

Wam de Moor

**Cor Aarnoutse: "Show it, laat ze zien
wat er gebeurt als je leest!"**

Begrijpend lezen essentieel voor de literaire vorming

De Volkskrant van zaterdag 13 februari maakte melding van een ernstige teruggang bij leerlingen in het basisonderwijs van het begrijpend lezen. Cor Aarnoutse, hoofddocent onderwijskunde aan de K.U. Nijmegen, in het bijzonder voor het onderzoek naar curricula, voerde tijdens de conferentie waarop de ramspoed werd gemeld bezorgd het woord. Ook Kees de Glopper, hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, en betrokken bij het internationale onderzoek naar de opbrengst van het leesonderwijs in de basisschool in 26 landen, toonde zich bepaald niet gelukkig met de uitkomst van dat onderzoek voor Nederland.

Grofweg gezegd was er voor ons land onder de ruim dertig onderzochte landen een 21e plaats, onder België, Spanje, Zweden of de Verenigde Staten en maar net boven Cyprus, Portugal en, mirabile dictu, Denemarken. In het rapport *How in the world do students read?* doet Warwick B. Elley verslag van dit onderzoek, dat geëntameerd was door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Het ging daarbij om 9-jarige kinderen die doorgaans in het derde jaar na de kleuterklas zaten en om een mix van 14-jarigen.

In Didaktief van december 1992 maken De Glopper en Martha E. Otter duidelijk dat ze niet weten hoe het komt dat ons land er zo slecht op staat. Men heeft alle deelnemende leerlingen - het waren per land honderden scholen en duizenden kinderen - een zorgvuldig vertaalde meerkeuzetoets voorgelegd die betrekking had op drie soorten teksten: *verhalende* teksten, *zakelijke* teksten en *documenten* zoals tabellen, grafieken, lijsten, kaarten of gebruiksaanwijzingen.

Wat onze 9-jarigen betreft: zij doen het beduidend slechter dan de meeste andere kinderen van hun leeftijd. Nu zijn ze gemiddeld wel bijna de jongsten (9.2 tegenover de kinderen van de V.S. 10 jaar oud), en in leerjaren wat betreft lezen een jaar achter bij acht hoger scorende landen (bij Nieuw-Zeeland zelfs twee jaar). Maar ook als men ze vergelijkt met leeftijdgenoten uit landen waarin van hetzelfde leerjaar sprake is, blijkt er een forse achterstand. De Glopper en Otter spreken van "een halve nationale standaarddeviatie" verschil en gelooft u van ons: dat is schrikbarend veel. Zij constateerden dat Nederlandse kinderen van 9 een jaar

achterlopen op hun Noorse, Zweedse en Finse leeftijdgenoten en een half jaar op de Duitse Buben und Mädchen.

Bij de 14-jarigen ziet het er minder ongezond uit: maar toch schatten De Glopper en Otter hier een leesachterstand van een half jaar tot een jaar.

Nu is dat verschijnsel van onze leesachterstand op andere landen ook in het begin van de jaren '70 vastgesteld. Met het algemene onderwijspeil heeft het weinig te maken, want ons wiskunde-onderwijs kan de vergelijking met het buitenland juist uitstekend doorstaan. Daar is Nederland na Japan tweede op de ranglijst in een vergelijkbaar onderzoek. En hoe komt het nou dat we met lezen niet hoog scoren? Aan de kosten gemaakt voor leesachterstandprojecten kan het niet liggen; nergens zoveel begeleidende instanties als in onze verzorgingsstaat. De Glopper en Otter erkennen in Didaktief ruiterlijk dat ze er nog niet uit zijn.

Wij vroegen Cor Aarnoutse om commentaar. Hij promoveerde in 1982 op een proefschrift over begrijpend lezen in de (toenmalige) vierde klas van de lagere school en houdt zich nog steeds bezig met de plaats van begrijpend lezen in het onderwijs.

"Het probleem bij begrijpend lezen is dat we het doel ervan niet voldoende in de gaten houden. De bedoeling van de schrijver leren vatten, grijpen, *be*-grijpen, dat is in feite een kwestie van het leggen van verbanden tussen onderdelen van de tekst. Daar schort het in het basisonderwijs aan. De zwakke en gemiddelde kinderen bereiken té laat prestaties op dit gebied. Dat komt omdat het onderwijs niet systematisch genoeg aandacht aan dit probleem besteedt. Men geeft te weinig instructie, is daar in de opleiding niet op voorbereid, en de gebruikte schoolboeken zijn te zwak in het aanbieden van dergelijke instructieve leesbegripstrategieën.

Een andere oorzaak is dat er te weinig wordt gelezen. De leescultuur is in ons land werkelijk laag.

Laag geworden of was het altijd al knudde?

Het is natuurlijk veel beter geweest, maar ik hoef je de cijfers over onze leesgewoonten (van 4,5 uur per week in 1975 naar 2 uur in 1990) niet te noemen. Ligt zeker ook aan externe factoren, maar met te meer klem bepleit ik dan nu een systematische aanpak om al die losse moleculen tot een geheel te maken.

Kijk. Als kind begin je in groep 1 en 2 en dan hoort er - in het zogenaamde *voorbereidende* lezen- gewerkt te worden aan de ontwikkeling van je woordenschat, aan het lezen van prentenboeken, aan het luisteren naar voorgelezen verhalen, aan het wekken van belangstelling voor het boek. Het kind wordt dan al veel geconfronteerd met letters, maar de bedoeling is toch niet om die allemaal al te leren en er woorden van te vormen. Dat gebeurt in feite nog net als vroeger, vóór kleuterschool en lagere school één basisonderwijs gingen vormen, gewoon als ze zes jaar

zijn. Maar er zijn hoog-intelligente kinderen en die leren de letters al wanneer ze als vierjarige in groep 1 zitten. En ook dat kwam vroeger voor.

Hoe schat je de gevolgen in van de fusie tussen kleuterschool en basisschool. Daar wordt toch door leraren in het basisonderwijs geweldig over geklaagd?

Het is nog te vroeg om te zeggen of, als het gaat om lezen, de fusie tussen kleuterschool en basisschool negatieve of positieve gevolgen heeft gehad. Wel zie ik dat nu in de groepen 1 en 2 (de vroegere kleuterklassen) veel meer aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van de woordenschat en het voorlezen.

In groep 3 beginnen ze dan aan het decoderen, het herkennen en noemen van de letters en het combineren van de letters met de klank. Ook daar zie je dat de laatste jaren in de methoden niet het accent ligt op het ontsleutelen, wat je het *aanvankelijk en technisch* lezen kunt noemen, maar dat er steeds meer aandacht komt voor het ontwikkelen van begrip, dus voor begrijpend lezen. In groep 3, 4 en 5 is evenwel de laatste tien jaar - en dat staat eigenlijk wel buiten die fusie- een overdreven accent gelegd op technisch lezen. Er wordt dan aan *niveau-lezen* gedaan op een manier die niet zo best is. De techniek van het technisch lezen wordt ingeslepen, maar onvoldoende de strategie van het begrijpend lezen. Ook op de LOM-school zie je dat heel sterk, dat men eigenlijk geen of onvoldoende aandacht schenkt aan het begrijpend lezen. Voorbeeld van technisch lezen? Een woord als 'strop', dat is moeilijk te decoderen door die drie medeklinkers na elkaar. Of een woord als 'kerk', ook lastig. Kost veel tijd om het er in te krijgen. Of het de kinderen lukt wordt vaak getoetst via het hardop-lezen. Zo worden de fouten onmiddellijk gecorrigeerd, maar het kost enorm veel tijd.

Hier zie ik een duidelijk relatie met de lage positie van de Nederlandse 9-jarigen op die internationale leesladder. Dat zijn de leerlingen van groep 5.

Jij en Jos van der Gouw hebben in jullie methode Wie dit leest proberen te werken vanuit de opvatting die je nu schetst.

Die lijn is dat we vier aspecten van lezen van het begin af aan ontwikkelen: technisch lezen, begrijpend lezen, informatie verwerven en leesbevordering annex vrij lezen, daarvan hebben we van meet af aan één geheel proberen te maken. Dit betekent dat je niet meer denkt in termen van voorwaardelijk werken, zoals: als ze technisch de zaak niet onder de knie hebben, kunnen ze de tekst niet begrijpen, maar veeleer ervan uit gaat, dat kennis van het ene aspect kennis van het andere gunstig beïnvloedt. Maar je moet dit wel goed doen, namelijk door duidelijke instructies te geven. Niet alleen voor technisch en begrijpend lezen, maar ook om het lekker vrij lezen te bevorderen.

Wezenlijk is dat er sprake is van een stap-voor-stap-opbouw. Leraren hebben behoefte aan goede methodes en een flinke scholing op dit gebied.

Je zegt: het is over de grote linie niet best wat er gedaan wordt. Hoe ziet die grootste gemene deler er dan uit? De meeste docenten in het voortgezet onderwijs zullen dat niet meer weten.

Een methodiek is het niveau-lezen. Een klas wordt met de zgn. AVI-leestafel doorgemeten op technisch lezen, en de kinderen worden in groepjes van hetzelfde niveau bij elkaar gezet. Daar komt vaak een leesmoeder bij. En die oefenen dan in het hardop lezen. Ze corrigeren elkaar zo snel mogelijk en men hoopt maar dat door die procedure het technisch lezen vooruit gaat en ook het begrijpend lezen een opkuntje krijgt. Die procedure wordt in 60, 70 % van de scholen toegepast in de groepen 4 en 5 en ze heeft naar mijn mening te weinig effect -noch voor het technisch noch voor het begrijpend lezen blijkt ze te voldoen.

Vooraf bij de zwakke lezers heeft dat werken in niveaugroepen weinig effect. Als je zulke leerlingen bij elkaar zet zien ze geen model waaraan ze zich op kunnen trekken en ze worden er niks wijzer van. Ik ben een grote voorstander van heterogene groepen, vergezeld van een uitgekende instructie door de leraar over wat er van de kinderen verwacht wordt en hoe ze het zouden kunnen aanpakken. Moeilijke woorden leren decoderen, gemakkelijke boekjes lezen, veel lezen. Dan kunnen de beteren de zwakkeren helpen en dan schiet je met het technisch lezen veel beter op.

We komen dus slecht uit dat internationale onderzoek naar begrijpend lezen omdat juist in de onderzochte groep het technisch lezen domineert. Met het begrijpen van *verhalende* teksten valt het nog mee, bij *zakelijke* teksten schieten we er ver onder en met het lezen van *tabellen*, *grafieken* en dergelijke weten onze 9-jarigen blijkbaar evenmin raad. Maar daarin zijn ze dan ook helemaal niet geoefend.

In jullie methode bied je juist veel van dergelijke opdrachten aan. Maar aan het feit dat de kinderen beter zijn in het lezen van verhalende teksten werken jullie naar mijn mening toch ook fors mee: de grote lijn van jullie methode wordt immers bepaald door telkens terugkerende kinderen die in verhaalvorm met de diverse thema's omgaan, bijvoorbeeld onze multiculturele samenleving, gezinsleven etcetera?

Ik kan dat niet ontkennen, dat is zeker zo. Maar die teksten, geschreven door Bert Kouwenberg, dienen toch wel het doel. Van der Gouw en ik maken de blauwdruk van wat er allemaal in de methode moet en aan welke eisen een tekst dient te voldoen. Jos van der Gouw koos de teksten voor leesbevordering, bijvoorbeeld van Marga Minco of Willem Wilmink. Technisch lezen en begrijpend lezen in hun ontwikkeling en hun samenhang, laten zien hoe een tekst in elkaar zit, laten zien hoe relaties

liggen, aantonen wat een schrijver níet zegt en wat hij eigenlijk bedoelt te zeggen, die dingen zijn verduveld belangrijk om de kinderen de ogen te openen hoe een tekst in elkaar zit. Zulke stukjes onderwijs zijn wezenlijk voor het begrijpen van literaire teksten. Als je heel slecht bent in begrijpend lezen en niet aanvoelt wat de geheimen zijn achter een tekst, dan krijg je natuurlijk problemen met de literaire tekst.

In het verlengde van die opvatting zie ik de pleidooien voor het extensieve lezen en het dŭrven lezen van teksten zonder precies alle lexicale problemen te kunnen oplossen die in het voortgezet onderwijs moderne vreemde talen worden gevoerd door Gerard Westhoff en Alie Toussaint-Dekker.

In het vreemdetalenonderwijs begint dat probleem van het decoderen en begrijpend lezen als het ware opnieuw. Dat je moet leren hoe je de betekenis van woorden uit de context kunt afleiden zonder die woorden zelf technisch te kunnen plaatsen, dus direct te kunnen decoderen, lijkt mij een essentiële voorwaarde voor succesvol vreemde taal leren. Ik zie inderdaad dat verband tussen het basisonderwijs en het vreemdetalenonderwijs.

Leggen jullie in je methode veel accent op het communicatiemodel?

Jawel, maar niet zo sterk als Bol doet in zijn methode *Lees je wijzer*. Lezen is voor hem communiceren met de schrijver. Bol wil duidelijk maken dat er een schrijver achter een tekst zit en hij laat kinderen zich verplaatsen in de rol van de auteur en elkaar schrijven. Hij ziet een duidelijke relatie tussen schrijven en lezen. Wij zien dat anders: die schrijver is er nu eenmaal niet meer. Wij zoeken het veeleer in een benaderen van de bedoeling van de schrijver. Zuiver communicatief in de zin van een ontmoeting is dat niet. Ik zelf zie schrijven als een heel complex proces dat een strikte systematiek vergt. Ik leg meer het accent op de relatie tussen lezen en luisteren dan tussen lezen en schrijven. En voor kinderen van de basisschool is schrijven veel moeilijker dan lezen. Zou dat voor de meeste leerlingen in de basisvorming zoveel anders zijn? In onze methode ligt dan ook het meeste accent op het lezen zelf. Wij coveren ook maar een deel van het taalonderwijs, maar dat moet dan wel heel goed gegeven worden, in een consequent samengaan van cognitieve en affectieve elementen.

Ik bespeur een navenant verschil in de titels van beide methoden.

Bols methode *Lees je wijzer* zegt inderdaad iets over het cognitieve accent dat hij bij voorkeur legt. In zijn methode vind je het affectieve aspect van het lezen, dat wij koesteren in ons onderdeel 'leesbevordering' nauwelijks terug. Onze titel is vooral een uitdaging aan de kinderen, een aansporing

tot lezen, een stimulans om door lezen iemand te zijn. Zelf hoor ik de echo van Vromans gedicht, maar ik kan mij de aanvulling die een kind bij de titel *Wie dit leest* geeft gemakkelijk voorstellen en daarmee verwijst de titel naar de eigen wereld van de kinderen, want wie dit leest is nog altijd gek (volgens de briefjes die ze in de les uitwisselen als ze zich vervelen!). We reserveren bewust veel tijd voor leesbevorderend activiteiten: van alle leeslessen willen we dat de klas 20 % reserveert voor leesbevordering en 20 % voor vrij lezen. En het aantal lessen lezen per week is vrij groot.

Wat is de kern van de procedure en welke buitenlandse methoden hebben een rol gespeeld bij jullie benadering van begrijpend lezen?

Voor ons is vooral de methode van Scott Paris belangrijk geweest (Zie: S.G. Paris, Reading and thinking strategies. Lexington: D.C. Heath and Co. 1987. WdM). Hij legt het accent op het *metacognitief* aspect als het gaat om begrijpend lezen. De leraar moet als het ware hardopdenkend het proces voordoen van dat begrijpend lezen. De meeste kinderen weten heel goed hoe het technisch lezen verloopt, omdat de leraar dat hardop beredeneert. De zwakke leerling die een tekst leest, beperkt zich al gauw tot de technische kant ervan, dat je langzamer moet lezen als een deel van de tekst moeilijker wordt, dat is je zelf controleren tijdens het lezen.

Hardop denkend leest de leraar een tekst, met alle reacties, verbazing, verwondering, enzovoorts die zich bij hem, zich inlevend in de kinderen, voordoen. "Oei, nou snap ik het niet meer, even terugkijken, teruglezen, o ja, hier staat:....." enzovoorts. De kinderen gaan die hardop-denk-methode vervolgens in groepjes toepassen.

Dat vragend een tekst be-lezen is wezenlijk iets anders dan voorlezen. Als je voorleest, moet je er juist niet tussenkomen met je bedenkingen en vragen, dat zou de sfeer weghalen. Bij een tekst be-lezen nemen jij en de kinderen een andere houding aan. We willen weten waar het over gaat, we staan stil bij alle vragen die bij ons opkomen. Dat is wat ik noem een tekst be-grijpen. Het is een klasgesprek waarin de leraar aanvankelijk heel prominent aanwezig is en de kinderen daarna dezelfde strategie toepassen. Dat is een heel natuurlijke leeswijze vind ik. Show it, laat het ze zien! Als we zelf iets niet begrijpen uit de krant, hoor je ons toch ook roepen: "Hé, moet je kijken wat hier staat!".

Wij besteden veel aandacht aan *inferenties*. Zo'n slogan als "Is er koffie na de dood?" is een typisch voorbeeld. Je vraagt je af: Wat betekent hier 'dood'? Als je de kleine letters onderaan de mupi leest zie je, dat het een affiche is van een uitvaartverzekeringsmaatschappij, en je leidt daaruit af dat 'dood' hier is gereduceerd tot 'begravenis'. Welke andere gevoelens je bij dit affiche ook hebt (bijvoorbeeld van hevige verontwaardiging over de trivialisering van een zo wezenlijk thema) komen natuurlijk ook aan bod. Wat is het waarheidsgehalte van een tekst? Leerlingen moeten leren dat een tekst niet heilig is, dat het gedrukte woord niet heilig is. Onze

tekstschrijvers vragen we ook om teksten waarin inconsistenties zijn gebouwd, zodat de leerlingen leren daar oog voor te krijgen. Waar een schrijver overdrijft, de werkelijkheid geweld aan doet, of zo'n affiche als over koffie na de dood.

Met de verschillende referentiekaders van de kinderen doen we als het gaat om begrijpend lezen niet veel, wel speelt het een rol in de sector leesbevordering en met name bij het vrij lezen. Dat elke lezer zijn eigen tekst leest zoals een tekst heel veel verschillende intenties kan hebben, blijft in onze methode meer impliciet dan dat we er extra aandacht aan schenken. Het is iets wat voor de meer naar buiten gerichte kinderen van deze leeftijd nog niet zo nodig is. We laten dat over aan het voortgezet onderwijs.

Hoe verhoudt zich jullie methode tot de integraalmethoden Taalkabaal en Balans waarover het basisonderwijs beschikt?

Taalkabaal bij Zwijsen en *Balans* zijn heel goede methoden. Ze tackelen alle aspecten van de taal in hun samenhang. Bij Zwijsen had men gedacht dat *Taalkabaal* het zou gaan maken. Prima reacties van het vakfront. Maar tot meer dan 14 % van het afzetgebied kwam men niet, en voor *Balans* geldt hetzelfde, denk ik. Het veld schrikt blijkbaar terug voor zulke totaalmethoden.

Vandaar dat Zwijsen in 1989 met ons in zee wilde gaan voor deze deelmethode, specifiek voor lezen. Wij zijn begonnen in groep 4. Voor groep 1 en 2 heeft Zwijsen *Schatkist* met alle dingen erin die beantwoorden aan wat ik daarstraks zei over de eerste twee jaar (zie de opmerkingen van Piet Mooren daarover in de bundel *Neem en lees*, red.). Wat het leesonderwijs in groep 3 betreft, waar het gaat om aanvankelijk lezen, heeft Zwijsen 90 % van de markt met *Veilig leren lezen* van Mommers. *Balans* loopt van 1-8, ik vind het een heel sterke en mooie methode en het is op zichzelf niet ondenkbaar dat basisscholen daar op den duur toch een goed alternatief in zien voor het bestand van Zwijsen.

Terug naar het voor ons leesonderwijs zo beschamende onderzoek: wat zie jij als eventuele oplossing van het probleem van de achterstand die onze negenjarigen als lezers hebben?

Ik vond het heel frappant dat Kees de Glopper in zijn betoog de resultaten van het IAE-onderzoek relativeerde. Zelf vind ik ze heel verontrustend. We moeten twee dingen doen: ten eerste veel meer aandacht schenken aan begrijpend lezen en ten tweede via levendig leesonderwijs in de basisschool en de basisvorming een dam opwerpen tegen de zichtbare afbrokkeling van de leescultuur. Daarvoor zullen we de eenzijdigheid van de beeldcultuur die in steeds meer gezinnen is ontstaan moeten zien tegen te gaan en de ouders proberen te interesseren voor wat er op school gebeurt. Onderwijs kan niet

geïsoleerd opereren en als thuis niet wordt gedragen wat op school wordt uitgeserveerd kunnen we het wel schudden. Typerend vind ik dat de landen die heel hoog scoorden, zoals Finland en Zweden, een echte leescultuur bezitten. 't Is er vroeg donker, zeker, en de winters zijn koud, en misschien leren kinderen daardoor ook gemakkelijker aan de keukentafel zelfstandig werken, maar toch zie je daar forenzen in de trein, of ze nou zitten of aan de lus hangen, boeken lezen. Misschien geen Finse Mulisch of Zweedse Margriet de Moor, maar dan toch Sjöwall en Wahloo.

Onze leescultuur is echt aan instorten. We hadden het over de cijfers: in 1990 nog maar 2 uur lezen per week, kranten en tijdschriften inbegrepen, dat kun je geen incident meer noemen. Dat is desastreus. Vandaar dat ik blij ben met elke actie die ondernomen wordt om het tij te keren. Vandaar mijn plezier in het leesproject dat WVC via SARDES voor de jongste lezers van groep 3 subsidieert, Overstap. Daarin wordt gewerkt om ouders, school en bibliotheek te laten samenwerken. Dat project, bedoeld voor de vele leerlingen die de leesmethode voor groep 3 Veilig Leren Lezen hebben, beoogt als het ware de beperkte leestijd van de school te verlengen naar de huiskamer. Overstap levert aanvullend materiaal in de vorm van een setje voorleesverhalen met geluidscassettes, prentenboekjes en werkboekjes met veel spelopdrachten. De woorden en begrippen die de kinderen op school hebben geleerd herhalen zich in dit materiaal. Om de drie, vier weken krijgen de deelnemende kinderen en ouders een nieuw pakket. Als ze dan in zo'n periode een keer of tien een half uur lang krijgen voorgelezen en zelf geluisterd en de prentenboekjes bekeken hebben, scheelt dat heel wat. En het tekstmateriaal is voor Turkse en arabisch sprekende kinderen en ouders vertaald, zodat die er ook mee uit de voeten kunnen.

Zie je samenhang met het negatieve rapport van de visitatiecommissie die de pabo's heeft bezocht en voor de meeste ervan geen goed woord over heeft?

Laat ik daar voorzichtig in zijn. Maar het is wel typerend dat op die Utrechtse conferentie na mijn verhaal een pabo-docent opstond die vertelde hoe juist het hem leek wat ik te berde had gebracht, maar die zei met de handen in het haar te zitten, omdat bij hem studenten Nederlands komen die absoluut niet lezen. Een gemiddelde havo-docent kijkt daar niet van op, maar als je mensen in huis krijgt die in opleiding moeten voor het onderwijzerschap en dus straks verantwoordelijk zijn voor het begin van dat curriculum waaraan jullie als Stichting Promotie Literatuuronderwijs zoveel zorg besteed willen zien, dan zit je inderdaad muurvast. Het is een groot maatschappelijk probleem, dat we allemaal avond aan avond voor die buis neerzigen. Als de pabo-studenten zelf niet desnoods opgewekt gedwongen worden te lezen, zal de visitatiecommissie die over twee jaar weer langs gaat, nog ellendiger dingen hebben te melden."