

# Werkvormen om de leesvaardigheid te vergroten

Sylvia Vink

Over literatuur op het gebied van leesvaardigheid valt niet te klagen. In binnen- en buitenland is al ontzettend veel over dit onderwerp geschreven. Niet alleen over de theoretische achtergronden van lezen, ook de didactische uitwerking is volop aan bod gekomen.

**A**ls we ons verdiepen in de meer theoretische literatuur dan valt op dat niet meer de schrijver (of diens bedoeling) of de tekst zelf centraal staat. Veel meer kijkt men naar de lezer: wat doet deze uiteindelijk met de tekst? Daarbij kiest men voor een interactieve benadering: lezen verloopt niet uitsluitend volgens het proces van decoderen van letters en woorden. Kennis van de wereld en van de globale inhoud van de tekst helpen mede bij de totstandkoming van een interpretatie. Deze twee processen, respectievelijk bottom-up en top-down genoemd, interacteren met elkaar. Er wordt steeds heen en weer gesprongen tussen de verschillende niveaus; de letters, de woorden, de zin, de tekst en de kennis van de wereld.

Deze visie op het leesproces is ook terug te vinden in de lessuggesties. Om de leesvaardigheid te vergroten dient de lezer zijn kennis op de verschillende niveaus optimaal te gebruiken. Met name de kennis op de macroniveaus - de zin, de tekst en de wereld - moet meer in het oefenen van de leesvaardigheid benut worden. Dit heeft tenslotte gestalte gekregen in tal van oefeningen waarin voorspellingen gedaan moeten worden over de inhoud en het verloop

van de tekst, hypothesen opgesteld en getoetst moeten worden. Ook in leesmethodes Nederlands als tweede taal vind je deze ideeën terug. De techniek van het lezen wordt in deze methodes getraind; strategieën worden aangeleerd met het doel leerlingen zelfstandiger met een tekst te laten omgaan.

Deze aandacht voor de techniek van het lezen lijkt soms de inhoud van de tekst op het tweede plan te zetten. Zo wordt een tekst soms alleen gebruikt om de leerling duidelijk te maken dat je bij zoekend lezen op een andere manier leest dan bij globaal lezen. De informatie in de tekst is daarna geen onderwerp in de les meer. Ook het leren van woorden komt nogal eens slechts marginaal aan de orde. En dat is jammer omdat teksten zich juist zo goed lenen voor het uitbreiden van de woordenschat. De techniek van het lezen, de inhoud van de tekst en het uitbreiden van de woordenschat kunnen alle drie bij de behandeling van teksten aan bod komen. Niet tegelijk, maar wel in een evenwichtige afwisseling.

## Leesstrategieën

Wat moet een tweede-taalleerder nu kunnen om enigszins leesvaardig te zijn? Ten eerste moet hij zich bewust zijn van wat hij met de tekst wil. Wil hij de tekst **bekijken** zoals je dat bijvoorbeeld doet bij reclame-teksten op straat? Is hij **op zoek** naar specifieke informatie? Gaat het hem erom om **globaal** kennis te nemen van de inhoud of wil hij juist de tekst **goed doorlezen** zoals dat dikwijls het geval is bij het lezen van een schoolboek? Leerlingen in het voortgezet onderwijs moeten nog leren dat je leesdoel bepalend is voor de manier waarop je leest. Zo is extensief, zoekend lezen een vaardigheid die zij nog maar weinig toegepast hebben en die waarschijnlijk dus - zelfs in de eerste taal - nog niet helemaal volledig is verworven.

Is eenmaal het leesdoel bepaald, dan moet er echt gelezen worden. Dat betekent voorspellen, hypothesen opstellen over woordbetekenissen, reflecteren op wat je gedaan hebt en evalueren. Voorspellingen doen en hypothesen opstellen doe je op basis van informatie op alle niveaus: letter, woord, zin, tekst en algemene kennis. Als een leerling niet goed profiteert van informatie op een van deze niveaus, zal hij een minder goede lezer zijn dan dat hij idealiter zou kunnen zijn.

Het is lastig om te achterhalen op welk niveau zich eventueel een probleem voordoet. Een leerling die moeite heeft woordbetekenissen te raden, kan dat probleem hebben omdat hij te veel aandacht heeft voor het microniveau en te weinig oog heeft voor de context. Een andere oorzaak kan zijn dat hij te snel en in het wilde weg betekenissen raadt. Over het algemeen kun je wel stellen dat zwakke lezers zich vastklampen aan het microniveau: de letters, de woorden en de zin. Dit vooral vanwege het feit dat deze zo concreet zijn. Vertrouwen hebben in kennis die je al hebt, is voor dit type leerling veel vager dan vertrouwen hebben in de letters die voor je neus staan.

Het moeilijkste aan voorspellen en het opstellen van hypothesen omtrent woordbetekenissen is het gebruik weten te maken van logische structuren in een tekst (Westhoff 1981). De talige elementen waarmee deze structuren worden aangegeven, moet een tweede-taalleerder nog veel beter benutten dan een moedertaallezer. Bij de eerste taal leveren dit soort elementen meestal niet zoveel problemen op. De inhoud van de tekst is voor een moedertaallezer veel redundanter omdat er immers minder woorden zijn die hij niet begrijpt. Voor een tweede-taalleerder is de inhoud meestal niet zo glashelder en daarom leveren de talige elementen die logische structuren in een tekst aangeven voor hem belangrijke informatie.

Neem de zinnen: *Vond jij die film ook zo saai? Integendeel, ik vond het een spannende film.* Een moedertaallezer zal misschien nauwelijks naar het woord *integendeel* kijken omdat hij alle woorden kent. Voor een tweede-taallezer die het woord *saai* niet kent levert *integendeel* juist belangrijke informatie op. Het herkennen van deze logische structuren en hun talige vormen veronderstelt nogal wat denkwerk over taal en dat beheers je niet zomaar op een terrein dat je vreemd is (zie Van Parreren 1970). Daarom is het verstandig dit met leerlingen te oefenen, niet alleen in de tweede taal maar ook met voor hen moeilijke en vreemde zaakvakteksten.

Het trainen van leesstrategieën is zeker niet eenvoudig. Het vraagt veel rust en tijd voor reflectie. Die reflectie is nodig om foute hypothesen te kunnen herzien. Dikwijls kost het je enige tijd om te kunnen accepteren dat een idee dat je had, niet correct is. En bovendien kan niet iedere leerling die rust opbrengen. Een leerling moet zich gaan bezighouden met zijn leesproces. Hij zoekt voortdurend antwoord op vragen als 'Wat heb ik gedaan?' en 'Hoe heb ik het gedaan?' Sommige leerlingen lijken die rust

al van nature te hebben. Maar met name de leerlingen die zich erg vastbijten in de tekst en zich dientengevolge minder bezighouden met wat er in hun eigen hoofd gebeurt, hebben moeite met deze werkwijze.

Hier ligt een taak voor het voortgezet onderwijs. Die reflectie is een zinvolle leerhouding die de leerling zich eigen moet maken. Een manier om dit te bereiken is door de leerling zijn denkstappen te laten vertellen. Hieronder zal ik ingaan op de werkvormen die het expliciet maken van denkstappen in de les kan krijgen.

### Strategieëntraining in de les

In recentere methodes als **Weet wat je leest** en **Anders Nederlands - Verder Lezen**<sup>1</sup> wordt volop aandacht besteed aan het oefenen van leesstrategieën. **Weet wat je leest** geeft suggesties voor verscheidene werkvormen in de les. **Anders Nederlands - Verder Lezen** beveelt voornamelijk klassikaal onderwijs aan.

Mijns inziens leent groepswork zich bij uitstek voor strategieëntraining. In kleinere groepjes kan het denkproces van de ene leerling beter vergeleken worden met dat van de andere. Beide denkprocessen zullen goede en slechte elementen bevatten. Klassikaal onderwijs sluit meer aan bij het gangbare beeld van de alwetende docent. En zo'n alwetende docent is bij het evalueren van denkprocessen uit den boze.

Het expliciet maken van de stappen die geleid hebben tot een goede oplossing kan dus in kleine groepjes veel beter gerealiseerd worden. Meer leerlingen worden zo in de gelegenheid gesteld hun denkproces aan dat van anderen te toetsen.

De opdrachten in het lesmateriaal moeten echter wel zodanig vormgegeven zijn dat leerlingen in een overlegsituatie kunnen treden. Zo is een schematische notatie vaak erg praktisch. In tweetallen kan vergeleken worden wat in het schema is opgeschre-

ven. Om een langdurige klassikale bespreking te vermijden kunnen de groepjes ook geherformeerd worden. De tweetallen gaan uit elkaar en bespreken 'probleemgevallen' met een nieuwe partner. Zo hoeven alleen de moeilijkste opgaven klassikaal te worden besproken.

### Voorspellen in de les

Ook met lesmateriaal waar het voorspellend lezen niet zo in terug te vinden is, kan vaak met redelijk kleine didactische ingrepen in de les deze leesstrategie geoefend worden. Ook hierbij geldt weer dat het werken met kleine groepjes te prefereren valt boven klassikaal onderwijs. Er is dan een overlegsituatie gecreëerd, voorspellingen kunnen vergeleken en bijgesteld worden.

Maar de leerlingen moeten de voorspellingen niet alleen met elkaar vergelijken, ze moeten ze ook vergelijken met de werkelijke inhoud van de tekst. Dat betekent dat er altijd op de voorspelling wordt teruggekomen nadat de tekst gelezen is. De leerling wordt zodoende gedwongen zijn hypothesen te evalueren en eventueel bij te stellen.

Vorbereidende oefeningen zijn natuurlijk op allerlei manieren mogelijk. Een woordenlijstje vooraf aanbieden ter oriëntatie op het onderwerp van de tekst is een mogelijke vorm, maar de voorbereiding kan ook op een intensievere manier gebeuren: discussiëren over het onderwerp van de tekst (bijvoorbeeld met behulp van plaatjes), beantwoorden van vragen die betrekking hebben op het onderwerp van de tekst. Zwakke lezers hebben over het algemeen veel meer aan de tweede vorm van voorbereiding. Intensief met het onderwerp van de tekst bezig zijn ondersteunt bij hen het leesproces aanzienlijk (vergelijk Hudson 1988).

Een andere manier is de leerlingen vragen laten noteren aan de hand van het onderwerp van de tekst. Bij het lezen wordt er dan gezocht naar een antwoord op die vra-

gen. Die informatie wordt vervolgens weer in tweetallen aan elkaar uitgewisseld. De leerling bepaalt bij deze opdracht dus zelf wat belangrijk is. Een variant op deze opdracht is de leerling een bepaald perspectief te geven. Vanuit dat perspectief moet hij op zoek gaan naar informatie in de tekst.

Je kunt ook de leerlingen sleutelwoorden van de tekst geven. Aan de hand van deze woorden proberen ze het verloop van de tekst te voorspellen. Na het lezen wordt weer gekeken wiens voorspelling het dichtst bij de werkelijke tekst lag. Hetzelfde is mogelijk met zinnen.

Een echt verhaal en liefst een spannend verhaal heb je nodig als je een tekst in bijvoorbeeld vijf stukken verdeelt en iedere leerling een deel te lezen geeft. In groepjes van vijf moet het verhaal daarna weer aan elkaar gepraat worden (Westhoff 1981). Een zakelijke tekst kan ook verknipt worden maar dan kun je hem niet in groepjes laten vertellen. Met een dergelijke oefening gaat het er meer om signaalwoorden te interpreteren.

### Het raden van woordbetekenissen

Bij het voorspellen van tekstgedeelten wordt er meer 'macro' gewerkt. Bij het raden van woordbetekenissen gebeurt dat meer 'micro'. Toch is er bij het oefenen van deze vaardigheid wel een ontwikkeling van micro naar iets meer macro te zien. De oefeningen moeten langzamerhand het blikveld van de lezer 'oprekken'. Zo kan een cloze-oefening lastiger worden gemaakt doordat er steeds meer context betrokken moet worden bij het correct invullen van het woord. Vergelijk (1) en (2):

(1) Ik schrijf een ..... De brief is voor mijn moeder.

(2) Omdat er veel muzikanten zijn en het aantal geschikte ..... klein is, bestaan er afspraken. Zo'n afspraak is bijvoorbeeld dat je een uur op dezelfde plaats speelt en daarna weer weggaat. Dan kan iemand anders op die goede plek gaan staan.

Dat neemt niet weg dat het raden van woordbetekenissen meer een micro-aangelegenheid is waar zowel minder als zeer gevorderde taalleerders hun profijt van kunnen trekken. Voor de eerste categorie leerders omdat zij juist iets 'groter' moeten gaan denken. Voor de tweede categorie leerders omdat zij globaal meestal alles wel begrijpen en zo geprikkeld worden preciezer te lezen om zodoende hun taalontwikkeling te blijven stimuleren.

Hoe kan het vergroten van het gezichtsveld nu in zijn werk gaan? Aanvankelijk kunnen woordbetekenissen geraden worden door uitsluitend te kijken of er herkenbare elementen in het onbekende woord zitten. De betekenis van het woord *onderwijsprogramma* is in feite al achterhaald als de twee woorden *onderwijs* en *programma* worden herkend. Puzzeltjes en anagrammen zijn andere leuke oefeningen op dit lexicale niveau.

Later kan meer context worden betrokken bij het raden. Zo kunnen er vrij sturende vragen gesteld worden (bijvoorbeeld multiple choice vragen) om leerlingen de betekenis van een woord te laten achterhalen. Bijvoorbeeld:

*De lichttherapie is enkele jaren geleden ontdekt door een psychiater die bij een patiënte zag dat zij opknapte als ze in een zonnige streek op vakantie was geweest.*

**Opknapte** betekent:

- a. depressief was geworden;
- b. beter was geworden;
- c. bruiner was geworden.

Een fase verder is bijvoorbeeld een oefening waarbij nieuwe woorden in een tekst zijn onderstreept. Onder de tekst staat een serie zinnen. In iedere zin staat een syno-

niem van een onderstreept woord uit de tekst. De bedoeling is dat bij iedere zin een onderstreept woord uit de tekst gevonden wordt.

#### LEVEN

De enige manier om te zorgen dat ik niet ongelukkig word is om het alvast te zijn, dacht de man en hij schreef zijn vriendin dat hij haar verlaten ging. Hij nam een trein naar de haven en een boot naar een ander land en daar leefde hij zoals hij 5 gewild had, ongelukkig. Maar in elk geval ben ik niet meer bang, dacht hij, wat kan mij nog gebeuren? En hij dook van de hoge en liep op de richels van daken, want ook hoogtevrees was nergens meer voor nodig.

Andere mensen om hem heen waren niet ongelukkig, mannen 10 hadden vrouwen en ouders hadden kinderen. Wat griezelig, dacht hij, om zo te leven, stel je voor, de vrouwen lopen weg of de kinderen gaan dood, ik begrijp niet hoe ze het uithouden.

#### Opdracht 1

In de tekst staat een aantal woorden cursief gedrukt. In de zinnen hieronder staan synoniemen van deze woorden. Zoek bij iedere zin het juiste synoniem in de tekst. Kijk niet in een woordenboek. Gebruik de context.

1. Ik ben bang voor muizen, ik vind ze eng. .....
2. Vorige week ben ik doodziek geweest van het roken van een paar sigaretten. Sinds dat moment wilde ik niet meer roken. ....
3. Jan was triest omdat zijn vrouw doodgegaan was. ....
4. Wat een harde muziek hier! Ik begrijp niet dat jullie ertegen kunnen. ....
5. Jeroen is er nog niet, maar zullen we al gaan eten? .....
6. Laura heeft angst om op hoge plaatsen te staan. ....
7. De mensen rondom hem waren druk aan het praten. ....
8. Hij werd door zijn baas weggestuurd en nu is hij werkloos. ....
9. Omdat ze zoveel ruzie hadden, wilde hij bij haar weggaan. ....

*Uit: Lezen - Las - Gelezen door I. de Bakker e.a. (1991; 1993)*

Je kunt leerlingen ook laten speuren naar woorden die aan elkaar gerelateerd zijn. Zo leent een tekst over het onderwerp geld zich voor de vraag: *welke woorden hebben te maken met geld?* In deze fase kunnen leerlingen ook bewust gemaakt worden van het feit dat er in een taal vaste combinaties van woorden bestaan, zoals *een gesprek voeren*. Als een leerling oog heeft voor dit

soort combinaties dan zijn al veel woorden te raden. Ook cloze-teksten bevorderen een dergelijke gevoeligheid voor vaste combinaties. In de les kunnen deze cloze-teksten mondeling ingevuld worden waarbij de leerlingen in tweetallen werken. De een vult in, de ander controleert. Degene die de controle uitvoert, moet de ander helpen door vragen te stellen en op aanwijzingen

uit de context te wijzen.

Tenslotte worden alle activiteiten op de verschillende niveaus samengevoegd. Met behulp van een schema kijkt de leerling

eerst of de context hem een aanwijzing geeft over de betekenis van het onbekende woord. Vervolgens kijkt hij of hij een bekend element in het woord ziet.

Bijvoorbeeld zo:

<p>Waar gaat de tekst over? Hoort het nieuwe woord bij het onderwerp van de tekst?</p>	<p>Welke woorden uit de zin helpen je de betekenis te raden?</p>	<p>Herken je een woordje in het woord?</p>	<p>Wat is de betekenis volgens jou?</p>

Met name jongere leerlingen zullen problemen hebben met het leggen van logische verbanden en het interpreteren van de talige elementen die die verbanden aangeven. Zo'n schema als hierboven lijkt dan ook meer geschikt voor iets oudere leerlingen: 15-17 jaar.

Al de bovengenoemde oefeningen zijn erop gericht dat er verbanden in het geheugen tot stand komen tussen wat de leerling al weet, de context waarin het nieuwe woord geleerd wordt en het nieuwe woord zelf. Die verbanden zijn nodig om het woord een plekje te laten veroveren in het geheugen. Dat plekje krijgt enige bestendigheid doordat er gehandeld wordt met het woord. Hoe meer energie je moet investeren, hoe meer je doet met het woord, des te waarschijnlijker is het dat het woord beklijft. Ook bij het raden van woordbetekenissen is het goed als dit aan de hand van zaakvakteksten gebeurt. Op deze wijze komen de typische schooltaalwoorden expliciet aan bod.

### De inhoud

Toch is het van belang dat er in de les ook aandacht is voor de inhoud van de tekst. Voorkomen moet worden dat de leeslessen blijven hangen bij de techniek van het lezen. Je leest tenslotte om de informatie van een tekst in je op te nemen. Bovendien worden nieuwe woorden vanzelf herhaald als er iets met de inhoud van de tekst in de les gedaan wordt. Natuurlijk impliceert voorspellend lezen - zeker als het op macroniveau gebeurt - dat er wordt nagedacht over de inhoud van de tekst. Vervolgopdrachten kunnen de inhoud van de tekst echter meer 'levend' maken. Zij geven de leerling de beloning voor alle moeite die hij zich heeft getroost bij de strategieënoefeningen.

Een schema laten maken van de inhoud van de tekst heeft drie voordelen. Ten eerste leert de leerling belangrijke informatie te selecteren uit een tekst. Ten tweede heeft de leerling de inhoud van de tekst beter in

zijn hoofd zitten en een schemavorm maakt het mogelijk puntsgewijs op de tekst te reageren. Je krijgt dan niet zo snel reacties in de trant van 'Ik vind het gewoon stom wat de schrijver zegt.'

In een schema zal de grote lijn van het verhaal zijn weerslag vinden. Maar de leerling kan ook een tekst lezen en bekijken wat hij zelf opvallend vindt. Zo staat de lezerservaring meer centraal.

Zaakvakteksten kenmerken zich onder andere door een behoorlijke abstractiegraad. Leerlingen hebben vaak moeite zich iets concreets voor te stellen bij zulke teksten. In de les moet er dus plaats zijn voor dit aspect. Dat kan door bij een vaag stukje tekst voorbeelden te laten geven. Een meer gestuurde variant is voorbeelden geven en de leerling laten beoordelen of zij op de tekst van toepassing zijn. Ook kan bij een serie adjectieven bekeken worden op wie of wat ze slaan.

Het maken van gevolgtrekkingen op basis van de tekstuele informatie kan op deze wijze ook geoefend worden. Reglementen kunnen vergezeld gaan van de opdracht om van een bepaald gedrag te bepalen of dat volgens de regels toegestaan is. Doel van deze opdrachten is dat de leerling leert afstand te nemen van de tekst en iets met de informatie kan doen.

Binnen de Nederlandse les moet bovenal de toegankelijkheid van zaakvakteksten vergroot worden. Ingewikkelde zinnen met complexe woordgroepen moeten geanalyseerd worden. Zo'n analyse hoeft men niet te ver door te voeren. Als een leerling het subject en het object kan herkennen en deze in combinatie met het werkwoord weet te brengen, dan komt hij al een heel eind. Dit kan in meer open opdrachten gebeuren of de opdracht kan een meer gesloten karakter hebben zoals bij een matchingvorm.

Dit soort gedetailleerde besprekingen van

de tekst doen docenten nogal eens klassikaal. Op een gegeven moment kunnen de leerlingen dat ook zelf proberen te doen. Over een klein stukje tekst moeten ze zoveel mogelijk vragen aan elkaar stellen, zoals *Wie wordt er bedoeld met 'die'? Welk ander woord staat er voor woord X in de tekst?*

Als er ingegaan wordt op de tekstsoort, kan de leerling de informatie beter op zijn waarde schatten. Een waarschuwing heeft nu eenmaal een andere reactie tot gevolg dan een uitnodiging. Opdrachten moeten de ruimte geven om op de taalhandeling die in de tekst verweven zit, te reageren.

Enquêtes, interviews, argumentatieopdrachten, het zijn allemaal middelen om de leerling de gelegenheid te geven de informatie van de tekst te verwerken. In de les zijn dit bovendien meestal de leukste activiteiten.

## Tot slot

Leesvaardigheidslessen kunnen dus diverse doelen beogen: het verwerven van de techniek van doelmatig en snel lezen, het uitbreiden van de woordenschat en het verwerken van de informatie. Deze drie aspecten hoeven niet bij iedere tekst aan de orde te komen maar ze kunnen wel gecombineerd worden.

Die combinatie is mogelijk als de leerlingen een tekst verscheidene malen lezen, elke keer met een ander, specifiek doel. De nieuwe informatie die bij iedere leesronde gevonden wordt, wordt beter verwerkt want deze sluit immers aan bij wat de leerling al over het onderwerp te weten is gekomen bij eerdere leesrondes. Zo leert een leerling omgaan met een tekst vol nieuwe informatie.

Een klas kan ook verdeeld worden in groepjes waarbij ieder groepje een andere taak krijgt. Het ene groepje richt zich op het

raden van woordbetekenissen, het andere groepje leest de tekst globaal en destilleert de hoofdgedachte uit de tekst. Later dragen de leerlingen aan elkaar over wat ze gevonden hebben.

Je kunt een tekst lezen met diverse doelen in je achterhoofd. En die doelen hoeven elkaar niet te bijten. Lessen waarin het leesvaardigheidsonderwijs op een gevarieerde wijze aan bod komt, maken de leerling goed duidelijk dat er verschillende manieren van lezen bestaan.

Sylvia Vink  
Universiteit van Amsterdam  
Instituut voor Nederlands als Tweede Taal  
Spuistraat 134  
NL-1012 VB Amsterdam

## Noot

1. Voor een bespreking van **Anders Nederlands** verwijzen we naar het extra-nummer van Vonk als syllabus bij de studiedag 'Nederlands aan anderstaligen: een materiaalverkenning' (februari 1992) en Vonk 21/5 (mei-juni 1992). (nvdr/RR)

## Bibliografie

De Boer, B. & B.V.J.M. Lijmbach: **Anders Nederlands - Verder Lezen**. Hoevelaken, 1990.

Grellet, F.: **Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises**. Cambridge, 1981.

Hudson, T.: The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance. In: Carrell, P.; J. Devine & D. Eskey: **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge, 1988.

Lijmbach, B.V.J.M.; H.I. Hacquebord & K. Galema: **Weet wat je leest**. Jacob Dijkstra, 1990.

Van Parreren, C.F.: **Psychologie van het leren. Deel II: Actualisering van leerresultaten**. Deventer, 1970.

Westhoff, G.J.: **Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemdetalenonderwijs**. Groningen, 1981.