

## Lezen, waarom zou je?

Dolf Janson

De laatste tijd blijkt het onderdeel 'lezen' binnen de onderwijscontext weer allerlei aandacht te krijgen. Zo was er de publicatie van de aandachttrekkende constatering dat veel 15-jarigen lezen niet zo aantrekkelijk vinden en die vaardigheid soms ook niet zo goed beheersen. Ook blijkt de focus op 'close reading' door veel scholen omarmd te worden, als een manier om de vaardigheid in 'begrijpend lezen' op te poetsen.

De keuze voor deze aanpak, met die niet-vertaalde Engelse titel 'close reading', is typerend voor hoe in veel scholen naar leesonderwijs wordt gekeken. Eerst is er het onderscheid tussen technisch lezen en begrijpend lezen. In de meeste gevallen begint het leren lezen direct aan het begin van leerjaar drie. Dat kinderen aan het basisonderwijs beginnen als ze vier zijn geworden, en dus in leeftijd en ontwikkeling verschillen, doet dan niet meer terzake.

Die techniek wordt gemeten met leestoetsen, waarin het kunnen verklanken van woorden een doorslaggevende rol speelt, naast de tijd die hiervoor nodig is. De AVI-toetsen zijn daarvan een bekend voorbeeld. Die afkorting AVI betekent 'analyse van Individualiseringsvormen'. Het gaat daarbij dus wel om het vaststellen van verschillen tussen kinderen, maar gaat niet over de voortgang van het leerproces van kinderen en de daaruit voortvloeiende behoeften, maar slechts over technische kenmerken van teksten, zoals woordlengte. De Drie-minutentoets (DMT) meet vooral de snelheid van verklanken.

Het oefenen met die leesteknik gebeurt dan vervolgens met teksten die qua woord- en zinslengte aansluiten bij die behaalde toetsscores. Dit oefenen gebeurt meestal in kleine groepjes kinderen, die dezelfde AVI-scores hebben. Dit heeft het klassikale lezen uit hetzelfde boekje vervangen en heet daarom een 'individualiseringsvorm'. In al die oefensessies gaat het bij het lezen nog nauwelijks om de betekenis en al helemaal niet om de interesses en nieuwsgierigheid van de kinderen.

In daarnaast gebruikte methoden voor begrijpend lezen, is dat onderscheid in moeilijkheid van de technische kenmerken meestal niet aan de orde. Daar ligt het accent op het kunnen beantwoorden van de vragen bij de tekst. Deze vragen zijn dikwijls heel feitelijk, zodat de antwoorden gewoon zijn terug te vinden in de tekst. Eigen inbreng van de leerling wordt dan nauwelijks gevraagd. Het is daardoor niet vreemd dat veel kinderen dit geen fijne lessen vinden en een hekel aan dat 'begrijpend lezen' ontwikkelen.

Het effect van deze aanpak van leesonderwijs is een afnemend plezier in lezen. Om dat wat te compenseren is er af en toe ook gelegenheid tot 'vrij lezen' in een zelfgekozen boek en leest de lera(a)r(es) met enige regelmaat aan de groep een boek voor.

Dat 'close reading' is ontwikkeld, doordat men constateerde dat kinderen bij het lezen van teksten in andere vakken, niet de essentie van de daar bedoelde betekenissen oppikten. Door herlezen en vragen te bespreken zouden kinderen dan leren om die betekenissen te gaan herkennen. Dat klinkt als nuttig, maar bij nadere beschouwing is er gewoon sprake van symptoombestrijding. Door de manier waarop kinderen vanaf het begin van het leren lezen hebben moeten omgaan met teksten, is er een houding ontstaan die haaks staat op de reden dat iemand leest. Anders gezegd: het oefenen bereidde de kinderen niet voor op een functionele en betekenisvolle toepassing, maar slechts op de toetsen voor resp. technisch en begrijpend lezen. Bovendien werd bij het oefenen geen rekening gehouden met de voorkennis en fungeerden de toetsscores al snel als etiketten.

In plaats van het zo vormgegeven leesonderwijs te handhaven en uit te breiden met een aanpak die de zo ontstane effecten wat moet compenseren, zou het natuurlijk veel logischer zijn om het hele leesonderwijs anders aan te pakken. Dat 'anders' moet dan voldoen aan een paar kenmerken.

In de eerste plaats moet er geen onderscheid meer zijn tussen technisch en begrijpend lezen. Lezen doe je vanwege de betekenis van de woorden en/of de tekst. Dit betekent enerzijds dat juist die betekenis helpt om woorden te herkennen, terwijl anderzijds de combinatie van woorden het herkennen van de bedoelde betekenis ondersteunt.

Dat betekent ook dat de voorkennis van de kinderen hierbij een belangrijke rol speelt. De spreektaal is al voorkennis, terwijl bij het lezen die gedrukte of geschreven woorden moeten worden omgezet in klanken en daarmee aansluiten bij diezelfde spreektaal. Al lezend kunnen kinderen steeds meer gaan voorspellen welke woorden zullen volgen, doordat zulke combinaties van woorden hen uit de spreektaal al bekend zijn. Die ontdekkingen blijken heel stimulerend om op zoek te gaan naar nog meer van zulke structuren en kenmerken in een tekst. Dit betekent niet dat geschreven taal altijd identiek is aan gesproken taal. Daarom is het nuttig om tijdens het voorlezen van een tekst, regelmatig even stil te staan bij verschillen daartussen. "Hoe zou je dat zeggen als je dit aan iemand wil vertellen?" "Wat is er dan anders?" "Maakt het dan uit tegen wie je het vertelt?" Dit soort gesprekjes gaan niet over het vinden van het juiste antwoord op deze vragen, maar vooral om het bewust worden dat taalgebruik allerlei variaties kent. Veel van die variaties hebben te maken met de context: waar zeg je iets en tegen wie zeg je iets? Ook het onderwerp kan invloed hebben op je woordkeus.

Daarmee komen we aan een ander belangrijk aspect van leren lezen. Lezen (buiten de leesles) doe je altijd met een bedoeling. Je houdt van grappige of spannende verhalen, je bent nieuwsgierig naar een bepaald onderwerp of je hebt informatie nodig om iets te kunnen maken of om de goede dingen te kunnen kiezen. Lezen is dan heel functioneel en daardoor is het snappen van wat je leest en/of kunnen kiezen van de juiste fragmenten uit een tekst, heel vanzelfsprekend. Daarom ging je immers lezen. Kom je dan al lezend iets tegen dat niet zo duidelijk is, of lees je iets over een 'hij' of 'zij', terwijl je niet meer zo zeker bent wie dat nu is, dan is het heel gewoon dat je even terug gaat in die tekst en dat stukje nog een keer leest. Ook als je informatie moet verzamelen over het (deel)thema dat jij zou voorbereiden, dan is het belangrijk dat je kritisch leest en die dingen selecteert die interessant zijn voor je presentatie aan de andere kinderen in je groep. Dan is het zelfs belangrijker dat je kunt uitleggen waarom jij deze onderdelen koos, dan de vraag of die selectie compleet was.

Als je een boek gaat kiezen om lekker in te lezen, als ontspanning, dan is het interessant te ontdekken waaraan je afleest of een boek voor jou aantrekkelijk is. Dat zullen kinderen verschillend doen. Het uitwisselen van die manieren kan dan helpen om een eigen aanpak te ontwikkelen, die recht doet aan je leesbehoefte, maar tegelijk ook ruimte biedt aan nieuwe ontdekkingen.

De toepassing van lezen in functionele en betekenisvolle situaties, zoals binnen de thema's van Jeelo, leidt tot manieren van lezen die aansluiten bij de reden dat je ging lezen. Deze ervaringen bieden het perspectief waarom je leert lezen en wat 'kunnen lezen' dan betekent. Dit moet daarom vanaf het begin van de ontwikkeling van leesvaardigheid aan kinderen duidelijk zijn en ervaren kunnen worden. Vervolgens moet het oefenen niet alleen aansluiten bij de voorkennis, maar ook gericht zijn op die toepassings situaties. Dat kan de ene keer betekenen dat kinderen in tweetallen heel technisch inzoomen op de woorden die bij het thema horen. Zo kunnen ze dan analyseren hoe de structuur van die woorden in elkaar zit en hoe die zichtbare structuur van de letters zich verhoudt tot de hoorbare structuur van de klanken van deze woorden.

Een andere keer kunnen kinderen zich als duo een paar vragen stellen over details van zo'n onderwerp of over de voortgang van het verhaal. Dan gaan ze samen heel gericht op zoek naar de antwoorden daarop. Samen op zoek gaan kan de ene keer de vorm hebben van samen kijken in dezelfde tekst en benoemen wat je opvalt. Een andere keer kan ieder zelf op zoek gaan in een eigen exemplaar en na een afgesproken tijd uitwisselen wat al is

gevonden. Op basis van dit soort ervaringen kunnen ze daarna ook eens de taken verdelen en niet meer alle twee hetzelfde zoeken.

Belangrijk is het vervolgens om de zo opgedane ervaringen met dat tweetal of met een paar duo's samen na te bespreken. Wat hebben ze ontdekt, wat blijkt goed te werken en wat zou je een volgende keer toch anders aanpakken? Welke moeilijkheden kwam je tegen? Waarvoor zou dat lastig zijn geweest? Waaraan zou je zoiets een volgende keer kunnen herkennen en oplossen?

Zulke nagesprekken zijn essentieel, doordat kinderen op basis van hun ervaringen en opgedane voorkennis heel betrokken en gericht kunnen meedenken. Zo kunnen puntjes op een i worden gezet of worden ze zich de verbanden met andere voorkennis ineens bewust. Dit leidt er dan toe dat die inzichten ook in hun brein worden opgeslagen. Niet als losse feitjes, maar verbonden met de al aanwezige kennis en inzichten, waardoor het toegankelijk blijft.

Tijdens dit hele proces van leren lezen om het lezen te kunnen gebruiken, spelen ook allerlei executieve vaardigheden een rol. Zo moet je je aandacht richten op de onderdelen van een tekst die ertoe doen. Als je informatie zoekt is flexibiliteit heel belangrijk, doordat die gegevens vaak niet mooi en in de juist volgorde zijn terug te vinden. Al de hieronder genoemde vaardigheden kunnen op enig moment een bepalende rol spelen bij activiteiten die gericht zijn op of voortvloeien uit lezen. Dit kunnen dan ook weer aandachtspunten zijn voor in een nabespreking.



Hierbij is het belangrijk om je als lera(a)r(es) bewust te zijn, dat die 'directe instructie', die vanuit sommige publicaties gepromoot wordt als 'effectief', niet gewenst is. Niet alleen omdat uitleg niet klassikaal gegeven moet worden, maar vooral omdat je met uitleg altijd moet aansluiten bij de ervaringen en voorkennis van kinderen. Daarom is een open opdracht, een uitdagend probleem of een zelf gekozen initiatief de beste start. Op basis van de zo opgedane ervaringen en de hierbij gebruikte voorkennis, kunnen dan via een nieuwsgierige nabespreking verbanden bewust gemaakt worden, accenten gelegd en perspectieven geboden op vervolgstappen. Ook onjuiste conclusies en te snel gekozen oplossingen kunnen op die manier met onderbouwing worden gecorrigeerd. Niet om kinderen een negatieve beoordeling te geven, maar om ze ook langs deze weg bewust te maken dat dit hoort bij een echt leerproces. Juist doordat je iets niet helemaal op de juiste manier aanpakte of doordat je te snel conclusies trok, word je je bewust hoe je zulke situaties kunt herkennen en voortaan anders aanpakken. 'Van je fouten kun je leren' is geen loze kreet, maar een heel belangrijk inzicht voor kinderen. Dit betekent dan natuurlijk wel dat je kinderen niet afrekent op gemaakte fouten of van een etiket voorziet.

Een fout (of een nog niet geheel juiste oplossing of aanpak) is geen eindresultaat, maar een startmoment voor een volgende leerstap. Kinderen worden zich hierdoor bewust wat ze nog heel gericht moeten oefenen. Als deze houding de cultuur binnen de school bepaalt, dan zal dit de motivatie en betrokkenheid van kinderen versterken, maar bovendien het recht doen aan de verschillen tussen kinderen een plek geven. Kinderen hoeven dan niet meer met elkaar te worden vergeleken, maar alleen met zichzelf. De terugkerende vraag is dan immers: "Heb je door wat je deed echt iets geleerd?" Leren is dan niet een taak afmaken of het lesuur vullen, maar actief bezig zijn met je eigen ontwikkeling of met het toepassen van wat je je inmiddels hebt eigen gemaakt.

Dit biedt ook een veilige basis voor samenwerking tussen kinderen. Die samenwerking kan een functie hebben bij het leerproces, doordat de een de ander ondersteunt op een bepaald aspect. Samenwerking kan ook de verschillen tussen kinderen benutten door elkaar aan te vullen op weg naar een gezamenlijk resultaat, bv. in op elkaar aansluitende vormen van presentatie.