

Leergang of leerplan? Een dilemma voor het onderwijs in begrijpend lezen

Een bespreking van K. Boonman, W.A.M. Kok, *Kennis verwerven uit teksten*. Utrecht, VOU 1986 (diss. RUU) en van W.A.M. Kok en J.H. Boonman, *Lezen om te weten; een leergang voor het bestuderen van teksten*. Gorinchem, De Ruiter 1984.

1. Inleiding

"Begrijpend lezen wordt in de basisschool nauwelijks onderwezen maar voornamelijk getoetst". Zo luidt de eerste stelling van W.A.M. Kok bij het proefschrift *Kennis verwerven uit teksten* (Boonman/Kok 1986).

In die stelling wordt -ook naar mijn oordeel- de problematiek van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen in de basisschool op prikkelende wijze verwoord. Als stelling is zo'n samenvatting zeker adequaat; ze maakt je nieuwsgierig naar de vraag wat er dan aan de hand is in "die basisschool". Als leerlingen na de basisschool in het voortgezet onderwijs komen, blijken ze veel moeilijkheden te ondervinden bij het zelfstandig bestuderen van teksten. Dat is niet zo verwonderlijk. Weliswaar zijn kinderen in de basisschool vaak bezig met het zelfstandig bestuderen van teksten maar hoe ze dat precies "het beste" kunnen doen, en hoe ze hun werkwijze kunnen verbeteren, dat wordt hen niet expliciet aangeleerd. Wat gebeurt er dan wel?

Leerlingen in de basisschool krijgen veel teksten te lezen met daarbij opdrachten als:

- maak een samenvatting;
 - haal de hoofdgedachte of de kernzinnen eruit.
- Dat lijken heel zinnige opdrachten voor kinderen die -al op de basisschool, maar zeker in het voortgezet onderwijs- bij allerlei schoolvakken veel moeten leren met en van teksten. Maar wie in de praktijk van het onderwijs gaat kijken, handleidingen bij methodes bestudeert of de methodes zelf analyseert, komt tot de ontdekking dat de leerlingen niet of nauwelijks instructie krijgen, noch vooraf, noch achteraf. Op welke manier ze die opdrachten het beste kunnen uitvoeren lijken ze helemaal zelf te moeten ontdekken. Daar krijgen ze -waarschijnlijk meerdere keren per week- de gelegenheid voor, maar over al die pogingen krijgen ze alleen te horen of het resultaat ervan goed is of niet. Daar houdt het mee op. De leerkrachten kun je dat ontbreken van instructie niet

verwijten. Er is nog maar weinig bekend over waar het in feite om gaat bij het begrijpend lezen. Een bruikbare theorie, waarop instructies gebaseerd kunnen worden, ontbreekt dan ook. Dat weerspiegelt zich, begrijpelijkerwijze ook in de methodes voor het begrijpend en studerend lezen: ze bieden weinig houvast voor instructie; ze geven voornamelijk teksten en opdrachten. Aan de hand van de leerlingantwoorden kan een leerkracht wel constateren welke leerlingen de opdrachten niet correct (kunnen) uitvoeren, maar het ontbreekt hem aan middelen en materialen om erachter te komen, hoe de leerling aan dat foute antwoord komt, en dus kan hij die leerling eigenlijk ook niet verder helpen. Hij kan hem hooguit weer een nieuwe tekst met een nieuwe opdracht geven. Anders gezegd: "De meeste methoden voor begrijpend lezen zijn in ons land en ook elders veel minder uitgewerkt, dan die voor het aanvankelijk lezen" (Mommers, Aarnoutse 1984, 143).

Ook volgens Mommers hangt die magere uitwerking samen met het ontbreken van een "coherente en enigszins getoetste theorie over begrijpend lezen en begrijpend leesonderwijs. Ook hij constateert dat, "in de meeste leesmethodes weinig aandacht besteed (wordt) aan het leren van strategieën en procedures die nodig zijn voor het uitvoeren van vaak complexe leestaken, zoals het afleiden van informatie uit een tekst" (ib., 144).

Vanuit de hierboven aangegeven probleemschets is de dissertatie waarop K. Boonman en W. Kok in april 1986 promoveerden, een opmerkelijk boek. In het boek wordt verslag gedaan van een aantal onderzoeken naar het verwerven van kennis uit teksten door leerlingen van groep 8 van de basisschool. Precies het onderwerp waarover -vanuit de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen- zo weinig bekend is.

De studie van Boonman en Kok is niet alleen opmerkelijk, omdat de onderzoekers daarmee een als pijnlijk ervaren gebrek aan kennis over begrijpend lezen trachten op te heffen. Gezien vanuit de praktijk van het onderwijs en vanuit de zogenaamde verzorgingsstructuur -c.q. de leerplanontwikkeling, de opleiding en de nascholing, de begeleiding en de toetsontwikkeling- is het aangenaam te constateren dat de onderzoekers een bijdrage trachten te leveren aan het opvullen van kennislacunes die daar ervaren worden.

Boonman en Kok hebben zich echter niet beperkt tot het opleveren van zulke praktijk georiënteerde kennis: ze hebben ook zelf geprobeerd om die kennis te gebruiken ten dienste van het onderwijs. Anders gezegd: Ze ontwikkelden een systematische leergang voor het bestuderen van teksten. Daarin laten ze zien hoe het meer dan tot nog toe, mogelijk is aspecten van begrijpend lezen te *onderwijzen* door leerlingen expliciet instructie te geven voor strategieën en procedures die daarbij van belang zijn (Kok/Boonman, 1984, 3).

In dit artikel wil ik een korte beschrijving geven van het onderzoek (Kok/Boonman 1986) en van de in dat kader ontwikkelde leergang van het leren bestuderen van teksten (Kok/Boonman 1984). Tot slot geef ik de consequenties ervan aan voor het onderwijs in begrijpend lezen, zoals ik die zie.

2. Kennis verwerven uit teksten (1)

De dissertatie bestaat uit twee delen. *Deel I* geeft een beschrijving van theorieën op het gebied van kennispresentatie en -verwerving. Allereerst komen de zogenaamde schema-theorieën alsook de (veelbelovende) informatieverwerkingstheorie van Anderson (1976, 1980, 1983) op heldere wijze aan de orde. Daarna volgt een beschrijving van verschillende leesmodellen waarbij uitvoerig wordt ingegaan op het model van Van Dijk en Kintsch (1983). De beschrijving van deze theorieën en modellen mondt uit in een model van studerend lezen. Dit model, dat nog weinig is uitgewerkt, vormt voor de auteurs de basis voor het verdere onderzoek.

Vervolgens worden de zes meest bekende studietechnieken (herlezen, onderstrepen, aantekeningen maken, samenvatten, schema's maken en vragen formuleren en beantwoorden) beschreven en aan de hand van bestaand empirisch onderzoek beoordeeld. Uit dit informatieve overzicht blijkt (opnieuw) hoe weinig er eigenlijk bekend is omtrent het effect van deze technieken. Eigenlijk wordt alleen duidelijk dat in ieder geval de gemeten effecten voor een groot deel afhankelijk zijn van training in het gebruik van deze technieken.

Tenslotte komt het onderwijs in studerend lezen uitvoerig aan de orde. Allereerst worden twee formele studiemethoden, namelijk de SQ3R-methode van Robinson (1970) en de meer recente methode van Dansereau (1979) uitgebreid besproken en bekritiseerd. De tendens richt zich onder andere op het ontbreken van overall-effecten voor het basisonderwijs. Uit onze analyses blijkt onder andere dat er van een systematische opbouw voor het studerend lezen in de basisschool geen sprake is. Vervolgens doen de auteurs verslag van de uitkomsten van analyses van een groot aantal lees- en taalmethoden.

Deel I van de dissertatie wordt afgesloten met een beschrijving van de opbouw en evaluatie van de experimentele leergang *Lezen om te weten*. Uit de beschrijving blijkt dat de auteurs er moeite mee hebben om hun (eerder) ontwikkelde leergang goed te laten aansluiten bij het door hun beschreven theoretische kader. Uit het evaluatie-onderzoek blijkt ook dat de leergang een significant overall-effect heeft. Dit effect kan echter moeilijk op zijn merites worden beoordeeld, omdat belangrijke gegevens over de gekozen en ontwikkelde instrumenten ontbreken.

In deel II wordt verslag gedaan van empirisch onderzoek naar factoren die van invloed zijn op het verwerven van kennis uit teksten. Dit deel begint met een beschrijving en verantwoording van de onderzoeksinstrumenten die ten behoeve van drie deelonderzoeken zijn geselecteerd en ontwikkeld. Hoewel de onderzoekers veel zorg en aandacht hebben besteed aan die selectie en ontwikkeling van meetinstrumenten, zijn enkele kritische opmerkingen op zijn plaats. Allereerst kan opgemerkt worden dat er geen intercodeur-betrouwbaarheden vermeld zijn bij de toetsen voor het meten van de verworven kennis. Ook worden er geen consequenties getrokken uit de matige of lage alpha-coëfficiënten van sommige ontwikkelde meetinstrumenten. In de tweede plaats is het opmerkelijk dat de toets Verbale Redeneervaardigheid uit twee factoren is samengesteld, terwijl de uitgevoerde factoranalyse duidelijk in de richting van één factor wijst. In de derde plaats is het verwonderlijk dat de Standard Progressive Matrices Raven (1977) een test voor algemene redeneervaardigheid of algemene intelligentie wordt genoemd, terwijl uit onderzoek bekend is dat deze test non-verbale of ruimtelijke intelligentie meet. Men kan zich trouwens de vraag stellen of de term redeneervaardigheid wel zo goed gekozen is, wanneer bijna steeds het denken zelf bedoeld wordt.

Uit de beschrijving van de drie deelonderzoeken blijkt dat deze zorgvuldig zijn opgezet, uitgevoerd en geanalyseerd. De resultaten, die gegeven de verwachtingen voor een deel teleurstellend genoemd kunnen worden, worden objectief en helder beschreven.

In het eerste deelonderzoek is nagegaan

- a. welke invloed algemene en verbale redeneervaardigheid en algemene en specifieke kennis hebben op de verworven kennis en
- b. welke invloed de opdracht tot lezen, in vergelijking met de opdracht tot studeren, heeft.

Uit dit onderzoek blijkt dat de verbale redeneervaardigheid vrijwel uitsluitend invloed heeft op de verworven kennis en dat de twee opdrachten geen verschil in verworven kennis veroorzaken.

In het tweede deelonderzoek is onderzocht

- a. of training in het maken van schema's en in het formuleren en beantwoorden van vragen effect heeft op de verwerking van teksten en
- b. of het effect van deze trainingen mede afhankelijk is van de kennis en de redeneervaardigheid van de leerlingen.

Uit dit onderzoek blijkt dat training in het maken van schema's tot gevolg heeft, dat leerlingen bij het bestuderen van een tekst meer bruikbare en duurzame kennis verwerven. De omvang en de structuur van de kennis worden echter niet beïnvloed. Training in het formuleren en beantwoorden van vragen

blijkt geen effect te hebben op de verworven kennis. Verder blijkt dat het effect van deze twee trainingen nauwelijks afhankelijk is van verschillen in kennis en redeneervaardigheid van de leerlingen.

In het derde deelonderzoek is nagegaan

a. welke handelingen en activiteiten leerlingen verrichten bij het verwerken van een tekst en

b. welke relatie er bestaat tussen deze handelingen en activiteiten en de kennis, de redeneervaardigheid en het wel of niet getraind zijn in bepaalde studietechnieken.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de methode van retrospectieve verbale rapportage. Uit het onderzoek blijkt dat de betreffende leerlingen er primair op gericht zijn de informatie in de tekst zo letterlijk mogelijk op te nemen, zonder op deze informatie veel bewerkingen uit te voeren. Verschillen in kennis, in redeneervaardigheid en in het wel of niet getraind zijn, zijn daarbij nauwelijks van invloed. De dissertatie wordt afgesloten met een hoofdstuk waarin de resultaten van het onderzoek (deel II) in verband worden gebracht met de theorie van het tekstverwerken en met de praktijk van het onderwijs in studerend lezen (deel I).

Samengevat komen die conclusies op het volgende neer:

1. Het onderwijs in studerend lezen moet een *systematisch* karakter hebben. In dat onderwijs moet de leerling allerlei strategieën aangereikt krijgen. Hij moet bijvoorbeeld leren betekenis af te leiden uit de context en hij moet leren dat niet elk woord in een tekst van belang is om de tekst in zijn geheel te begrijpen. De leerling moet ook leren verbanden te leggen tussen zinnen, alinea's en grotere tekstgedeelten.

2. Het onderwijs in studerend lezen moet een *continu* karakter hebben. Vanaf de vijfde groep van de basisschool kan begonnen worden met dat onderwijs omdat de leerlingen dan in voldoende mate het karakter van informatieve teksten lijken te begrijpen. Onderwijs in studerend lezen dient te worden ingekaderd in een geïntegreerde aanpak van het lees-taal-onderwijs.

De continuïteit dient ook betrekking te hebben op het gebruik van de aan te leren cognitieve vaardigheid buiten het onderwijs in studerend lezen zelf.

3. Het onderwijs in studerend lezen moet dan ook deel uitmaken van een totaalprogramma voor de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, dat is ingekaderd in het totaal van het onderwijs, waarin het verwerven van kennis centraal staat. Dit kan worden bereikt door het onderwijs in de kennis-gebieden (zaakvakken) een probleemstellend karakter te geven, waarbij de te verwerven kennis door de leerling moet worden gebruikt om bepaalde vragen en problemen op te

lossen. Hierdoor leert de leerling met de informatie om te gaan en wordt zijn kennis bruikbaar, ook buiten de onderwijssituatie. Zulke opdrachten moeten gericht zijn op elaboratieve activiteiten, die de samenhang en de integratie in de kennis versterken en bevorderen.

4. Teksten die bestemd zijn om in het onderwijs te worden gebruikt om informatie over te dragen, dienen in het algemeen een coherente structuur te hebben. Dat betekent dat een tekst geen opsomming dient te geven van min of meer bestaande gegevens of feiten, omdat het voor de meeste leerlingen erg moeilijk is om de informatie uit dergelijke teksten in samenhangende kennisgebieden op te slaan.

3. Lezen om te weten; een leergang voor het bestuderen van teksten

3.1 Het uitgangspunt

De leergang bestaat uit een handleiding voor de onderwijsgevende, en een werkboek voor de leerling. In de handleiding omschrijven de auteurs het bestuderen van teksten als: "... het verrichten van een aantal 'denk'handelingen of cognitieve activiteiten die tot doel hebben bruikbare kennis uit teksten op te doen. Bruikbare kennis is kennis die in nieuwe situaties inzetbaar is. Daarvoor moet deze kennis wel worden onthouden en weer kunnen worden opgeroepen" (Kok/Boonman 1984, 3). Het uitgangspunt van de leergang is: "... de theoretische idee dat kennis méér bruikbaar is, beter wordt onthouden en beter kan worden opgeroepen naarmate deze kennis meer relaties vertoont, zowel in zichzelf als met andere (reeds aanwezige) kennis. Deze relaties moeten wel expliciet worden gemaakt, dat wil zeggen dat de nieuwe informatie tot bruikbare kennis wordt door het zichtbaar maken van het informatiegeheel en de kennisstructuur (datgene wat men al weet)" (ib., 3).

3.2 De opbouw van de leergang

De leergang omvat de hieronder aangeduide "mini-cursussen" waarin telkens een bepaalde vaardigheid met betrekking tot het bestuderen van een tekst wordt aangeleerd en geoefend. Elke mini-cursus bevat (ongeveer) vier onderwerpen (de zogenaamde weekthema's) waarvan er elke week één behandeld wordt. Na elke mini-cursus volgt een weekthema, waarin de geleerde vaardigheden worden toegepast op wat grotere teksten en waarin een aantal aanvullende vaardigheden worden aangeleerd, zoals onderstrepen, aantekeningen maken, samenvatten en zelfcontrole.

De opbouw is als volgt:

I	Inleiding	weekthema 1:	Over taal gesproken...
		weekthema 2:	Over teksten...
		weekthema 3:	Over het begrijpen van teksten...
		weekthema 4:	Over lezen om te weten...
II	Schema's maken	weekthema 5:	Zoeken naar het etiket
		weekthema 6:	Het boomschema
		weekthema 7:	Oorzaak en gevolg
		weekthema 8:	Het oorzaak en gevolg schema
III	Vragen stellen	weekthema 9:	Vragen stellen
		weekthema 10:	Doorvragen
		weekthema 11:	Van vraag naar antwoord
		weekthema 12:	Waar vraag je naar
		weekthema 13:	Onderstrepen
		weekthema 14:	Aantekeningen maken
IV	Tekstanalyse	weekthema 15:	Alinea's
		weekthema 16:	Grote en kleine onderwerpen
		weekthema 17:	Verdelen in alinea's
		weekthema 18:	Een tekst bestuderen
V	Oriënteren op de tekst	weekthema 19:	De titel van een tekst
		weekthema 20:	Een goede titel bij een tekst
		weekthema 21:	Gebruik nu ook de titel
VI	Verdiepen van begrip	weekthema 22:	De samenvatting
		weekthema 23:	Voorbeelden en vergelijkingen
		weekthema 24:	Kritisch lezen
VII	Herhaling en zelfcontrole	weekthema 25:	Controle activiteiten

3.3 Aanwijzingen voor het gebruik

De auteurs gaan ervan uit dat het doorwerken van het leerlin-
genboek de leerlingen onvoldoende mogelijkheden biedt de
gewenste vaardigheden te verwerven. Maar daarvoor hebben zij
bewust gekozen: het leerlingenboek legt een basis voor het
verwerven van de vaardigheden; het verder inoefenen van de
vaardigheden moet plaatsvinden in de normale klassesituatie,

binnen de gewone lessen, zodat de leerling het verband ervaart tussen specifieke "studeerlessen" en de normale leersituatie. De auteurs bieden de onderwijsgevende in de handleiding de mogelijkheden om die noodzakelijke oefeningen, binnen de normale lessen, te realiseren. Zo geven zij bij elk weekthema heel duidelijk aan waar het die week in feite om gaat en wat leerlingen na afloop geleerd moeten hebben. Vervolgens geven ze suggesties voor de realisering; voor de noodzakelijke oefeningen en voor de toepassing bij andere vakken.

Kenmerkend voor deze leergang is de grote zorg die eraan wordt besteed de leerling duidelijk te maken, wat ze aan het leren zijn, waarvoor ze dat nodig hebben, en wat de samenhang tussen de diverse onderdelen is. Dat blijkt bijvoorbeeld duidelijk uit de inleidende lessen. In de eerste week wordt een aantal oefeningen aangeboden waardoor de leerlingen ervaren dat "taal" een hulpmiddel is om iets aan anderen te vertellen. In de tweede week wordt aandacht besteed aan (de kenmerken van) een tekst. Na een aantal voorbeelden volgt de conclusie die in het leerlingenboek als volgt wordt geformuleerd: "Een tekst bestaat uit een aantal zinnen die samen iets vertellen over één onderwerp" (ib., 9). Dat lijkt een open deur, maar mijn ervaring leert, dat dat voor een aantal leerlingen niet zo vanzelfsprekend is, als veelal wordt aangenomen. Dat blijkt bijvoorbeeld als leerlingen niet in staat zijn het antwoord op een vraag bij een tekst te vinden, als ze daarvoor een paar gegevens uit de tekst moeten combineren. Ter illustratie daarvan een stukje protocol uit een geobserveerde etnografische les. (2)

De leerlingen hebben de produkten van de Filipijnen moeten opzoeken en brengen daarvan verslag uit.

11.: "... De helft van alle kopra komt van de Filipijnen.

Kopra is gedroogd vruchtvlees.

1k.: Kopra, van de?

11.: van een slang.

1k.: Kopra wat is dat, gedroogd vruchtvlees, waarvan?

11.2: Van de Filipijnen.

1k.: Dat kan niet. Wat is dat voor een vrucht geweest?

11.1: van een slang.

1k.: Nee, dat is iets anders, dat is een cobra, nu hebben we het over Kopra.

11.3: Van een kopraboom.

1k.: Nee, wacht even, als je het hebt over vruchtvlees dan moet je natuurlijk even nagaan wat voor vrucht het is.

11.: Kopraboom.

1k.: Weet je dat niet? De Kokosnoot."

In het boek stond: "Een ander produkt is de kokosnoot, de vrucht van de kokospalm. Deze boom levert hout voor huizen, bladeren voor daken, sap en vlees om te drinken en te eten.

Het gedroogde vruchtvlees, de kopra, wordt uitgeperst." Maar al lijkt het een "open deur", de leerlingen hebben die kennis nodig, er wordt in de leergang regelmatig een beroep op gedaan. (3)

Het thema van de derde week gaat er ook vanuit dat de leerlingen weten wat een tekst is. In die derde week moeten "... de leerlingen ervaren dat het begrijpen van een tekst afhankelijk is van de voorkennis waarover je beschikt. En ook moet duidelijk worden dat je je voorkennis ook moet gebruiken voor het begrijpen van een tekst" (ib., 14).

Ook zo'n "vanzelfsprekendheid", waar in het onderwijs zelden bij wordt stilgestaan. Maar toch moet dat wel gebeuren, want leerlingen zijn niet gewend hun voorkennis in te schakelen, als ze een tekst gaan lezen. In deze derde week wordt de leerlingen ook duidelijk gemaakt, dat je niet alle moeilijke woorden hoeft te kennen om een tekst te begrijpen. "Vaak kun je uit de tekst zien wat een woord betekent. Zelfs al weet je het niet precies, dan nog is het vaak genoeg om de tekst te kunnen begrijpen" (ib., 13).

Ook dat is een vrij ongebruikelijke benadering in het leesonderwijs, waarin traditioneel begonnen wordt om alle moeilijke woorden op te zoeken en te omschrijven.

Tijdens de laatste week van deze inleidende lessen staat de leergang zelf centraal. De leerlingen ervaren dat ze met verschillende bedoelingen kunnen lezen. Door verschillende geheugenproefjes ervaren ze op welke manier je de dingen het beste kunt onthouden. Men wordt duidelijk gemaakt dat, als je leest met de bedoeling om iets te leren, dat wil zeggen om te weten en te onthouden, dat je dan iets meer moet doen dan alleen lezen en dat iets extra's doen beter is dan herhaald lezen. De leerlingen wordt verteld dat ze in de volgende weekthema's zullen leren wat dat "extra-doen" is.

4. Lezen om te weten en het onderwijs in begrijpend lezen

4.1 Sterke en zwakke kanten van de leergang

De leergang "Lezen om te weten" levert een belangrijke bijdrage aan de systematisering van het onderwijs in het leren bestuderen van teksten. Hij komt in ieder geval tegemoet aan een aantal bezwaren, die tegen de praktijk van het leesonderwijs in het huidige basisonderwijs kunnen worden aangevoerd (1-2). Er is aandacht voor de tekst als geheel, de leerlingen leren kennis te verwerven, met die kennis om te gaan, die te gebruiken en toe te passen in nieuwe situaties. "Lezen om te weten", blijkt volgens het onderzoek, in de praktijk door leerkrachten en leerlingen positief te worden beoordeeld. Ook het doel van de leergang: het vergroten van de vaardigheid om zelfstandig kennis te verwerven uit teksten

wordt blijkens het onderzoek gerealiseerd. Ik constateer wel een merkwaardige -maar begrijpelijke- relatie tussen deze leergang en het uitgevoerde onderzoek, binnen het kader waarin die ontwikkeld is. Dat onderzoek leidde tot een aantal conclusies met betrekking tot onderwijs waarin het verwerven van kennis centraal staat (zie par. 2). Maar de onderzoekers slagen er niet in, in hun leergang met al die conclusies rekening te houden! Ik denk niet dat dat hun fout is, maar inherent aan de constructie van een aparte, min of meer op zich zelf staande, leergang voor studerend lezen. Immers, voor elke, min of meer op zich zelf staande leergang voor begrijpend lezen geldt dat de leerlingen bijvoorbeeld wel zelfstandig kennis leren verwerven uit teksten, maar die kennis zal slechts bij toeval geïntegreerd kunnen worden in het overige onderwijs. Tenzij dat overige onderwijs (totaal) ondergeschikt gemaakt wordt aan de teksten die in de aparte leergang gebruikt worden. Als dat niet het geval is, leert de leerling wel hoe hij teksten moet samenvatten en onthouden. Maar de teksten waarmee hij dat leert, hoeft hij niet te onthouden. (Hij krijgt er geen proefwerk over, zoals over de teksten die hij voor de zaakvakken moet leren). Zelfs in het nogal moeilijk voorstelbare geval, dat een aparte leergang de inhoud van het overige onderwijs bepaalt, doen zich nog problemen voor. Immers, de teksten in de leergang moeten een coherente structuur hebben, wil de leergang het gewenste effect sorteren. Maar de meeste teksten waarmee de leerlingen in het overige onderwijs geconfronteerd worden missen zo'n coherente structuur. Bij een "perfecte" aansluiting tussen leergang en overig onderwijs, dat wil zeggen een aansluiting die recht doet aan alle conclusies die de auteurs aan hun onderzoek verbinden, moet de leergang niet alleen de inhoud van het onderwijs bepalen, maar moeten alle teksten die daarvoor gebruikt worden, op "coherente" wijze herschreven worden. Uit het onderzoek naar effecten van de leergang is gebleken dat de leerlingen hun vaardigheden in het kennis verwerven uit teksten vergroten en dat daardoor in ieder geval geen negatieve effecten blijken bij het begrijpend lezen. Niet duidelijk wordt echter of de leerlingen die grotere vaardigheid ook kunnen toepassen als ze informatie moeten opdoen uit niet coherent gestructureerde teksten bij andere vakken. En evenmin wordt duidelijk of de leerlingen dat ook willen doen. Een ander probleem van een leergang in het algemeen, doet zich ook hier gelden. Het is vrij moeilijk aan te sluiten bij de beginsituatie van de leerlingen. De les "zoeken naar het etiket", alsook de eerste oefeningen in de oorzaak-gevolg-relatie lijken mij voor leerlingen van groep 8 wel erg eenvoudig. Daardoor wordt ook het inschakelen van de voorkennis van de leerling en het leren vragen stellen aan een tekst een wat onnatuurlijke bezigheid.

Een derde probleem: Het vragen stellen aan een tekst is eenvoudiger, als je weet waarom je die tekst moet lezen en waar- toe je de aldus verkregen kennis wilt gebruiken. Het is voor auteurs natuurlijk uiterst lastig hun teksten zo te kiezen dat ze voor alle leerlingen precies die kennis bevatten, die ze op dat moment nodig hebben. In "Lezen om te weten" wordt dat probleem omzeild door bij elke tekst een leesdoel te geven (en dat is een hele vooruitgang vergeleken met de meeste leesme- thoden). Maar dan nog: Is het in de ervaring van de kinderen wel zo vanzelfsprekend dat op basis van een bepaald leesdoel juist die vragen moeten worden gesteld die de leergang suggereert? Bij de keuze van het leesdoel door de leergang kan nauwelijks rekening gehouden worden met de voorkennis van leerlingen van een bepaald onderwerp. Maar dan is het ook erg lastig om te bepalen welke vragen wel en welke niet gesteld kunnen worden. Bij les 14 bijvoorbeeld is het leesdoel gegeven: lees deze tekst om iets te weten te komen over de jachttechniek en de vijanden van wolven. Het boek wil dat de leerlingen zich dan de vraag stellen: Waarom wolven ravotten en huilen vóór de jacht. Een leerling die bij de welpen is zal zich deze vraag niet stellen, omdat hij 't antwoord wel weet, een bijeenkomst van welpen begint immers met een imitatie van dat jachtritueel. Hij zal zich wellicht de vraag stellen: staat er in deze tekst iets wat ik niet weet? Of: klopt datgene wat in de tekst staat met wat ik erover heb geleerd?

4.2 Studerend lezen, begrijpend lezen en een conclusie

Het bovenstaande voorbeeld lijkt erg ver gezocht, maar ik probeer ermee te illustreren hoe moeilijk het is datgene wat men van belang vindt voor goed onderwijs in begrijpend lezen door middel van een leergang daarvoor te realiseren. Anders gezegd: recht te doen aan de conclusies uit het onderzoek. Met opzet spreek ik hier over het onderwijs in begrijpend lezen. De leergang "Lezen om te weten". is daarvoor niet bedoeld. De auteurs noemen het nadrukkelijk een leergang voor het bestude- ren van teksten en geven in de inleiding duidelijk de plaats ervan aan in het (lees)onderwijs "leren studerend lezen is een logische uitbreiding van leren begrijpend lezen" (ib., 4). Die constatering roept meteen de vraag op of er in het kader van het onderzoek van de auteurs ook een leergang voor begrijpend lezen ontwikkeld kan worden. (Hadden de auteurs daarmee eigenlijk niet moeten beginnen of gaan ze ervan uit dat die al bestaat?) Zo'n leergang voor begrijpend lezen waarop het door Kok/Boonman voorgestelde studerend lezen kan voortbouwen, zal -of die nu al bestaat of nog ontwikkeld moet worden- in ieder geval recht moeten doen aan de conclusies die Kok/Boonman aan hun onderzoek verbinden. Dat betekent dat voor de volgende problemen een oplossing gevonden moet worden. Hoe

kan dat onderwijs in begrijpend lezen een continu karakter krijgen en geïntegreerd worden in het totaalonderwijs waarin het verwerven van kennis centraal staat? Hoe moet men omgaan met de teksten in het onderwijs die geen coherente structuur hebben en die veelal bestaan uit een opsomming van feiten? Gegeven het feit dat Kok/Boonman voor die problemen in hun leergang geen oplossing geven, ligt het niet voor de hand te verwachten dat dat wel zal lukken in een aparte leergang voor begrijpend lezen.

Bij het onderwijs in begrijpend lezen moet een leerling ervaren dat er verschillende manieren van lezen zijn, afhankelijk van de bedoeling waarmee gelezen wordt. Niet alle kennis uit teksten hoeft bijvoorbeeld samengevat of onthouden te worden. Soms is het voldoende snel uit een tekst het antwoord te vinden op een gestelde vraag. De leerkracht kan de leerlingen helpen te leren zelfstandig informatie op te doen door te lezen door ze vertrouwd te maken met de verschillende leesstrategieën.

Het inzicht dat kennis beter wordt verwerkt en onthouden naarmate die meer aansluit bij wat een leerling al weet over een onderwerp, pleit ervoor om het leren informatie op te doen uit teksten te realiseren met behulp van teksten die informatie bevatten die de leerlingen in het onderwijs ook werkelijk nodig hebben of die aansluiten bij het onderwerp dat bij een ander vak behandeld wordt. De kennis die de leerling al lezend opdoet, wordt dan gerelateerd aan de kennis over het onderwerp die in dat vak ook op andere manieren wordt overgedragen, bijvoorbeeld door het vertellen van de leerkracht naar aanleiding van de platen in een boek, een dia-serie of iets dergelijks en kan daarmee verweven worden.

5. Afsluiting: Leergang of leerplan

Er zal nog veel ontwikkeld, onderzocht en gesystematiseerd moeten worden om tot een verbetering van het onderwijs in begrijpend lezen te komen. Daarbij moet mijns inziens het accent komen te liggen op het aangeven van mogelijkheden om aspecten van dat begrijpend lezen bij andere vakken aan de orde te laten komen. Dat kan bijvoorbeeld door bij de teksten voor andere vakken een doelstelling van het begrijpend leesonderwijs te formuleren en aan te geven hoe die doelstelling het best bereikt kan worden. Door het werk van Boonman en Kok is in elk geval duidelijk geworden dat er wel degelijk mogelijkheden zijn voor leesinstructie, dat er strategieën en procedures aangeleerd kunnen worden en dat het onderwijs in begrijpend lezen meer moet omvatten dan het lezen van een tekst en het beantwoorden van vragen erbij of het maken van een samenvatting erna.

Maar dat onderzoek maakt ook duidelijk dat het uiterst lastig

is dat onderwijs in begrijpend lezen zodanig in een (aparte) leergang vorm te geven dat aan de vereisten voor "goed leesonderwijs" voldaan wordt.

De eisen voor "goed leesonderwijs" vragen om een flexibele werkwijze die via een leergang niet gerealiseerd kan worden. Zo'n flexibele werkwijze kan wel in een leerplan weergegeven worden, maar het gebruik van zo'n leerplan vraagt uiterst veel van een leerkracht.

De vraag hoe je tussen de Scylla en Charibdys van leergang en leerplan voor begrijpend lezen doorgevaaren moet worden, lijkt op korte termijn niet beantwoordbaar.

Warnsveld, voorjaar 1988

Noten

1. Voor de bespreking van de dissertatie kon ik me baseren op de boekbespreking van C.A.J. Aarnoutse, die inmiddels is verschenen in Pedagogische Studien 1988 (65) 45-47. Ik ben de auteur zeer erkentelijk voor die toestemming.
(De boekbespreking kent geen bibliografie; vandaar dat de in de deze paragraaf gebruikte literatuurreferenties niet in de bibliografie verantwoord zijn.)
2. In het kader van het project Werken met Boeken werd onderzoek gedaan naar het lezen bij andere vakken in de praktijk. Dit fragment komt uit het nog onverwerkte observatiemateriaal. Het betreft een les "Tropisch Azië" (les 4 uit het aardrijkskundeboek "Aardrijkskunde in onderwerp en opdracht". Meulenhoff Educatief) in groep 8.
3. In Weekthema 15 en 16 worden de alinea's behandeld. Zoals de leerlingen in weekthema 2 hebben ervaren dat een tekst bestaat uit een aantal zinnen die samen iets zeggen van het onderwerp, ervaren ze hier dat een alinea bestaat uit een aantal zinnen die samen iets zeggen over het zogenaamde kleine onderwerp en dat de alinea's samen iets zeggen over het grote onderwerp van de tekst.

Bibliografie

- Boonman, J.H., W.A.M. Kok. *Kennis verwerven uit teksten;* onderzoek naar factoren die van invloed zijn op het verwerven van kennis uit teksten door leerlingen van de achtste groep van de basisschool Utrecht (diss. RUU), 1986.
- Kok, W.A.M., J.H. Boonman. *Lezen om te weten;* een leergang voor het bestuderen van teksten, Gorinchem, De Ruiter, 1984.
- Mommers, M.J., C.A.J. Aarnoutse. *Achtergronden* voor de constructie van leesmethoden voor het basisonderwijs. In: *Ped. Tijdschrift*, 1984, 3, 139-148.