

Begrijpend lezen op de basisschool; een teleurgestelde reactie op een proefschrift

Naar aanleiding van C.A.J. Aarnoutse. Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs, Diss. Nijmegen, 1982.

1. Inleiding

Het leesonderwijs slaagt er niet in alle kinderen tot lezers te maken. Elk jaar weer krijgen een aantal zes- en zevenjarigen het aanvankelijk lezen (dat wil zeggen het decoderen) niet voldoende onder de knie. Ze moeten het een jaartje overdoen, belanden bij een remedial teacher of op een lom-school. Een enkele leerling zal het ook daar niet redden en blijft analfabeet. Er zijn ook leerlingen die wel in technisch opzicht vaardige lezers worden, maar die op school niet bereid noch in staat blijken een geschreven tekst behoorlijk te begrijpen; ze verlaten de school als wat Bol 1982 (pag. 9) functionele niet-lezers noemt.

Voor al deze laatste groep plaatst ons voor de vraag hoe een leesdidactiek eruit moet zien die alle leerlingen bereid maakt en in staat stelt geschreven teksten behoorlijk te begrijpen.

Met deze vraag in het hoofd heb ik, al weer een flinke tijd geleden, met meer dan gewone belangstelling zoals dat heet de dissertatie uit 1982 gelezen over de problematiek van het begrijpend lezen. Ik doel hier op C.A.J. Aarnoutse; Aspecten van het begrijpend leesonderwijs in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs (Aarnoutse, 1982).

In dit artikel probeer ik na te gaan hoe facetten van het begrijpend lezen die in het proefschrift van Aarnoutse centraal worden gesteld, passen in het geheel van het begrijpend leesonderwijs, of specifieker gezegd, hoe ze passen in een leerplan voor het leesonderwijs aan vier- tot twaalfjarigen.

Maar eerst beschrijf ik de praktijk van het begrijpend leesonderwijs in de basisschool en de problemen die zich daarbij voordoen. Daarbij baseer ik me op eigen waarnemingen die blijkens heel wat literatuur (1) door anderen gedeeld worden. Na een globaal overzicht van de studie geef ik aan op welke problemen de auteur ervan zich zegt te concentreren en tot welke conclusies hij komt. Ik probeer dan consequenties uit het werk te trekken voor de didactiek van het begrijpend leesonderwijs op de basisschool en stuit daarbij op wat ik als de discrepantie tussen theorie en praktijk ervaar.

2. Het begrijpend lezen in de basisschool

Het leesonderwijs in de basisschool wordt doorgaans onderscheiden in het voorbereidend lezen, het aanvankelijk lezen en het voortgezet lezen. Bij dat laatste wordt vooral aandacht besteed aan het technisch lezen (dat wil zeggen het correct verklanken van een tekst), het begrijpend lezen en het studerend lezen.

Vanwege het hier gekozen perspectief beperk ik mijn beschrijving verder tot het begrijpend lezen.

Voor het begrijpend lezen, het kunnen verwerken van schriftelijke informatie, moet men over een groot aantal vaardigheden beschikken. In "Taaldidactiek aan de basis" worden die vaardigheden, gebaseerd op de onderscheiding die Drop maakte, genoemd en met voorbeelden toegelicht (Taba, 1978 pag. 379).

Drop 1971 definieert het begrijpend lezen als "het gezamenlijk functioneren van een zevental leesvaardigheden". Hij onderscheidt:

- "1. Het begrijpen van de betekenis van woorden en woordgroepen in hun context.
2. Het trekken van conclusies uit de combinatie van tekstgegevens (expliciete en impliciete).
3. Het herkennen van het expliciet geformuleerde of het impliciet aanwezige centrale thema in een gegeven teksteenheid (van een onderdeel van een alinea tot de grootste eenheden toe); dan wel bij afwezigheid van een centraal thema het herkennen van een centraal ordeningsprincipe van andere aard (zoals chronologie).
4. Het leggen van de juiste relaties tussen ondersteunende details en centraal thema.
5. Het herkennen (c.q. beoordelen) van de bedoeling of opzet van de schrijver.
6. Het trekken van conclusies op grond van tekstgegevens in combinatie met gegevens buiten de tekst.
7. Het toepassen van tekstgegevens (en met name het centrale thema) op situaties buiten de tekst".

Die vaardigheden moeten worden aangeleerd en geoefend tijdens het onderwijs in begrijpend lezen.

Een les in begrijpend lezen (ook wel stillelesles genoemd) verloopt meestal volgens hetzelfde schema: de onderwijsgevende introduceert de leestekst, de leerlingen lezen die stil voor zichzelf en noteren de moeilijke woorden. Dan wordt de tekst hardop gelezen en de moeilijke woorden worden opgezocht en verklaard, waarna de vragen die bij de tekst gesteld zijn, worden beantwoord. De vragen die in de leesmethodes bij een tekst gesteld worden, lijken wel bedoeld om leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van vaardigheden. De samenstellers lijken ook wel getracht te hebben enige systematiek in de vragen aan te brengen (bijvoorbeeld door opklimming in moeilijkheidsgraad). Maar daarmee wordt het begrijpend lezen nog niet systematisch aangepakt. De systema-

tiek, zo die er is, blijft in ieder geval impliciet. Voor veel leerlingen zal daardoor niet duidelijk zijn, waarom juist die vraag wordt gesteld en op welke vaardigheid door die vraag een beroep wordt gedaan. Daardoor zullen ze niet leren beseffen dat ze de vaardigheid ook kunnen toepassen als ze een andere tekst (beter) willen begrijpen.

"Tekstbehandeling" in de vorm van vragen van anderen, i.c. de samensteller van de methode, over een tekst beantwoorden, is in het voortgezet onderwijs al jaren onderwerp van discussie.

Een aantal bezwaren ertegen worden in verschillende opstellen in het DCN-cahier "Omgaan met teksten in de klas" geformuleerd (Sturm, 1979). Die bezwaren tegen een tekst met vragen gelden m.m. ook voor het begrijpend lezen op de basisschool:

- Door deze manier van werken leren kinderen lezen op een manier die niets te maken heeft met het eigenlijke lezen; ze ontwikkelen een grote vaardigheid in het lokaliserend lezen: snel de passage zoeken waarin het antwoord wel te vinden zal zijn (Hennephof).
 - De tekstkeuze is veelal eenzijdig, de teksten worden uit hun context gehaald, waardoor er geen communicatieproces ontstaat; er is alleen tekstuele communicatie; daardoor kan een leerling geen kritisch lezer worden (Braet).
 - De meeste vragen zijn tekstafhankelijk, maar geven geen inzicht in de opbouw van het betoog; de leerling leert daardoor niet zelfstandig relevante vragen te stellen aan een tekst, dat heeft de schoolboekauteur al voor hem gedaan. In de vraagstelling ligt vaak de mening van de vragensteller of het antwoord opgesloten, dat verhindert dat de leerlingen tot zelfstandig of kritisch lezen komen (Schellens).
 - Bij het stellen van vragen wordt weinig aandacht gevraagd voor leesdoel en leesstrategie; daardoor leert de leerling niet dat hij zijn manier van lezen kan aanpassen aan zijn leesdoel.
- Leesdoel en leesstrategie blijven impliciet (Kreeft).

Een ander probleem bij het leesonderwijs in de basisschool is het onsystematisch gebruik van zowel fictionele als referentiële teksten. Grofweg kan men zeggen dat het begrijpend lezen vooral in de middenklassen geoefend wordt met fictionele teksten; in de hoogste klassen worden vooral referentiële teksten gebruikt. Maar de vragen naar aanleiding van beide typen teksten vertonen veel overeenkomst, al wordt in de hoogste klassen iets vaker gevraagd naar het samenvatten van een tekst(gedeelte). Voor de leerling wordt het onderscheid tussen begrijpend en studerend lezen zo onvoldoende duidelijk. Hij ervaart niet welke specifieke vaardigheden nodig zijn voor het bestuderen van een referentiële tekst en hoe je een fictionele tekst (het best) kunt lezen.

Door dit leesonderwijs leert een leerling wel een aantal technieken en vaardigheden, maar het wordt hem niet duidelijk waartoe die dienen. Hij leert wel vragen te beantwoorden bij een tekst, maar hij leert niet dat hij door zelf vragen te stellen een tekst

beter kan begrijpen. Hij leert evenmin dat, afhankelijk van de bedoeling waarmee je een tekst leest, je verschillende vragen kunt stellen. Hij leert zelfs niet dat een tekst met een bepaalde bedoeling kan worden gelezen. Door dit leesonderwijs wordt de leerling met andere woorden niet opgeleid tot een zelfstandige lezer die zelf kan bepalen wat hij kan lezen, waarom hij dat zou doen en op welke manier hij dat het beste kan doen. Hij komt zelfs niet toe aan het stellen van deze vragen en als hij ze al zou stellen, heeft het onderwijs het antwoord al gegeven. Waarom een leerling lezen moet, is duidelijk: hij moet het leren en trainen om zijn vaardigheid te vergroten. Wat hij zou kunnen lezen, wordt hem aangeboden door de methode of de docent en hoe hij moet lezen wordt, door middel van vragen en opdrachten, door de methode en de docent bepaald. De leerling blijft op deze manier afhankelijk van de methode en de docent. Is het dan een wonder dat hij buiten school niet wil, laat staan kan, lezen?

3. Een blik op "Aspecten van begrijpend lezen"

De dissertatie van Aarnoutse maakt onderdeel uit van het onderzoek van de themagroep Lees-taalonderwijs van de vakgroep Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde te Nijmegen. De groep beoogt met het gehele onderzoek te werken aan:

- "a. het formuleren van doelstellingen voor het leesonderwijs in de lagere school;
- b. het ontwikkelen van didactische en diagnostische werkwijzen gericht op het bereiken van deze doelstellingen;
- c. het ontwerpen van hoofdlijnen van een curriculum voor het leesonderwijs in de lagere school" (Aarnoutse, 1982, pag. 1.).

Binnen dit kader had het onderzoek waarvan de dissertatie verslag doet, tot hoofddoel vast te stellen of het begrijpend lezen in deeltaken uiteengelegd kan worden en zo ja, of er programma's ontwikkeld kunnen worden die de leerlingen de strategische kennis bijbrengen die nodig is voor het uitvoeren van die taken. Aarnoutse heeft ten behoeve van zijn onderzoek een uitvoerige literatuurstudie gedaan, die hij een royale plaats in zijn dissertatie geeft. Ik geef hier geen verslag van wat hij daar te berde brengt, maar beveel zijn tweede en derde hoofdstuk graag ter lezing aan bij wie beschreven wil zien hoe complex het probleem van het (onderwijs in) begrijpend lezen is. Voor de beantwoording van mijn vraag welk perspectief deze studie biedt, is het slechts van belang dat Aarnoutse niet kiest voor de holistische zienswijze maar voor de "skill-approach". De onderliggende gedachte daarvan is dat het leerproces van een zo complexe vaardigheid als lezen wordt vergemakkelijkt als het geheel wordt verdeeld in componenten die afzonderlijk worden geleerd en later tot een geheel geïntegreerd. Een voordeel van deze benadering is, volgens Aarnoutse, dat het onderwijs in begrijpend lezen gericht

en systematisch kan verlopen. De leerkracht kan zijn aandacht richten op één bepaalde vaardigheid en de leerlingen leren hoe ze die vaardigheid kunnen verwerven. Een tweede voordeel van de "skill-approach" acht Aarnoutse dat het begrijpend leesonderwijs kan worden gedifferentieerd en een derde dat door middel van tests kan worden nagegaan of en in hoeverre leerlingen een bepaalde vaardigheid beheersen.

Aarnoutse ziet ook wel bezwaren van de "skill-approach". In de eerste plaats berust de onderscheiding van vaardigheden veelal niet op een theorie over begrijpend lezen en is dus min of meer arbitrair. In de tweede plaats is het de vraag of de deelvaardigheden wel uitsluitend in termen van gedrag geformuleerd kunnen worden, zoals altijd gebeurt, dus zonder de aard van de tekst erin te betrekken waarop die vaardigheid gericht is. Dan is er nog het probleem van de tests waarmee de vordering van de leerling gemeten zou moeten worden. En tenslotte de vraag wat het verwerven van de ene vaardigheid betekent voor het verwerven van de andere...

In dit complexe probleemgebied heeft Aarnoutse dan zijn onderzoek opgezet en uitgevoerd. Allereerst heeft hij op basis van zoveel mogelijk theoretische gegevens drie inferentiële leestaken uitgekozen: het identificeren van de hoofdgedachte; een redeneertaak; het afleiden van de bedoeling (handelingsmotief) van de hoofdpersoon uit een fictieve tekst. De taken heeft hij omgezet in taakgerichte tests met parallelvormen en hij heeft voor elke taak een programma van ongeveer tien (klassikale) lessen voor een vierde leerjaar ontworpen.

Volgens een onderzoeksopzet die Aarnoutse typeert als "true experimental pretest-posttest control group design" (dit voor de liefhebbers en kenners onder de lezers) heeft hij vervolgens met de ontwikkelde materialen in het veld geëxperimenteerd. De opzet en methode van zijn onderzoek beschrijft Aarnoutse in zo'n 75 bladzijden; aan de gedetailleerde analyse van de gegevens en resultaten besteedt hij 110 pagina's. Voor een slotbeschouwing heeft hij 10 bladzijden nodig (dat is minder dan de literatuurlijst beslaat...); daarin besteedt hij de meeste aandacht aan de onderzoekstechnische beperkingen van zijn werk.

Wat heeft het onderzoek volgens Aarnoutse zelf nu aan conclusies opgeleverd voor de vormgeving van het onderwijs in begrijpend lezen? "Op grond van deze resultaten is het niet mogelijk een algemene en definitieve uitspraak te doen omtrent de waarde van taakgericht onderwijs op het gebied van begrijpend lezen (...). Een voorzichtige aanbeveling van taakgericht onderwijs (...) lijkt evenwel geoorloofd. Het laatste betekent overigens niet dat het begrijpend lezen in de lagere school volledig zou moeten opgaan in taakgericht onderwijs." Onderwijs in begrijpend lezen moet namelijk niet alleen bijdragen aan de ontwikkeling van strategische kennis, dat wil zeggen "kennis met betrekking tot de wijze waarop (...) leestaken en hun onderscheiden deeltaken kun-

nen worden uitgevoerd" (het type kennis waarop de "skill-approach" de nadruk legt). Het onderwijs in begrijpend lezen moet ook bijdragen aan de ontwikkeling van gestructureerde kennis (kennis omtrent de conventionele tekststructuren en het conventionele verloop van doelgerichte handelingen, kennis van concepten, en dergelijke). Het zijn vooral de resultaten van zijn onderzoek met betrekking tot de bedoelingtaak die Aarnoutse doen veronderstellen dat er leestaken zijn "die naast strategische kennis ook en vooral een beroep doen op gestructureerde kennis. Aan de ontwikkeling van gestructureerde kennis dient in dat geval veel aandacht te worden besteed. Pas wanneer deze vorm van kennis voldoende is ontwikkeld, heeft het zin de nodige strategische kennis bij de leerlingen te ontwikkelen. De ontwikkeling van gestructureerde kennis kan worden gestimuleerd door de leerlingen veel goed geschreven teksten op hun (lees)niveau te laten lezen en door tijdens de lessen in begrijpend lezen (en ook bij andere lessen waar informatieverwerking via teksten centraal staat) veel aandacht te besteden aan de betekenis van concepten en de relatie tussen concepten".

4. Biedt Aarnoutse perspectief voor de verbetering van het leesonderwijs?

Wie alleen of vooral geïnteresseerd is in een goed controleerbare uitbreiding van het kennisbestand over het onderwijs in begrijpend lezen, komt bij Aarnoutse misschien wel goed aan zijn trekken. Maar zo heb ik deze dissertatie niet gelezen. Mij ging het erom iets te vinden dat bruikbaar is voor een betere vormgeving van het onderwijs in begrijpend lezen, met andere woorden iets dat perspectief biedt in de aanpak van de problemen die in paragraaf 2 genoemd zijn.

Aan mijn lezersbelang komt Aarnoutse in ieder geval tegemoet door zijn uitvoerige weergave van allerlei relevante literatuur. De eerste 100 bladzijden van zijn proefschrift zijn wat mij betreft mooi meegenomen. Maar zijn eigenlijk onderzoek en de resultaten daarvan stellen me toch teleur.

Voor de ontwikkeling van een goede aanpak van het leesonderwijs zou het natuurlijk geweldig zijn als de controverse tussen voor en tegenstanders van de zogenaamde holistische werkwijze op een niveau van redelijke concreetheid door onderzoek beslecht zou kunnen worden. Tegelijk, denk ik, is het nogal naïef de wetenschap die scheidsrechtersrol toe te bedelen. Aarnoutse moet ook constateren dat hij geen vergaande uitspraken kan doen. Immers dat aan begrijpend lezen deelvaardigheden of taken kunnen worden onderscheiden, is voor de praktijkgerichte lezer niet zo interessant, maar welke taken op welk moment in het onderwijs moeten worden ingebracht, dat zou hij willen weten.

Gegeven de opzet van het onderzoek (het heel zorgvuldig bekijken van een klein gebied) is het niet verwonderlijk dat de lezer

daarop geen antwoord krijgt.

Geeft Aarnoutses werk helemaal geen houvast? Natuurlijk wel wat. In de eerste plaats geeft zijn onderzoek geen aanleiding om Drops onderscheid van vaardigheden te herzien. En dat onderscheid biedt naar mijn mening wel enige basis voor een leerplan begrijpend lezen op schoolniveau. Ik mag dus vasthouden aan wat ik al heb. In de tweede plaats bevestigt Aarnoutse het belang van onderwijs in het stellen van leesdoelen en het kiezen van leesstrategieën, een facet van het lezen waarvan Kreeft in het al genoemde DCN-cahier het belang benadrukt heeft.

En tenslotte sterkt Aarnoutse me in de overtuiging dat vooral veel goede teksten lezen (dus lezen in het onderwijs en niet alleen onderwijs in het lezen) van groot belang is en dat daaraan ook bij andere lessen dan "taal" zorg moet worden besteed. Maar daarmee houdt het dan ook wel op. De vraag hoe onderwijs in begrijpend lezen er door de leerjaren heen in de praktijk van alle dag uit moet zien, dat leerlingen bovendien tot gemotiveerde lezers maakt, die vraag is voor mij nauwelijks een stap verder. Natuurlijk weet ik wel dat Aarnoutse ook niet de pretentie heeft gehad die kardinale vraag te beantwoorden: de titel van zijn proefschrift geeft dat al aan, maar toch... Als medewerkster Moe-dertaal van de SLO is het onder meer mijn taak, samen met anderen een leerplan te ontwikkelen voor het lees- en literatuuronderwijs aan vier- tot twaalf-jarigen. Ik word dus regelmatig geconfronteerd met de problematiek van dat leesonderwijs. Er is erg veel geschreven over en onderzoek gedaan naar (aspecten) van het leesonderwijs, maar dat heeft tot dusver niet geleid tot een coherente leestheorie.

Als oorzaken daarvoor noemt Stubbs (Stubbs 1980) dat het onderwerp wordt benaderd vanuit diverse onderzoeksrichtingen.

Wetenschappers van verschillende disciplines, zoals psychologie, pedagogie en linguïstiek houden er zich afzonderlijk mee bezig; ze refereren hoogst zelden aan het werk uit andere disciplines. Dat leidt tot tegenstrijdige definities van lezen en leesvaardigheid en maakt dat de resultaten onvergelijkbaar zijn. Men legt daarbij vaak een relatie tussen een theorie over lezen en bepaalde instructietechnieken, zonder dat die relatie aantoonbaar is en zonder dat er voldoende onderscheid wordt gemaakt tussen wat geoefende lezers doen en wat kinderen doen die leren lezen.

Die onderzoeken zijn bovendien over het algemeen theoretisch en descriptief, waardoor een vertaling naar mogelijke oplossingen voor de praktijk moeilijk, zo niet onmogelijk is.

Als er dan in Nederland een publikatie verschijnt over onderzoek dat niet louter theoretisch is en descriptief, maar waarin theorievorming gepaard gaat met de ontwikkeling van materialen en leergangen die in de praktijk worden uitgevoerd en geëvalueerd, gaat men die met hooggespannen verwachtingen bestuderen in de hoop daarin aanwijzingen te vinden hoe het onderwijs in het begrijpend lezen verbeterd kan worden. Die hooggespannen verwach-

tingen zorgen voor een grote teleurstelling: na bestudering ben je nog niet veel verder.

Daarmee zeg ik niets ten nadele van genoemd onderzoek, integendeel, het zegt meer iets over mijn verwachtingspatroon en mijn onwetenschappelijk ongeduld om verbeteringen aan te brengen in het lesonderwijs. Het zegt ook iets over het verschil in referentiekader tussen wetenschappelijke onderzoekers, die zich op de praktijk richten en praktijkmensen die in hun werk willen profiteren van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek.

Diezelfde discrepantie blijkt zich zelfs binnen de onderwijsresearch voor te doen. In een artikel met de titel "Uitdaging en teleurstelling" zegt Len T.W. de Klerk daar tenminste over:

"(...) bij het beantwoorden van deze vraag treedt steeds weer de spanning tussen theorie- en toepassingsgericht denken in de onderwijsresearch aan het licht. Verantwoord toepassingsgericht onderzoek is vaak niet goed mogelijk zonder een gelijktijdige theoretische fundering. En omgekeerd mag veel onderwijsresearch die naam eigenlijk niet dragen, omdat zelfs in potentie de onderwijskundige toepassing van de opbrengsten kan worden betwijfeld" (Klerk, 1982 pag. 13).

Een leerplanontwikkelaar bevindt zich in een vergelijkbaar spanningsveld: de ontwikkeling van een verantwoord leerplan is niet goed mogelijk zonder een gelijktijdige theoretische fundering, maar de resultaten van pogingen tot een theoretische fundering zijn moeilijk toe te passen.

Dat vormt, na de teleurstelling ook een uitdaging: we moeten een leerplan ontwikkelen voor het lees- en literatuuronderwijs en kunnen daarmee niet wachten tot er een coherente leestheorie is ontwikkeld.

Warnsveld, november 1985

Noot

1. Voor het project Werken met Boeken verrichtte Resy Delnoy een literatuurstudie. De resultaten daarvan worden beschreven in de volgende publikaties: "Aspecten van schoolse geletterdheid; een literatuurstudie naar etnografisch onderzoek van lesonderwijs".
"Problemen in de praktijk van het lesonderwijs; een literatuurstudie naar aanzetten van alternatieve aanpakken" (te verschijnen).

Bibliografie

Aarnoutse, C.A.D., *Aspecten van begrijpend lezen*
in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs,
Nijmegen 1982.

Bol, E., *Leespsychologie; Een onderwijsleerpsychologische*
analyse van het begrijpend lezen. Groningen 1982.

Drop, W., *Over de effectiviteit van informatieve teksten.*
In: *De Nieuwe Taalgids* 64 (1971) pag. 287-310.

Kamp, L., en M. van der Kamp (red), *Methodologie van*
onderwijsresearch. Lisse 1982.

Klerk, Len M.W. de, *Uitdaging en teleurstelling.*
In: Kamp 1982.

Stubbs, Michael, *Language and literacy: the sociolinguistics*
of reading and writing. London 1980.

Sturm, Jan, (red.), *Omgaan met teksten in de klas.*
DCN-cahier 8. Groningen 1979.

TABA, Nijmeegse Werkgroep Moedertaaldidactiek,
Taaldidactiek aan de Basis. Groningen 1978.

