

# LEESONDERWIJS: ONDERWIJS IN STRATEGISCH HANDELEN. EEN DEMONSTRATIE

In dit artikel beschrijven we, hoe wij studenten en nascholingscursisten leren leesonderwijs te geven aan leerlingen in het voortgezet onderwijs<sup>(1)</sup>. We beginnen met een samenvatting van de theorie over lezen en leren lezen die ten grondslag ligt aan onze werkwijze. Daarna geven wij een demonstratie van onze werkwijze aan de hand van een artikel over de relatie tussen artsen en patiënten dat verschenen is op de discussiepagina van de Volkskrant van dec. 1987 (zie bijlage).

## Het leesproces

Lezen is een interactief proces tussen tekst en lezer waarin een aantal deelprocessen te onderscheiden zijn die zeer nauw met elkaar samenhangen (Schank, 1982; Van Dijk & Kintsch, 1983; Noordman e.a., 1984; Perfetti, 1985). Zeer belangrijke zijn:

- *Herkennen van woorden.* Dit betekent dat men woorden correct kan lezen (technisch lezen).
- *Betekenis geven* aan de herkende woorden en de onderscheiden betekenissen met elkaar verbinden en integreren tot een samenhangend betekenisgeheel zowel op zins-als op tekstniveau.
- *Activeren van schema's* (scripts of frames). Dit zijn structuren waarin onze kennis in het geheugen georganiseerd is, bijvoorbeeld onze kennis van gebeurtenissen en van de wijze waarop deze plaats vinden. Wie met het openbaar vervoer gaat, heeft er een algemene voorstelling van hoe het daar toe gaat. Het bus-schema is er een verbijzondering van: je wacht op of bij de halte, geeft een teken, stapt als eerste of achter anderen binnen etc, waarna het betaalschema in werking treedt: iemand betaalt zoveel voor zolang aan iemand van de bus. De variabelen (iemand, zoveel) kunnen per concreet geval ingevuld worden.
- *Afleiden van informatie* die niet expliciet in de tekst gegeven wordt, omdat die informatie voorondersteld wordt of uit een combinatie van gegevens af te leiden is (inferenties maken).
- *Sturen en controleren van activiteiten.* Een lezer stelt zich een doel op basis waarvan hij zijn lezen stuurt, organiseert, controleert en bijstuurt. Bij deze sturing spelen alle eerder genoemde processen een rol.

Tijdens het lezen hoeft een lezer zich nauwelijks bewust te zijn van wat hij doet. Pas wanneer hij zijn doelstelling niet bereikt of op onbegrip stuit, zal hij proberen tot begrip te komen door handelingen te verrichten die bovengenoemde processen bewust in gang zetten. Hij bladert bijvoorbeeld terug om te kijken of

hij een eerder stuk wel goed geïnterpreteerd heeft of hij maakt een korte samenvatting van wat hij tot nu toe begrepen heeft en zoekt naar de relatie met het nog niet begrepen stuk. Hij handelt hier strategisch m.a.w. hij gebruikt strategieën om tot begrip te komen.

## **Strategieën**

Strategieën zijn wijzen van handelen die een lezer tot zijn beschikking heeft om te komen tot vaststelling van de structuur en de betekenis van een tekst. Zij helpen hem tot begrip te komen en kunnen bewust worden aangewend als het begrip stukt. Welke wijze van handelen hij zal gebruiken hangt af en van de tekst en van hemzelf, zowel van zijn kennis en vaardigheden als van zijn doelstelling. Bij de volgende opsomming van strategieën die gebruikt kunnen worden om tot tekstbegrip te komen, geven we aan binnen welke deelprocessen ze een rol kunnen vervullen. Hieruit blijkt dat één en dezelfde strategie gebruikt kan worden om verschillende deelprocessen te activeren.

<i>Strategieën</i>	<i>Deelprocessen</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– moeilijke woorden uit de context afleiden</li> <li>– abstracties concretiseren</li> <li>– concrete gegevens onder een noemer brengen</li> <li>– vaststellen van het onderwerp van de tekst en de centrale uitspraak</li> <li>– vaststellen van de grote lijn, naar inhoud en handeling</li> <li>– vaststellen van de belangrijkste uitspraken van tekstdelen, c.q. korte samenvattingen maken</li> <li>– verbanden leggen met behulp van de vraag: wat heeft de ene uitspraak met de andere te maken</li> <li>– vaststellen van de handeling met behulp van de vraag: wat doet iemand die dat zegt, op deze plaats in de tekst</li> </ul>	betekenis geven
<ul style="list-style-type: none"> <li>– oproepen van voorkennis op basis van het onderwerp met behulp van vragen als: wat weet je ervan en binnen welk groter geheel kun je het plaatsen?</li> <li>– activeren van voorkennis door inhoudsanalyse van de titel en scheppen van verwachtingen op basis van titel, tussentitels, plaatjes e.d., associatief of systematisch</li> <li>– activeren van voorkennis van tekststructuren op grond van tijd van verschijnen en plaats/functie van de tekst binnen een groter geheel van teksten</li> <li>– vaststellen van thema en grote lijn</li> <li>– vaststellen van tekstsoort en tekststructuur</li> </ul>	activeren van schema's, inferenties maken
<ul style="list-style-type: none"> <li>– doelstelling bepalen</li> <li>– controleren van verwachtingen, teruglezen en bijstellen</li> <li>– vaststellen van grote lijn naar inhoud en handeling</li> <li>– passages samenvatten</li> <li>– nagaan op welke vraag een stuk tekst een antwoord is</li> </ul>	sturen en controleren van activiteiten

In de volgende paragraaf laten we zien hoe wij onze studenten demonstreren wat het effect is van het bewust gebruiken van een aantal van bovengenoemde strategieën.

Het uiteindelijke doel van de demonstratie is tweërlei:

1. De studenten weten welke strategieën met welk effect kunnen worden toegepast wanneer begrip van een tekst of tekstgedeelte onvolledig of niet tot stand komt.
2. Zij weten hoe zij hun leerlingen die strategieën systematisch kunnen onderwijzen. Het systematisch onderwijzen achten wij van belang, omdat onze studenten te maken krijgen met leerlingen die niet incidenteel, maar structureel tot onvoldoende tekstbegrip komen.

## **Onze werkwijze met studenten**

In de werkwijze die we met onze studenten volgen, zijn steeds twee fasen te herkennen. Wij doen eerst voor wat zij later zelf met hun leerlingen kunnen doen. Op grond van de ervaringen die zij daarbij opdoen, bespreken wij vervolgens het *waarom* en het *hoe* van ons handelen. Wij kozen voor deze werkwijze vanuit de ervaring dat het lezen en bespreken van artikelen over leesonderwijs en het zelf maken van lessen onze studenten onvoldoende handelingsbekwaam maakten. We bemerkten dat zij eerst zelf moesten ervaren *waarom* iets nodig is en *hoe* iets moet, voor zij overtuigd en bewust voorstellen voor leesonderwijs konden uitvoeren en verder ontwikkelen.

## **De praktijk van ons leesonderwijs**

### **HET OPROEPEN VAN VOORKENNIS**

Onze behandeling van het artikel start - nog voor de studenten het in handen hebben - met het aangeven van het onderwerp van het artikel (de relatie tussen artsen en patiënten) en de doelstelling waarmee het artikel gelezen moet worden (het standpunt van de auteur uitgebreid kunnen weergeven).

De eerste vraag die we stellen is: wat weten jullie van het onderwerp? Deze vraag moet de voorkennis (schema's, scripts en plans) van de studenten oproepen. Zij hebben deze nodig om de informatie die de tekst te bieden heeft, te interpreteren en te integreren.

Op de vraag kregen we algemeen geformuleerde antwoorden die berustten op eigen ervaringen met artsen, op deskundigheid (van studenten die naast Nederlands omgangskunde studeren, of echtgenoten als artsen hebben) en op recente informatie uit de media (men had er iets over gezien op televisie of gelezen in de krant).

De tweede vraag die we naar aanleiding van het onderwerp stellen is: in welk groter geheel of kader plaats je het onderwerp? Uit de discussie hierover kwam te voorschijn: de gezondheidszorg en de interactie tussen hoger en lager geplaatsten op de maatschappelijke ladder, tussen hulpbehoevenden en hulpverleners.

Na deze discussie vragen we de studenten *waarom* ze denken dat het belangrijk is deze informatie voor het lezen met elkaar uit te wisselen en of ze in de gaten hebben *hoe* wij de discussie geleid hebben. Enige antwoorden met betrekking tot het *waarom*:

- *Ik zie nu dat er veel meer kanten aan de zaak zitten dan ik uit eigen ervaring wist, dat zal me bij het lezen van een artikel over het onderwerp helpen. Ik zal beter kunnen beoordelen of er met allerlei aspecten rekening is gehouden.*
- *Ik zal minder snel oordelen over artsen, nu ik weet dat er ook wel positieve zaken te melden zijn.*
- *Ik wist er eigenlijk niet zoveel van af, ik heb ook nauwelijks ervaringen met artsen. Door alle informatie die ik nu heb, zal ik het artikel wel beter begrijpen.*

Uit deze antwoorden blijkt dat studenten zich realiseerden dat zij interpreteren afhankelijk zowel van hun kennis en waardering van het onderwerp als van hun praktisch handelen wanneer zij met het onderwerp te maken krijgen.

Op het tweede deel van de vraag: *hoe* wij hen de informatie ontlokt hebben, vonden veel studenten het moeilijk een precies antwoord te geven. Toen we hen vroegen een aantal reacties van ons voor de geest te halen en na te gaan wat dat voor reacties geweest waren, lukte het hen beter en kwam het volgende eruit:

- *Je hebt eigenlijk maar twee vragen naar informatie gesteld.*
- *Je hebt deze vragen wel wat specifieker gemaakt door te vragen naar onze ervaringen, onze houding, de plaats waar het zich afspeelt, kenmerken van betrokken personen.*
- *Je hebt door samenvattingen van antwoorden, en door vragen om reacties gestimuleerd dat we op elkaar reageerden.*

## VOORSPELLEN OP GROND VAN TITEL EN CONTEXT

In vervolg op het bovenstaande geven we onze studenten de titel met de vraag: wat weet je meteen al als je de titel leest en wat denk je op grond van de titel dat er in het artikel beschreven zal worden? Motiveer je antwoord.

De kennis die ze voor het antwoord moeten gebruiken, is enerzijds hun kennis van de talige elementen die de kop bevat, anderzijds hun algemene kennis van „de wereld” (schema's) die ze met behulp van die talige elementen moeten oproepen.

De antwoorden op het eerste deel van de vraag: wat de titel zegt (Arts moet wennen aan mondige patiënt), zijn sterk afhankelijk van de kennis die de woorden bij de studenten oproepen. Onder meer de volgende antwoorden werden gegeven (de motivatie staat heel kort tussen haken):

- *Patiënten zijn nu mondig geworden, bijvoorbeeld doordat ze meer kennis van zaken hebben dan vroeger door het lezen van artikelen en medische encyclopedieën voor leken die op de markt zijn (zie: de mondige patiënt, deze wordt als feitelijk bestaand gegeven)*
- *Er is een situatie die het noodzakelijk maakt dat artsen accepteren dat patiënten mondig zijn geworden (moeten wennen).*
- *Het is niet leuk voor de arts om met mondige patiënten om te gaan (zie: moeten).*
- *Er zijn verschillen tussen de relatie arts/patiënt vroeger en nu (zie wennen, dat is een proces).*

De antwoorden op het tweede deel van de vraag, namelijk te voorspellen wat er in het artikel zal staan, waren onder meer:

- *Voorbeelden van artsen die de ontwikkelingen niet kunnen bijhouden en oorzaken daarvan (moeten wennen).*
- *Het soort mondigheid van patiënten waaraan de artsen moeten wennen; het begrip mondigheid zal gedefinieerd worden (zie: mondige patiënten).*
- *Welke groep artsen het het moeilijkst heeft met mondige patiënten: huisartsen of specialisten (zie: artsen).*

De gegeven antwoorden varieerden sterk in de verschillende groepen. Sommige groepen waren zeer snel uitgedacht. Om hen te stimuleren lieten we hen de kop systematisch bevragen, te beginnen met het werkwoord en eindigend bij het laatste zelfstandig naamwoord.

Vragen die dan gesteld kunnen worden zijn:

- *Waarom moeten artsen daaraan wennen? Van wie? Op grond waarvan of als gevolg waarvan? Wanneer? Waar? Hoe?*
- *Ze moeten wennen, volgens wie? In antwoord op iemand? Wie? In reactie op wat?*
- *Welke artsen? Welke patiënten? Wat houdt mondigheid in?*

Zo'n systematische benadering is meestal veel uitputtender en levert meer voorspellingen op.

Bij het formuleren van de verwachtingen kwam in sommige groepen spontaan de vraag naar de context op waarbinnen het artikel verschenen is. In andere groepen deelden wij mee dat het een artikel was van de discussiepagina van de Volkskrant. Hiermee werd bij veel studenten het tekststructuur-schema van de discussie geactiveerd, waardoor zij niet alleen inhoudelijke aspecten zoals bovenstaande aandroegen, maar ook de handelingen van de schrijver die zij verwachtten:

- *een samenvatting van eerder verschenen berichten en verwijzingen naar*

*gebeurtenissen;*

- *een stellingname ten aanzien van die berichtgeving al dan niet met nuanceringen en toelichting daarop;*
- *een beargumentering van de stellingname via voorbeelden.*

Na deze activiteit volgt weer de vraag naar het *waarom* en het *hoe*. Het *waarom* leverde antwoorden op als:

- *ik zal actief lezen, want ik ben nu nieuwsgierig geworden;*
- *ik zal snel herkennen wat de functie is van een stuk tekst;*
- *ik zal snel kunnen vaststellen wat nieuw is voor mij, daardoor zal ik mijn leestempo kunnen variëren.*

De vraag naar het *hoe* leverde deze keer minder problemen op dan de eerste keer. De studenten konden makkelijker aangeven welke technieken wij gebruikt hadden: een aantal dezelfde technieken als bij het eerste deel, met daaraan toegevoegd een systematische bevraging van de kop.

## CONTROLLEREN VAN VERWACHTINGEN

De volgende activiteit die we van de studenten vragen, is het controleren van hun verwachtingen. Deze activiteit dwingt hen actief te lezen: gericht en bewust. Komen hun verwachtingen uit, dan zullen zij snel door het artikel heengaan; komen ze niet uit, dan zal hun aandacht gespist worden: waar gaat het dan wel over of wat is de functie van het stuk tekst dat ze niet verwacht hadden? Van de controle die de studenten uitvoerden, geven we, vanwege de omvang van dit onderdeel, slechts resultaten i.v.m. de kop *Remedie*:

- *De verwachte handelingen zijn min of meer aanwezig, wel lopen ze in elkaar over; binnen de samenvatting of situatieschets, waarmee de tekst opent, geeft de auteur al een relativering met betrekking tot de interpretatie die daaraan gegeven is door anderen en geeft zij een eigen visie, standpunt of stellingname.*

De (onderstreepte) benamingen die in de verschillende groepen aan de handelingen gegeven worden, weken enigszins af. Voor ons is het voldoende als deze benamingen sprekend zijn, dus als de studenten hun interpretatie erin herkennen.

- *Ook de verwachte inhoud klopt min of meer. Er wordt zowel beschreven om welke artsen het gaat als om welke patiënten. Ook het begrip mondigheid komt ter sprake.*

Nieuw en verrassend voor groepen waarin niemand bekend was met recente informatie uit de media is het geweld dat met de mondigheid gepaard gaat en de opschudding die erover bestaat.

Op basis van de vastgestelde handelingen en hun inhoud vragen we de studenten hun leesproces bij te sturen alvorens de tekst verder te lezen onder de kop *Remedie* tot onderaan de eerste kolom. Ze moeten dit doen door zich

af te vragen welke van hun aanvankelijke verwachtingen *vervolgens* aan bod zullen komen, en of ze bijgesteld moeten worden.

Uit de resultaten en de nabespreking kwam naar voren dat het beoogde effect van het oproepen van voorkennis en het voorspellen bereikt was. De studenten gaven bijna unaniem toe hun voorkennis te gebruiken bij het interpreteren van de tekst. Daarmee is het waarom van het gebruik van deze strategie gegeven. De vraag naar het hoe was eenvoudig te beantwoorden. Men moest steeds een stukje tekst lezen, dan terug kijken en zijn verwachtingen bijstellen alvorens door te lezen. We benadrukken wel dat dit vooral tijdens de aanvang van het leesonderwijs van belang is. In een later stadium kunnen de stukken uitgebreid worden tot uiteindelijk de strategie op de hele tekst in een keer kan worden toegepast; bijstellingen van verwachtingen moeten geautomatiseerd plaats gaan vinden.

Uit de nabespreking kwam nog iets heel anders naar voren, namelijk dat sommigen het moeilijk vonden hun verwachtingen vast te houden. Als een tekstdeel niet meteen beantwoordde aan hun verwachtingen, lieten ze die los i.p.v. elders in de tekst te zoeken of ze in „reserve” te houden. Eveneens kwam naar voren, dat pas achteraf duidelijk is, wat details zijn, dus wat gemist kan worden. Je moet eerst naar de grote lijn van een stuk zoeken, om daarna de verschillende onderdelen op hun waarde te kunnen schatten.

Een derde moeilijkheid bleek het herkennen van de handelingsstructuur. Zo zag niet iedereen dat het artikel met een samenvatting of een beschrijving van de stand van zaken begon. Zij hadden dat wel voorspeld, maar herkenden vanwege de inhoud en vorm van de tekst hun eigen voorspelling niet o.a. omdat de auteur die handeling mengt met een eigen standpunt.

Wanneer moeilijkheden als deze zich voordoen, dus wanneer niet duidelijk is wat de inhoud of het handelingskarakter van een stuk tekst is, dan staan een lezer opnieuw een aantal strategieën ter beschikking die hem kunnen helpen. Voor de overzichtelijkheid beschrijven we deze in een aparte paragraaf, maar we benadrukken dat ze in de praktijk tijdens het controleren van de verwachtingen voortdurend gebruikt (moeten) worden om inhoud en handeling vast te stellen.

#### VAN HANDELING NAAR INHOUD

Het vaststellen van de handelingen en de inhoud ervan is noodzakelijk om na te gaan of verwachtingen uitkomen. Strategieën om de *inhoud* vast te stellen zijn: vragen naar de belangrijkste uitspraken van tekstdelen, dan wel korte samenvattingen van tekstdelen geven, dan wel nagaan op welke vraag of vragen een stuk tekst een antwoord geeft. Daarbij doen zich een aantal problemen



voor. De belangrijkste uitspraken staan niet altijd letterlijk in de tekst maar moeten worden afgeleid uit een combinatie van tekstgegevens. Omdat een objectieve maatstaf voor wat de belangrijkste uitspraken zijn ontbreekt, is motivering ervan belangrijk. Bovendien moeten de uitspraken niet in een opsommend maar in samenhangend verband gegeven worden. Om dit laatste te bereiken, stellen we de vraag: wat heeft de ene uitspraak met de andere te maken?

Gevolg van bovenstaande problemen was dat de antwoorden die we kregen op de vraag naar bijvoorbeeld de inhoud van het eerste deel nogal uiteenlopend waren m.b.t. detaillering, en pas in tweede instantie samenhangend gemaakt werden. Het lukte sommige studenten bovendien niet goed de uitspraken die als belangrijkst werden voorgesteld met elkaar te verbinden. We lieten deze studenten daarom als nieuwe strategie het handelingskarakter bepalen met vragen als: Wat doet de auteur? Wat is de functie van dit stuk? Waarom staat dit stuk hier?

Het bepalen van het handelingskarakter van het eerste deel leverde hen minder problemen op. Van de eerste alinea kon bij lezing van de tweede het handelingskarakter aangegeven worden: een verwijzing naar of samenvatting van een eerder artikel over de relatie arts-patiënt (*interview*) en een standpuntbepaling daarover (*teneur, indruk wekken*) van de auteur. In de volgende alinea's wordt het standpunt bekritiseerd en toegelicht. Op grond van die vaststelling konden ze vragen naar de inhoud stellen: wat is eerder door sommige mensen gezegd en wat is de mening, reactie van de auteur daarop? Deze strategie maakte de inhoudelijke structuur van het stuk voor hen veel inzichtelijker zodat een samenhangende samenvatting mogelijk werd.

In de bespreking achteraf over het *waarom* en *hoe* kwam tot uiting dat een tekst beschouwen als een antwoord op vragen, je dwingt met de grote lijn bezig te zijn, zoals ook het maken van een samenvatting. Vervolgens bleek dat het stellen van vragen naar verbanden tussen tekstdelen je dwingt het ene tekstdeel als een vervolg op of een aanloop tot een ander tekstdeel te zien en dat je daarmee de grote lijn van de tekst in de gaten blijft houden. Tenslotte bleek dat je afvragen wat de reden is dat een auteur iets op een bepaald moment schrijft, het begrip van de tekst verdiept en duidelijker maakt.

Met betrekking tot het *hoe* wezen enkelen erop, dat je niet van tevoren kunt bepalen welke strategie het meest succesvol is om greep te krijgen op de tekst. Wanneer je snel in de gaten hebt wat de handeling is, is het verstandig vervolgens daaraan vragen naar de inhoud te stellen. Heb je niet in de gaten wat de handeling is, dan lijkt eerst een samenvatting of het formuleren van een vraag over de inhoud de meest aangewezen weg om vervolgens na te gaan hoe die inhoud zich verhoudt tot wat voorafging.

## VAN INHOUD NAAR HANDELING

Een probleem dat niet met de in de voorafgaande paragraaf beschreven strategieën kon worden opgelost, ontstond bij de kop *Vrouwenproblemen*. Nadat was vastgesteld dat de schrijfster in het voorafgaande een analyse geeft, kwam bij deze kop de vraag op: gaat de analyse verder of komt er iets nieuws; zo ja wat?

De verwachtingen die de kop opriep, kwamen kort samengevat op het volgende neer: de analyse gaat verder, artsen blijken in het bijzonder onhandig op te treden tegen vrouwen, die specifieke problemen hebben door hun positie (huisvrouwen, vaak gediscrimineerde werknemers) en hun taken (huishouden, opvoeding van kinderen eventueel gecombineerd met werk).

De controle stelde teleur en bracht de vraag naar voren: waar gaat het stuk dan wel over en wat is de functie ervan binnen het geheel. De antwoorden die de studenten hierop gaven, kwamen in eerste instantie niet tot stand door zorgvuldige analyse, maar door gokken: het is een argument, zij stelt iets, zij geeft een tegenwerping e.d. Een duidelijke motivering voor hun antwoorden kwam niet. We zijn het stuk toen zin voor zin gaan analyseren om de inhoud en de onderlinge verbanden te bepalen om zo tot de centrale uitspraak of hoofdgedachte van het stuk te komen en vandaar bij het handelingskarakter. De nieuwe strategie die we de studenten aanreikten was: ga na, op welke vraag die je aan een uitspraak kunt stellen, een voorafgaande of volgende uitspraak het antwoord is.

1. De eerste uitspraak luidt: „(Huis)artsen hebben in hun opleiding doorgaans niet geleerd zich kwetsbaar op te stellen bij de hulpverlening.”

De vragen die studenten aan de zin stelden (Wie zegt dat? Wat betekent kwetsbaar? Waarom moet dat? etc.), leidden tot de conclusie dat er geen direct verband is met de voorafgaande zinnen, wel met de volgende. Deze geeft een antwoord op: *wat betekent je kwetsbaar opstellen?*

2. „Het betekent dat een arts de grenzen van zijn vak moet (her)kennen.” Deze zin geeft dus een verklaring van het woord „kwetsbaar”. Het verband met de volgende zin wordt gelegd met de vraag: *hoe vinden artsen dat; waaruit blijkt dat?*

3. „Dat dit moeilijk is blijkt bijvoorbeeld ook uit het gemak waarmee artsen dysfunctionele klachten (...) van vrouwen tot psychische problemen verklaren.” Hier kwam in een van de groepen de vraag op: wat staat hier eigenlijk? Deze vraag dwong ons in te gaan op de woorden *dysfunctionele klachten, psychische problemen, huisvrouwensyndroom, psychologiseren*. De vraag naar het verband met de volgende zin leverde behoorlijk wat problemen. De meest acceptabele vraag werd uiteindelijk: op grond waarvan kunnen zij dat doen? Studenten vonden dat hier het verband door de schrijfster wel wat duidelijker gegeven had

kunnen worden. Nu moesten zij zelf nogal wat informatie aanvullen (inferenties maken): dat artsen dat doen is op zich niet zo verwonderlijk, omdat zij kunnen terugvallen op bekende literatuur.

4. „Er zijn vrouwensyndromen (...) te over in de medische vakliteratuur.” Opnieuw leverde het verband met de volgende zin „Communicatie tussen arts en patiënt speelt hier een belangrijke rol” problemen op. Om die op te lossen gebruikten we de strategie van de voornaamwoordelijke invulling: waar speelt communicatie een belangrijke rol? Bij *vrouwensyndromen*? Bij het *gemak waarmee verklaard wordt* of bij het *verklaren* zelf? Het laatste antwoord werd juist geacht en er werd geconstateerd dat er een relatie was met zin 3 en niet met 4. Bij 3 had de vraag gesteld kunnen worden: waar heeft dat met gemak verklaren mee te maken? Het antwoord is dan enerzijds met de bekendheid van syndromen in de literatuur en anderzijds met:

5. „Communicatie tussen arts en patiënt speelt hierin een belangrijke rol.” Het verband met de volgende zin wordt gelegd met de vraag: Wat voor soort communicatie kan psychologiseren voorkomen?

Nadat we op bovenstaande wijze de hele passage nauwkeurig geanalyseerd hadden, kwam de strategische vraag wat de centrale gedachte van deze hele passage vormde. Hun aantekeningen overlezend gaven studenten verschillende antwoorden: de schrijfster benadrukt het belang van een goede communicatie; zij wil een andere visie op de verhouding (de verantwoordelijkheid moet gedeeld worden); ze geeft aan wat mondigheid en kwetsbaar opstellen inhoudt.

Deze antwoorden gaven aanleiding om opnieuw in te gaan op begrippen en hun verwoording, omdat studenten niet allemaal in de gaten hadden dat de verschillende formuleringen voor een en hetzelfde staan. Zo hebben de begrippen *communicatie*, *delen van verantwoordelijkheid*, *mondigheid*, *kwetsbaar opstellen* en *verwachtingen van elkaar* alle gemeen dat zij verhoudingen bepalen. De verhouding arts-patiënt wordt ingevuld door de schrijfster, zij geeft er haar visie op. Daarna volgde als strategische vraag, welk verband de centrale gedachte vertoonde met het stuk voor het kopje *Vrouwenproblemen*. Dit bleek weer niet gemakkelijk. Na heen en weer gepraat oordeelde men dat de schrijfster op het gegeven ingaat, dat artsen niet op alles een antwoord hebben en dat het de kunst is om dit te erkennen. In de geanalyseerde passage zegt ze dan dat zij dat niet geleerd hebben en dat de patiënt hen daarbij kan helpen. Daarmee werd tevens het taalhandelingskarakter duidelijk: de passage dient als toelichting op, nadere uitwerking van haar eerdere bewering, dat het voor artsen moeilijk is. Je kan het ook als een voorbeeld zien van de verhouding arts-patiënt zoals die is en zoals die kan zijn.

In de nabespreking van het *waarom* van de gebruikte strategieën merkten de studenten op, dat ze door het beantwoorden van de vragen naar de verbanden

gedwongen werden eigen kennis aan de informatie in de tekst toe te voegen, omdat anders een verband soms niet aanwezig leek te zijn. Hierdoor waren ze ook kritischer en beoordeelden zij het stuk ongestructureerd en soms erg onduidelijk.

Wat het *hoe* betrof, hadden ze gemerkt, dat het leggen van verbanden hen lastig afging, zowel tussen de zinnen als tussen twee grotere tekstdelen. Vooral moeilijk was het vaststellen welke vragen aan welk onderdeel gesteld konden worden. Het grootste probleem betrof vaststelling van de handeling; ze waren niet gewend na te gaan waarom een passage op een bepaalde plek stond. Ze oordeelden dat het echter wel van groot belang was voor een goed begrip van een tekst.

## **Ervaringen van de studenten**

Na de behandeling van het artikel hebben we de gang van zaken geëvalueerd. De studenten zeiden iets geleerd te hebben, zowel over hun eigen leesvaardigheid en over mogelijke strategieën om tot tekstbegrip te komen, als over de wijze waarop die strategieën gebruikt en aan leerlingen geleerd kunnen worden.

### **WAT ZIJ LEERDEN OVER HUN EIGEN LEESVAARDIGHEID**

Een aantal leest volgens hun zeggen eigenlijk heel passief. Ze zijn gewend een tekst (ook een studietekst) van begin tot eind te lezen en stukken die ze niet begrijpen nogal snel over te slaan. Ze bleken geen middelen te hebben om tot begrip te komen en gaan er bovendien van uit dat een docent een tekst nog wel in de groep zal behandelen. Ze opgegeven artikelen lezen ze zelfs niet uit als ze ze moeilijk of niet erg interessant vinden. Ze lezen vooral op de inhoud en ervaren een tekst niet als bestaande uit taalhandelingen. Tijdens de demonstratie bemerkten ze dat het eerst vaststellen van de globale handelingsstructuur en deze daarna invullen hen tot nadenken dwingt en tot beter begrip leidt. Er bestond bij een redelijk groot aantal de behoefte de eigen leesvaardigheid te verbeteren.

### **HET GEBRUIK VAN STRATEGIEËN**

Ze vonden de strategieën die we hen gedemonstreerd hebben, duidelijk en nuttig, hoewel zij er een aantal nog slecht zelf konden gebruiken. Ze herkenden er een aantal vanuit hun eigen leeservaring, hoewel die dan veel minder bewust toegepast worden. Met name door de bewuste toepassing ervoeren zij ze als strategieën die hen dwongen actiever te lezen en eigen kennis te gebruiken, met name het oproepen van voorkennis, het voorspellen op grond van titel e.d., en

het controleren van verwachtingen. Het gevolg ervan was dat zij de grote lijn van het stuk sneller gingen zoeken, sneller in de gaten hadden wanneer ze een stuk tekst niet begrepen, en een veel kritischer houding ten opzichte van de tekst hadden dan ze van zichzelf gewend waren.

Van de overige strategieën achtten ze het bewuste gebruik zeer nuttig ter verdieping en controle van het begrip, hoewel zij met een aantal onvoldoende vertrouwd waren om er gemakkelijk mee te werken.

## HET AANLEREN VAN STRATEGIEËN

De demonstratie had hen een duidelijk beeld gegeven hoe ze hun leerlingen de strategieën kunnen leren gebruiken. Wel stelden ze dat het meteen geïntegreerd aanbieden van strategieën zoals wij dat in onze demonstratie hadden gedaan voor jonge leerlingen erg moeilijk leek. Er zouden eerst een aantal lessen moeten plaats vinden, waarin een strategie uitgelegd en het nut van het gebruik ervaren zou moeten worden. Een aantal studenten leek het behandelen van teksten op een dergelijke wijze erg moeilijk gezien de grootte van een doorsnee klas.

Zij achtten zichzelf niet goed in staat een hele klas bij een dergelijke behandeling van een tekst te betrekken en zouden liever in kleine groepen werken. Daaruit ontstond de vraag naar meer ideeën over werkvormen waarbinnen de strategieën zelfstandig of in kleine groepjes gebruikt kunnen worden.

Als belangrijk punt kwam ook de tekstkeuze ter sprake. Korte teksten over onderwerpen waar leerlingen al iets over weten en waarin zij interesse hebben, werden als voorwaarden gezien voor instructie en training. Na enige tijd zou dan overgegaan kunnen worden naar langere teksten en teksten uit studieboeken van de zaakvakken. Dit laatste kwam vooral uit de groepen nascholingcursisten. Zij werken met leerlingen die problemen hebben met het lezen van teksten. Vooral de teksten uit hun studieboeken bezorgen deze leerlingen grote problemen.

Wat ze zich naar aanleiding van de door ons behandelde tekst realiseerden, was dat leerlingen heel vaak teksten over onderwerpen voorgelegd krijgen, waar ze nauwelijks iets van afweten.

De leerkracht zal hen dan vooraf de nodige informatie moeten geven door over het onderwerp het een en ander te vertellen of te laten zien, zodat de leerlingen de informatie in de tekst kunnen verbinden met hun eigen kennis.

Zij waren zich er bovendien van bewust dat zij, om de door ons gedemonstreerde procedure met hun leerlingen uit te voeren, niet alleen gesprekstechnische vaardigheden nodig hadden, maar ook meer taalkundige kennis. Dit laatste naar aanleiding van onze bevraging van titel of kop en het activeren van het tekststructuur-schema. Vooral het begrip handelingen dat wij naar aanleiding daarvan gebruiken, vroeg om uitleg en verklaring.

W.I.M. VAN CALCAR & K. HENNEMAN  
p/a Algemene Hogeschool Amsterdam  
Faculteit Onderwijs en Opvoeding, Herengracht 266, NL-1016 BV Amsterdam

## NOTEN

- (1) n.v.d.r. In Nederland wordt de term „voortgezet onderwijs” gebruikt voor wat in Vlaanderen „secundair onderwijs” heet.

## BIBLIOGRAFIE

- Calcar, W. I. M. & K. Henneman, *Leesonderwijs en Taalbeschouwing*. In: Het Schoolvak Nederlands. Een conferentieverslag. Antwerpen, Centrum voor Didactiek - UFSIA, 1987.
- Dijk, T. A. van & W. Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*. New York Academic Press 1983.
- Noordman, L.G.M., P.T.A.M. Eling & A.W.J.M. Thomassen, *Een overzicht van het lezen als psychologisch proces*. In: A.W.J.M. Thomassen, L.G.M. Noordman & P.A.T.M. Eling, *Het leesproces*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1984.
- Palincsar, A.S. & A.L. Brown, *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. In: *Cognition and Instruction*, 1984, 1 (2) 117-175.
- Pearson, P. D., *Changing the Face of Reading Comprehension Instruction*. *The Reading Teacher*, 1985, 724-738.
- Perfetti, C.A., *Reading ability*. London, University Press, 1985.
- Schank, R.C. en R.P. Abelson, *Scripts, plans and knowledge*. In: P.N. Laird & P.C. Wason (ed.), *Thinking*. Cambridge, 1977.
- Schank, C. R., *Reading and Understanding. Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

# Arts moet wennen aan mondige patiënt

Huisartsen worden in toenemende mate geconfronteerd met de nadelige gevolgen van mondige patiëntengedrag, zoals veelvuldig en onredelijk optreden en zelfs lichamelijk geweld. Dokters verliezen zo hun idealen.

Dat is ongeveer de teneur van de recente omschudding over de relatie arts-patiënt. De indruk wordt gewekt dat het gaat om een groeiende, maatschappelijke tendens. In feite betreft het een zeer klein aantal probleempatiënten. De woordvoerder van de getroffen huisartsen zegt in een interview met redacteur Hans Horsten (Volkskrant, 19 december) dat het om 5 procent gaat.

Gebruik van geweld in de spreekkamer valt natuurlijk niet goed te praten. Het is alleen jammer als door de omschudding zowel alle patiënten in de verdachte hoek terechtkomen. Belangrijker dan de preciese vaststelling van de omvang van het probleem, is het op zijn juiste merites te analyseren.

De betrokken huisartsen zoeken de verklaring van de verharde sfeer in de spreekkamer bij de te ver doorgeslagen, mondige patiënt. Onredelijk en gewelddadig gedrag wordt op één hoop gegooid met een mondige en consumentbewuste opstelling van patiënten.

## Remedie

Dat is een verkeerde gevolgtrekking van wat er werkelijk aan de hand is. Als een uitkeringsgerechtigde bij de sociale dienst de ruiten ingooit, wordt toch ook niet meteen geroepen dat mensen met een uitkering zich te mondig gedragen. Geweld komt overal voor in een samenleving waarin criminaliteit en vandalisme om wat voor reden dan ook toenemen. De spreekkamer van de huisarts vormt hierop geen uitzondering. Geweld en mondigheid moeten dan ook voor een helder begrip van het probleem uit elkaar worden getrokken.

Is de grotere mondigheid van patiënten linderdaad dé oorzaak van geweldadig gedrag en extreme eisen in de spreekkamer van de dokter? Dit punt komt naar voren in het artikel van redacteur Hans Horsten over ongunstige ervaringen van huisartsen (de Volkskrant, 19 december). De Stichting Aletta – een samenwerkingsverband van een vrouwengezondheidscentrum en een huisartsenpraktijk (voor vrouwen én mannen) in Utrecht – denkt daar anders over, meldt drs M. Coopmans. En Aletta kan het weten, want bij die stichting komen juist patiënten die zich laten voorstaan op een kritische en mondige opstelling.

Wat hier ter discussie staat, is veel eerder de wijze waarop een huisarts inspeelt op de veranderende positie van de patiënt als kritische consument. Uit de reacties van de betrokken artsen spreekt duidelijk de onmacht om adequaat met de toenomen medische kennis en verantwoordelijkheid van de patiënten om te gaan. Het is de methode van hulpverlening die kennelijk is blijven stilstaan.

Natuurlijk is het lastig als iemand per se medicijnen of een therapie uit een of ander damesblad wil die je als huisarts totaal niet geschikt vindt. De beste remedie is dan niet het probleem bij de mondige patiënt leggen, maar samen met hem of haar naar de diepere bevestigingen zoeken. Helaas ontbreekt de tijd in de meeste spreekkamers om dieper op zaken in te gaan.

De consequentie van de toenemende voorlichting over tal van medische onderwerpen is onvermijdelijk dat mensen willen medelijken en praten, zeker als het hun eigen lichaam en gezondheid betreft. Dat betekent tevens dat de nodige eisen van zorgvuldigheid en volledigheid in de medische voorlichting in acht dienen te worden genomen. Zijn het niet ook artsen, die medische rubrieken als „De dokter weet raad“ volschrijven?

In dezelfde voorlichting komt het beeld naar voren van een medische wetenschap die voor niets staat. Uiteraard heeft iedere arts wel beter en gelukkiger hebben zij niet op alles een antwoord. De kunst is om dit, zowel tegenover de individuele patiënt als het publiek in het algemeen, te erkennen.

## Vrouwenproblemen

(Huis)artsen hebben in hun opleiding doorgaans niet geleerd zich kwetsbaar op te stellen bij de hulpverlening. Het betekent dat een arts de grenzen van zijn vak moet (her)kennen. Dat dit moeilijk is, blijkt bijvoorbeeld ook uit het gemak waarmee artsen dysfunctionele klachten (waarbij geen aanwijsbare, medische oorzaken zijn te vinden) van vrouwen vaak tot psychische problemen verklaren. Er zijn vrouwen syndromen (denk aan premenstruatie syndroom, huisvrouwensyndroom en overgang) te over in de medische vakliteratuur. Communicatie tussen arts en patiënt speelt hier een belangrijke rol.

Juist een kritische en mondige opstelling van de patiënt kan voor komen, dat de arts te veel gaat psychologisieren. Dat is althans de opvatting en ervaring van de vrouwen werkzaam bij de stichting Aletta. Daarin staan zij niet alleen. Een

recent, verkennend onderzoek naar mogelijke seksgebonden verschillen in de arts-patiëntrelatie wees uit dat een open oor voor de problemen en oplossingen van de patiënt de voorkeur voor een vrouwelijke arts mede bepaalt.

Daarmee is niet gezegd dat vrouwelijke huisartsen beter opgewassen zouden zijn tegen de mondige patiënt. Wel is zien er bij Aletta van overtuigd, dat een fundamenteel andere visie op gezondheid en gezondheidszorg nodig is. Een visie, waarin ruimte is voor een gedeeltes verantwoordelijkheid van arts en patiënt.

In feite zijn patiënten pas echt mondig als zij weten wat een arts wel en niet te bieden heeft en wat dus reële verwachtingen over hem of haar zijn.

## Tanende autoriteit

Bij Aletta kan men zich niet aan de indruk onttrekken dat in de hele omschudding over een paar patiënten per praktijk, die je het bloed onder de nagels vandaan halen, ook andere belangen dan verdwenen idealen een rol spelen.

Een mondige patiënt tast namelijk de toch al tanende autoriteit van de huisarts aan en daarmee het hield aanzien van het vak geneeskunde. Daarnaast blijken ook de financiën een rol van betekenis te hebben. Elke probleempatiënt die je de deur wijst, betekent immers derving van inkomsten.

Al met al is er veel meer aan de hand met de relatie arts-patiënt dan uit alle commotie naar buiten komt. Op het laatste congres van het Nederlandse Huisartsen Genootschap in november is een aanzet gegeven voor een goede benadering van patiënten, hoe lastig deze ook zij en hoe kunnen zijn. Laten we die discussie, dan ook vooral voortzetten.

DRS M. COOPMANS  
Beleidsmedewerker Stichting Aletta, Utrecht