

KRIJGT EEN RUPS BLAREN OP Z'N TONG ALS HIJ BRANDNETELS EET?

studerend lezen bij wereldoriëntatie (1)

Als we vinden dat een Jenaplanschool een ontwikkelingsgerichte en een wereldoriënterende school moet zijn (twee van de zes kwaliteitskenmerken), dan heeft ook consequenties voor het begrijpend- en studerend lezen. Deze leesvaardigheden moeten wel ingeschoold worden als instrumenten voor het denken ('strategisch lezen'), maar dat zal dan zoveel mogelijk in nauwe relatie met WO plaatsvinden. Begrijpend- en studerend lezen hebben een plek binnen het 'leren onderzoeken' door kinderen. Geïnspireerd door het EXEL-project uit Engeland wordt in dit artikel aangegeven wat deze plek kan zijn en welk onderwijsmodel en welk werkschema daarbij dienstig kunnen zijn. In een tweede artikel (in het volgende nummer) wordt beschreven hoe een en ander in schoolweek en leerplan is in te passen.

Onbehaaglijke gevoelens

Twee jaar geleden verscheen in de Volkskrant een artikel waarin verslag werd gedaan van een onderzoek van de inspectie naar het begrijpend-/studerend lezen in de basisschool en een van de conclusies zou (volgens de Volkskrant) zijn dat vernieuwingscholen op dit terrein slecht scoren. Bij nader inzien stond dat helemaal niet in het inspectierapport en was het een onjuiste interpretatie van de betreffende Volkskrant-redacteur, maar het

kwaad was reeds geschied: vernieuwingscholen zaten in het verdomhoekje en moesten zich verantwoorden tegenover verontruste ouders die met het artikel aankwamen. Later deden medewerkers van het Expertisecentrum Nederlands in een artikel verslag over een kleinschalig onderzoek naar begrijpend/studerend lezen in Jenaplan- en Montessorischolen (Aarnoutse/Görtz, 1996) en zij concludeerden dat op de onderzochte scholen nauwelijks sprake is van strategisch onderwijs in begrijpend en

studerend lezen. Henk Veneman schreef een reactie namens de NJPV, waarin veel punten die ook in het nu voorliggende artikel aan de orde komen naar voren gebracht worden. Het inspectierapport legde de nadruk op het belang van goed materiaal, c.q. een moderne methode, welke ook nog eens volgens de bedoelingen van die methode gebruikt moet worden. Dit laatste blijkt heel vaak niet het geval te zijn en belangrijke inhoud van 'strategisch'-studerend lezen worden vaak eenvoudigweg overgeslagen: het maken van een samenvatting en uittreksel, van een schema en van een verslag. Volgens de betreffende leerkrachten gebeurde dat vooral uit tijdgebrek. In de aanbevelingen staat:

'Duidelijk is gebleken dat het niet mogelijk is zonder een eigentijdse methode strategisch leesonderwijs te verzorgen. Zo'n methode is weliswaar geen voldoende garantie, maar wel een noodzakelijke voorwaarde' (p. 35). Hoeveel Jenaplanscholen hebben naar aanleiding hiervan besloten om een methode voor dit vakgebied aan te schaffen en haalden zo meestal weer andere problemen de school binnen? Bijvoorbeeld het probleem van de samenhang tussen deze cursus en WO (een verdere inhoudelijke fragmentarisering) en dat van de

organisatie - dit onderdeel organiseren binnen de stamgroep of in een cursusgroep? Bij het laatste leidt dat tot meer sociale fragmentarisering.

Veel scholen die deze stap niet zetten bleven toch met vragen zitten: Doen we het wel goed? Wat kunnen we doen? Deze vragen betreffen vooral de kwetsbare kinderen, voor wie gerichte inscholing heel belangrijk is. Het recent gepubliceerde rapport van de tweede Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) m.b.t. taalonderwijs basisschool (Sijtstra, 1997) wijst er op dat 'procesgerichte instructie' bij leesonderwijs', dus met gerichte aandacht voor de manier waarop je leest, meer resultaten heeft dan een productgerichte aanpak, louter gericht op het resultaat. Dat geeft ook Jenaplanscholen te denken. In hun concept wordt aan een procesgerichte aanpak een hoge waarde toegekend, maar hoe wordt dat vertaald in de praktijk?

Een oud verhaal

Het is in Jenaplan-kringen al een oud verhaal. Het verhaal van de relatie tussen 'cursorische/instrumentele vaardigheden' enerzijds en de wereldoriëntatie anderzijds. Peter Petersen vergeleek dit (als boerenzoon) met de akker (de wereldoriëntatie) en de gereedschappen om de akker te bewerken (de vaardigheden). Het gaat vooral om de akker en de opbrengst daarvan (WO als inhoudelijk hart van het onderwijs), maar zonder vaardigheden gaat het niet. Een goede inscholing van de laatste en het zorgen voor regelmatige oefening noemt Petersen 'van het allergrootste belang'.

In de beginfase van de Jenaplan-ontwikkeling in ons land kreeg deze inscholing veel aandacht. Wat het lezen betreft kan verwezen worden naar twee befaamde reeksen in Pedomorfose (Pm): 'Lezen in niveaugroepen' (Freudenthal-Lutter/ten Hove, 1971 - 1975) en 'Naar een didactiek voor wereldoriëntatie' (Freudenthal-Lutter, e.a. 1972 - 1975). Het opnieuw lezen daarvan is een boeiende ervaring.

In de eerste reeks gaat het vooral om

'technisch lezen', maar het is vanaf het allereerste begin duidelijk dat 'het goed technisch lezen maar een heel klein onderdeelje is' van het leren lezen in al zijn complexiteit (Pm 11, p. 38/39). 'Wij gaan ervan uit, dat lezen een complexe activiteit is, waarbij de motivatie, de inhoud van het gelezene en dus de context een enorm belangrijke rol speelt. Er zijn gevallen te over bekend, dat kinderen op school met saaie boekjes maar heel povere resultaten bereiken, terwijl zij thuis met veel moeilijker leesstof die hen boeit nauwelijks enige moeite hebben. De wens om te ervaren vult te moeilijke zins- en woordstructuren ...' Met andere woorden: lezen is vanaf het allereerste begin ook begrijpend lezen! 'Niet alle goede lezers hebben zo'n verrijkend "thuis", dat ze zich na vieren schadeloos kunnen stellen voor datgene waar de school ze overdag mee onledig heeft gehouden' (Pm 11, p. 39). Daarom rust een grote verantwoordelijkheid op de school. Later (Pm 12, blz. 39) wordt gesproken over 'het belangrijkste punt in het leesproces - de MOTIVATIE, de WIL van de KINDEREN om te LEZEN omdat ze willen WETEN.'

Onderzoekend lezen

In de reeks 'Naar een didactiek voor Wereldoriëntatie' wordt, behalve aan de bronnen voor WO in het documentatiecentrum van de school ook aandacht gegeven aan de voorkennis en vaardigheden welke vereist zijn om op een verantwoorde wijze van het documentatiecentrum gebruik te kunnen maken. Het overschrijven van stukjes tekst uit verschillende boekjes heeft toch weinig te maken met 'onderzoekend lezen'. Als je kinderen nauwkeurig zou volgen bij hun onderzoek van teksten (en er wordt voorgesteld dat landelijk, via afspraken tussen PABO's, studenten dat eens zouden moeten doen, wat me nog steeds een nuttig idee lijkt voor de betreffende studenten en de scholen!), dan zou je inzicht kunnen krijgen 'in het verschil tussen echte zelfwerkzaamheid en schijnzelfwerkzaamheid in een in feite pure schrijfschool' (Pm 14, p. 36), waar de slechte gewoonte van het

'overschrijven' versterkt wordt (Pm 16, p.21/22). Selecteren van informatie - 'wat wil ik precies weten en waar vind ik daar iets over?', het samenvatten van bruikbaar geachte informatie en het combineren van de gemaakte aantekeningen tot iets eigens en nieuws, geschikt voor verslag en voordracht zijn belangrijke vaardigheden (Pm 13. p. 37). Kritisch lezen veronderstelt het raadplegen van meer dan één bron. Kinderen kunnen zo ontdekken dat er met betrekking tot bepaalde zaken verschillende standpunten kunnen zijn, maar ook dat niet alles wat gedrukt is (even) betrouwbaar is. Het verifiëren van de juistheid van gegevens, voorzover mogelijk, is een belangrijke vaardigheid, voortkomend uit een gezond-sceptische houding.

Je kunt de kinderen vragen "Waarom zou het belangrijk zijn, denk je, om méér dan één boek (of andere bron) de raadplegen?" Bovenbouwkindergarten geven dan verschillende verklaringen. Bijvoorbeeld:

- je komt veel meer over het onderwerp te weten;
- je leert het onderwerp van verschillende kanten bekijken;
- je gaat er dieper over nadenken en je belangstelling groeit;
- je merkt dat er aan een onderwerp een heleboel andere dingen vastzitten, waar je je misschien ook weer in gaat verdiepen, enz. ¹⁾

Er wordt een verband gelegd met het leren vragen stellen en 'het kind als wetenschapper' en het ontwikkelen van een wetenschappelijke attitude, zowel in de sfeer van het 'vraag het de dingen zelf maar' als bij het gebruik van teksten als secundaire bronnen (Pm 16, p. 27/28).

Gebruik van het documentatiecentrum in de bovenbouw: samenvatting

- a. *Een goed gebruik van een DC hangt niet in eerste instantie af van een 'hoge' intelligentie van kinderen, maar van de mate van 'echtheid' van de gesprekken in de Kring.*
- b. *Juist de 'intelligente' kinderen vragen vaak omdat zij door hebben, dat*

- de onderwijzer 'vragen' hoog aanslaat en zij dus hun positie in de klas (groep) daardoor verstevigen (onechte, verzonnen vragen).
- c. Trefwoordenregisters plaatsen basisschoolkinderen - en misschien niet alleen hen, voor volstrekt onvoldoende gestructureerde massa's informatie.
 - d. Het is nauwelijks aan te nemen, dat een bovenbouwkind, als het zich door één informatiebron heeft heen-geworsteld, de energie kan opbrengen om nog eens aan een tweede te beginnen, laat staan de gegevens te vergelijken en een eigen mening te formuleren.
 - e. Deze manier van werken in een DC is tijd- en energieverspillend.
 - f. Studerend lezen' hoort in de mid-denbouw van de basisschool (vanaf groep 3) te beginnen. Wat is eigenlijk het verschil tussen studerend lezen, begrijpend lezen en met inzicht lezen?
 - g. Zelfstandig-studerend lezen veronderstelt dat iemand - dus ook een kind - met 'echte' vragen zit, vragen die hem niet loslaten, tot hij er een bevredigend antwoord op gevonden heeft.
 - h. De basisschool hoort naast het 'studerend lezen' het hanteren van naslagwerken systematisch in te oefenen.
 - i. Het kritisch en objectief denken wordt voorbereid en geschoold in de Kring.
 - j. Het goed gebruik van het DC veronderstelt een kritische houding en een 'wetenschappelijke' attitude.
 - k. De nederlandse school als geheel ... heeft deze eigenschappen eer afgeremd dan bevordert. De Nederlander is in het algemeen zelfgenoegzaam en sceptisch t.o.v. wat elders gebeurt.
 - l. Voor een goed gebruik van het DC in de basisschool is het uiterst belangrijk dat de a.s. onderwijzers tijdens hun opleiding de technieken (werkvormen) van het DC leren en dat zij daarbij de kans krijgen kritisch te leren denken en een wetenschappelijke attitude te ontwikkelen.

Pedomorfose 14, blz. 29/30

In dit licht bezien is het merkwaardig dat er in genoemd inspectierapport over het begrijpend-/studerend lezen niet of nauwelijks een relatie gelegd wordt met natuuronderwijs en andere deelgebieden van de wereldoriëntatie, het vragen leren stellen en operationaliseren in onderzoekjes. Daar gaat het toch vooral om: het toepassen in een WO-context?

Maar het is in het licht van bovenstaande geschiedenis ook betreurenswaardig dat tot op heden de Jenaplanscholen (samen met andere vernieuwingsrichtingen) geen duidelijke lijn voor begrijpend/studerend lezen in relatie tot WO hebben weten uit te zetten, met bijbehorend materiaal. Er zijn enkele aanzetten gedaan (Vreugdenhil, 1986, 1988 en 1990), die echter niet zijn opgepakt en verder uitgewerkt. Gezien het oordeel van de inspectie en de plannen om methodes van een keurmerk te voorzien zal de druk op de scholen om te laten zien dat zij serieus aandacht geven aan 'strategisch leesonderwijs' steeds groter worden.

EXEL-project als spiegel

Jenaplanners als Suus Freudenthal hebben pionierswerk gedaan op het terrein van de leesdidactiek. De genoemde reeksen in Pedomorfose getuigen daarvan op indrukwekkende wijze, al stagneerde de praktische uitwerking op het terrein van begrijpend/studerend lezen, in tegenstelling tot de leeskring en het niveaulezen²⁾. De ontwikkeling in de didactiek is sindsdien verder gegaan, met name in het kader van 'leren hoe te leren' en het denken over het eigen leren: 'strategisch handelen' en 'metacognitie'. Binnen het actuele Jenaplan-basisschoolconcept krijgen deze nieuwe opvattingen over leren nadrukkelijk een plek toegewezen. Probleem is nu het zodanig operationaliseren van deze opvattingen, dat scholen er concreet mee aan de slag kunnen, zonder de hiervoor beschreven nadelen van inhoudelijke en sociale fagementariseren over zich af te roepen. Kan dat wel? Het Exeter Extending Literacy (EXEL) -project kan als spiegel dienen (Wray/Lewis, 1997). In dit onder-

zoek werkten enkele medewerkers van de universiteit intensief samen met een groot aantal basisscholen. Bij een inventariserend onderzoek onder deze scholen bleek onder andere:

- Het lezen van verhalende lectuur is zeer dominant, vergeleken met zakelijke/informatieve teksten. Goed literatuuronderwijs is heel belangrijk, maar volwassenen werken toch meestal met zakelijke teksten en dat moet ook voldoende aandacht krijgen in de school.

- Leren door te lezen gebeurt teveel hapsnap. De toepassing in een breed spectrum aan contexten (buiten de leeslessen!) ontbreekt en daardoor hangen de oefeningen in begrijpend/studerend lezen in de lucht. Bij ons komt recent Vernooij (1998) tot eenzelfde conclusie.

- De vaardigheden van kinderen in het hanteren van informatie - het selecteren en effectief gebruiken van schriftelijke informatiebronnen - zijn ver beneden de maat. Er wordt teveel overgeschreven uit informatiemateriaal en naslagwerken. Kinderen zijn zich dit overigens vaak wel bewust.

- Leraren beschikken onvoldoende over de kennis en hebben geen passende middelen in handen om de groei in vaardigheden van kinderen op dit terrein vast te stellen.

Vertrouwde geluiden voor een Nederlandse lezer.

Transfer verhinderen of bevorderen

De oorzaken worden gezocht in de scholing van de leraren, die te weinig over 'strategisch lezen' weten, maar ook in het materiaal dat beschikbaar is en dat te sterk gebaseerd is op oefeningen met 'gedecontextualiseerd' materiaal. Om vaardigheden in te scholen zul je op een gegeven moment (met name voor het oefenen) vaardigheden tijdelijk uit hun toepassingscontext moeten lichten, maar in de Engelse (en de Nederlandse) praktijk kunnen kinderen zelden de echte betekenis van wat ze aan het leren zijn ervaren. Daardoor wordt transfer ver- hinderd.

Bij het begrijpend en studerend lezen gaat het om betekenisvol en doelgericht lezen door de kinderen. Het

lezen en zelf produceren van teksten kunnen vanaf het begin gekoppeld worden³⁾. Leren lezen en schrijven moeten altijd en wel vanaf het allereerste begin gevolgd worden door lezen en schrijven om te leren: functioneel lezen en teksten maken. Dit laatste dwars door heel het leerplan heen en met name bij de kennisgebieden (WO). Elk deelgebied daarbinnen biedt hiervoor specifieke mogelijkheden. Bij historische onderwerpen ligt dat weer anders dan bij natuurkundige- of technische onderwerpen. Bij dit alles is gerichte aandacht voor buitenschoolse ervaringen en taal van belang. Zie alleen al de taal van een winkelstraat! De school mag hier geen wereldvreemde enclave worden, ook weer om transfer te bevorderen. Buiten de school is het lezen en schrijven van teksten altijd doelgericht (in tegenstelling tot veel betekenisloze activiteiten in de school) en er wordt een hele reeks van strategieën gebruikt, van doorbladeren tot woordvoor-woord lezen, van het maken van ruwe aantekeningen tot het heel precies schrijven van een definitieve versie van een tekst. Het gaat erom dat kinderen leren kritisch en doelgericht met teksten te werken, niet als het toepassen van vaardigheden op echte teksten, maar veeleer het leren door activiteiten, welke intrinsiek waardevol zijn.

Dit klinkt Jenaplanners (en met name ook Freinetters) vertrouwd in de oren: zo willen ze werken! Sleutelbegrip is hier: communicatie. Zich oriënteren op communicatie via verschillende soorten teksten, met verschillende bedoelingen en doelgroepen en een daarbij passende vormgeving kan plaatsvinden binnen WO (het ervaringsgebied 'Communicatie!') en het actief maken en gebruiken van teksten kunnen in principe samengaan (zie ook Vreugdenhil, 1988).

Onderwijsmodel

Na dit onderzoek van de beginsituatie werd binnen het EXEL-project met de scholen ontwikkelwerk gedaan om, binnen bovenstaande vragen en doelen, tot praktische verbeteringen te komen. De opbrengst daarvan was:

1. manieren en middelen om kinderen effectiever non-fictie teksten te laten lezen;
2. een procesmodel om effectief teksten te lijf te gaan (EXIT), waarbij ook aandacht gegeven wordt aan wat aan het feitelijke lezen voorafgaat en wat na het lezen van de tekst komt;
3. een onderwijsmodel, dat bestaat uit drie fasen, achtereenvolgens:
 - demonstratie of modelgedrag door de groepsleid(st)er
 - door groepsleid(st)er en kinderen samen een tekst lezen en 'bewerken'
 - door het kind onafhankelijk een tekst lezen en 'bewerken'.

Aan het onderwijsmodel liggen vier principes ten grondslag:

1. Om iets nieuws te leren bouw je voort op kennis die je al hebt. Kinderen moeten geholpen worden om expliciet verbanden te leggen tussen wat ze al (over iets) weten en wat ze nieuw willen leren.
 2. Interactie/gesprek tussen kinderen in groepen is nodig, zowel in kleine groepen zonder leerkracht, als in groepen die samenwerken met een expert (meestal de leerkracht). Het van elkaar leren, ook door het voorbeeld van een expert, is belangrijk.
 3. Het onderwijs in basisvaardigheden moet plaatsvinden in betekenisvolle contexten. De inhouden moeten daarom vooraf niet helemaal vastliggen.
 4. Het is nodig dat kinderen kunnen nadenken over hun eigen kennis, zich bewust worden van hun eigen denken en leren. Dat kan onder andere door hen aan te moedigen hardop te denken bij bepaalde cognitieve taken.
- Als je deze uitgangspunten serieus neemt kom je uit op een vorm van interactieve instructie. Bovengenoemde fasen zien er dan als volgt uit:

Demonstratie

De expert, i.c. de groepsleid(st)er, doet voor hoe hij/zij het probleem aanpakt:

'Wat weet ik al?'

'Wat wil ik weten?' Welke vragen heb ik?'

'Waar en hoe kan ik te weten komen wat ik wil weten?'

etc.

Dit kan met een hele groep of met een kleinere groep kinderen. Hardop denken is hierbij een goede vorm.

Gezamenlijke activiteit

Expert en kinderen pakken samen het probleem aan. De expert kan eerst de moeilijker onderdelen doen. De expert kan hier, onder goede voorwaarden, ook een ouder zijn of een deskundig kind (een vorm van 'tutorschap' bij lezen in tweetallen), waarbij inscholing van de experts essentieel is.

De leerkracht (of andere expert) trekt zich geleidelijk terug, maar is wel in de buurt voor als er problemen komen.

Ondersteunde activiteit

De kind onderneemt de activiteit zelfstandig, maar kan steeds terugvallen op de expert. In de praktijk blijkt dit een essentiële tussenfase te zijn, die maar al te vaak overgeslagen wordt. De kinderen worden vaak te snel 'aan hun lot overgelaten'. Hier kunnen kinderen heel praktisch ondersteund worden, door specifieke maatregelen (vragen om verheldering van delen van een tekst, vragen laten stellen over de tekst, laten onderstrepen kernwoorden, terugvertellen, hulpschema's aanbieden, vragen naar wat je van de tekst verwacht, etc.). Met name kinderen die moeite hebben met het begrijpen van de tekst kunnen baat hebben bij het expliciet maken van deze activiteiten, door ze voor hen op grote kaarten te schrijven en op te hangen:

Voorspellen: wat denk je in deze tekst te vinden?

Verhelderen: hoe kun je de tekst beter begrijpen?

Vragen stellen: welke vragen komen bij je op naar aanleiding van de tekst?

Samenvatten: geef de informatie in de tekst weer in enkele zinnen.

Zelfstandige activiteit

Dit kan eerst in kleine groepen, of individueel.

Sommige kinderen zijn hier sneller aan toe dan andere.

Deze onderwijsactiviteiten kunnen ook zo gepland worden dat ze gelijk opgaan met een stamgroep-project en daarmee als het ware verweven worden, als ondersteunende cursus.

Een stappenplan

Er zijn vele modellen ontwikkeld die de stappen aangeven om informatie-materiaal te lijf te gaan. EXEL heeft deze vergeleken en een keuze gemaakt, die sterk gericht is op lezen bij wereldoriëntatie. Begrijpend/studerend lezen is een uiterst ingewikkeld proces, dat hier in stappen uiteengelegd wordt. Om praktische redenen heeft elke stap een nummer en dat suggereert dat de stappen beslist in deze volgorde aan bod moeten komen. Dat hoeft niet steeds het geval te zijn. Het is bijvoorbeeld heel belangrijk dat je in het begin zo goed mogelijk weet wat je zoekt en wat je met het gevondene wilt doen (stap 2), maar heel vaak wordt dat in de loop van het zoeken zelf duidelijker. Het model is een hulpmiddel en houvast, met name bij inscholing en reflectie, niet meer, maar ook niet minder.

matieve boeken en willen daarna meer weten (Vreugdenhil, 1990). Maar mutatis mutandis gelden dan soortgelijke stappen, niet alleen richting boeken, maar ook naar de werkelijkheid als bron.

Verder?

In het tweede deel van dit artikel (in het volgende nummer) zullen de verschillende stappen van het EXIT-model verder worden toegelicht. Er wordt dan een relatie gelegd met de leerlijn 'Onderzoeken door kinderen' (Meijling/Both, in voorber.). Bovendien wordt aangegeven hoe het in weekplan en leerplan in te passen is en wat er verder aan ontwikkelwerk moet en kan gebeuren, en wel op korte termijn!

Kinderen kunnen, als ze ruimte krijgen voor authentieke ervaringen, 'moeilijke' vragen stellen. Een goede kringen- en WO-praktijk roept dergelijke vragen op. Zulke 'moeilijke' vragen komen voor groepsleid(st)ers vaak onverwachts en ze zijn meestal ook niet zomaar een-twee-drie te beantwoorden (Both, 1996). Er zal daarbij

afbeeldingen. De vraag die boven dit artikel staat is zo'n 'moeilijke' vraag en is in het boek over het EXEL-project te vinden. Hoe zou u/jij lezer op zo'n vraag reageren en wel zo dat het kind zo zelfstandig mogelijk op zoek gaat naar een antwoord?

wordt vervolgd

Noten

1) In *Pedomorfose 20* wordt verslag gedaan van een 'mini-onderzoek' door groepsleid(st)ers in de bovenbouw naar het daadwerkelijk gebruik door kinderen van het DC. Ook dit soort onderzoek zou weer eens herhaald moeten worden.

2) Wat het niveaulezen in groepen betreft, een in de middenbouw nog veel voorkomende praktijk, wordt in het actuele basisschool-concept (Both, 1997, p. 127) aanbevolen het zo spoedig mogelijk af te schaffen. Deze vorm heeft zijn tijd gehad. Zie ook het volgende artikel!

3) Met 'produceren' wordt niet de fijne motoriek van het 'schrijven' bedoeld. Er wordt door ons juist gepleit voor het ontkoppelen van aanvankelijk schrijfonderwijs en aanvankelijk lezen, vanwege het ongelijk opgaan van de ontwikkeling van de fijne motoriek en het kunnen lezen (Both, 1997, p. 135). Teksten produceren kan ook door letters stempelen of tekenen.

LITERATUUR

Aarnoutse, C./R. Görtz (1996), *Begrijpend en studierend leesonderwijs op enkele Jenaplan- en Montessorischolen*, in: *School en Begeleiding*, School en Begeleiding, jrg. 14, nr. 2, juni 1996

Both, K. (1996), *Vragen en wereldoriëntatie*, in: *Wereldoriëntatie Jenaplan Algemene Map*, Enschede: SLO

Both, K. (1997), *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw: Een concept voor Jenaplan-basisonderwijs*, Amersfoort: CPS

Freudenthal-Lutter, S.C.J./J.R. ten Hove (1971-1975), *Lezen in niveaugroepen*, in: *Pedomorfose 11 t/m 24*

Freudenthal-Lutter, S.C.J., e.a. (1972-1975), *Naar een didactiek voor wereldoriëntatie*, in: *Pedomorfose 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23 en 25*

Inspectie van het Onderwijs (1996), *Begrijpend onderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studierend lezen op de basisschool*, Den Haag: SDU

Meijling, J./K. Both (in voorber.), *Leren*

EXIT-model: Extending Interaction with Text

Proces-stappen

1. Activeren van voorkennis
2. Bepalen van de doelen
3. Zoeken van informatie
4. Kiezen passende aanpak
5. Lezen/bestuderen van de tekst
6. Vaststellen wat ik (niet) begrijp
7. Verslag maken
8. Evalueren informatie
9. Helpen van het geheugen
10. Communiceren van de informatie

Vragen

1. Wat weet ik al over dit onderwerp?
2. Wat moet ik uitzoeken en wat wil ik met de informatie doen?
3. Waar en hoe kan ik deze informatie vinden?
4. Hoe moet ik deze informatie gebruiken om te krijgen wat ik nodig heb?
5. Wat kan ik doen om deze tekst beter te begrijpen?
6. Wat kan ik doen als er stukken zijn die ik niet begrijp?
7. Welke aantekeningen zal ik over deze informatie maken?
8. Welke stukjes informatie moet ik geloven en over welke moet ik twijfels houden?
9. Hoe kan ik mezelf helpen om de belangrijke stukken informatie te onthouden?
10. Hoe moet anderen hierover informeren?

Deze stappen zijn vooral van belang als kinderen eerst een idee hebben over wat ze willen weten, bijvoorbeeld in de vorm van een vraag en daarna de boeken in duiken. Het kan ook andersom: kinderen snuffelen in infor-

matieve boeken en willen daarna meer weten (Vreugdenhil, 1990). Maar mutatis mutandis gelden dan soortgelijke stappen, niet alleen richting boeken, maar ook naar de werkelijkheid als bron.

onderzoeken in de Jenaplanschool,
Amersfoort: CPS

Sijtsma, J. (1997)(red.), *Balans van het
taalonderwijs aan het einde van de
basisschool 2*, Arnhem: PPO/CITO

Veneman, H. (1996), *Begrijpend/studerend
lezen en strategisch leesonderwijs in
Jenaplanscholen, een reactie*, in: *School en
Begeleiding*, jrg. 14, nr. 1, nov. 1996

Vernooy, K. (1998), *Lezen doe je overal*,
Amersfoort: CPS, interne uitgave

Vreugdenhil, K. (1986), *Begrijpen wat je
leest*, Den Bosch: KPC

Vreugdenhil, K. (1988), *Lezen bij
wereldoriëntatie*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 3,
nr. 5 (mei)

Vreugdenhil, K. (1990), *Informatieve boeken
en wereldoriëntatie*, in: K. Both (red.),

*Wereldoriëntatie volgens Jenaplan, verslag
Jenaplanconferentie 1989*, Hoevelaken: CPS
Wray, D./M. Lewis (1997), *Extending
Literacy, children reading and writing non-
fiction*, London: Routledge

STUDEREND LEZEN BIJ WERELDORIËNTATIE (2)

Als we vinden dat een Jenaplanschool een ontwikkelingsgerichte en een wereldoriënterende school moet zijn (twee van de zes kwaliteitskenmerken), dan heeft dat ook consequenties voor het begrijpend- en studerend lezen. Deze leesvaardigheden moeten wel ingeschoold worden als instrumenten voor het denken ('strategisch lezen'), maar dat zal dan, zeker als het om studerend lezen gaat, zoveel mogelijk in nauwe relatie met WO plaatsvinden. Daarbij worden voor kinderen teksten gebruikt die voor hen betekenisvol zijn: 'authentiek leren'. Studerend lezen heeft een plek binnen het 'leren onderzoeken' door kinderen. In het eerste artikel van deze reeks (maart 1998) werd aangegeven welk onderwijsmodel en welk werkschema daarbij dienstig kunnen zijn. Daarbij laten we ons inspireren door het EXEL-project uit Engeland. In dit tweede artikel worden de stappen uit dit model verder toegelicht en wordt tevens beschreven hoe een en ander in het jaar- en leerplan is in te passen. Het artikel eindigt met het schetsen van een perspectief voor samenwerking, op dit punt, van alle vernieuwingsrichtingen.

Snuffelen aan zakelijke teksten

Bij 'studerend lezen' bij wereldoriëntatie denken we al gauw aan kinderen die gericht een boek zoeken en daarin systematisch op zoek gaan naar informatie die een antwoord vormt op hun vragen. Vragen die opgeroepen werden door wat ze gezien, gehoord of wellicht gelezen hebben. De stappen voor het omgaan met teksten die het EXEL-project hanteert en die we in het eerste artikel beschreven suggereren dat ook min of meer. Maar het is niet de enige manier van omgaan met zakelijke teksten. Er gaat wat aan vooraf, namelijk:

- Een oriëntatie, spontaan en systematisch, op teksten en boeken; zie daarover ook wat verderop over het ervaringsgebied 'Communicatie' geschreven wordt;
- Een vrije manier van omgaan met informatieve boeken, 'snuffelen', een vrije verkenning van het materiaal die verwant is met de 'aanrommelfase' in natuuronderwijs¹. Binnen een aanpak van ontdekkend-onderzoekend leren valt dit binnen de fase van het ontdekken. Zodra je een gerichte vraag hebt is er sprake van 'onderzoek'. Deze ontdekkende manier van teksten verkennen wordt nu eerst besproken, voordat er verder wordt ingegaan op het onderzoek met behulp van teksten.

Niet steeds project

Het kiezen van en snuffelen in non-fictie-boeken is ook een vorm van wereldoriëntatie. Kinderen worden aangetrokken door het onderwerp dat uit de titel spreekt, of door de vormgeving van het boek. Uit snuffelen kan in de onder- en middenbouw vooral het bekijken van afbeeldingen voortkomen, met het lezen van de vaak korte teksten die daarbij staan. Bij oudere kinderen kan het leiden tot gericht lezen en dan komen andere aspecten aan de orde:

- Wat kan ik globaal over de inhoud van het boek te weten komen via titel, inhoudsopgave, doorbladeren, etc.?
 - Wat vind ik interessant aan dit boek?
 - In welk (deel-) onderwerp wil ik mij verdiepen?
 - Waarom spreekt mij dit onderwerp aan? Wat lijkt mij er interessant aan?
 - Wat weet ik al over het onderwerp?
- Een boek waarin alleen staat wat ik al weet is niet zo interessant. Het boek kan aanvullen wat ik al weet en dat laatste kan ik verhelderen, zodat ik gericht verder kan zoeken naar informatie.
- Wat wil ik nog meer weten? Welke specifieke vragen wil ik in elk geval beantwoorden?

Deze stappen zijn ook in het EXEL-model te herkennen.

Dat geldt ook voor de volgende stappen:

- Hoe ga ik dit boek te lijf?
- Welke bronnen kan ik nog meer gebruiken?

Andere boeken? Platen? Mensen vragen stellen? Een stukje werkelijkheid onderzoeken? In het eerste artikel citeerden we Suus Freudenthal, die stelde: 'Kritisch lezen veronderstelt het raadplegen van meer dan een bron.' Verschillende bronnen worden vergeleken. Zo kan het een heel project worden, uitmondend in een verslag aan de hele groep. Het kan ook kleiner blijven: Het lezen van dit boek en daarvan genieten. De kinderen moeten ook gelegenheid krijgen om te snuffelen en te kijken en te lezen, zonder dat het een heel project wordt.

- Wat leg ik vast en wat kan ik anderen vertellen of laten zien?

Van de kinderen kan wel verwacht worden dat zij over wat ze gelezen of bekeken hebben iets voor zichzelf noteren in een soort leer-logboek of dagboek. Van tijd tot tijd zullen ze ook hun ervaring en beleving kunnen delen met de andere kinderen: in een korte evaluatie aan het eind van de dag, als onderdeel van de leeskring, in de dagopening of de weeksluiting, etc. Waarom zoude deze alleen maar over verhalende boeken moeten gaan? (Barrs/Thomas, 1996). Gelezen boeken kunnen uitgestald worden, met daarbij vragen die gesteld en wellicht ook beantwoord werden.



Kortom: Er zijn vele manieren om het gebruik van non-fictie-boeken te stimuleren. Niet in het minst als de groepsleid(st)er zelf boeken introduceert die hem/haar interesseren en die in principe ook voor kinderen interessant zijn. De moeilijkheidsgraad van een boek is hierbij maar een factor. De motivatie van kinderen maakt daarbij vaak veel goed. Dergelijke boeken kunnen ook uitgestald en kort geïntroduceerd worden, al of niet verbonden met een gezamenlijk thema van de stamgroep.

"Toen ik een kleine jongen was las ik en las (...), ik las wat ik begreep en wat ik niet begreep. 'Dat is niets voor jou', zei mijn moeder, 'dat begrijp je nog niet!' Desondanks las het ik toch. En ik dacht: 'Begrijpen de volwassenen alles wat ze lezen?' Nu ben ik zelf volwassen en ik kan de vraag als deskundige beantwoorden: Ook de volwassenen begrijpen niet alles. En als ze slechts lazen wat ze begrepen, dan hadden de drukkers en de zettters in de krantegebouwen maar weinig te doen". (Erich Kästner, *Als ich ein kleiner Junge war* (1957).

Het EXEL-model in actie

In het eerste artikel werden twee modellen gepresenteerd:

- een instructiemodel: een vorm van interactieve instructie;
- een stappenschema om informatieve teksten te lijf te gaan.

Het laatste wordt nu, stap voor stap, kort toegelicht, waarbij er voor het gemak van wordt uitgegaan dat kinderen iets willen weten en daarbij bronnen zoeken. Er wordt dus aan de andere kant begonnen dan in de voorgaande paragraaf is beschreven. In de praktijk zullen beide benaderingen, van snuffelen in boeken tot onderzoeken en van iets willen onderzoeken en daar bronnen (boeken) bij zoeken vaak door elkaar heen lopen of in elkaars verlengde liggen.

1. Wat weet ik al over dit onderwerp? (oftewel: activeren van voorkennis)

Wil er sprake zijn van echt leren, dan moeten kinderen kunnen aanknopen bij wat ze al over het onderwerp weten. Zo vindt betekenisvol leren plaats en als dat ontbreekt wordt het geleerde snel weer vergeten.

Hoe kan dit aangepakt worden? Allereerst door discussie, bijv. 'Wat weet je al over padden?' Deze discussie kan ook de vorm hebben van een brainstorm, waarvan de resultaten vastgelegd worden in een woordveld. De kinderen moeten deze losse woorden ook proberen te ordenen. Deze techniek wordt ook wel 'mind-mapping' genoemd. In een volgend nummer

van Mensen-kinderen wordt deze techniek en wat je ermee kunt verder |



Ook kan dat wat de kinderen al weten genoteerd worden in de eerste kolom van het onderstaande schema:

Wat weet ik al?	Wat wil ik nog meer weten?	Wat heb ik geleerd?

Dit schema kan nog uitgebreid worden met een kolom: Waar kan ik de informatie vinden?

2. Wat wil ik weten en met de informatie doen?

Ik wil iets weten over padden, maar ik wil dat ook misschien wel met een bepaald doel weten, ik wil iets met de informatie doen.

Het eerste heeft te maken met het stellen van vragen. De vraag kan zijn: 'Ik heb gehoord dat padden trekken, waarom doen ze dat en waar trekken ze naar toe?' Aanleiding is een waarschuwingsbord 'Paddentrek' voorzichtig rijden!', gecombineerd met een platgereden pad op de weg. Een dergelijke vraag leidt tot studie van de levenswijze van padden, in dit geval de Gewone Pad (dat er in ons land nog enkele andere paddensoorten leven komen de kinderen waarschijnlijk ook te weten). Het kind of de paar kinderen die dit willen uitzoeken hebben als doel om een soort informatieve poster te maken voor de kinderen op school, over de paddentrek. Soms is het doel ook: 'ik ben er nieuwsgierig naar en wil het gewoon graag weten'. Op vragen stellen (let wel: echte vragen! het gaat om authentiek leren!) gaan we hier niet in, daarvoor verwijzen we naar een andere bron (Both, 1996a).

3. Waar en hoe kan ik de informatie vinden?

Nu moet de vraag 'geoperationaliseerd' worden in onderzoek. In dit geval zoeken de kinderen informatie over padden, bijv. 'Padden verhuizen niet graag' van Gerard Brands. Ook zijn er enkele artikelen uit kindertijdschriften (waaronder de TamTam) over dit thema ontsloten en ontdekken de kinderen het boekje 'Wat is dat voor een dier?' De vraag wordt al pratend met elkaar opgesplitst in deel-vragen: 'Waarom trekken padden?', 'Waar komen ze vandaan en waar gaan ze heen?', 'Hoe trekken ze?' 'Wat doen

ze als ze aangekomen zijn?' 'Kunnen ze niet beter gewoon blijven waar ze zijn?' De ene vraag roept de andere op, zoals overigens ook antwoorden weer nieuwe vragen oproepen. Alle vragen worden genoteerd in het onderzoeksschrift, wat niet wil betekenen dat ze allemaal aan de orde kunnen komen.

Behalve boeken zoeken kinderen ook andere informatiebronnen: mensen die bezig zijn met het beschermen van de padden tegen het verkeer (die kun je interviewen), een bezoek aan een padden-oversteekplaats en aan het water waar de padden naar toe gaan. Ze willen later ook paddedril in de school halen en kijken wat er uitkomt, net zoals bij kikkervisjes. De bronnen moeten geschift worden: wat lijkt meer en minder bruikbaar?

Er worden in eerste instantie ook tijdgrenzen aan het onderzoek gesteld, dat bevordert de gerichtheid.

4. Hoe moet ik deze bron gebruiken?

Nu pas begint het eigenlijke studerend lezen. Hierbij moet het oorspronkelijke doel in het oog gehouden worden. Dat daar later andere doelen bijkomen is prima. Maar het ging om de informatieve poster. Hoe moeten we dan de bronnen gebruiken? Moeten we alles lezen? Kunnen we registers

gebruiken? Hoe vinden we de werkelijk relevante informatie? etc. Hier kan het instructiemodel goed dienst doen, als door de groepsleid(st)er met alle kinderen een tekst wordt bekeken, waarbij de groepsleid(st)er hardop denkt en als model functioneert.

5. Hoe kan ik het materiaal beter begrijpen?

Dit vormt de kern van het gebruik van schriftelijke bronnen. Snap ik wat er staat? De kinderen hebben wel hun vragen in het achterhoofd, dat richt de aandacht. Ook hier is het instructiemodel van belang, voor 'modelling', als algemene instructie en voor die kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Hier gaan deelvaardigheden een rol spelen, zoals:

- zoeken naar woordbetekenis, eerst uit de context, ook via woordenboeken, etc.
- teruglezen, snap ik wat ik lees?
- met anderen 'close reading' van moeilijke passages: wat is de eerste zin en kunnen we daar al iets uit leren? wat staat er nu precies? kunnen we aan elkaar uitleggen = onder woorden brengen?

Hier zijn allerlei hulpmiddelen en technieken te gebruiken, die ook in methodes gehanteerd worden, maar nu met gebruik van teksten over een groepsthema.

6. Wat doe ik met stukken die ik niet begrijp?

Deze kunnen tijdelijk overgeslagen worden, waarbij we er later naar terug kunnen keren. Ze blijven een probleem dat opgelost moet worden, met hierboven al genoemde middelen.

7. Wat en hoe maak ik aantekeningen?

Op kopieën kunnen tekstgedeelten onderstreept of met een tekstmarker bewerkt worden. Maar dit moet wel kritisch bekeken worden: in hoeverre helpt het je om informatie samen te vatten met het oog op je vraagstelling? Ook het tekenen, het maken van schema's etc. zijn hier belangrijke vaardigheden om in te scholen.

8. Wat moet ik ervan geloven?

Het vergelijken van verschillende bronnen levert vaak al verschillen op die tot bovenstaande vraag aanleiding geven. Daarbij moet zo mogelijk ook nagegaan worden: wie de schrijver en spreker is en hoe deze aan zijn/haar kennis gekomen is. Niet alles wat gedrukt staat is noodzakelijk waar. Hetzelfde geldt voor de informatie op cd-rom en internet. Over padden is veel onzin beweerd, bv. de wratten voor ons giftig zijn. Het kennismaken met onzinnige informatie is op zichzelf zinnig, mits het getoetst wordt.

Daarbij kunnen we ook het spreekwoord van Amerikaanse vogel-kijkers in het achterhoofd houden:

'If the book and the bird disagree, always believe the bird'.

9. Hoe kan ik het vasthouden?

Hier gaat het om leren in de zin van onthouden, van basisideeën, feitenkennis, etc. Het vormgeven in een verslag voor zichzelf en anderen is al een goed middel om iets vast te houden. Dat geldt nog sterker als het aan anderen verteld of getoond moet worden (zie de volgende stap).

10. Hoe kan ik anderen informeren?

Hiervoor zijn vele vormen: verslag op het prikbord dat anderen kunnen lezen, verslagkring, een combinatie van zakelijke informatie met kunstzinnige activiteiten (zoals drama), iets presenteren in de weeksluiting, bijdragen aan een tentoonstelling en de rondleiding verzorgen, etc. Belangrijk is het krijgen van feed-back: wat was je vraag? hoe heb je geprobeerd deze te beantwoorden? wat is het antwoord?

Het wordt nog interessanter als tot de bronnen ook materiaal behoort van onderzoek dat kinderen eerder gedaan hebben: een onderzoeksverslag in boekvorm dat deel uitmaakt van het documentatiecentrum. Dan is de cirkel rond en maken de kinderen deel uit van een gemeenschap van onderzoekers, die in de loop van de tijd met elkaar communiceren door

ervaringen en inzichten vast te leggen, die anderen weer kunnen lezen.

Ervaringsgebied Communicatie

Binnen het leerplan Wereldoriëntatie Jenaplan dat door de SLO ontwikkeld werd, wordt de leerstof beschreven in zeven 'ervaringsgebieden'. In bijgaand overzicht 'Een sleutel naar de wereld' zijn ze samengevat. Elk ervaringsgebied is verdeeld in een aantal domeinen en per domein zijn voor onder-, midden- en bovenbouw leerervaringen voor kinderen beschreven. Deze leerervaringen zijn gebeurtenissen die elk kind gedurende de basisschoolperiode meegemaakt moet hebben en die een bepaalde didactische kwaliteit moeten hebben. Een voorbeeld van zo'n leerervaring is: 'Voor een plant zorgen en weten wat de plant nodig heeft om in leven te blijven en te groeien en te bloeien' (middenbouw, ervaringsgebied 'Omgeving en landschap').

Binnen deze ervaringsgebieden neemt, als het om talige activiteiten gaat (waaronder begrijpend/studierend lezen), Communicatie een aparte plaats in. Dit ervaringsgebied gaat namelijk over taal, en wel taal in brede zin: non-verbaal, verbaal, de media en de kunsten, de taal van dieren, de taal van de stilte, van de ruimte en de tijd, taal die verwijst naar het heilige en transcendent. Elk ervaringsgebied heeft een basismetaphoor en voor 'Communicatie' is dat 'de wereld als boek'. Daarbij wordt o.a. verwezen naar het boek 'De naam van de roos' van Umberto Eco, waar 'het lezen van de wereld' zo'n belangrijke rol speelt. De brede kijk op 'taal' die hieraan ten grondslag ligt is de leer van tekens en symbolen, 'semiotiek' genaamd². Het barst van de tekens en symbolen om ons heen en dat moeten we leren zien, die moeten we leren lezen. Dit ervaringsgebied vormt dan ook een uitstekend kader om kinderen te oriënteren op teksten, hun vormen, inhouden en functies. Activiteiten die plaatsvinden in het kader van 'ontluikende geletterdheid' hebben hier hun plaats. Dat er voorts ook gerichte inscholing van vaardigheden plaats

moet vinden is duidelijk. Maar dat heeft zijn wortels in de oriëntatie op teksten, in de wereldoriëntatie. Alle ervaringsgebieden dienen als *toepassingscontext* voor (onder andere) begrijpend/studerend lezen. Het ervaringsgebied Communicatie dient tevens als *verwervingscontext* voor onder andere talige cursorische vaardigheden.

Een keer per jaar kan in de midden- en bovenbouw een project gedaan worden van twee weken (elke dag twee uur) op dit terrein, dat een dubbel karakter heeft:

a. kennismaking met verschillende bronnen, op een speelse en spannende manier gebracht; daarbinnen ook het verkennen van een thema (bijv. in taakverdelend groepswork) aan de hand van verschillende bronnen, met op de achtergrond vragen als: welke bronnen zijn er en helpen ons verder? hoe betrouwbaar is de informatie?

b. inscholing in het omgaan met deze bronnen, met name ook de methodiek van het studerend lezen.

Deze werkwijze doet ook denken aan het 'periodenonderwijs' in de Vrije School³. Zo mogelijk komen hierbij ook door kinderen gemaakte boeken aan de orde. Een dergelijk project kan het karakter van een 'speurtocht' of detective-achtige sfeer hebben, op zoek naar 'evidentie'.



Inscholing en ervaringsgebied

Binnen elk ervaringsgebied doen kinderen onderzoek, aan de hand van

eigen vragen. De stappen van EXEL lijken veel op andere en soortgelijke didactische modellen en kunnen goed als stramien dienen voor individuele, groeps- en stamgroep-projecten.

Bij stamgroep-projecten kunnen de groepsleid(sters) inscholings-momenten inlassen voor studerend lezen, met teksten over het thema dat aan de orde is. De inscholing kan binnen de stamgroep gebeuren met teksten op twee moeilijkheidsniveaus, waarbij steeds met de helft van de (driejarige) stamgroep gewerkt wordt en er dus overlap in 'niveau' is. Deze tekst wordt dan besproken volgens de instructiestappen die in het vorige artikel genoemd werden.

Ook kunnen andere studieteksten bij het thema worden voor die kinderen die extra en specifieke hulp nodig hebben. Hulpschema's kunnen extra ondersteuning bieden, evenals het werken met 'leesmaatjes' en 'tutors'. Maar alles zoveel mogelijk binnen het thema dat aan de orde is! Rond allerlei thema's kunnen voorbeelden van bruikbare instructieteksten (met de criteria voor de keuze daarvan) verzameld en tussen scholen uitgewisseld worden.

Petersen had het over de 'werktuigen' (=instrumentele vaardigheden), om 'de akker te bewerken' (=toe te passen bij WO). De kinderen moeten niet alleen leren de werktuigen goed te hanteren (=inscholing), maar deze werktuigen moeten ook voortdurend 'geolied, geslepen, onderhouden worden', oftewel steeds weer toegepast worden in een functionele situatie.

Leerlijn 'onderzoeken'

Het studerend lezen wordt op deze manier niet alleen nauw verbonden met WO, maar maakt ook deel uit van de leerlijn 'onderzoeken door kinderen van 4-12 jaar', die in ontwikkeling is en waarvan hieronder de onderdelen genoemd worden. Dat heeft als voordeel dat het lezen, hoe belangrijk ook, wat gerelativeerd wordt. Ook andere bronnen moet je 'leren lezen': platen bekijken, andere mensen vragen stellen, video en multimedia gebruiken, de werkelijkheid zelf in zijn veelvor-

migheid onderzoeken. Je moet juist verschillende bronnen op elkaar betrekken, zeker met het oog op 'kritisch lezen'.

Overzicht: Kennen (onderzoeks)vaardigheden

1. Samenlevingsverwante vaardigheden

a. Omgaan met verschillende schriftelijke en mondelinge bronnen:

- begrijpend en studerend lezen (op behoeve van individueel project ten behoeve van groepsproject)
- (andere) bronnen vergelijken
- de kern als bron
- woordenboek/encyclopedie
- antwoorden

b. Omgaan met taal en ruimtelijke begrippen:

- de kaart als hulpmiddel bij oriëntatie
- verschillende soorten kaarten (topografische, thematische, globe, enz.)
- kaarten als verder langlopende kaart "ruimte".

c. Omgaan met de tijd en tijdsbegrippen:

- tijdswaarde en begrip
- beschrijven en voorstellen veranderingen en tijdsmaat
- meten van de tijd
- zie verder langlopende kaart "tijd".

d. Vragen stellen en operationaliseren:

- Vragen naar feiten operationaliseren.
 - . Heb je wel gezien dat ...?
 - . Vergelijk het eens met ... (andere)?
 - . Hoe vaak ...? (veel en maten)
 - . Wat gebeurt er als ...?
 - . Zie je kans om ...?
 - . Hoe en waarom, waardoor ...?
- Vragen naar gevoelens en meningen operationaliseren
 - . Wat bedoel je met ...?
 - . Begrijp ik het goed, dat je ...?
 - . Op grond waarvan vind je ...?
 - . Hoe komt het dat ik ...? (was doe ik er mee?)
 - . Zou ik je ... nu zeg je ... tegenwoordig?
 - . Van binnen uit begrijpen ...

e. Doelstellingen en doelvragen onderscheiden

f. Reflecteren op spelend veranderen en op gericht onderzoeken

- Ik heb geleerd dat ...
- Ik heb geleerd dat ik ...

g. Argumenten voor een mening geven

h. Waarnemen/observeren

i. Hulpmiddelen voor waarnemen kunnen gebruiken

j. Experimenteren - van "aanmerken wat proberen" tot controleren (verbaliseren)

k. Hypothesen (vermoedens) bedenken

l. Interfereren

m. Interpretatie van foto's en plaatwerk

n. Verzamen, ordenen/determineren

o. Fotografieren, tekenen (zakelijk gevoelmatig (beleving))

p. Tellen, meten

q. Grafisch verwerken geïntegreerde gegevens, interpreteren van grafieken

r. Drama (rolspel), het spel als onderzoeksveld

s. Onderzoek samen plannen/uitvoeren/evalueren.

2. Samenlevingsverwante vaardigheden

- interpreteren
- presenteren
- beoordelen.

a. Literatuurverantwoord schrijven

b. Observatierapport schrijven

c. Observatierapport schrijven

d. Vrije tekst schrijven (kruispers?)

e. Gedichten schrijven

f. Woordveld maken (begrippen - netwerk of web-achtere)

g. Diagrammeren/grafieken maken en kunnen lezen

h. Kaarten en schetsen, bijvoorbeeld doorzwaai teksten

i. Tijd-verhaal van proces schrijven en tekenen

j. Samenleving

k. Maken

l. Maken/veranderen.

3. Evaluatievaardigheden

Vaardigheid - presentatie

Vaardigheid - kritiek en evaluatie.

Deze vaardigheden zullen zoveel mogelijk in context aangeleerd moeten worden, als instructiemomenten en korte cursussen. Daarvoor kunnen ook zelfinstructiepakketjes nuttig zijn. Voor sommige aspecten is de computer hierbij in te schakelen.

Op deze manier kunnen Jenaplanscholen beter gestalte geven aan hun streven naar meer geïntegreerd onderwijs, met WO als inhoudelijk hart.

Het boek met de lege bladzijde

Ruim twintig jaar geleden kocht ik een boekje op onderwijsgebied, vanwege de titel: "Teaching as a subversive activity". Ik wilde wel eens weten waarom en hoe mijn werk als onderwijzer ondermijnd zou zijn en wat er dan wel ondermijnd werd. Thuisgekomen bladerde ik het door en ontdekte een lege, niet bedrukte bladzijde. "Een drukfout", zo dacht ik en belde gelijk de boekhandel op. Maar terwijl daar gekeken werd of de fout in alle boeken met deze titel voorkwam en ik ondertussen met de telefoon in de hand wat zat te lezen ontdekte ik mijn vergissing. Onderaan de voorgaande bladzijde stond deze opdracht: "Stel je eens voor dat morgen alle boeken en methodes uit de school verdwenen zouden zijn, zou je dan de tent moeten sluiten? Of zouden de kinderen en jij als leerkracht misschien vragen hebben die je tot uitgangspunt van je onderwijs zou kunnen maken? Zo ja, noteer dan op de volgende (lege) bladzijde eens een aantal van die vragen". Toen de mevrouw van de boekhandel meldde dat alle boekjes dezelfde lege bladzijde bevatten kon ik haar vertellen waarom en maakt mijn excuses. En las voorts met rode oortjes verder in dat provocerende boek. Want ik was en ben er van overtuigd dat we de tent niet zouden hoeven te sluiten. (uit: Both, 1996b).

Een methode is ook niet alles

De inspectie gaf in zijn onderzoeksrapport over begrijpend- en studerend lezen (uit 1996) aan dat het gebruik van een moderne methode voor dit vakgebied, met aandacht voor 'strategisch lezen', een belangrijke voorwaarde zou zijn voor goede resultaten op dit terrein. Het is interessant dat in een recent onderzoeksrapport (Wolbert/Houtveen, 1997) niet

expliciet, maar wel impliciet vraagtekens worden gezet bij deze visie van de inspectie. Een kwart van de basisscholen heeft nu zo'n moderne methode ingevoerd. Drie daarvan hebben inhoudelijk en methodisch het best nieuwe vakdidactische inzichten verwerkt: 'Wie dit leest', 'Lees je wijzer' en 'Ik weet wat ik lees'. Van deze methodes werd nagegaan welke knelpunten scholen ervaren bij invoering en welke ondersteuning en begeleiding men bij de invoering meende nodig te hebben. Hieronder worden de ervaren knelpunten samengevat.

Ervaren knelpunten methodes

- *Tijdsproblemen*
Teveel leerstof.
- *Kwaliteit zakelijke teksten*
 - *Te moeilijk.*
 - *Weinig motiverend voor kinderen.*
 - *In een enkel geval ook te gemakkelijk.*
- *Vaststellen en bijhouden van leerlingresultaten moeilijk.*
- *Bepaalde mogelijkheden voor differentiatie, zeker in combinatieklassen*
- *Zelfstandig werken kinderen*
Bepaalde mogelijkheden hen zelfstandig te laten werken.
- *Instructiegedrag van de leerkracht ('strategisch handelen')*
Door 43% gebruikers gerealiseerd.
- *Achtergrondkennis leerkrachten*
Door veel leerkrachten zelf als te gering beoordeeld, met betrekking tot modern begrijpend leesonderwijs.
- *Tijdsduur invoering methode*
Als leerkrachten langer met de methode werken worden de knelpunten naar hun beleving niet opgelost.

Voor Jenaplanners levert dit een bevestiging op van hun ervaringen. Dat geldt ook en vooral voor wat de auteurs van het onderzoeksrapport aan het eind schrijven:

'... is de ontwikkeling op het gebied van begrijpend leesonderwijs niet doorgeslagen van het ene naar het andere uiterste? Eerst gebeurde er weinig tot niets op het gebied van

onderwijs c.q. instructie in begrijpend lezen. Nu lijkt het een doel op zichzelf te zijn geworden. Begrijpend lezen is echter een functionele vaardigheid. Begrijpend leesonderwijs zou dan ook functioneel moeten zijn, dat wil zeggen vooral toegepast moeten worden bij andere vakken. Hiermee zouden naar onze mening zowel de onderwijsgeevenden als de leerlingen gediend zijn: de te gebruiken strategieën worden veel natuurlijker, want functioneel. Problemen met saaiheid, aandacht, vasthouden, etc. zouden daardoor veel minder worden, zo niet opgelost zijn.'

Een methode is blijkbaar ook niet alles. Dit onderzoek is een stevige steun in de rug voor de in dit artikel geschetste aanpak. Dat geldt overigens ook voor internationaal toonaangevende publicaties, waarbij het 'functioneel lezen' voor en na is, met daarbij ook aandacht voor de noodzakelijke inscholing van deelvaardigheden waar dat nodig is, onder andere via 'minilessen' (Cooper, 1997). Ook betrokkenheid, zelfvertrouwen, motivatie krijgt in verband met lezen steeds meer aandacht Guthrie/Wigfield, 1997). En bij ons denkt het Expertise Centrum Nederlands sterk in deze richting.

Een perspectief voor de vernieuwingsrichtingen

Ik ben van mening dat hier alle vernieuwingsrichtingen uitstekend kunnen samenwerken om wat betreft de didactiek en methodiek van het begrijpend/studerend lezen een stevige stap voorwaarts te doen. Zij kunnen de krachten bundelen en gezamenlijk een aanvraag doen om het volgende te laten ontwikkelen:

1. Er kan een Nederlandse bewerking van het EXEL-boek gemaakt worden, als basisboek. Dit kan nog verder implementatie-gereed gemaakt worden in een zo beknopt mogelijke publicatie, als onderdeel van een invoeringslijn, c.q. scholingsmodule, inclusief een evaluatie-component.

2. Hierbij komt een map met hulpschema's voor kinderen die extra en specifieke ondersteuning nodig hebben. Daarbij uiteraard een toelichting

voor leraren. Hierbij kunnen alle vernieuwingsrichtingen min of meer dezelfde aanpak hanteren, in te passen in hun eigen werkwijze. Ook kunnen andere flexibel in te zetten materialen geïnventariseerd en beschreven worden.⁴

3. Bij dit basismateriaal worden voorts door alle vernieuwingsrichtingen voorbeelden van leesteksten gezocht die bij hun eigen leerplan passen, met daarbij hulplijsten voor de keuze van informatieve boeken, aan de hand van heldere criteria. Wat mij betreft is dit soort materiaal op den duur via de computer 'binnen te halen', mede als uitwisseling tussen scholen.

Als ons dit lukt, hebben we een mooi staaltje geleverd, niet alleen inhoudelijk/innovatief gezien, maar ook van een fraai evenwicht tussen gezamenlijkheid en verscheidenheid. ■

GERAADPLEEGDE EN GECITEERDE BRONNEN

(voorzover niet genoemd in de noten)
 -Barrs, M./A. Thomas (eds.)(1996), *The Reading Book*, London: Centre for Language in Primary Education
 -Both, K. (1996a), *Vragen en wereldoriëntatie*, in: *Bouwmmeester, e.a. (1996), Wereldoriëntatie Jenaplan: Algemene Map*, Enschede: SLO
 -Both, K. (1996b), *Boeiend en eng: Lezen in het boek van de natuur*, in: *Lierop-Debrauwer, H, e.a. (red.), Het paard van Troje. Niet-schoolese teksten in het onderwijs*, Den Haag: NBLC-Uitgeverij.
 -Cooper, J. D. (1997), *Literacy. Helping Children Construct Meaning*, Boston/Toronto: Houghton Mifflin
 -Guthrie, J.T./A. Wigfield (eds.)(1997), *Reading Engagement. Motivating Readers Through Integrated Instruction*, Newark (Del.): International Reading Association
 -Wolbert, R.G.M./A.A.M. Houtveen (1997), *Kinderen helpen betekenis te construeren. Implementatie van methoden voor begrip-epend lezen*. Utrecht: Universiteit Utrecht/ISOR
 -Wray, D./M. Lewis (1997), *Extending Literacy. Children reading and writing non-fiction*, London: Routledge.

NOTEN

- Zie hierover:
 -de Algemene map van het WO-Jenaplan-project, onder 'ontmoetingsvormen';
 -Both, K. (1994), *Wereldoriëntatie Jenaplan, reader t.b.v. de nascholing*, Hoevelaken: CPS
 -Pilgram, P. (1983), *Valt er nog wat aan te rommelen in de klas? Een bijdrage tot de diactiek van open leersituaties*, Enschede: SLO
 Het didactische begrip 'aanrommelen' is afkomstig van de Amerikaanse onderwijsfilosoof David Hawkins in zijn klassieke artikel 'Messing about in science' (vertaald als 'Werkpapier Natuuronderwijs nr. 1, Ensche-

- de: SLO), die het weer ontleende aan het kinderboek 'De wind in de wilgen'. Daar spreekt de waterrat over 'messing about in boats', scharrelen of 'zomaar wat aanklooiën' in bootjes.
- In het eerste katern van de map 'Communicatie' van WO-Jenaplan (Enschede: SLO) wordt deze kijk op de wereld uitvoerig beschreven.
- Both, K. (1995), *Periodenonderwijs - iets uit de Vrije School, ook voor Jenaplanscholen?* in: *Mensen-kinderen*, jrg. 10, nr.3 (januari)
- Zie als voorbeeld de door Kees Vreugdenhil besproken materialen: Vreugdenhil, K. (1991), *Begrijpen wat je leest*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 6, nr. 5 (mei).

