

Lezen: een produktieve vaardigheid

1 mei 1988

Auteur: Albert du Mont

Volume: 18

Nummer: 3

Pagina's: 110-119

Documenten

- [vonk_jrg18_028.pdf](#)

lezen een produktieve vaardigheid 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 leerlingen 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 leerlinggedrag 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 leesbe-doeling de leesbe doeling 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 parafrasevaardigheid maar niet de leesvaardigheid vonk 1988 18de jg nr

3 110 wordt getoetst stemt op zijn minst tot nadenken leerlingen lezen op school heel wat fiction en non fiction omdat het moet maar vaak zonder echte leesbereidheid leesplezier vaak staat in de doelstellingen van de leerkracht de tekst en niet het lees proces van de lerende vooraan 2 naar mijn gevoel liep 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 opgezaaid er gaapt 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 wel te beoordelen en te integreren zo blijken sommige leerlingen buiten de school wel eens oog te hebben voor verbale en niet verbale tekstsignalen 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 lees onderwijs 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 productieve 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 die oplossingsstrategieën verwerven automatiseren die ze met soepelheid kunnen toe passen in nieuwe situaties die 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 111 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 voorspeltekst 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 teksteuze 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 layout bloemlezingfragmenten uit zuiveren 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 2 bladzijden hierbij dient mijns inziens op 2 dingen

gelet ten eerste kiest de leerkracht teksten die niet al te ver liggen buiten de belangstellingssfeer de leefbelevingswereld 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 tekstblokken 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 112 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 all- nr dc man liet zijn schorre raspende stem op nicuw door de ruimte klinken ex kwam geen ant woord maar ergens uit dc buurt van dc opgestapelde blokken geperst hooi klonk een kort geritsel de oogleden van dc man vernauwden zich ge- duigde de paar seconden dat hij onbeweeglijk blaf staan al zijn zintuigen gespan- nen 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 opera tief 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 leer- lin gen niet alleen de vlugge denkers en of de betere lezers de kans krijgen cre- atief mee te lezen het beantwoorden van dit topisch rijtje vormt de basisstrategie van dit voor spellend lezen deze strategie zal in de loop van de oefening regel- matig te rugkeren waarbij de 4 w vragen dan niet verder meer door de begeleider 113 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 wan- neer doet het gebeuren zich voor wanneer werd dit geschreven wie vb wie verschi- jnt hier ten tonele wie is ik x wie is het hoofdpersonage wie hee ft 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 bre-
de waaier van vragen die een alerte lezer zich stelt c q zou moeten stellen tijdens
het lezen en door het voortdurend herhalen van dit stramen worden deze han-
delingen als het ware ingeslepen tot ze uitbindelijk onbewust en ingekort worden
uitgevoerd de leerling heeft de strategie verworven als hij verder leest om de vra-
gen 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 verant-
woorden wat de leesmotivatie stimuleert er ontstaat een vaak heftige interactie
tussen lezers alvorens 3 tot een plenaire uitwisseling te komen piramide opbouw
114 toelichting nog even een toelichting bij de volgorde van de 4 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 tek-
sthints helpen de leerlingen op weg prikkelen hun verbeelding zetten aan tot cre-
atief denken over de fictieve wereld van de tekst maar ze activeren de interactie
tussen tekst en lezer wat komt als laatste aan bod omdat het antwoord vaak com-
plexer 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 tekst-
blok omcirkeld tekstblok 1 ligt zijn schorrc uptndc s p 131 door ruimtc k cao fs
kwam ga ant woord mur ergens uit dc buurt vin dc o gcstapcldc klonk cut kort dc
oog led van c mi cbgcuiendc de plas u kondcn da t hi bled suzn al zi n zin tuigt cs-
pa naa of het gcluid zich zou 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 ri-
goureuze stramen geeft volop aanzetten tot het formuleren van verwachtingen
hypotheses rond het verdere verhaalverloop de lezercreeert op die manier mee de
spanningslijn van het verhaal en deze directe betrokkenheid motiveert hem om
verder te lezen zodat naarmate de leesoeffening vordert de leerling meer en
meer zelfstandig het aanvankelijk door de leerkracht aangebrachte systeem zal
hanteren 115 volgens dezelfde procedure wordt de hele tekst het hele kortverhaal
nu verder blok na blok doorgelicht waarbij de dominante rol van de stuurman pro-
gressief afneemt de stimuli steeds sterker van de lezer ze komen de explicite
ringsfase steeds meer wordt ingekort tot de lezer autonoom met het verhaal com-
municert bij wijze van voorbeeld geef ik nog tekstblok 2 en tekstblok 3 telkens
krijgen we de bevestiging ontkenning correctie aanvulling van verwachtingen va-
nuit nieuwe versterkte hints nieuwe verwachtingen rond het vervolg ontstaan tek-
stblok 2 a stak snel met de dc achtclozc nauwkeurigheid van cc dc over die hem
v1n de su el boo s cidde spron met cruisclozc bcbndi er de voorste pair lok ccn ccn
en cr ccngedokc gestalte van een jonge a voofsc even was er eta stilte die slechts
verbroken werd door het geluid van een tekstblok 3 g n wat dcd dij dia opvretcr

wat had jij hier te zoeken sprak daarop en dus door nu voordat u dus kunnen zijn geweest voor een antwoord voordat het geluid van stads sneller toegediend 116 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 slowmotion versie van wat een geoefend lezer in versneld tempo doormaakt wordt de tekst die in 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 proces 4 de lezer verwerkt het verhaal vanuit zijn beleving zijn verwachtingen zijn kennis van de wereld en dus om 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 schematisch zou je dit zo kunnen voorstellen

bevestiging voorkennis t vragen verwachtingen i w w w vragen verwachtingen hypothesen i stimuli lezer w hypothesen w w w w i voorkennis l tcluesff i voorkennis stop olli ii stimuli leerkracht 117 lezen is het continue 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 verwachting patroon 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 gecreeerde 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 ontlaadt het is evident dat de lezer op produktieve manier in interactie treedt met de fictionele wereld van een tekst een wereld die hem confronteert met gevoelens ideeën waarden en normen stel 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 waar deren 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 gevoel 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 door gaan 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 belevingsgericht 118 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 conflu ent moedertaalonderwijs o m zou kunnen ve rl open albert du mont waterloostraat 7 2600 berchem noot 1 dit artikel is een lichtjes gewijzigd fragment van een lezing gehouden op de tweede confere ntie het schoolvak nederlands in het secundair onderwijs ufsia op 24 oktober 1987 nvdr zie ook vonkjes 2 voor een uitvoerige besch rijving van een oefening in voorspellend lezen non fi ction 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 ame ri kaanse 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 informa tie uit de tekst die in de vorm van tekstclues wordt opgenomen bo ttom up de tweede ken niscategorie omvat alle kennis uit eigen bezit top down kennis van de taal als ken nis van de wereld chlezer een goede van onderscheidt een zizich minder goede precies hij efficiënter gebruik weet te maken van zijn voorkennis waardoor hij zich an de tekst zo onafhankelijk j als mogelijk opstelt zie lindsay p h en norman d a hu man information processing an introduction to ps cholo new york 1977 kan en als word g9 edefinieerd een cybernetische y wisselwerkingg tussen voorkennis en tek stinformatie 119