbeidsverdeling. Hun vraag luidt nu niet alleen meer: *Wordt onze fabriek gesloten?* maar ook: *Hoe kunnen we een eventuele sluiting voorkomen zonder de arbeiders in Tunesië de das om te doen?* De groep voert acties over de ontslagen, de minimumlonen, de boetes en huurovereenkomsten. Alleen die over de ontslagen boekten geen succes.<sup>1</sup>

## **Uit het leven gegrepen**

Welke vaardigheden zijn door Pijpje Drop en haar makkers benut tijdens dit proces van informatie zoeken en verwerken? We zullen ze op een rijtje zetten, vrolijk de kans lopend om dingen over te slaan of dingen vaardigheden te noemen die geen vaardigheden mogen heten; onze gedachten hierover zijn niet af, maar we schrijven er toch over omdat we graag willen dat anderen met ons meedenken.

*Allereerst was er die vraag:* worden we ontslagen of niet? (Zijn de geruchten over Tunesië waar of niet?) Vanuit die vraag ging Pijpje Drop het artikel in *De Telegraaf*<sup>2</sup> lezen.

*Nederlands bedrijfsleven levert de ware ontwikkelingshulp* staat er boven. Het is een interview met een Nederlandse econoom, drs Ritsce van der Meer, die in Tunesië woont en daar promotor is van Nederlandse investeringen. Hij vertelt dat wij Tunesië niet kunnen helpen met kapitaal, 'evenmin met onervaren jonge jongens die hier een tijdje ontwikkelingshulpje komen spelen. Wij moeten hier ervaren kerels hebben, hetzelfde soort pioniers die vroeger ook naar de tropen gingen, tussen de 35 en 40 jaar, die, samen met de Tunesiërs, aan dit land willen bouwen. Dat bereik je door middelgrote Nederlandse bedrijven te vestigen.' 'Een aantal Nederlandse textielfabrieken heeft zijn produktie al naar Tunesië verplaatst.' 'Arbeidskrachten — in Nederland peperduur of niet te krijgen — zijn in dit land (met 5 miljoen inwoners van wie een kwart werkloos is) ruimschoots te vinden.' 'Voor anderhalve gulden per uur (sociale lasten inbegrepen) willen Tunesische jonge vrouwen graag aan de lopende band werken.' 'De voorwaarden waarop de buitenlandse investeerders worden binnengehaald zijn bovendien aantrekkelijk: alle winst mag vrij worden uitgevoerd, de eerste tien jaar wordt geen belasting betaald en de volgende tien jaar slechts 10 procent vennootschapsbelasting. Geen wonder dus, dat Nederlandse bedrijven, die met massafabrikage zitten en in moeilijkheden dreigen te raken door loonkosten die de pan uit rijzen en door een onvriendelijk fiscaal klimaat, de kant van Tunesië opkijken.' 'De Boersma's, de Pronks stellen allemaal wel mooie theorieën op in hun bureaus in Den Haag, maar je moet hier op de barricade staan om te weten wat de keiharde praktijk is. Om dit land te helpen moet je hier flinke kerels hebben, maar ze sturen je een stel nozems of mislukte theoretici.' 'Terwijl aantoonbaar is dat de Nederlandse ondernemingen hier een uitstekend sociaal beleid voeren, beginnen de Nederlandse vakbonden — met het NVV voorop — nu al achter hun rug om te ageren voor gelijke lonen voor de Tunesiërs en voor de Nederlanders. Dit is levensgevaarlijk.'

Het is handig als je zo'n artikel al direct doorhebt: het tendentieuze woordgebruik (ontwikkelingswerkers zijn *onervaren jongens, een stel nozems* en mislukte theoretici, terwijl de mensen uit het bedrijfsleven *kerels* zijn) en de tegenstelling tussen *dit land helpen* en *alle winst mag vrij worden uitgevoerd*, bijvoorbeeld. Misschien zou je zo'n stuk niet uitlezen vanwege die onzin. Maar in dit geval gaat het alleen hierom: Pijpje Drop leest wel dat er Nederlandse fabrieken naar Tunesië verplaatst worden, maar Van Puyenbroek staat er niet bij. Ze heeft geen antwoord op haar vraag gevonden.

De volgende vaardigheid is *makkers zoeken*: Pijpje Drop solliciteert niet naar de HEMA als de grond wat warm onder de voeten wordt, gaat ook niet in d'r eentje zitten piekeren, maar speurt mensen op voor wie dezelfde vragen belangrijk zijn.

De informatiegroep begint met de ogen en oren wijd open te zetten, en *gebruik te maken van hun eigen ervaring*: ze zijn ineens niet zo stom als ze zich altijd gevoeld hebben op school, ze zijn een soort onderzoeker geworden. Ze *vertellen elkaar wat ze zien*, trekken daar *conclusies* uit en bedenken dingen om te *doen: stukjes schrijven* voor de ondernemingsraad, *pamfletten samenstellen, met anderen* (collega's, econoom) *praten*, wat inhoudt dat ze moeten *uitleggen*, aan medewerkers en aan meneren, en *discussiëren* (luisteren, stellingnemen, praten). Ze *beleggen een vergadering, maken aantekeningen*, werken op solidariteit, overtuigen. Ze leren wat van het kastje naar de muur sturen is, en met een kluitje in het riet, wat slogans vermogen te doen, en macht en intimidatie. Ze worden dapperder en nieuwsgieriger, hun vragen worden scherper; je zou dit allemaal bij elkaar een *bewustwordingsproces* kunnen noemen.

## Van het leven naar de school

Wat gebeurt er op de scholen aan dit soort informatieverwerken?

Veel scholen doen hier *helemaal niets* aan, en houden zich strikt aan de commerciële methodes (hoe slecht dat afloopt, hebben we in ons vorige artikel verhaald). Andere scholen *denken* dat ze hier mee bezig zijn: ze laten de leerlingen immers allerlei nuttige vaardigheden trainen, zoals opbellen, discussiëren, interviewen, argumenteren, rapporteren en kranten maken. De gedachte hierachter is dat de leerlingen moeten worden toegerust voor het Leven van Later.

Wij vinden het echter gevaarlijk om leerlingen te leren dat het er niet toe doet waaraan je vaardigheden leert — alsof het leven pas ná de school begint. Maar al ben je 5 of 15, je bent toch lid van een gezin, vriend, bewoner van een huis, buurt, stad, je bent consument en schoolier. Je hebt je eigen ervaring, je eigen kijk op de zaken, je eigen vra-

gen, problemen en belangen. *Als de school niet van de eigen maatschappelijke omgeving van de leerlingen uitgaat, wordt de training in vaardigheden een geïsoleerd, abstract en formalistisch bedrijf.* Hoe absurd onderwijs dan kan worden, toont de volgende, ware, geschiedenis. Een leerling wordt in de klas, onder de les, door een medeleerling beroofd, onder bedreiging van een stiletto. De leraar reageert niet, bespreekt later de zaak met de directeur, en het geval wordt in de doofpot gestopt. In diezelfde tijd is de school bezig met het 'project misdaad'. Binnen dat project is de eigen ervaring kennelijk niet bespreekbaar.

We pleiten dus voor een leesonderwijs dat geïntegreerd is in een geheel van communicatie-onderwijs in authentieke situaties, onderwijs rond een thema dat gebaseerd is op de maatschappelijke werkelijkheid van de leerlingen. Daarover is gelukkig al heel wat op gang. Grote inspiratoren zijn *Celestin Freinet* en *Paulo Freire*.

In zijn boekje *Méthode naturelle de lecture*<sup>3</sup> noemt Freinet tekenen, en praten over de gemaakte tekening, het begin van je schriftelijk uitdrukken: een kind 'leest' zijn eigen tekening en gaat er op zijn manier, in navolging van anderen, bij 'schrijven'. Lezen en schrijven zijn niet onmisbaar voor de normale ontwikkeling van een kind, zoals eten en drinken. Freinet vindt dat we deze vaardigheden zich op natuurlijke wijze kunnen laten ontwikkelen, zoals je leert lopen en praten zonder theorie of schoolse verplichtingen. Voorwaarde voor deze natuurlijke ontwikkeling is dat de ervaringen van de kinderen over zichzelf en hun relaties tot hun omgeving het uitgangspunt zijn voor het onderwijs. Belangrijk hierbij is dat de kinderen van jongsafaan leren informatie in eigen handen te hebben ('de drukpers op school'), en leren elkaar vragen te stellen over de teksten, zonder dat van tevoren vaststaat welk antwoord goed of fout is; de auteur hoeft dus niet altijd gelijk te hebben, zoals we dat met schoolboekjes gewend zijn.

*Paulo Freire* hield zich bezig met alfabetisatie en bewustwording in Brazilië, Chili en Peru. Op het ogenblik werkt hij aan de opbouw van het onderwijs in Guinee Bissao, Sao Tome en de Kaapverdische eilanden. Volgens Freire heeft leren lezen en schrijven alleen betekenis als de mens daardoor, samen met anderen, ontdekt in welke historische en sociale context hij leeft. De mens is in staat zelf dingen te maken, op eigen gezag en samen met anderen te denken en te handelen. De basis voor de bevrijdende pedagogie is de dialoog: de uitwisseling van ideeën en ervaringen over de situatie waarin je verkeert.<sup>4</sup>

Als je deze uitgangspunten betreft op het leesproces, dan wordt lezen een soort onderzoek op basis van een vraag, een probleem; lezen wordt scheppen in plaats van consumeren. Door elke nieuwe tekst te toetsen aan je eigen ervaringen, krijg je weer meer inzicht in die ervaringen en zet je een stap in de richting van je bevrijding.

Wie zo in het onderwijs wil werken, zit voor de vraag: hoe ontwikkelt de leraar voelsprieten om samen met de leerlingen thema's te vinden. De Anne Frank Stichting, afdeling vormingswerk, zegt daar in het A/-

*gemeen gedeelte* van de Verslagen over de periode september 1975 tot juli 1976<sup>5</sup> duidelijke dingen over. Ook het Raamplan Onderbouw Ibo Nederlands<sup>6</sup> gaat op deze problematiek in en geeft een aantal suggesties. In *Projekt Deutschunterricht 2* beschrijft Gesa Tapken uitgebreid hoe zij zelf met een thema begint, maar erop mikt de leerlingen steeds meer zelfbeschikking te geven<sup>7</sup>. Hoewel we het erg nuttig vinden om elkaar te vertellen wat onze ervaringen met dit onderwijs zijn, laten we het nu buiten beschouwing en beperken ons tot suggesties voor één facet van het thematisch werken: het lezen van de tekst.

## Bij het lezen van een tekst

Als een soort tweede natuur zou iedereen bij het lezen van een tekst telkens weer een serie vragen moeten stellen. Die serie begint met de vraag *Waarom lees ik?* (Het antwoord zou kunnen zijn: Ik moet iets leren, voor school, of om m'n rijbewijs te halen; of: Ik wil iets weten; ik vind het leuk; ik moet een formulier invullen).

De volgende vraag is: *Wie zegt wat ik lezen moet?* (De leraar; ik zelf — wij met elkaar). *Waar komt de tekst vandaan?* (Ik haal een formulier op het postkantoor; ik koop een boekje van de rijschool; ik haal een boek uit de bibliotheek; ik vind zomaar een stukje in de krant, daar wil ik meer van weten). Hoe dieper je op deze vraag ingaat, des te groter wordt je inzicht in de waarde van de tekst. Neem nou het *Telegraaf*-artikel over ontwikkelingshulp dat het begin vormde van het informatie-zoeken van Pijpje Drop. Als ze later ontdekt hoe groot de belangen van de familie Van Puyenbroek zijn in de *Telegraaf*-business, kan ze een kritischer analyse maken van de tekst. Je hoort vaak van leraren en leerlingen: 'Ik kan geen kritische vragen stellen, want daarvoor moet je veel achtergrondkennis en inzicht hebben.' Dat is waar, maar het bemoedigende is dat het inzicht groeit naarmate je op deze manier werkt, telkens het gelezene toetst aan je ervaring.

*Wat doe ik met de tekst?* (Ik lees hem voor mezelf: een strip, een verhaal, een gebruiksaanwijzing; ik leer hem voor mezelf: voor m'n diploma, voor m'n rijbewijs; ik zeg: laten we hem met elkaar gaan lezen, want we moeten het allemaal leren, of: we moeten er samen over praten). *Waarom zouden we met elkaar hetzelfde stukje lezen?* (We willen met elkaar over de tekst praten; we willen elkaar helpen als we iets niet snappen: twee weten meer dan één; we willen er met elkaar wat aan doen: alleen begin je niet zoveel maar samen sta je sterk).

*Hoe pakken we de tekst aan?* (Dat hangt van onze vraag af: misschien hebben we geen vraag, omdat we de tekst niet zelf hebben gekozen, hij komt bijvoorbeeld uit een schoolboek; als we wel een vraag hebben,



bijvoorbeeld: worden we ontslagen? dan kijken we of het antwoord in de tekst te vinden is.) *Hoe krijg ik gauw in de gaten wat er ongeveer in staat?* (Ik lees de titel van het boek of de krantekop; ik lees hoe de hoofdstukken heten; ik lees de eerste zinnen; ik lees de laatste zinnen; ik lees wat vet gedrukt is; ik bekijk de plaatjes en de onderschriften; staat de naam van de schrijver erbij? weet ik iets van hem?). *Weet ik nu waar de tekst zo'n beetje over gaat?* (ja, het gaat over ...). *Wil ik nu de tekst helemaal gaan lezen?* (Nee: wat er in staat wisten we al; het gaat toch over wat anders dan we eerst dachten; we zien al uit welke hoek de wind waait en in deze hoek zijn we niet zo geïnteresseerd. Ja: we móeten wel, want het is voor het diploma; het gaat over wat we willen weten).

*Hoe kunnen we een tekst grondig lezen met elkaar?* (Eén leest hardop, de rest leest stil mee; je leest de tekst in je eentje goed door en je streept aan wat je goed vindt, of eigenaardig of onbegrijpelijk — je kan dit ook in groepjes van drie doen; daarna kan je er met de hele groep over praten). *Wat doen we met moeilijke zinnen?* Je vraagt je af waarom iemand moeilijke zinnen schrijft. Mógen we het soms niet snappen? (Denk je dat je die moeilijke zinnen nodig hebt om het stuk te begrijpen? Laat hem anders maar zitten; je kan de zin voorlopig overslaan en het nog eens proberen als je het hele stuk gelezen hebt; het helpt wel eens als je zo'n zin hardop leest; het helpt ook wel eens als je de vraag stelt: wie doet? en daarna: wat doet hij?). *Wat doen we met moeilijke woorden?* Weer: waarom zou iemand moeilijke woorden schrijven? (Je kan het moeilijke woord overslaan; je kan kijken of je het snapt als je de rest gelezen hebt; je kan het vragen aan elkaar (wie veel van auto's weet, kan vertellen wat een spruitstuk is); je kan het opzoeken in een woordenboek). *Wat doen we als we het hele stuk niet snappen?* (Dan proberen we iemand te vinden die ons kan helpen).

*Is het waar wat de schrijver zegt?* (Het is niet waar, want we hebben zelf ...; misschien heeft hij gelijk, maar we wisten hier nog niets van; hij vergeet iets, namelijk ...; hij heeft gelijk, want ...).

*Wat kunnen we doen als we de tekst gelezen hebben?* (We praten er met elkaar over: is dat bij jou ook zo? we praten over wat we eraan kunnen doen; we schrijven het op of vertellen het aan anderen; we schrijven er een stukje over in de wijkkrant; we maken een stencil; we sturen een brief; we zoeken er meer over op).

Deze vragen geven de hoofdlijnen aan van een lees-mentaliteit; ze kunnen aangevuld worden met vragen over woordkeus, redeneren, interpunctie en dergelijke zaken, die ook bij *schrijven* aan de orde komen.

We twijfelen er echter over of zo'n lange vragenlijst/handleiding wel nodig is. Tijdens het proces van bewustwording komt de lezer zelf wel op vragen die hij belangrijk vindt, en als je aan het begin van dat proces de teksten met een lange vragenlijst te lijf gaat, loop je het gevaar dat je verzandt in technieken. Zeker is, dat de lijst niet *af* is; dat misschien belangrijker vragen moeten worden toegevoegd en andere vragen scherper geformuleerd. We houden ons aanbevolen voor opmerkingen van leraren en leerlingen die ze uitproberen.

## Noten

- 1 De gegevens over deze ware geschiedenis komen uit: *De Stem* 28-6-1975; *De Nieuwe Linie*, 20-8-1975; *De Volkskrant*, 2-9-1975; 'Van Puyenbroek-brochure 3', een uitgave van de gezamenlijke bonden, oktober 1975, WJ (uitgave van de KWJ, beweging van werkende jongeren) december 1975; *Van Puyenbroek naar Tunesië* (uitgave van Centrum voor ontwikkelingssamenwerking te Tilburg) januari 1976, en *TAS* (Tijdschrift Anti-imperialisme Scholing), nr 6, 'Confectie in Nederland: kleren maken of winst maken?' april 1977.
- 2 'Nederlandse bedrijfsleven levert de ware ontwikkelingshulp' in: *De Telegraaf* 9-5-1974.
- 3 Celestin Freinet *Méthode naturelle de lecture* C.E.L. Cannes 1961.
- 4 Een heldere inleiding op de ideeën van Freire geeft Hans Achterhuis in *Filosofen van de derde wereld* Bilthoven 1975.
- 5 Anne Frank Stichting, Afdeling Vormingswerk (Prinsengracht 263, tel. 020 - 242877). Verslagen over de periode september 1975 tot juli 1976, 1. Algemeen gedeelte.
- 6 *Raamplan Onderbouw Ibo Nederlands*. Project 'coördinatie 4-jarige Ibo' van de Ver. de Samenwerkende landelijke Pedagogische Centra, Amsterdam 1977.
- 7 Gesa Tapken 'Gleichgültigkeit und Solidarisches Handeln, Zur Einführung in Gruppenarbeit mit Elf- und Zwölfjährigen' in: *Projekt Deutschunterricht 2. Sozialisation und Manipulation durch Sprache, Analysen nicht-literarischer Texte*. Herausgegeben von Heinz Ide. Stuttgart 1973.