

## Lezen en tekstbegrip in de brugklas, een kwestie van didactiek?

### Samenvatting

Tekstbegrip en lezen onderhouden een zeer nauwe relatie met elkaar. Begrip van een tekst kan pas tot stand komen als de tekst op de juiste manier gelezen wordt. Dat wil zeggen dat de lezer hoofd- en bijzaken moet kunnen scheiden. Het aanbieden van de juiste leesstrategie, gecombineerd met de juiste zoekstrategieën voor het vinden van het antwoord, moet een mentaal proces in gang zetten, waarbij het scheiden van hoofd- en bijzaken een automatisme wordt. De top-down leesmethode, waarbij de lezer zich de tekst in verschillende stappen eigen maakt, lijkt een succesvolle manier om tekstbegrip tot stand te brengen.

### 1. Inleiding

In het schooljaar '89/'90 waren Anita Voortman en ik als stagiaires van de RUG-lerarenopleiding werkzaam aan het Wessel Gansfort College<sup>1</sup> te Groningen voor het vak Nederlands. Op verzoek van de sectie Nederlands van deze school hebben wij een onderzoek<sup>2</sup> uitgevoerd naar de problemen rond het vakonderdeel tekstbegrip. Al jaren was men ontevreden over de resultaten op tekstbegriptoetsen. Oorzaken en oplossingen hiervoor had men nog niet gevonden, aangezien de tijd voor gericht onderzoek voortdurend ontbrak. Aan ons nu de taak om het probleem van de lage scores aan een nadere analyse te onderwerpen en zo mogelijk oplossingen te bieden. Hierbij moesten we er rekening mee houden dat de sectie de leesmethode Functioneel Nederlands (FN) voorlopig wilde handhaven.

Met deze gegevens in het achterhoofd hebben we op zeer verkennende wijze onderzoek verricht. Het werd al snel duidelijk dat leerlingen vooral moeite hebben met het scheiden van hoofd- en bijzaken. Een didactiek die gericht is op deze vaardigheid, zal waarschijnlijk tot betere resultaten op tekstbegriptoetsen leiden.

We hebben daartoe aansluiting gezocht bij de top-down methode, een "stapsgewijze" methode voor lezen die goed bruikbaar lijkt binnen het tekstbegripsonderwijs. Het aanleren van deze leesstrategie, samen met het aanbieden van zoekstrategieën voor het vinden van het antwoord, zien wij als belangrijke hulpmiddelen om het tekstbegripsonderwijs te verbeteren.

### 2. Methode van onderzoek

Het probleem waarvoor de sectie Nederlands van het WGC een oplossing zocht, was aan het begin van ons onderzoek nog tamelijk vaag: men was ontevreden

over de resultaten op tekstbegriptoetsen bij brugklassers, men wist niet precies hoe de matige scores veroorzaakt werden en men wilde de methode FN handhaven.

Om het probleem duidelijker te kunnen afbakenen zijn we van start gegaan met een verkennend onderzoek. In vier brugklassen hebben we een tekstbegriptoets laten maken, waarbij de centrale vraag was: "Waarom behalen veel brugklasleerlingen slechte resultaten op tekstbegriptoetsen?"

Omdat we het vermoeden hadden dat het type vragen en het type leerling (Mavo/Havo of Havo/Atheneum) een rol speelden bij de totstandkoming van de matige scores, wilden we nog twee afgeleide vragen beantwoord zien:

1. "Welk type vragen wordt het vaakst onjuist beantwoord?" en
2. "Scoren Havo/Atheneumleerlingen beter op tekstbegriptoetsen dan Mavo/Havo-leerlingen of vice versa?"

De vier brugklassen bestonden uit twee Mavo/Havo- en twee Havo/Atheneumgroepen met respectievelijk 21, 23, 26 en 27 leerlingen. De toets bestond uit het lezen van tekst 9 uit FN en het beantwoorden van de bijbehorende vragen. Deze tekst stond op dat moment op het programma voor de brugklassen. De leerlingen maakten de toets tijdens een lesuur Nederlands bij hun docent. Ze kregen geen beoordeling in de vorm van een cijfer, zodat er van extra druk geen sprake was. Na afloop nam de docent de antwoorden in, die alle door ons zijn geanalyseerd. Bij de analyse hebben we de vragen in categorieën geclassificeerd. Hierbij hebben we gebruik gemaakt van het beschrijvingsschema voor tekstbegripsvragen van Kreeft (1985). De verantwoording voor deze indeling en de uitkomsten van de toets worden besproken in paragraaf 3.

In de tweede fase van het onderzoek hebben we ons gericht op de lees- en zoekstrategieën van de leerlingen. De resultaten van de eerste onderzoeksfase wezen er namelijk op dat hier iets aan schortte: de leerlingen betrekken veel details in hun antwoorden en nemen daarbij de letterlijke tekst over, ook als het type vraag dit niet toestaat. Om te achterhalen welke activiteiten leerlingen nu precies uitvoeren bij het beantwoorden van de vragen, hebben we hardop-denkenprotocollen afgenomen.

Eerst hebben we één brugklasleerling een tekst voorgelegd met vragen analoog aan die van FN (bijlagen 1 en 2a). Hij moest hardop zeggen wat hij deed tijdens het zoeken naar het antwoord. Bij elke vraag bleek hij dezelfde strategie toe te passen: regel voor regel de tekst herlezen en vervolgens het antwoord letterlijk uit de tekst reproduceren. Bij nog drie andere brugklasleerlingen hebben we eveneens hardop-denkenprotocollen afgenomen, met het doel de manier van lezen en beantwoorden te "beïnvloeden". Dat wil zeggen dat we door middel van aanwijzingen de leerlingen in een bepaalde richting wilden sturen: we gaven aan welk tekstgedeelte herlezen moest worden om te vermijden dat de leerlingen steeds de complete tekst opnieuw bekeken en we boden vier keuzemogelijkheden aan, waardoor de leerlingen het antwoord niet meer letterlijk uit de tekst konden halen. Sommige vragen betroffen de hoofdlijn van de tekst en andere hadden juist meer betrekking op de details (bijlage 2b). Op deze manier wilden we ontdekken of leerlingen eigenlijk wel in staat zijn hoofd- en bijzaken in een tekst te scheiden.



De resultaten en conclusies van de hardop-denken-protocollen worden besproken in paragraaf 4.

In de derde en laatste fase van het onderzoek hebben we ons beziggehouden met het bestuderen van literatuur over lezen en tekstbegrip in het algemeen en met het analyseren van de didactiek in FN op voornoemde vakonderdelen. We wilden weten welke manier van lezen "vereist" is voor de totstandkoming van tekstbegrip en hoe dat in FN aan bod komt. Bovendien wilden we weten welke theorie met betrekking tot lezen en tekstopbouw aangeleerd wordt. Wat leren de leerlingen over hoe ze moeten lezen? Wat leren ze over tekstsoorten, tekststructuur, de bedoeling van de schrijver ...? Hoe wordt tekstbegrip getoetst?

Om antwoord te krijgen op bovengenoemde vragen hebben we de lesmethode van de eerste tot de laatste bladzijde geanalyseerd en alle didactische aanwijzingen genoteerd. Dit heeft geleid tot een aantal, in onze ogen noodzakelijke aanpassingen van de didactiek in FN (paragraaf 5.2). In paragraaf 5.0 wordt verslag gedaan van het literatuuronderzoek en in paragraaf 5.1 wordt een schets gegeven van de didactiek in FN.

### 3. Analyse toetsresultaten eerste fase

Bij de analyse van de resultaten op de tekstbegriptoets zijn we uitgegaan van de volgende aanname: er bestaat een relatie tussen de moeilijkheidsgraad van de vragen en de goed/foutscore. De vragen die het vaakst onjuist beantwoord worden, worden door de leerlingen het moeilijkst gevonden. Om meer zicht te krijgen op deze relatie, hebben we een classificatie van de vragen gemaakt met behulp van het beschrijvingsschema van Kreeft (1988).

Vragen naar tekstbegrip worden door Kreeft ingedeeld op basis van het oplossingsgedrag dat vereist is voor het vinden van het juiste antwoord. Met oplossingsgedrag bedoelt hij: de mentale activiteit die plaatsvindt bij het vinden van een antwoord op een vraag. Begripsvragen zijn volgens Kreeft in te delen in vier gedragscategorieën: reproductievragen, identificatievragen, productievragen en vrije verwerkingsvragen.

Bij vragen uit de gedragscategorie *reproductie* gaat het om uit het geheugen reproduceerbare kennis. Vragen van het type: "Wat is ...? behoren hiertoe.

Bij vragen uit de categorie *identificatie* gaat het om het aflezen of herkennen van informatie uit de context. De tekst geeft *expliciet* antwoord op de vraag. In de vraag staat bijvoorbeeld: "Wat zijn de drie gevolgen van ..." In de tekst staat dan: "De drie gevolgen van ... zijn ..."

Van *productie* is sprake bij vragen waarbij *impliciete* tekstgegevens in het antwoord tot uitdrukking moeten komen. Als weer de vraag: "Wat zijn de drie gevolgen van ..." als voorbeeld genomen wordt, dan is in de tekst het woord "gevolgen" of een synoniem daarvan niet te vinden. De leerling moet op basis van de context en zijn kennis van de wereld vaststellen dat een bepaald tekstgedeelte drie gevolgen bevat.

*Vrije verwerkingsvragen* zijn vragen die algemener van aard zijn. Ze zijn tekstonafhankelijk en het antwoord is dan ook niet rechtstreeks in de tekst te vinden. De leerling moet op basis van zijn kennis van de wereld het antwoord vinden. Vragen van het type: "Wat vind je van ...?", "Wat zou jij doen als ...?" behoren hiertoe.

Analoog aan de indeling van Kreeft hebben wij de vragen uit FN verdeeld in reproductie-, identificatie-, productie- en vrije verwerkingsvragen. We hebben echter een kleine wijziging aangebracht in de categorie productie. Deze hebben we onderverdeeld in *productie letterlijk* en *productie parafrase*. "Productie letterlijk" is het soort vraag dat bij Kreeft gewoon de naam "productie" heeft. "Productie parafrase" vereist één denkstap meer. Het antwoord moet *met eigen woorden*, op basis van de context, samengesteld worden.

Naar aanleiding van deze indeling van Kreeft hebben we de gemiddelde goedscores per type vraag en per type leerling ondergebracht in een tabel.

**Tabel 1:** Gemiddelde goedscores per type vraag en per type leerling; in percentages van het aantal leerlingen.

| type vragen          | M/H-IIn | H/A-IIn | Alle IIn |
|----------------------|---------|---------|----------|
| vrije verwerking     | 19      | 17      | 18       |
| productie parafrase  | 20      | 24      | 23       |
| productie letterlijk | 28      | 43      | 36       |
| reproductie          | 35      | 41      | 38       |
| identificatie        | 43      | 48      | 46       |

De tabel moet als volgt gelezen worden: van alle vrije verwerkingsvragen die voorkwamen, hebben de Mavo/Havoleerlingen in totaal 19% juist beantwoord en de Havo/Atheneumleerlingen 17%. Het gemiddelde van alle leerlingen bij elkaar komt voor dit type vragen op 18%. De resultaten op de andere typen vragen dienen ook op bovenstaande manier begrepen te worden.

Als de aanname dat er een relatie bestaat tussen de moeilijkheidsgraad van het type vraag en de goed/foutscore juist is, dan is uit de tabel af te lezen met welke vragen leerlingen meer en minder problemen hebben. De identificatievragen vertonen voor alle leerlingen een redelijk hoog gemiddelde aan goedscores en zijn dus het gemakkelijkst. De reproductievragen vertonen een soortgelijk beeld. Havo/Atheneumleerlingen scoren hier iets hoger, maar het verschil met de Mavo/Havoleerlingen is niet zo groot. De productie vragen letterlijk worden door Havo/Atheneumleerlingen duidelijk beter gemaakt, terwijl het verschil bij het type productie parafrase verwaarloosbaar is. Alle leerlingen scoren hierop matig. De vrije verwerkingsvragen zijn voor alle leerlingen het moeilijkst, gezien de zeer matige resultaten.



Overigens moeten we voorzichtig zijn met deze conclusies, omdat de resultaten slechts bestaan uit gemiddelden en percentages. Wegens het verkennende karakter van het onderzoek, hebben we ons niet beziggehouden met statistische bewerkingen. Er kan dus niets gezegd worden over de mate van significantie met betrekking tot de scores, de typen vragen en de typen leerlingen. Toch hebben we op basis van deze gegevens verklaringen gezocht voor het feit dat het ene type vraag zoveel beter gemaakt wordt dan het andere type. De verschillen tussen de typen leerlingen zijn zo marginaal, dat daar voorlopig aan voorbijgegaan wordt.

Identificatievragen worden relatief goed gemaakt. Het antwoord kan letterlijk uit de tekst overgenomen worden. De leerlingen komen bij herlezing het antwoord als het ware voorgeformuleerd tegen. Met vragen waarop een beroep wordt gedaan op reeds aanwezige kennis en het vermogen zelf een antwoord te formuleren (vrije verwerking en produktie parafrase), hebben de leerlingen veel meer moeite. Het antwoord letterlijk overnemen is dan niet meer mogelijk. Dergelijke vragen vereisen mentaal een stapje extra en blijkbaar stelt dat de leerlingen voor problemen. Onzekerheid lijkt de overhand te krijgen zodra het antwoord niet letterlijk teruggevonden kan worden en fouten sluipen in.

De beste remedie hiertegen is leerlingen de gewoonte af te leren alle vragen te behandelen alsof het identificatievragen zijn. Maar dan dringen zich onmiddellijk een aantal nieuwe vragen op. Hoe ontwikkelen leerlingen die gewoonte? Wordt die (impliciet) aangeleerd in de lesmethode?

De aandacht verschuift nu naar de *didactiek* van het tekstbegrip-onderricht. Komen de problemen van de matige scores niet rechtstreeks voort uit de didactiek in de lesmethode? Zijn de verschillen in typen vragen eigenlijk niet van ondergeschikt belang?

Deze laatste vraag lijkt overigens bevestigend beantwoord te moeten worden. Als alle scores uit de laatste kolom van tabel 1 bijelkaar opgeteld worden en gedeeld worden door de typen vragen (161:5), dan is de uitkomst een gemiddelde goed-score van 32%! Dit betekent dat gemiddeld nauwelijks éénderde deel van alle vragen juist beantwoord wordt. In principe vinden leerlingen dus alle vragen moeilijk. Het kan bijna niet anders, of hier moet een didactische oorzaak aan ten grondslag liggen. Om dit nader te onderzoeken hebben we ons eerst beziggehouden met de lees- en zoekstrategieën die de leerlingen hanteren en vervolgens hebben we de didactiek in FN aan een analyse onderworpen.

#### **4. Hardop-denken-protocollen en lees- en zoekstrategieën**

De hardop-denken-protocollen bevestigden ons vermoeden dat leerlingen zich graag zo "veilig" mogelijk opstellen en hun antwoorden het liefst letterlijk uit de tekst overnemen. Vragen waarbij dit niet mogelijk is, leiden tot meer fouten. Het is opvallend dat hierbij meestal sprake is van vragen die de hoofdlijn van de tekst betreffen. Het scheiden van hoofd- en bijzaken is blijkbaar een zeer moeilijke opgave voor de brugklasleerlingen. De tekst moet in zijn geheel overzien worden

om een juist antwoord te kunnen geven. Voor leerlingen die gewend zijn bij elke vraag de gehele tekst te herlezen alvorens te antwoorden, is dit bijna een onmogelijke taak. Met een beetje hulp blijken ze er echter al iets meer van terecht te brengen. Zodra leerlingen aanwijzingen (zoekstrategieën) bij de vragen aangeboden krijgen, zijn ze beter in staat een juist antwoord te formuleren, ook als het algemene vragen (vragen naar de hoofdlijn) betreft. De aanwijzingen die wij aanboden bij de tekst van de hardop-denken-protocollen waren van de volgende orde: de aanwijzing betrof het voor de vraag relevante tekstgedeelte (herlees alinea ...) of de aanwijzing was een korte samenvatting van een tekstgedeelte, zodat de leerling de hoofdlijn min of meer aangeboden kreeg.

Het voordeel van dergelijke kleine hulpmiddelen is, dat de leerlingen een "denkstapje" nog even kunnen overslaan. Dat wordt voor hen gemaakt (dat tekstgedeelte is nu belangrijk; dit is het thema van deze alinea ..). Op den duur is het natuurlijk de bedoeling dat de aanwijzingen niet meer nodig zijn en dat de leerlingen zelf de denkstappen maken die nodig zijn voor het onderscheid hoofd- en bijzaken.

De observaties van de hardop-denken-protocollen hebben ons ertoe aangezet literatuur over lezen en tekstbegrip te bestuderen waarin de aandacht voor het scheiden van hoofd- en bijzaken een belangrijke rol speelde. Het verslag van dit literatuuronderzoek beperkt zich tot het onderscheid in verschillende leesstrategieën, omdat dit voor het onderzoek het belangrijkste aspect was.

## 5. De bottom-up en de top-down methode

Traditioneel worden twee manieren van lezen onderscheiden: technisch lezen en begrijpend lezen. Technisch lezen behelst het verklanken van wat geschreven is. Bij begrijpend lezen daarentegen gaat het om het construeren van de betekenis van de gelezen tekst. Nu kunnen er allerlei factoren een rol spelen, die het voor de lezer zeer lastig maken om de inhoud van de tekst goed te begrijpen. Een tekst kan lang zijn en veel moeilijke woorden bevatten, een tekst kan een thema hebben, waarmee de lezer niet zo bekend is enz. Allerlei aspecten kunnen de totstandkoming van "begrip" van de tekst bemoeilijken of zelfs verhinderen.

Een zeer belangrijke vaardigheid bij het lezen en begrijpen van teksten is het op de juiste wijze scheiden van hoofd- en bijzaken. Op basis van o.a. Henneman en Van Berkel (1989) weten we dat lezers met leesproblemen gebaat zijn bij hulp in het bekwamen van deze vaardigheid. Een gerichte leesstrategie is daarbij noodzakelijk.

Er worden twee soorten strategieën onderscheiden: de bottom-up en de top-down strategie. Bij een bottom-up strategie moet de lezer het algemene kader, de hoofdlijn van de tekst abstraheren vanuit de details. Het grote gevaar bij bottom-up lezen is dat de lezer zodanig verstrikt raakt in de details, dat hij de hoofdlijn uit het oog verliest.

Bij de top-down methode geschiedt het lezen in drie fasen: oriënterend lezen, globaal lezen en intensief lezen. *Oriënterend lezen* houdt in dat de lezer zich op



grond van een algemene indruk van de tekst een beeld probeert te vormen over de inhoud. De lezer heeft verwachtingen ten aanzien van de tekst, die hij naderhand moet controleren. Het voordeel hiervan is dat de lezer een leesdoel heeft en daarmee een *actieve leeshouding*. De aandacht van de lezer richt zich op de titel, de tussenkopjes, de alinea-indeling, de illustraties en dergelijke. Op basis hiervan toetst hij zijn voorkennis over het thema en formuleert hij zijn verwachtingen met betrekking tot de inhoud van de tekst.

*Globaal lezen* volgt op oriënterend lezen. In deze fase krijgt de lezer een nauwkeuriger beeld van de tekst door de eerste en de laatste alinea te lezen en eventueel, bij langere teksten, de eerste en laatste regels van de tussengelegen alinea's. De lezer krijgt op deze manier de hoofdlijn van de tekst te pakken.

*Intensief lezen* is de laatste fase. De lezer moet de tekst nu nauwkeurig lezen. Het is van groot belang deze fase ook daadwerkelijk als laatste uit te voeren. De kans dat de lezer verstrikt raakt in minder belangrijke details wordt dan aanzienlijk verkleind.

### 5.1. Analyse van de didactiek in FN

Zeer beknopt wordt in deze paragraaf een overzicht gegeven van de didactiek in FN op het terrein van lezen en tekstbegrip. Er is gelet op een drietal punten in het bijzonder:

1. Welke theorie over lezen en tekstbegrip wordt er aangeboden?
2. Welke leeshouding wordt aangeleerd?
3. Hoe wordt tekstbegrip getoetst?

FN is een zogenaamde "totaalmethode": alle deelgebieden van het vak Nederlands komen aan de orde. Deel I v/h/m voor de brugklas bestaat uit tien hoofdstukken. Elk hoofdstuk begint met het onderdeel tekstbegrip in de vorm van een uitgangstekst van ongeveer twee pagina's lang, met bijbehorende vragen. Theoretische kennis wordt in de vorm van losse aanwijzingen aangeboden, maar zeer summier en ongestructureerd. Theorie over lezen komt niet of nauwelijks voor. In ieder geval wordt er geen expliciete aandacht besteed aan de leeshouding van de leerling. Theorie over tekstsoorten, tekstopbouw en doel- en publiekgerichtheid is in FN eveneens nauwelijks te vinden en dan nog zeer willekeurig verspreid over het hele boek.

Het toetsen van tekstbegrip gebeurt in FN als volgt: de leerling beantwoordt vragen naar aanleiding van de gelezen tekst. Die vragen hebben betrekking op de micro-, meso- en macrostructuur van de tekst. Vragen op microniveau behandelen gedetailleerde tekstgegevens. Vragen naar de betekenis van woorden en uitdrukkingen, verwijswwoorden en dergelijke behoren hiertoe. Vragen op mesoniveau hebben betrekking op de alinea. Hierbij gaat het vooral om de tekstopbouw en de inhoud. Vragen op macroniveau beslaan de gehele tekst. Hierbij kunnen eveneens vragen over de structuur en de inhoud gesteld worden, maar ook vragen over de bedoeling van de schrijver, de eigen mening van de lezer en dergelijke.

Kort samengevat wordt in FN de bottom-up strategie gehanteerd. Gedetailleerde en globale vragen komen door elkaar voor, hetgeen een leeshouding impliceert

waarbij de leerlingen verplicht zijn steeds opnieuw de gehele tekst te doorlopen. De kans dat de hoofddijl van de tekst uit het oog verloren wordt, is daardoor zeer groot.

## 5.2. "Aangepaste" didactiek

Meermalen is al de nadruk gelegd op het belang van het scheiden van hoofd- en bijzaken in het lees- en tekstbegripsonderwijs. We hebben daarom de bottom-up gerichte didactiek in FN zoveel mogelijk omgebogen naar een top-down gerichte didactiek. Dit betekent dat de leerlingen geleerd wordt hoe ze een tekst het beste kunnen lezen, namelijk in de drie fasen: oriënterend, globaal en intensief. Verder wordt theorie aangeboden over tekstsoorten, tekstopbouw en doel- en publiekgerichtheid. Dit alles hebben we opgenomen in een "leerlingenboek", waarin de theorie afgewisseld wordt met de oefeningen die dienen om te toetsen of de leerlingen de stof begrepen hebben. Achterin het leerlingenboek zijn de teksten uit FN deel 1 v/h/m opgenomen. Veel van de bijbehorende vragen zijn gehandhaafd, maar opnieuw gerangschikt. Andere vragen zijn nieuw. De herordening van de vragen hebben we eveneens op een top-down-achtige wijze gedaan, zodat ook hierin het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken weerspiegeld wordt: eerst één of twee "oriënterende" vragen, dan enkele "globale" vragen en tenslotte "intensieve" vragen (bijlage 3). Deze laatste categorie is weer onderverdeeld in subcategorieën, zoals die gedeeltelijk al voorkwamen in FN, namelijk: Woorden en uitdrukkingen, Verwijzingen, Inhoudsvragen, Opbouw en Overkoepelende vragen. Tussen de vragen staan aanwijzingen over te herlezen tekstgedeeltes en geven we, waar nodig, een korte samenvatting van een tekstgedeelte. Dergelijke aanwijzingen moeten opgevat worden als zoekstrategieën.

Naast een leerlingenboek hebben we een docentenhandleiding vervaardigd. In deze docentenhandleiding verantwoorden we de keuze voor de top-down leesstrategie, leggen we uit wat die behelst en hoe hij aangeleerd moet worden.

Ook zijn, voor het gemak van de docent, de antwoorden bij de vragen opgenomen.

Onze aanpassingen op didactisch gebied staan in eerste instantie in dienst van de sectieleden van het WGC, die de methode FN voorlopig wilden handhaven. Toch lijkt ons het instructieve gedeelte van het leerlingenboek ook zeer goed bruikbaar op scholen waar met een andere lesmethode gewerkt wordt.

## 6. Nawoord

In het schooljaar '90/'91 heeft de sectie Nederlands van het WGC gewerkt met onze voorstellen. Op het moment dat dit artikel tot stand kwam, had er nog geen evaluatie hiervan plaatsgevonden. Het is dus nog niet bekend hoe het werken met deze voorstellen over het algemeen bevalen is. Enkele afzonderlijke sectieleden hebben mij hun persoonlijke mening gegeven en die zal ik hier samengevat weergeven.



De top-down methode voor lezen wordt goed ontvangen. Ook de top-down-achtige herordening van de tekstbegripvragen bevalt goed; gemeenschappelijke proefwerken voor tekstbegrip zijn aan deze manier aangepast.

Een punt van kritiek betreft de aanwijzingen of zoekstrategieën. Bij alle teksten staan deze bij elke categorie vragen aangegeven. Een aantal sectieleden is van mening dat die aanwijzingen op den duur moeten verdwijnen, omdat leerlingen het dan zelf moeten kunnen.

De resultaten op de tekstbegrip-toetsen zijn helaas (nog) niet aanzienlijk verbeterd, maar ook niet verslechterd in een ruwe vergelijking met voorgaande jaren.

Ongetwijfeld zal de evaluatie opleveren dat de voorstellen voor veel verbeteringen vatbaar zijn, maar hopelijk is de sectie gemotiveerd genoeg om hier tijd in te steken, zodat uiteindelijk de resultaten van het tekstbegrip-onderwijs bevredigender zullen worden.

## Noten

1. Het Wessel Gansfort College is een protestants-christelijke scholengemeenschap voor Mavo, Havo en VWO.
2. Hoewel het betreffende onderzoek is uitgevoerd door A. Voortman en H. Roordink, is voor de inhoud van het onderhavige artikel slechts laatstgenoemde aansprakelijk.

## Bibliografie

- Henneman, K. en A. van Berkel, "Lees- en schrijfproblemen", In: Dinger, T. (ed.), *Handicaps bij het leren: een handreiking aan leerkrachten in het voortgezet onderwijs*, p. 14-90, Muiderberg, 1989
- Kreeft, H.P.J., "Identificerende en producerende bewerkingen bij het beantwoorden van tekstbegripsvragen." In: Eemeren, T.H. van en R. Grootendorst (reds.) *Taalbeheersing in ontwikkeling*, lezingen van het VIOT-taalbeheersingscongres, gehouden op 16, 17 en 18 december 1987, p. 199-207, Dordrecht, 1988
- Kreeft, H.P.J., "Een beschrijvingsschema voor tekstbegripsvragen", In: W.K.B. Koning (red.), *Taalbeheersing in theorie en praktijk*, Dordrecht, 1985, p. 370-377.
- Taks, W., H. Jongsma, M. Heijnis, *Functioneel Nederlands IVHM*, Wolters Noordhoff, 1983.
- Voortman, J.A. en J.H. Roordink, *Tekstbegrip, een aangepaste didactiek bij Functioneel Nederlands deel 1 v/h/m*, onderzoeksverslag in het kader van de RUG-lerarenopleiding (2 delen), 1990

## Bijlage 1: Tekst bij hardop-denken-protocollen

- I De eerste echte Amerikaanse "goldrush" begon in het jaar 1848. Het was een wilde jacht op goud, dat volgens verhalen van pioniers zomaar voor het oprapen lag in Californië.
- II 5 In die dagen was de tocht van het oostelijk naar het westelijk deel van Noord-Amerika nog een hele onderneming. Maar heel weinig pioniers hadden met hun huifkarren de reis door de eindeloos lijkende prairies gewaagd. Niet alleen bedreigden de vijandige Indianen de
- 10 reizigers, ook voedsel- en watergebrek konden hen parten spelen. Maar toen in 1848 bij een houtzaagmolen in een riviertje in Californië een goudklomp ontdekt was, leek het wel of er geen gevaren meer bestonden. Het hek was van de dam, en in dat gedenkwaardige jaar trokken zeker
- 15 80.000 mensen dwars door het prairiegebied naar de "Wild West". En dan praten we nog niet eens over het aantal mensen dat de reis per klipper om Kaap Hoorn maakte of zich een weg zocht door de wildernis van de landengte van Midden-Amerika.
- III Goud in Californië! Het ligt zomaar op de wegen voor het oprapen! Het gerucht werd door duizenden kolonisten geloofd. Natuurlijk werd het ook onmiddellijk voor reclamedoelinden gebruikt. Er was bijvoorbeeld een fabrikant van blaasbalgen, die zijn produkt aanpreeft met
- 25 de woorden: "Neem mijn blaasbalg. Blaas het stof van de grond en u hoeft slechts de brokken goud op te rapen!" En deze blaasbalgen werden grif gekocht door de aspirantgoudzoekers. Het leek wel of het goud delven alle slechte instincten in de mensen wakker riep. In de
- 30 goudvelderskampen ging het rauw toe, en recht en wet waren ver te zoeken. Diefstal, moord en doodslag waren schering en inslag, terwijl het vaak gebeurde dat de met lang en zwaar graafwerk verworven rijkdommen in café's, de z.g. "saloons", en in speelholen over de balk
- 35 werden gegoooid.
- IV Hetzelfde kun je zien bij de grote "goldrush" naar Klondike in Alaska in 1896. Ook hier de figuur van de ruige goudzoeker met het pistool op de heup en de platte whiskyfles in de broekzak; ook hier de "saloons" en de
- 40 speelholen, die als paddestoelen uit de grond opschoten. Alleen moest hier een zware klimtocht door sneeuw en ijs gemaakt worden om de goudvelden te bereiken, een tocht die veel avonturiers met hun leven moesten betalen.
- V45 Intussen behoren de "goldrushes" alweer lang tot het verleden, en wanneer we tegenwoordig over goudwinning praten, denken we aan een land als Zuid-Afrika. Daar halen de modernste machines het goudhoudend gesteente soms drieduizend meter diep uit de aarde weg, waarna het
- 50 allerlei ingewikkelde bewerkingen moet ondergaan, voor het als bruikbaar goud in de handel gebracht kan worden.

(Uit: Opbouw deel 1)



## **Bijlage 2a: Vragen bij de "goldrush"-tekst analoog aan FN**

1. Geef de betekenis van de volgende woorden:
  - kolonist (r.21)
  - instincten (r.29)
2. Wat betekenen de volgende uitdrukkingen?:
  - schering en inslag zijn (r.32)
  - iets met zijn leven betalen (r.43-44)
3. De tekst bestaat uit drie gedeelten; daarin wordt gesproken over de goudwinning op verschillende plaatsen in verschillende tijden.
  - het eerste deel loopt van r.1 t/m r. ...
  - het tweede deel loopt van r. ... t/m r. ...
  - het derde deel loopt van r. ... t/m r. ...
4. Waarnaar verwijst:
  - het (r.22)
  - het (r.49)
- 5a. In welke alinea wordt vooral gesproken over de geschiedenis van de jacht op het goud?
- 5b. Welke alinea's blijven over? Hoe noemen we die?
6. Waarom was de tocht door de prairie gevaarlijk?
7. Waarom zouden de indianen de reizigers bedreigen?

## **Bijlage 2b: Nieuwe vragen bij de "goldrush"-tekst**

### **\* Lees de tekst één keer helemaal door**

1. Welke titel past het beste bij deze tekst?
  - a. Goudkoorts in Amerika
  - b. Goudwinning toen en nu
  - c. De gevaren van goudwinning
  - d. De gevolgen van goudwinning
2. Wat voor soort tekst is dit?
  - a. een overtuigende tekst
  - b. een informatieve tekst
  - c. een verhalende tekst
- 3a. De tekst bestaat uit twee delen. Het eerste deel gaat over:
  - a. goudwinning in Amerika in de 19e eeuw
  - b. goudwinning in Zuid-Afrika in de 19e eeuw
  - c. goudwinning in Amerika in de 20ste eeuw
  - d. goudwinning in Zuid-Afrika in de 20ste eeuw
- 3b. Het tweede gedeelte van de tekst gaat over:
  - a. goudwinning in Amerika in de 19e eeuw

- b. goudwinning in Zuid-Afrika in de 19e eeuw
- c. goudwinning in Amerika in de 20ste eeuw
- d. goudwinning in Zuid-Afrika in de 20ste eeuw

**\* Lees de alinea's II, III en IV nogmaals**

4. Wat was de aanleiding voor de jacht op goud?
  - a. voedsel- en watergebrek
  - b. de tocht van oost naar west
  - c. de ontdekking van een goudklomp in Californië
  - d. er bestonden geen gevaren meer
5. Wat waren de gevolgen van de geruchten over de aanwezigheid van goud in Californië?
  - a. Veel mensen gaan op zoek naar goud en veel fabrikanten maken reclame voor produkten die zogenaamd nodig zijn bij de jacht naar goud
  - b. De tocht naar "Wild West" is heel gevaarlijk en de mensen hebben een blaasbalg nodig
  - c. Veel indianen gaan op zoek naar goud en veel kolonisten maken reclame voor blaasbalgen
  - d. Het goud ligt voor het oprapen door het gebruik van blaasbalgen
6. Wat waren de gevolgen van het goud delven?
  - a. De mensen werden rijk, maar vergokten alles
  - b. De mensen wilden steeds meer goud bezitten en daardoor ontstonden er allerlei wantoestanden
  - c. De mensen moesten zwaar en lang graafwerk verrichten
  - d. De mensen moesten zware klimtochten door sneeuw en ijs maken en lieten daarbij vaak het leven

Vroeger in Amerika werd het goud gewonnen door middel van primitieve middelen, namelijk met de hand. Het doel van de jacht op goud was er zelf rijk van te worden.

**\* Lees alinea V nogmaals**

7. Op welke manier en met welk doel vindt tegenwoordig de goudwinning in Zuid-Afrika plaats?
  - a. door middel van "goldrushes" met het doel het goud te bewerken
  - b. door middel van de modernste machines met het doel er zelf rijk van te worden
  - c. door middel van hand-graafwerk met de handel als doel
  - d. door middel van de modernste machines met de handel als doel



### Bijlage 3: Voorbeeld van de "aangepaste" vragen bij tekst uit FN

#### TEKST 1: KEESSIE

##### *Oriënterend*

#### \* LEES DE TEKST ORIENTEREND

(titel, tussenkopjes, illustraties, aantal alinea's)

1. Probeer te bedenken waar de tekst over gaat.

##### *Globaal*

#### \* LEES DE TEKST GLOBAAL

(lees de eerste alinea (=inleiding))

2. Was dat wat je had verwacht?
3. Wat weet je zelf over dierentehuizen/asiels?

##### *Intensief*

#### \* LEES DE TEKST INTENSIEF

(lees de hele tekst grondig door)

##### *A. Woorden en uitdrukkingen*

Probeer de antwoorden op de volgende vragen af te leiden uit de omgeving van de gevraagde woorden en uitdrukkingen; lees dus steeds de woorden en zinnen die er vlak omheen staan.

4. a. In r. 1 staat: dierentehuizen. Welk ander woord voor dierentehuis wordt in de tekst genoemd?  
b. Wat is een teefje? (r. 29)  
c. "Waggelt" (r. 22) geeft een bepaalde manier van lopen aan. Welke woorden in alinea VII geven eveneens een bepaalde manier van lopen aan?
5. a. Wat betekent het:  
- als je ergens allergisch voor bent? (r. 5)  
- als je op dieet bent? (r. 17)  
- als er staat: hiermee is de hond niet gediend? (r. 40)  
b. Wat betekent de uitdrukking "op ieder potje past een dekseltje" hier? (r. 68)

## *B. Verwijzingen*

6. Naar welke woorden in welke regels verwijzen: ze (r. 4); het (r. 24); ze (r. 63)?

## *C. Inhoud*

De alinea's II t/m VIII gaan over "Keessie", een keeshondje uit een dieren-asiel.

### **\* LEES DE LINEA II EN III NOGMAALS**

7. Keessie zit "bijna kansloos in een hokje." (r. 11/12) Waarom is Keessie bijna kansloos om meegenomen te worden uit het asiel? (Noem 5 redenen)

### **\* LEES ALINEA VII EN VIII NOGMAALS**

Keessie heeft niet alleen nadelen, maar ook voordelen. De schrijver zegt in alinea VII (r. 58) dat Keessie gezelligheid uitstraalt.

8. Uit welke dingen die Keessie doet, blijkt dat het niet alleen een gezellig, maar ook een lief hondje is? (Leid het antwoord af uit de tekst).

## *D. Overkoepelende vragen*

Als de schrijver alleen een verhaal over een keeshondje had willen schrijven, had hij kunnen volstaan met een verhaal over Keessie: het middenstuk dus. Hij heeft echter aan het begin en eind nog een algemeen gedeelte geschreven.

### **\* LEES DE ALINEA'S I, IX EN X NOGMAALS (ALGEMEEN GEDEELTE)**

9. Wat zou de schrijver met deze tekst bedoeld hebben? Kies uit de volgende antwoorden:
- De schrijver wil de lezer duidelijk maken dat honden als Keessie, door een gebrek aan ruimte in dierentuinen, vaak worden afgemaakt.
  - De schrijver wil duidelijk maken dat veel honden en katten hun baas of bazin ziek maken en daarom naar een asiel moeten.
  - De schrijver wil duidelijk maken dat Keessie een gezellig hondje is, ook al heeft zij veel nadelen.
10. Welke dingen over dieren in dierentuinen heb je geleerd die je nog niet wist?

*(manuscript aanvaard 12 november 1991)*