

Leren lezen met de computer?

PAUL TACK

Geweeklaag alom: ze kunnen niet meer lezen, het loopt fout met het leesonderwijs, de beeldcultuur rukt op, ... Het ergste is dat deze klachten niet ongegrond zijn. Vele jongeren lezen slecht. Daar zijn vele oorzaken of redenen voor te bedenken.



e leerlingen lezen te 'lokaal', hun aandacht omvat zinsdelen, zinnen, hooguit een korte alinea, zelden hebben ze oog voor het overkoepelend thema of bericht.

Ze kennen te weinig tekstpatronen, zodat de binnenkomende stroom gegevens chaotisch aandoet en zonder 'adres' verdwijnt in het 'vergetend' geheugen.

Ze lezen te vlug en te traag: ze beginnen te vlug, zonder voldoende mentaal op de lectuur te zijn voorbereid; daartegenover staat dat ze de onbelangrijke en bijkomstige gegevens even traag en grondig lezen als de heel belangrijke.

Ze lezen te veel en te weinig: ze lezen elk woord van elke regel van de hele tekst en vermijden angstvallig één woord over te slaan, maar uiterst zelden keren ze op hun stappen terug om knelpunten in de tekst nog eens door te nemen; knelpunten blijken ze ten andere nooit op te merken.

Ze lezen te slaafs: omdat ze geen overzicht hebben, omdat ze geen verwachtingen hebben over verloop en geheel is elk detail even belangrijk, heeft de tekst geen reliëf en durven ze geen enkel berekend risico te nemen om iets over te slaan.

Ze halen te weinig uit de tekst omdat ze er te weinig uit zichzelf inleggen.

Ze menen alles te begrijpen, zien geen problemen, glijden argeloos over knelpunten en zelfs inconse-

quenties heen, hebben geen auto-controle tijdens het lezen.

Ze hebben maar één leesmodus geleerd: het schoolse, vlakke woord na woord lineaire lezen-met-vraagjes-achteraf.

Wat kun je daar als leraar aan doen?

Lezen is zo'n complexe mentale activiteit dat er noch begin noch einde aan lijkt te ontwaren! Maar we kennen toch uit onze boekjes Romeinse geschiedenis het adagium 'Divide et impera!' Het is mogelijk inzicht te krijgen in die complexiteit door er onderscheidingen in aan te brengen: door b.v. onderscheid te maken tussen leesproces en leesprodukt; door in het leesproces deelvaardigheden te onderscheiden, en door onze inspanningen met specifieke werkvormen op deze deelvaardigheden te richten.

In het leesprodukt onderscheiden we verschillende niveaus afkomstig uit de doelstellingenleer. Je kunt zo lezen dat je de gegevens uit de tekst later kunt herkennen: dat is het laagste niveau. Op een iets hoger niveau kun je die gegevens ook zelf reproduceren. Hoger klim je als je de informatie

zelfstandig kunt toepassen. Daarbovenuit stijgt het divergente denken: op een creatieve manier kun je met de gegevens uit de tekst een eigen ideeënconstructie of een eigen wereldje bouwen. Helemaal de top bereik je als je boven de gegevens uitstijgt en ze vanuit de ijle hoogte autonoom op hun waarde kunt beoordelen. Een roman lezen kan iedereen, maar voor een recensie passen de meesten.

Maar keren we terug tot het leerproces, want dat is de vraag die ons bezig houdt: kunnen we het leesproces van onze leerlingen verbeteren? En hoe kunnen we de computer daarbij inschakelen?

Beginnen we bij de leesmodi. We onderscheiden drie leesmodi: er is het oriënterend lezen, het globaal lezen, en het intensief lezen. Wie beweert dat de laatste leesmodus de enige is die in het onderwijs au sérieux genomen wordt, schiet die een bok? Hoe vaak krijgen onze leerlingen de kans gewoon wat rond te neuzen in teksten, op zoek naar iets dat ze wel bevalt? Hoe vaak is het hun toegestaan van de inhoud van een tekst gewoon kennis te nemen, zonder dat ze er verder iets mee moeten aanvangen, en verder tot de orde van de dag mogen overgaan, als niets hun aanspreekt? Hoe vaak wordt hun gevraagd slechts een paar gegevens uit een tekst te vissen, maar dan wel snel en systematisch? Gelukkig wordt steeds meer leerlingen geleerd hoe ze een woordenboek of encyclopedie moeten raadplegen.

Intensief lezen

Maar beperken we ons toch maar tot het schoolse, intensieve lezen. Trouw aan ons Romeins adagium kunnen we daarin drie fases onderscheiden: de oriënterings- of hypothesefase; de lees- of controlefase; de verwerkings- of studiefase. De leesfase is te klassiek (al is het aspect controle daarin niet zo vaak in een schoolboek terug te vinden) om er hier verder aandacht aan te besteden.

DE VERWERKINGSFASE

Gun ons een slippertje tegen de logica door eerst iets over de verwerking te zeggen om pas daarna heel onze aandacht aan de oriënteringsfase te wijden. Als een tekst grondig gelezen is, is de taak nog niet af: de boodschap van de tekst moet verwerkt worden, d.w.z. de gegevens moeten veranderd worden in de eigen ervaringswereld, in de reeds aanwezige kennis geïntegreerd, met de opgeroepen emoties afgestemd. Daartoe moeten de leerlingen een 'tussenwereld' opbouwen, die hen helpt de in de tekst aangeboden begrippen en gegevens in te bouwen in hun eigen wereld, hun omgeving, hun opvattingen en zo een beter inzicht te krijgen in hun eigen situatie in de wereld en tussen de mensen. Daartoe moeten ze eerst de relaties tussen de gegevens en begrippen uit de tekst goed onder de knie hebben. Hierbij helpen (her)structureringsmodellen als tabellen, boomstructuren, grafieken, tijdbalken, tekeningen. Men zou de leerlingen op het PC-scherm bestanden met tijdbalken ter hand kunnen stellen, of bestanden met boomgrafieken waarin al verbindingspijlen en/of al enkele begrippen zijn opgenomen, tabellen die gedeeltelijk gevuld zijn, schema's, tekeningen, schetsen,... Ze moeten dan op het scherm vervolledigd worden.

Om inzicht te krijgen in de waarde en de onderlinge relaties van nieuwe begrippen is het interessant ze onmiddellijk toe te passen op zijn eigen leven, zijn onmiddellijke omgeving, zijn eigen verleden. Een andere mogelijkheid is de begrippen in een tekening te plaatsen: men vraagt leerlingen de omtrekken van hun lievelingsdier te tekenen, of b.v. een olifant, of een vliegtuig, en daarin de verschillende begrippen of gegevens te plaatsen: wat komt onderaan te zitten (of zijn het de fundamenteën), wat op de plaats van de motor (of wordt het verbor-gen?).... Daarna wordt daarover gepraat in de klas.

DE ORIËNTERINGSFASE

We zijn ervan overtuigd dat de PC de leerkrachten en de leerlingen enorme diensten kan bewijzen. We zegden al dat de leerlingen te vlug lezen: de

oriënteringsfase wordt of overgeslagen of te kort gehouden; ze beginnen te lezen zonder voorbereiding, slaan de titel over en hebben geen oog voor andere belangrijke gegevens of signalen. Ook hier geldt een ander oud adagium: 'Goed begonnen is half gewonnen!' We moeten de leerlingen leren zich mentaal voor te bereiden op een lectuur, we moeten voorkomen dat ze meteen op de tekst vallen als (*omnis comparatio claudicat!*) hongerige varkens op hun trog. Het zich vooraf mentaal op een lectuur voorbereiden is een van de strategieën van het voorspellend lezen: dat hebben anderen al voortreffelijk in VONK beschreven.

Hoe kan de computer daarbij helpen?

Zeggen we vooraf dat een gewone tekstverwerker volstaat, dat het absoluut niet nodig is een computerfreak te zijn. Het volstaat dat de leerkracht met een tekstverwerker kan omgaan en dat vraagt de meest onhandigen onder ons hooguit een paar uur oefenen. En die uren worden honderdvoudig terugbetaald, want vele voorspellend-lezen werkvormen zijn erg arbeidsintensief: alle leerlingen moeten op hetzelfde moment met hetzelfde bezig zijn, moeten het materiaal broksgewijze aangeboden krijgen, men moet b.v. voor alle leerlingen dezelfde krant of periodiek hebben, strookjes tekst uittikken, die verknippen, ordenen, ophalen, ordelijk bijhouden, en op nog enkele andere organisatorische toestanden letten. In elk geval veel werk voor de leraar, en vaak is dat een volgende keer niet meer bruikbaar. Het blijkt ook onmogelijk veel voorspellend-lezen strategieën in een schoolboek of speciaal gedrukt materiaal te verwerken. Daarbij moet gezegd worden dat deze werkvormen erg papierverslindend zijn. We zullen zien dat de tekstverwerker veel ongerief opruimt, dat een paar bestandjes volstaan, en dat leerlingen deels zelf voor de kopieën kunnen instaan.

Ook de leerlingen moeten geen computerfanaten zijn: het eenvoudig bedienen van het toetsenbord en de kennis van de nodige commando's om een

tekst van de schijf op te halen, een label te veranderen en de tekst weer weg te schrijven, volstaan. Genoeg getheoretiseer! Op naar de praktijk!

Werkvormen

DE TITEL

Hoe kun je voorkomen dat leerlingen zich op de tekst werpen als ...?

Eenvoudig: Het eerste bestandje bevat enkel de titel, meer krijgen ze niet! Ze moeten die titel maar zelf analyseren en uitmelken! Ze moeten zich afvragen wat ze zelf al over het thema weten; welke opinie ze daarover hebben; welke vragen ze zich daaromtrent stellen; op welke vragen ze in de tekst zeker een antwoord moeten krijgen; ...

Een voorbeeld. De leerlingen krijgen de titel 'EXTRA AFSCHIED VAN DOE MAAR'. Meteen borrelt de vraag op: waarom EXTRA? Dan kan de analyse verder gaan: wie, wat, waarom, waar, wanneer, hoe? Er moet een verantwoording van de EXTRA: ze hebben al afscheid genomen vroeger. Waarom nog eens? (B.v. een optreden ten voordele van Ethiopië.) Er moet in de tekst niet staan wie DOE MAAR is of zijn, iedereen weet dat. Er moet wel staan wie op dat afscheid uitgenodigd worden: is dat het grote publiek, of een select gezelschap? Verder moet er wel een plaats van optreden staan en het exacte adres (b.v. de Maaspoort in Den Bosch). Er moet een dag en uur gegeven worden. En waarschijnlijk ook wel een adres waar men kaartjes kan bestellen, of een telefoonnummer.

Op sommige vragen kunnen de leerlingen al zelf het antwoord geven, voor andere moeten ze de tekst lezen. Maar dan komt de vraag: heb ik er wel belang bij om het exacte antwoord te kennen? Ga ik b.v. naar dat afscheid? Moet ik de tekst dan wel lezen? Met welke informatielading ben ik tevreden? Misschien moet de tekst helemaal niet gelezen worden. OK! Bij kranteartikels is het goed om na de kop ook het hoedje of de voortitel te behandelen.

Na zo'n oefening kan men de leerlingen vragen zelf die tekst te schrijven: voor alle vragen vullen ze

gefantaseerde gegevens in of gegevens uit hun omgeving.

Wat hebben ze geleerd?

- hun lectuur uitstellen;
- zich mentaal voorbereiden;
- de titel lezen;
- die titel analyseren;
- hun eigen kennis inschakelen;
- hun eigen ideeën over het thema formuleren;
- beslissen of ze de tekst überhaupt wel zouden lezen en waarom.

Je kunt die oefening herhalen met verschillende soorten van teksten, met andere inhouden: inhouden die geleidelijk verder van hun wereld afstaan, die moeilijker gestructureerd zijn, die volgens andere stofschemata opgevuld zijn.

INFORMATIE OVER DE TEKST

Een andere oefening bestaat erin de tekst stap voor stap af te tasten en de leerlingen te oefenen in het formuleren van hypothesen over de inhoud en de opbouw van de tekst. Hier heeft de tekstverwerker een flinke handicap: hij kan de originele layout niet tonen, de rijke variatie aan lettertypes niet laten interpreteren, voorlopig geen illustraties noch tekeningen aanbieden. En dat hoort wel essentieel bij het leren voorspellend lezen. Maar de tekstverwerker heeft andere kapitale troeven, die we nu willen uitspelen. We beginnen weer met de titel onder vuur te nemen en uit te melken. Daarna benaderen we de tekst als behoedzame verkenner: we bieden de leerlingen telkens één stukje informatie OVER de tekst:

- wie is de auteur? is die deskundig, heeft die belangen, is hij partijdig, kan hij vrij spreken, is hij betrouwbaar, ernstig, ... ?
- waaruit komt de tekst? uit een boek, een krant, een weekblad? zijn die betrouwbaar, partijdig, ... ?
- wat zou het doel van de tekst zijn? objectief informeren, overhalen tot andere gedachten, of tot daden, amuseren?
- hoe moet ik deze tekst lezen? argwanend, met gerust gemoed, om me te amuseren? kan ik er iets uit leren, ... ?

Ze kunnen nu al een eerste hypothese over inhoud, vorm en doel van de tekst formuleren. Weer volgt de vraag wie de tekst echt wil lezen: helemaal of gedeeltelijk en waarom? En voor wie maar in bepaalde informatie geïnteresseerd is, waar denkt hij die te vinden?

We beginnen uiteraard met auteurs, kanalen, teksten die de leerlingen kennen, waarmee ze vertrouwd zijn, en drijven de moeilijkheidsgraad geleidelijk op b.v. door de afstand te vergroten.

Wat hebben ze geleerd?

- de tekst situeren binnen de communicatieve keten;
- daaruit conclusies trekken voor hun eigen houding tegenover de tekst en zijn inhoud: ze weten of ze op hun qui-vive moeten zijn of zich aan het ritme van de woorden mogen overleveren;
- een hypothese formuleren over inhoud, vorm en doel.

ONDERSCHRIFTEN EN TUSSENTITELS

Een volgende stap is de onderschriften en tussentitels op het scherm te toveren en daarmee de hypothese over inhoud, vorm en doel te verfijnen, bij te stellen, te nuanceren of grondig te veranderen. Vooral de klasgesprekken bij deze hypothesevorming zijn van grote vormende waarde: de leerlingen leren van elkaar verschillende afleidings- en oplossingsstrategieën. Ook tijdens het per twee of drie aan een scherm werken heeft er veel interactie plaats en draait het leerproces op volle toeren: verkenning van nieuwe strategieën en bevestiging en vastzetting van andere.

KERNBEGRIPPEN

Nog is de voorbereiding niet klaar. Nog steeds krijgen de leerlingen de tekst niet onder ogen om ze te beletten overhaast te lezen, om ze te leren hoe ze een tekst in omcirkelende bewegingen murw

kunnen krijgen. We bieden nu op het scherm enkele kernbegrippen uit de tekst aan, meer niet, en vragen hun om daarmee hun hypothese scherper te stellen en meer inhoud te geven. Misschien kunnen ze de tekst al bijna helemaal formuleren. Uiteraard beginnen we weer met erg vertrouwde inhoud: een verslag van een ongeval, een advertentie, een aankondiging voor een toneel, muziekopvoering of dansavond, om langzaam de inhoud meer te stofferen. Ze moeten uit de gegevens het centrale thema en bericht halen, en de plaats van de andere gegevens daarrond. Hoe verhouden die zich tot het centrale thema, tot elkaar? Welke gegevens ontbreken en kunnen we zelf bedenken? Voor welke gegevens hebben we beslist de tekst nodig? Waar zullen we dat in de tekst vinden? Daarrond ontstaan boeiende gesprekken die de verborgen en onbewuste mentale operaties die lezers doorlopen naar de oppervlakte brengen en bewust maken.

Wat hebben ze geleerd?

- met minimale gegevens de inhoud van een tekst reconstrueren;
- hun eigen slapende kennis oproepen en inschakelen;
- onderscheid maken tussen wat ze zelf weten en wat ze uit de tekst moeten halen;
- bepalen wat hoofdzaak (centrale thema en bericht) en wat bijzaak is;
- doorzien hoe gegevens onderling samenhangen;
- bepalen of ze de tekst zullen lezen;
- en zo ja: bepalen welke delen ze zullen lezen;
- bepalen waar ze die delen hopen te vinden.

SYNONIEMEN

Een gemakkelijker variant op de vorige werkvorm bestaat erin de hele tekst gedurende een korte tijd aan te bieden, maar in de tekst zijn de kernwoorden beklemtoond met een * of opgelicht of onderstreept. Dan weten de leerlingen al waar de kernwoorden staan en kunnen zij zich vlugger een idee vormen van hun belang.

Vaak spelen auteurs verstoppertje met hun lezers

en gebruiken ze verschillende synoniemen voor een en hetzelfde begrip of gegeven. Leerlingen blijken daar nog al een probleem mee te hebben, ze begrijpen de verschillende synoniemen als echt gescheiden begrippen en hebben geen zicht op het verband tussen de begrippen en a fortiori op hun verband in de tekst. Men kan dus teksten met dat euvel invoeren, de synoniemen doen oplichten en interpreteren.

In andere teksten zijn die synoniemen van essentieel belang, omdat de tekst b.v. handelt over allerlei nuances, en moeten de leerlingen juist zeer scherp op het verschil tussen de begrippen letten, willen ze de tekst goed verstaan.

Wat hebben ze geleerd?

- een tekst aftasten op zoek naar kernwoorden en hun samenhang zelf reconstrueren;
- aandacht hebben voor de twee functies van synoniemen.

OPBOUWSIGNALLEN

Met de tekstverwerker kunnen we de opbouwsignalen, de voegwoorden, de volgordesignalen in de kijker stellen door ze te doen oplichten. Dat kan gebeuren in de tekst, dat kan ook gebeuren zonder de tekst. Alle andere woorden worden dan vervangen door *****, waarbij * (één sterretje) staat voor een letter, of *** (drie sterretjes) staat voor een woord. Hier en daar blijft eventueel ook een kernwoord staan. De leerlingen moeten dan aan de hand van de titel de tekst reconstrueren. We beginnen ook hier met zeer herkenbare teksten en herhalen vaste tekstpatronen.

Wat hebben ze geleerd?

- aandacht voor verwaarloosde woordsoorten, voor belangrijke signalen in de tekst als voegwoorden, volgordesignalen, connectoren voor de korte en de lange baan;
- inzicht in vaste tekstpatronen;
- zich eerst oriënteren op het niveau van de hele tekst alvorens zich op het lokale vlak van de zin te begeven.

Al deze werkvormen kunnen voordelig met de computer verlopen. Je kunt schaar en lijmpot rustig laten roesten of verduren: er moeten geen 25 kranten verknipt worden, geen fotokopieën gemaakt, geen strookjes tekst in enveloppes gestopt en netjes verpakt en geordend, niet met correctievloeistof geknoeid, ...

Je kiest enkele geschikte teksten, tikt ze in, maakt er korte bestandjes van, geeft die korte maar vrij wisselvallige labels (zodat de leerlingen die wel vlug kunnen intikken maar niet kunnen raden welk bestandje ze in de volgende fase moeten ophalen), maakt daarvan twee of drie kopieën en je kunt naar de klas. De leerlingen zullen zelf wel de nodige kopieën maken. Na de les kun je de bestandjes bijwerken op basis van de ervaringen in de klas.

Een eenvoudige maar zeer leerrijke oefening is een tekst als een monolithisch blok letters te presenteren: de leerlingen ervaren dan wat een leescomfort de interpunctie, de witte spaties en de hoofdletters bieden!

Wie eenmaal de smaak te pakken heeft, kan de leerlingen verschillende soorten alineapatronen aanbieden, eerst om ze te herkennen. Later worden de alinea's verminkt: men laat een belangrijke of typische zin of functie weg en vraagt de alinea in haar gave vorm te herstellen.

Je kunt typische inhoudsverbanden inoefenen, b.v. vlug het centrale thema van een tekst vinden, middel en doel onderscheiden, feit en mening, oorzaak en gevolg, stelling en argument,...

Voor deze laatste oefeningen heeft men niet per se een tekstverwerker nodig, maar hij biedt het voordeel dat de leerlingen op een vlugge manier een grote verscheidenheid aan materiaal aangeboden kunnen krijgen, dat ze dit snel kunnen verwerken, daarvan een uitdraai kunnen maken of het op schijf vastleggen. De leraar kan zijn lesmateriaal opslaan, elk jaar doen aangroeien en de didactische waarde ervan doen stijgen door voortdurende correcties, aanvullingen en bijsturing.

Voor de leraar die enig inzicht heeft in de psychologische processen die zich bij de lectuur in de geest van zijn leerlingen afspelen, en die vertrouwd is met de kenmerken en eigenschappen van de verschillende tekstsoorten, voor die leraar liggen in de tekstverwerker veel zalige lesuren verborgen.

Andere oefeningen

De leerlingen kunnen ook zelf teksten bewerken en die ter oefening aan elkaar doorgeven. Je vraagt ze bijvoorbeeld een cloze tekst te maken: uit een tekst verwijderen ze de betekeniswoorden, zodat de anderen nadien de tekst niet zouden kunnen reconstrueren. De afspraak is echter dat ze slechts om de vijf woorden een woord mogen wissen, of slechts een woord op vijf maar nooit twee woorden na elkaar. Voor elk woord dat niet geraden kan worden, halen ze een punt.

De leerkracht kan uit een tekst alle voegwoorden verwijderen, en de leerlingen vragen deze te vinden op basis van de context. Hij kan uit alinea's de kernzin weglaten en vragen die te reconstrueren. In beide gevallen kan dat op verschillende manieren. Een gemakkelijke manier is te zeggen wat ontbreekt en de plaats waar iets ontbreekt door *** aan te wijzen. Een volgende stap is wel te zeggen wat er ontbreekt, maar de plaats te verzwijgen. En om de kroon op het werk te zetten geeft men helemaal geen aanwijzingen, of biedt men ze een gebrekkige tekst aan met de opgave die een flinke facelift te geven.

*Paul Tack
Overwijs 60
3180 Westerlo*