

# LEZEN: EEN PRODUKTIEVE VAARDIGHEID<sup>(1)</sup>

## INLEIDING

Onvrede met het gangbare leesonderwijs, zowel in zakelijke als fictionele teksten en de consequenties hiervan in de klaspraktijk van de determinatiecyclus VSO, brachten me ertoe in dit verband te reflecteren op drie punten:

1. Hoe is het gesteld met de *leesmodus* van de modale leerling die ik verondersteld word in zijn leesvaardigheid vooruit te helpen? (DIAGNOSE)
2. Waar ligt de *verantwoordelijkheid* voor die leesmodus van de modale leerling (of het ontbreken ervan)? (OORZAAK)
3. Wat kan ik als leraar moedertaal doen om de lerenden die mij zijn toevertrouwd tot *betere lezers* te maken? Hoe kan ik hen in dit leerproces zinvol *begeleiden*? (REMEDIES)

Vanuit mijn eigen klaspraktijk meen ik enkele vaststellingen op een rijtje te mogen zetten, hoewel ik voorzichtig moet zijn niemand voorbarig tegen de haren in te strijken: uiteraard wordt er te velde ook zinvol leesonderwijs verstrekt.

1. *Diagnose* van enkele symptomen, geformuleerd vanuit waarneembaar leerlingengedrag.
  - 1.1. Wanneer leerlingen in de klas teksten te lezen krijgen, verwerken ze die doorgaans STEREOTIEP, hiermee bedoel ik: ze lezen om het even welke tekstsoort in om het even welke klassituatie op een zelfde manier: d.w.z. *integraal, lineair*, „met het vingertje”.
  - 1.2. Leerlingen lezen die teksten *intensief, traag* en *analytisch*. Je moet er immers je volle aandacht bijhouden, je moet toch de betekenis van elk woord kunnen geven, je moet elk detail in je opnemen, want die details zal je straks na het lezen moeten reproduceren: dat biedt voor jou en voor de leerkracht houvast, dat is lekker opvraagbare leesstof/leerstof en dat valt makkelijker selectief te evalueren.
  - 1.3. Kortom: leerlingen beoefenen in de lessen leesvaardigheidstraining in hoofdzaak 1 bepaalde strategie: het lineair-analytisch lezen en op grond hiervan, maar vooral op grond van tekstafhankelijke kennis worden ze geëvalueerd.

Leerlingen hebben op school vaak geen eigen leesbedoeling. De leesbedoeling wordt hen door anderen opgedrongen: het zijn meestal de anderen die in hun plaats beslissen wat er uit een tekst moet gehaald worden, dat en waarom die tekst moet gelezen worden. Het zijn vaak de anderen die - achteraf - de vragen bij de tekst stellen. En dat met zulke tekstbegripsvragen misschien wel de parafraseervaardigheid, maar niet de leesvaardigheid

wordt getoetst, stemt op zijn minst tot nadenken.

Leerlingen lezen op school heel wat (fiction én non-fiction), omdat het moet, maar vaak zonder echte leesbereidheid/leesplezier.

Vaak staat in de doelstellingen van de leerkracht de tekst en niet het leesproces van de lerende vooraan.

2. Naar mijn gevoel en loopt er dus met de leesmodus van de modale leerling-lezer duidelijk een en ander mis: *hoe komt dit?*

Een eenzijdig, beperkt leesonderwijs heeft hem met eenzijdige, schoolse, foutieve leesgewoontes opgezadeld.

Ergaapt een enorme kloof tussen lezen in de klas en lezen in het echte leven. Verkennende gesprekken met de leerlingen maken dit duidelijk.

Zo blijken sommige leerlingen buiten de school af en toe wel eens over zinnige leesdoelen te beschikken („voor mijn plezier”, „om me te ontspannen”, „om iets te weten te komen” etc.).

Zo blijken sommige leerlingen buiten de school het gelezene soms wél te beoordelen en te integreren.

Zo blijken sommige leerlingen buiten de school wel eens oog te hebben voor verbale en niet-verbale tektsignalen. Zo blijken sommigen hun leesmethode en leestempo wel eens te variëren, naargelang hun betrokkenheid bij de tekst en de leesbedoeling. En ondanks dat alles, blijken in een schoolse context al deze factoren plots niet meer mee te spelen: de lezer is niet met zijn eigen leesdoel of vanuit eigen leesbehoefte bezig. Het „schoolse” leesonderwijs werkt conditionering en vervreemding in de hand.

3. *Remedie voor een zinvoller leesonderwijs/Aanzetten voor een zinvoller leesdidactisch model.*

Lezen in de klas mag niet langer benaderd worden als een louter receptieve/reproductieve vaardigheid.

Lezen is een concentrisch verlopend creatief denkproces: het is het dynamisch proces van het creëren van betekenis.

*Lezen is een produktieve vaardigheid.*

Wat de lezer vanuit zichzelf en via interactieve, communicatieve momenten ook vanuit anderen - toevoegt aan de tekst is in se nog belangrijker dan wat de tekst zelf aanbrengt.

De leerkracht zal de leerlingen daarom zo *frequent* mogelijk confronteren met zo *gevarieerd* mogelijk en zo *authentiek* mogelijk tekstmateriaal.

De leerkracht zal de leerlingen met dit tekstmateriaal diverse leesactiviteiten laten uitvoeren die hen dwingen te handelen en op dit *handelen* (en op de tekst) te *reflecteren*.

Op die manier zullen de leerlingen diverse leesstrategieën d.i. *oplossingsstrategieën verwerven* (automatiseren) die ze met soepelheid kunnen toepassen in nieuwe situaties, d.i. bij het verwerken van om het even welke nieuwe tekst, om uiteindelijk met meer rendement en in minder tijd hun leesdoel te bereiken en aan het lezen meer (plezier) te hebben (beleven).

In wat volgt beschrijf ik een leesactiviteit voor fictionele teksten, die voor het bereiken van deze objectieven rendabel is gebleken (2). In navolging van Gerard Westhoff (3), die een vergelijkbare procedure hanteert voor non-fictionele teksten, noem ik deze oefening de VOORSPEL TEKST. Zoals uit het lesprotocol moge blijken, weerlegt deze actieve methode in voorspellend close-reading ten volle de kritiek als zou voorspellend lezen de leerling via gokspelletjes reduceren tot een oppervlakkige en slordige lezer.

## TEKSTKEUZE

*Welke fictionele teksten komen voor deze oefening in aanmerking?*

In principe elke fictionele tekst of tekstfragment (van triviale over paraliteraire tot erkende literaire tekst) in zijn authentieke lay-out. Bloemlezingfragmenten uitzuiveren van bio/bibliografische notities, inleidende tekstblokken, verklarende noten enz.! Zeer geschikt zijn het kort verhaal (dat integraal of gedeeltelijk wordt gelezen) en roman/boekfragmenten van  $\pm 2$  bladzijden.

Hierbij dient mijns inziens op 2 dingen gelet.

Ten eerste kiest de leerkracht teksten die niet al te ver liggen buiten de belangstellings sfeer, de leef/belevingswereld van de leerlingen, wil er enige kans zijn op *leesplezier* als voorwaarde tot *leesbereidheid*. Tevens eist de longitudinaliteit van het leesonderwijs dat ook zachtjes aan de stap gezet wordt in de wereld van de „gecanoniseerde” literatuur.

Ten tweede is het essentieel dat in de aanvangsfase gewerkt wordt met goed-gekozen fragmenten. Goedgekozen betekent hier: fragmenten die voldoende clues bevatten, c.q. stimuli uitzenden opdat de leerlingen hierop creatief zouden kunnen reageren.

## VOORBEREIDING

Eens die keuze gemaakt, bestaat de praktische voorbereiding in het verknippen van de tekst op „geschikte” momenten in het verhaalverloop (b.v. net voor een climax of voor een retardering) en het uitvergroten van de - niet al te omvangrijke - tekstblokjes op transparant voor de overhead-projector.

Eventueel kan de tekst ook brokje voor brokje op losse vellen worden aangeboden of als een bundeltje worden uitgedeeld, waarbij het gevaar bestaat dat leerlingen vooruit gaan kijken, wat dodelijk is voor de uitdaging en de charme van de oefening.

## LESVERLOOP

### *Hoe verloopt nu de oefening?*

Het 1ste tekstblok wordt **sec** geprojecteerd, d.i. zonder titel of andere referenties. In dit geval gaat het om een Gerard Reve-verhaal uit de bundel Tien vrolijke verhalen.

Deze informatie krijgen de leerlingen pas aan het einde van de oefening (van het verhaal)

**A**llen! De man liet zijn schorre, raspende stem opnieuw door de ruimte klinken. Er kwam geen antwoord, maar ergens uit de buurt van de opgestapelde blokken geperst hooi klonk een kort geritsel. De oogleden van de man vernauwden zich gedurende de paar sekonden dat hij onbeweeglijk bleef staan, al zijn zintuigen gespannen, wachtend of het geluid zich zou herhalen.

#### 1. *Opdracht:*

De leerlingen wordt gevraagd de tekst te lezen en simultaan de 4 W-vragen te beantwoorden.

Tekstblok 1	Waar?	Wanneer?	Wie?	Wat?

Een 4-kolomsraster is hiervoor erg handig en blijft de hele oefening operatief.

Omdat leerpsychologisch mag worden aangenomen dat het verbaliseren van de mentale handeling, eerst voor zichzelf, dan voor de anderen, de lerende een optimale basis geeft voor het verwerven van de handeling, doen de leerlingen dit aanvankelijk *individueel en schriftelijk*. Naarmate ze deze handeling automatiseren in de loop van het leerproces kan het expliciteren verder mondeling gebeuren.

Deze individuele explicitering biedt bovendien het voordeel dat alle leerlingen (niet alleen de vlugge denkers en/of de „betere” lezers) de kans krijgen creatief mee te lezen.

Het beantwoorden van dit topisch rijtje vormt de basisstrategie van dit voorspellend lezen. Deze strategie zal in de loop van de oefening regelmatig terugkeren, waarbij de 4 W-vragen dan niet verder meer door de begeleider

gespecificeerd hoeven te worden. De lezer doet dit spontaan, afhankelijk van het moment en de signalen.

Nochtans is het in de aanvangsfase de begeleider die de leerlingen stuurt (manipuleert) in het opvangen van clues, door voor hen de topische vragen te stellen en te expliciteren. De interactie tussen tekst en lezer wordt hier nog doelgericht door de leerkracht in gang gezet.

Ter verduidelijking geef ik enkele mogelijke deelvragen bij het topisch rijtje:

#### WAAR?

- vb. WAAR bevinden we ons?
- WAAR vindt het gebeuren plaats?
- WAAR bevindt „ik“ zich hier?

#### WANNEER?

- vb. WANNEER doet het gebeuren zich voor?
- WANNEER werd dit geschreven?

#### WIE?

- vb. WIE verschijnt hier ten tonele?
- WIE is „ik“/„X“?
- WIE is het hoofdpersoonage?
- WIE heeft dit geschreven?
- Voor WIE is dit geschreven?
- WIE krijgt de sympathie/antipathie?

#### WAT?

- vb. WAT doet „ik“/„X“?
- WAT voor relatie is er tussen X en Y?
- WAT gebeurt hier eigenlijk?
- WAT is het onderwerp/thema/motief?
- WAT ging hieraan vooraf?
- WAT zal er nu/verder gebeuren?
- WAT voor tekst is dit?

Door de sterke sturing van het leesproces dat op die manier **bewust** wordt vertraagd en geconcretiseerd, worden de leerlingen zich bewust van de brede waaier van vragen die een alerte lezer zich stelt/c.q. zou moeten stellen tijdens het lezen.

En door het voortdurend herhalen van dit stramien worden deze handelingen als het ware ingeslepen tot ze uiteindelijk onbewust en ingekort worden uitgevoerd. De leerling heeft de strategie verworven als hij verder leest om de vragen beantwoord te zien, zonder die vragen zelf nog expliciet te formuleren.

2. Na het individueel expliciteren van de verwachtingen kan de leerlingen weer gevraagd worden hun bevindingen *in duo's* te vergelijken en voor elkaar te verantwoorden, wat de leesmotivatie stimuleert (er ontstaat een vaak heftige interactie tussen lezers), alvorens
3. tot een *plenaire uitwisseling* te komen (piramide-opbouw).

## TOELICHTING

Nog even een toelichting bij de volgorde van de 4 W-vragen.

*Waar* en *Wanneer* staan in dit topisch rijtje met opzet vooraan, omdat de antwoorden hierop vaak direct en expliciet uit de tekstsignalen worden afgeleid. Deze teksthints helpen de leerlingen op weg, prikkelen hun verbeelding, zetten aan tot creatief denken over de fictieve wereld van de tekst, m.a.w. ze activeren de interactie tussen tekst en lezer.

*Wat* komt als laatste aan bod omdat het antwoord vaak complexer is, tussen-de-regels te deduceren of al gedeeltelijk door de antwoorden op de vorige vragen beantwoord werd.

*Concreet gebeurt het volgende:*

Leerlingen lezen en beantwoorden de topische rij.

Mogelijke antwoorden heb ik op het tekstblok omcirkeld:

Tekstblok 1

Allen! De man liet zijn (schorre, raspende) stem op-  
nieuw door de (ruimte) klinken. Er kwam geen ant-  
woord, maar (ergens) uit de buurt van de opgestapelde  
(blokken) (geperst) (hoog) klonk een kort (geritsel). De oog-  
leden van de man vernauwden zich gedurende de paar  
sekonden dat hij (onbeweeglijk) bleef staan, al zijn zin-  
tuigen (gespannen) (wachtend) of het geluid (zich zou  
herhalen).

Het is verbazend bij dit alles vast te stellen hoe alert zelfs onervaren lezers op signalen reageren als zij door deze strategie gedwongen worden tot reflectie. De taak van de begeleider bestaat in het meer of minder (bij)sturen, afhankelijk van de respons van de leerlingen.

Dit op het eerste gezicht rigoureuze stramien geeft volop aanzetten tot het formuleren van verwachtingen/hypotheses rond het verdere verhaalverloop. De lezer creëert op die manier mee de spanningslijn van het verhaal en deze directe betrokkenheid motiveert hem om verder te lezen, zodat, naarmate de lees oefening vordert, de leerling meer en meer zelfstandig het aanvankelijk door de leerkracht aangebrachte systeem zal hanteren.

Volgens dezelfde procedure wordt de hele tekst (het hele kortverhaal) nu verder, blok na blok doorgelicht, waarbij de dominante rol van de stuurman progressief afneemt, de stimuli steeds sterker van de lezer zelf komen, de expliciteringsfase steeds meer wordt ingekort tot de lezer autonoom met het verhaal „communiceert”.

Bij wijze van voorbeeld geef ik nog tekstblok 2 en tekstblok 3.

Telkens krijgen we de bevestiging/ontkenning/correctie/aanvulling van verwachtingen vanuit nieuwe/versterkte hints.

Nieuwe verwachtingen rond het vervolg ontstaan.

Tekstblok 2

Het geritsel verplaatste zich. De man stak snel, met de achteloze nauwkeurigheid van een roofdier, de ruimte over die hem van de stapel hooi scheidde, sprong met geruisloze behendigheid over de voorste paar blokken heen, en trok de ineengedoken gestalte van een jongen te voorschijn. Even was er een stilte, die slechts verbroken werd door het geluid van een fluitende, zijgende ademhaling.

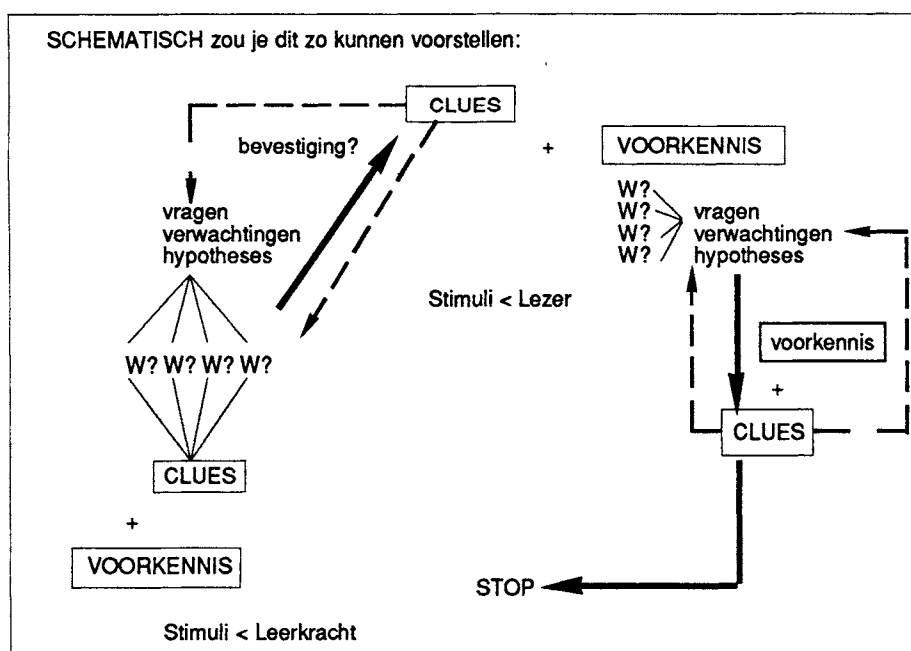
Tekstblok 3

En wat deed jij daar? Opvreter. Jij laf kreng. Wat had jij hier te zoeken!? sprak daarop zacht en daardoor nog heiser, de stem. Voordat er tijd had kunnen zijn geweest voor een antwoord, volgde reeds het geluid van steeds sneller toegediende slagen.

## VERANTWOORDING

*Wat gebeurt er nu in feite in deze leesvaardigheidsoefening en welke voordelen biedt deze aanpak voor het leesonderwijs?*

- Door het leesproces kunstmatig te vertragen - het gaat hier om een *slow motion versie* van wat een geoefend lezer in versneld tempo doormaakt - wordt de tekst, d.i. het script van het verhaal *transparant* gemaakt voor de leerling. De strategie van het topisch systeem maakt hem alert voor tekstsignalen (een woord, een woordgroep, een beeld, een ogenschijnlijk onbelangrijk detail...) die bij hem verdere uitgesplitste vragen oproepen, hypothesen doen ontstaan, verwachtingen scheppen rond het verloop van het verhaal. De lezer anticipeert dus.  
Bij het lezen volgens deze strategie is er sprake van de wisselwerking tussen een bottom-up en een top-down process (4). De lezer verwerkt het verhaal vanuit zijn beleving, zijn verwachtingen, zijn kennis van de wereld (en dus o.m. kennis van de manier waarop verhaalscenario's normaliter verlopen: begin, complicatie, climax, afloop).
- De lezer wordt aangespoord tot het verifiëren en dus bijsturen/verwerpen van hypothesen (goede lezers zijn soepele lezers) en het constant formuleren van nieuwe verwachtingen.





*Lezen is het continu proces van anticiperen en terugkoppelen, een concentrisch creatief proces, waarbij dezelfde handelingen herhaaldelijk, maar steeds verkort en versneld worden uitgevoerd.*

- Op die manier leert de leerling ook de „ongewone” dingen in een **verhaal-scenario** doorzien. Hij ervaart op creatieve manier hoe goede vertellers het stereotiepe script van een verhaal door elkaar gooien middels manipulatie van de invulplaatsen (slots), waardoor er spanningsvelden ontstaan die het verwachtingspatroon van de lezer prikkelen. Precies deze kortsluiting tussen wat de lezer vanuit zijn voorkennis (gestockeerd als schemata-scenario's in zijn lange termijngeheugen) normaliter mag verwachten en zijn op het moment zelf gecreëerde verwachtingen vanuit de tekst, construeert voor hem de betekenis en geeft hem meteen een zinvol leesdoel: verder lezen om te zien of verwachtingen worden ingelost, of en hoe de spanning zich ontplooft...
- Het is evident dat de lezer op productieve manier in interactie treedt met de fictionele wereld van een tekst.  
Een wereld die hem confronteert met gevoelens, ideeën, een waarden- en normenstelsel dat al of niet tot zijn wereld behoort en waarin hij zich al dan niet kan terugvinden. Een wereld die affectief en cognitief op hem inwerkt, zijn kennis van de wereld verruimt.  
Een wereld ook bevolkt met personages die hem aantrekken of afstoten, met wie hij meevoelt, in wie hij zich verliezen kan...
- De *communicatieve aanpak* van de methode lijkt me een ander pluspunt te zijn. De leesvaardigheid wordt immers getraind in een zo compleet mogelijke communicatieve situatie: lezen van fiction doe je alleen: je sluit een pakt met de tekst, het is de unieke confrontatie tussen een unieke tekst en een unieke lezer.  
Maar lezen zet ook aan tot communicatie met andere lezers (piramide van pair-work tot klasgesprek): het voortdurend geven en krijgen van feedback verhoogt de communicatieve en sociale competentie van de taalgebruiker: naar elkaar luisteren, elkaars fantasie stimuleren, elkaar leren waarderen, bereidheid leren tot herzien van eigen visie).  
In beide gevallen, met de tekst en met de anderen, is er echt sprake van een *constructief interactieproces*.
- Tenslotte, en naar mijn gevoelens niet minder belangrijk is er het *niet-schoolse karakter* van deze aanpak. In mijn onderwijspraktijk ervaar ik telkens weer de stimulerende kracht van dit voorspellend, „voorvoelend” lezen. Leerlingen vinden de oefening leuk en boeiend. Ze willen met het lezen doorgaan (dezelfde strategie op een romanfragment toegepast, zet vaak aan tot lezen van het hele boek), de leesmotivatie versterkt. Leren lezen gebeurt hier dus echt *leerlinggericht en beleavingsgericht*.

## BESLUIT

Mijns inziens maakt de integratie van het cognitieve en het affectieve, van „het nadenken over en het beleven van fictie”, deze lees oefening tot een voorbeeld van hoe confluent *moedertaalonderwijs* o.m. zou kunnen verlopen.

Albert du Mont, Waterloostraat 7, 2600 Berchem

## NOOT

1. Dit artikel is een lichtjes gewijzigd fragment van een lezing gehouden op de tweede conferentie *Het Schoolvak Nederlands in het Secundair Onderwijs*, Ufsia op 24 oktober 1987. (nvdr - zie ook VONKJES)
2. Voor een uitvoerige beschrijving van een oefening in voorspellend lezen non-fiction zie A. du Mont, *Sjabloonlezen. Een techniek in voorspellend diagonaal lezen van zakelijke teksten*. In: Vonk 17/1(1987) 16-21.
3. Westhoff, G.J., *Voorspellend lezen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981.
4. Volgens de Amerikaanse leespsychologische school maakt een lezer bij het construeren van zijn betekenis van een tekst gebruik van twee vormen van kennis. De eerste kennissoort omvat de voor de lezer relevante informatie uit de tekst, die in de vorm van tekstclues wordt opgenomen (bottom-up). De tweede kennis categorie omvat alle kennis uit eigen bezit (top-down), zowel kennis van de taal, als kennis van de wereld.  
Een goede lezer onderscheidt zich van een minder goede, precies doordat hij efficiënter gebruik weet te maken van zijn voorkennis, waardoor hij zich van de tekst zo onafhankelijk als mogelijk opstelt.  
(Zie Lindsay, P.H. en Norman, D.A., *Human Information Processing. An Introduction to Psychology*, New York, 1977.)  
Lezen kan dus gedefinieerd worden als een cybernetische wisselwerking tussen voorkennis en tekstinformatie.