

Begrijpend lezen op de basisschool

E. BOL

Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Een van de doelstellingen van het project 'receptieve taalbeheersing' (S.V.O. project 0275) is het ontwikkelen van een theoretisch model van het proces van het begrijpend lezen. Dit model zal het fundament vormen van een leergang voor het begrijpend lezen in het basisonderwijs.

Beargumenteerd wordt waarom een dergelijke fundamentele benadering van het leren lezen noodzakelijk is. Er zijn redenen aan te wijzen waarom methoden, die zich beperken tot de analyse van zinnen, het herschrijven van teksten en het stellen van vragen bij teksten, de leerlingen onvoldoende oriënteren in de leestaak.

Er wordt een schets gegeven van de stand van zaken met betrekking tot het ontwikkelde model van het leesproces. Tevens wordt aangeduid hoe dit model verder uitgebouwd zal worden in empirisch onderzoek van het leren lezen.

1. Inleiding

In het kader van S.V.O. project 0275 is in 1973 een onderzoek gestart naar de mogelijkheden tot verbetering van het onderwijs in het begrijpend lezen (d.w.z. het interpreteren en beoordelen van de inhoud van teksten) op de basisschool. In dit onderzoek nemen deel het Instituut 'De Vooys' voor Nederlandse taal- en letterkunde en het Psychologisch Laboratorium van de Rijksuniversiteit te Utrecht en het Didactisch Instituut van de Vrije Universiteit te Amsterdam. De directe aanleiding tot dit onderzoek werd gevormd door problemen die men in het voortgezet onderwijs signaleerde met betrekking tot de verwerking van teksten door de leerlingen.

Het onderzoek is begonnen met een verkenning van de literatuur en een vraaggesprek op een twintigtal basisscholen te Utrecht met het doel een overzicht te krijgen van de leesproblemen van leerlingen en vormen van organisatie van het leesonderwijs. Als voornaamste struikelblokken bij het lezen kwa-

men naar voren onbekende woorden, samengestelde woorden, zinnen met veel bepalingen, complexe zinnen en het opsporen van de inhoudelijke opbouw en samenhang van teksten. T.a.v. het leesonderwijs bleek, dat de organisatie van het leerproces veelal zeer gebrekkig en onsystematisch is.¹ Dit laatste bleek overigens niet alleen in ons land zo te zijn. Ook in het buitenland kwam men tot dezelfde bevindingen (vgl. Bullock Report 1975, Sartain en Stanton 1974). Een en ander bevestigde de indruk dat op dit gebied het nodige gedaan kan worden.

De volgende vraag die nader werd bekeken was, wat is er van het proces van het begrijpend lezen bekend? Immers om het onderwijs te kunnen verbeteren zal men in ieder geval moeten weten wat de leerlingen precies moeten leren. D.w.z. welke handelingen en operaties moeten de leerlingen leren beheersen. Uit de inventarisatie van de literatuur bleek al snel, dat de enorme hoeveelheid onderzoek op dit gebied niet of nauwelijks heeft geleid tot een acceptabele theorie van het leesproces (vgl. Simons 1971, Geyer 1972, Pugh 1975)². Deze problematiek is dan ook centraal komen te staan in de eerste fase van het onderzoek waarover hieronder wordt gerapporteerd.

2. Organisatie van het onderwijs-leerproces: probleemstelling

Indien men zich tot doel stelt verbetering aan te brengen in de organisatie van een onderwijs-leerproces, dan rijzen allerlei vragen als paddestoelen uit de grond. Hoe moeten de problemen worden aangepakt, om welke processen gaat het eigenlijk, welke beperkingen zal men zich moeten opleggen, wat gaat er op dit moment precies fout in het leerproces en waarom enz. Zoals uit het voorafgaande wel is gebleken is het niet eenvoudig om in de literatuur met betrekking tot het begrijpend lezen pas-

1. zie Daandels 1974.

2. zie deelrapporten: Bol 1974, Leistra 1974, De Ridder 1974.

klare antwoorden op deze en dergelijke vragen te vinden. Ook de praktijk van het onderwijs en de bestaande leesmethoden bieden weinig aanknopingspunten. De oorzaak daarvan is, dat men zich zowel in het onderwijs als in het onderzoek als regel concentreert op leerprestaties en niet op bijzonderheden van het leerproces, dat aan de geleverde prestaties ten grondslag ligt (vgl. Bol 1974, Simons 1971). D.w.z. het begrijpend lezen wordt geoperationaliseerd als het kunnen leveren van een aantal prestaties (bijv. het beantwoorden van vragen, het maken van samenvattingen, het geven van titels e.d.) zonder dat wordt aangegeven hoe die prestaties tot stand dienen te komen. In deze conceptie wordt het begrijpend lezen opgevat als een complex van vaardigheden, die in prestatietermen zijn gedefinieerd. Hiertegen bestaat geen enkel bezwaar, indien dit in het kader van een doelstelling-onderzoek geschiedt, echter voor de organisatie van een onderwijs-leerproces betekent dit weinig meer, dan dat men weet wat voor een soort toetsen leerlingen uiteindelijk moeten kunnen maken.

Het gevaar van een dergelijke prestatie-gecentreerde benadering is evident. Doordat men wel weet welke prestaties leerlingen vroeg of laat moeten kunnen leveren, doch niet of nauwelijks weet welke activiteiten aan de prestaties ten grondslag kunnen liggen, ontwikkelt men methoden en didactische procedures die gericht zijn op het rechtstreeks ontlokken van de gewenste prestaties aan de leerlingen. De leerlingen worden geconfronteerd met teksten en bijbehorende opdrachten, eventueel nog met enkele voorbeelden van het soort prestatie dat van hen wordt verlangd, en vervolgens moeten ze zelf maar zien hoe ze de gestelde problemen oplossen. Ook bij de bespreking van goede en foute antwoorden krijgen de leerlingen maar zelden de beschikking over deugdelijke informatie omtrent de wijze waarop aan de opdrachten kan worden voldaan. In vele gevallen draagt de wetenschap nog eens haar steentje bij tot deze werkwijze. Er worden gedetailleerde taxonomieën van vaardigheden ontworpen, waarbij hoofd- en deelvaardigheden worden onderscheiden (zie bijv. Clymer, 1968). De deelvaardigheden worden beschouwd als minder complex en dus eenvoudiger aan te leren dan de hoofdvaardigheden. Bovendien wordt de beheersing van deelvaardigheden gezien als voorwaarde om hoofdvaardigheden te kunnen leren beheersen. In z'n algemeenheid is daar natuurlijk niets tegen in te brengen. Wanneer de vaardigheden echter slechts in prestatietermen zijn omschreven, dan dient men niet uit het oog te verliezen dat overeenkomstige prestaties vaak op zeer verschillende wijze geleverd kunnen

worden (vgl. Van Parreren 1969 H II), zodat men op papier wel een aardige indeling van vaardigheden krijgt maar in feite een ontoelaatbaar vereenvoudigde voorstelling van zaken geeft (vgl. Daandels 1974). Uit de gesprekken met de onderwijzers bleek, dat een aantal van hen zich wel degelijk bewust was van deze problematiek, maar dat zij de hier geschetste werkwijze als enige mogelijkheid zagen zolang vanuit de wetenschap geen duidelijke visie op het leesproces wordt aangereikt.

2.1. *Herschrijven van teksten*

In de door ons geraadpleegde literatuur zijn we nergens een goed uitgewerkt model van het leesproces tegen gekomen. Dit zou erop kunnen wijzen, dat het op dit moment nog niet mogelijk is om een dergelijk wetenschappelijk model op te stellen, omdat de kennis van de activiteiten die een rol spelen bij het lezen ontoereikend is. Het heeft daarom zin de vraag te stellen in hoeverre de resultaten van het leesonderwijs verbeterd kunnen worden door de moeilijkheidsgraad van het leesobject (teksten) gedurende het leerproces systematisch te variëren. Immers zolang men niet weet welke activiteiten men de leerlingen precies moet leren, is men genoodzaakt een leerproces van zelf ontdekken op gang te brengen en men kan de leerlingen daarbij het best helpen door er zorg voor te dragen dat er niet teveel complicaties tegelijk worden geïntroduceerd. Een vluchtige analyse van teksten die in de basisschool gebruikelijk zijn leert reeds, dat er op dit punt zeer veel te verbeteren valt (vgl. Drop 1971, Schultz von Thun 1974^a, Schultz von Thun e.a. 1974^b). Het is dus zeer wel mogelijk, dat de leesprestaties van leerlingen opgevoerd kunnen worden door stap voor stap nieuwe complicaties in teksten te introduceren om op die wijze, door steeds een voldoende groot aantal gevallen van een bepaald soort complicatie te presenteren, de leerlingen te wapenen voor moeilijke teksten. In feite werkt men dan niet anders dan onder punt 2. werd aangegeven, maar men tracht ervoor te zorgen dat de moeilijkheden de leerlingen niet over het hoofd groeien.

Alvorens te besluiten tot een dergelijke aanpak van het leren lezen, dient eerst te worden nagegaan of het vereenvoudigen van teksten door ze te herschrijven, terwijl men zorgt dat de aanwezige informatie niet verandert, inderdaad aanleiding geeft tot een beter tekstbegrip. Deze vraag is onderzocht door Schulz von Thun e.a. (1974^a en 1974^b). Hierbij bleek dat niet alleen het gemeten tekstbegrip aanzienlijk toenam wanneer de teksten op een aantal parameters werden geoptimaliseerd, maar tevens

dat de leessatisfactie ook hoger was. Dit lijkt een bemoedigend resultaat. De gevonden resultaten wezen echter eveneens uit, dat de proefpersonen met uitsluitend een basisschoolopleiding bij de geoptimaliseerde tekstversies gemiddeld weinig meer dan 50% van de gestelde vragen juist beantwoordden. Dit vormt een aanwijzing dat het tekstbegrip waarschijnlijk verre van perfect was. M.a.w. voorlopig lijkt het erop, dat het herschrijven van teksten geen garantie kan bieden, dat alle lezers deze teksten volledig of nagenoeg volledig zullen begrijpen. Dit betekent dat het systematisch herschrijven van teksten een belangrijke noodzakelijke voorwaarde kan zijn voor een goed verloop van het onderwijsleerproces met betrekking tot het begrijpend lezen in de basisschool, maar waarschijnlijk geen voldoende voorwaarde zal zijn. De mogelijkheid blijft bestaan, dat leerlingen bepaalde relaties en begrippen langs deze weg niet kunnen leren hanteren, met als gevolg dat het tekstbegrip op een aantal essentiële punten tekort blijft schieten.

2.2. *Het stellen van vragen*

Naast de mogelijkheid van het herschrijven van teksten, bestaat ook de mogelijkheid om de leerlingen vertrouwd te maken met een systeem van vragen. Iets dergelijks gebeurt bijv. in de leesmethode 'Met inzicht leren lezen'. Hier worden de leerlingen stap voor stap geoefend in het omgaan met vragen, die zijn geordend volgens de taxonomie van Barrett. De bezwaren tegen een dergelijke taxonomie van vaardigheden hebben we hierboven (zie 2.) reeds naar voren gebracht. Als extra bezwaar geldt bij deze methode nog, dat de leerlingen weliswaar met systematisch geordende vragen worden geconfronteerd, maar deze ordening zelf aan de leerlingen niet duidelijk wordt gemaakt. De onderscheiden activiteiten die de leerlingen aan teksten moeten voltrekken, worden door vragen ontlokt, maar waarin de ene activiteit zich onderscheidt van de andere en hoe de verschillende activiteiten met elkaar samenhangen wordt niet geëxpliciteerd. Dat ook in deze methode wordt uitgegaan van vaardigheden gedefinieerd in termen van prestaties zullen we toelichten aan de hand van een enkel voorbeeld.

Een van de vaardigheden wordt omschreven als: afleiden van oorzaak-gevolg relatie door combinatie van informatie binnen één alinea. Op het eerste gezicht lijkt het of hier een specifieke activiteit wordt omschreven. Echter er wordt wel aangegeven dat er zo iets bestaat als het combineren van informatie binnen een alinea en dat dit zich onderscheidt van bijv. het combineren van informatie uit meerdere

alinea's, maar wat dit in de verschillende gevallen precies behelst, wordt niet aangegeven. Nu kan men informatie natuurlijk op diverse manieren combineren. Bij de hier beschreven vaardigheid gaat het erom, dat dit op zodanige wijze gebeurt dat men in staat is een oorzaak-gevolg relatie af te leiden. Hoe informatie moet worden gecombineerd om tot dit resultaat te komen, is wederom niet aangegeven. Kortom niet de activiteiten, maar de prestaties staan centraal. De hier naar voren gebrachte kritiek neemt niet weg, dat in deze leesmethode een systematiek aanwezig is die in andere methoden dikwijls ver te zoeken is (vgl. Daandels 1974).

Zoals reeds even werd aangestipt, verdient het leerpsychologisch de voorkeur leerlingen te oriënteren in de systematiek van de vragen (opdrachten) waarmee zij worden geconfronteerd, wanneer men de leerlingen vertrouwd wil maken met het beantwoorden van verschillende typen van vragen. Men vergelijk de verschillende typen van oriëntering die door Gal'perin worden onderscheiden (zie Van Parreren en Carpay 1972). In dit geval heeft de oriëntering betrekking op het aanreiken van kenmerken op basis waarvan de leerlingen kunnen uitmaken tot welk type een vraag behoort, waarmee ze in concreto worden geconfronteerd. Bijv. vragen naar personen 'wie vragen', naar zaken 'wat vragen', naar plaats 'waar vragen', naar tijd 'wanneer vragen', naar oorzaak 'waardoor vragen', naar reden 'waarom vragen' enz. Elk van deze typen van vragen kan in meerdere vormen worden gepresenteerd. Bijv. 'Wie hebben Floris de vijfde vermoord?' of 'Door welke edelen werd Floris de vijfde vermoord?' enz.

Een dergelijke aanpak gekoppeld aan het systematisch aanbieden van tekstpresentaties (vgl. Schellens en Zondervan 1974, zie ook onder 2.1) kan ongetwijfeld een belangrijke bijdrage leveren tot verbetering van het leesonderwijs. Het is bij deze aanpak evenwel nog niet duidelijk of het leren omgaan met vragen er ook toe leidt, dat de leerlingen bij het lezen van een tekst zelf met de verschillende soorten van vragen gaan opereren. Bij de hier beschreven methode leert men de leerlingen n.l. voornamelijk hoe ze vragen moeten beantwoorden, die naar aanleiding van een tekst worden gesteld. Willen dergelijke vragen een functie krijgen in het leesproces, dan is het noodzakelijk dat de leerlingen tijdens het lezen van een tekst zelf de vragen stellen en daarop een antwoord zoeken. Deze kwestie zullen we voorlopig laten rusten (zie bijv. Palm en Witteveen 1975).

Het probleem waarvoor we ons thans zien geplaatst, is: in welke vraagssystematiek dienen de

leerlingen te worden georiënteerd in relatie met tekstpresentaties, teneinde het tekstbegrip te verbeteren? Een mogelijkheid is om een analyse te maken van de leestoetsen die op school gebruikelijk zijn. Deze toetsen immers vormen een door deskundigen geaccepteerde operationalisatie van tekstbegrip. Helaas blijken de vragen waarmee tekstbegrip wordt getoetst, nogal uiteen te lopen. Bijv. zijn de vragen die in de CITO-schooltoetsen voorkomen, in veel gevallen niet te herleiden tot vraagtypen volgens de taxonomie van Barrett. De validiteit van de verschillende toetsen is dus discutabel. Bovendien sluit ook een oriëntatie in vraagtypen zoals hierboven beschreven niet uit, dat leerlingen een redelijke prestatie op een toets leveren op basis van betrekkelijk oppervlakkige relaties en analogieën tussen vormen, zonder dat ze van de inhoud van de tekst en de vragen veel begrepen hebben. Bijv. 'om welke reden . . .' betekent 'waarom . . .'; 'waarom . . .' in de tekst zoeken naar 'daarom . . .' (vgl. Schellens en Zondervan t.a.p.). M.a.w. gemeten tekstbegrip aan de hand van het soort vragen dat min of meer gebruikelijk is, geeft misschien maar zeer ten dele uitsluitsel omtrent hetgeen leerlingen werkelijk begrepen hebben (vgl. Bormuth e.a. 1970, Anderson 1972, Peeck 1974).

Ter illustratie de volgende passage uit: Het boek ik (Bert Schierbeek): '. . ., want de tijden waren vol geworden en de enkele goden die nog restten bouwden hun onderkomens in kelders. Het grote splijten is begonnen en de splitsomachie zet zich in ons voort en reeds jaren zijn de beddingen te nauw en verbreed om het breed worden te pleiten in eigen boezem . . .'

Vraag:

wat is het doel van het verbreed zijn van de beddingen?

Ongetwijfeld zullen vele lezers in staat zijn het antwoord op de gestelde vraag te geven, maar dit hoeft nog niet te betekenen dat men de inhoud van deze passage ook heeft begrepen.

2.3. Oriëntering in de leestaak.

We hebben hierboven een aantal bezwaren naar voren gebracht tegen een didactische procedure, waarbij direct wordt aangestuurd op het ontlocken van prestaties aan de leerlingen zonder dat is nagegaan of de leerlingen voldoende zijn georiënteerd in de leestaak. Het voornaamste bezwaar is wel, dat men het risico loopt leerlingen voor te bereiden voor het maken van een schooltoets, terwijl ze in feite op inadequate wijze omspringen met teksten en vragen, zodat van een werkelijk tekstbegrip eigenlijk nog

geen sprake is. Om deze reden hebben we het systematisch herschrijven van teksten en het oriënteren in systemen van vragen aangemerkt als belangrijke en noodzakelijke voorwaarden voor verbetering van de organisatie van het onderwijs-leerproces met betrekking tot het begrijpend lezen, maar het voldaan zijn aan deze voorwaarden garandeert niet dat leerlingen leren om op adequate wijze begrijpend te lezen. Dit lijkt misschien wat ver gezocht en een aantal van onze discussiepartners vond dat ook. Anderen daarentegen deelden onze bezwaren of waren bereid ze te accepteren. Dit was vooral het geval bij diegenen die goed thuis zijn in de praktijk van het basisschoolonderwijs.

Teneinde een scherper beeld te krijgen van deze problematiek, alsmede van de inhoud van een meer fundamentele en vollediger oriëntering in de leestaak is het noodzakelijk dat we meer te weten komen omtrent het proces van het begrijpend lezen. Enerzijds kunnen we daartoe het handelingsobject van de lezer (de geschreven teksten) analyseren, anderzijds de verschillende vaardigheden die door onderzoekers worden onderscheiden nader beschouwen (vgl. Bol 1974).

3. Het leesproces

In de literatuur over begrijpend lezen kan men maar betrekkelijk weinig gegevens vinden omtrent het verloop en de samenhang van de activiteiten, die een rol spelen bij het begrijpend lezen. Toch zal men hierover het een en ander dienen te weten om in staat te zijn het proces van perceptieve en mentale handelingen dat aanleiding geeft tot het begrijpen van een tekst, in onderwijs-leersituaties systematisch op te bouwen. We spreken hier met opzet van *het* proces van handelingen om het objectieve karakter daarvan aan te geven. Immers algemeen wordt aangenomen, dat verschillende lezers een tekst op overeenkomstige wijze kunnen interpreteren en dit in overeenstemming met de bedoelingen van de schrijver. Het lijkt dan ook redelijk te veronderstellen, dat bij dergelijke geoefende lezers de handlingsprocessen in essentie analoog verlopen en in die zin dus een objectief karakter dragen¹. De vraag is derhalve hoe geoefende lezers handelen aan teksten. Op dit punt is wel onderzoek gedaan, maar

1. Het gaat hierbij om een complex van handelingen, dat tot een bepaalde eindprestatie leidt. Het is onwaarschijnlijk, dat er binnen een dergelijk complex verschillende mogelijkheden bestaan om tot hetzelfde resultaat te komen.

het merendeel van dit onderzoek heeft betrekking op het verwerken van zinnen en onderdelen daarvan. Oppervlakkig gezien kan men een tekst wel beschrijven als een verzameling van zinnen, maar daarmee omzeilt men het probleem dat niet iedere verzameling van zinnen ook een tekst vormt. Kenmerkend voor een tekst is, dat deze een begin en een einde heeft en dat er een zekere samenhang tussen de zinnen bestaat die niet alleen door tijd-ruimtelijke factoren (bijv. opeenvolging van zinnen) wordt bepaald (vgl. Leistra 1974). M.a.w. het verwerken van 'losse' zinnen vormt slechts een onderdeel binnen het totale proces van het verwerken van teksten. Naast de zinsverwerking moeten er in het leesproces activiteiten plaats vinden die gericht zijn op het opsporen en het hanteren van de structuur, die de zinnen van een tekst tot één geheel maakt. Het is met name dit geheel van activiteiten binnen het handelingsproces bij begrijpend lezen, dat zowel in het onderzoek als in het onderwijs niet voldoende aandacht krijgt. Dit springt des te meer in het oog wanneer blijkt dat leerlingen juist veel problemen hebben met het onderkennen van de samenhang van de in teksten gepresenteerde gegevens (vgl. Daandels 1974).

3.1. *Vorm en inhoud van teksten*

Aan de hand van literatuuronderzoek demonstreert Leistra (1974), dat de samenhang tussen zinnen binnen een tekst niet verklaard kan worden op basis van een formeel syntactische analyse. Bijv. de bedoelde samenhang komt niet tot stand doordat specifieke lexicale of grammaticale middelen worden toegepast.

Uitgaande van de informatieve functie van teksten zijn t.a.v. dit probleem perspectieven geopend die meer beloven. Leistra bespreekt een formeel semantische benadering (feature analysis) die aangeeft dat het mogelijk is de samenhang tussen de inhoud van zinnen van een tekst te beschrijven in termen van logisch-semantische relaties. Echter ook dergelijke formeel semantische beschrijvingen kennen hun moeilijkheden. Zonder daar op deze plaats in detail op in te gaan (we verwijzen naar de psycholinguïstische literatuur daarover) kunnen we opmerken, dat zich in de praktijk het probleem voordoeft dat men een ongelimiteerd aantal semantische kenmerken kan onderscheiden. Toch heeft deze benadering voor ons probleem in ieder geval iets opgeleverd.

Een fundamenteel uitgangspunt bij zowel formeel syntactische als formeel semantische beschrijvingen van zinnen en teksten is, dat vorm en inhoud

van zinnen en teksten algoritmisch tot elkaar zijn te herleiden. De ene benadering start vanuit de vorm, de andere vanuit de betekenis. Strikt genomen is evenwel nooit aangetoond, dat dit uitgangspunt juist is. Integendeel er bestaan diverse aanwijzingen voor de onjuistheid van deze aanname. Ook dit gaan we hier niet in detail bespreken, doch we volstaan met erop te wijzen dat een centraal probleem voor het maken van computerprogramma's voor het begrijpen en produceren van taal daarin is gelegen, dat een bepaalde taalvorm meerdere inhouden kan hebben en omgekeerd dat een bepaalde betekenisrelatie op diverse manieren in taalvorm kan worden uitgedrukt. Bijv. betekent de zin 'mijn broer is tandarts', dat 'mijn broer' inderdaad tandarts is of dat hij (misschien ten onrechte) dat beroep uitoefent? Over wiens broer gaat het hier trouwens? Omdat deze zin veel inhouden kan omvatten, heeft hij geen exacte betekenis. Dat we een dergelijke zin toch kunnen begrijpen hangt samen met de omstandigheid, dat we in staat zijn ons een context voor te stellen waarin de zin gebruikt kan worden. M.a.w. zinnen krijgen pas concrete betekenis in een context (vgl. Olson 1968, blz. 157). Leistra laat zien, dat dit mechanisme op diverse niveaus van taalbeschrijving (bijv. lexicaal, grammaticaal, van fragment en tekst) functioneert. D.w.z. delen krijgen pas concrete betekenis binnen het kader van een groter geheel. In laatste instantie geldt dit ook voor teksten zelf. De informatieve betekenis van een tekst wordt pas duidelijk, wanneer de in de tekst aangereikte gegevens worden geplaatst binnen het kader van delen van de realiteit of theorieën daaromtrent, dat de samensteller van de tekst bij het schrijven daarvan voor ogen stond.

Welke conclusie kunnen we hieruit trekken? Betekent dit dat het aantal vrijheidsgraden in de relatie vorm-betekenis onbeperkt is? Indien dit het geval zou zijn, dan zou communicatie door middel van taal onmogelijk zijn. Indien aan de andere kant geen dwingende verbanden bestaan tussen vorm en betekenis, dan moeten we aannemen dat vorm en betekenis elkaar wederzijds zekere beperkingen opleggen. Dit betekent in concreto, dat een lezer bij het begrijpend lezen van een tekst zekere heuristieken moet hanteren. Deze heuristieken moeten dan betrekking hebben op strategieën bij het zoeken naar kaders, waarbinnen de mogelijke betekenissen van de gepresenteerde vormen geplaatst dienen te worden. Dit veronderstelt een proces, waarbij de lezer zich constant oriënteert aan zijn kennis van de wereld en zijn kennis van presentatievormen en door het relateren van deze twee aan elkaar verwachtingen opbouwt omtrent het verdere verloop

van de tekst, die steeds worden gecontroleerd aan de hand van de tekstgegevens (vgl. Bol 1974). Hoe dit in werkelijkheid precies in z'n werk gaat is natuurlijk nog een zeer duistere zaak (zie bijv. Bubnova 1955).

3.2. Heuristieken bij het lezen

Zoals gezegd is omtrent eventuele heuristieken in het leesproces weinig bekend. Toch geloven we dat het mogelijk is daarover meer te zeggen op basis van de functie en de reeds besproken inhoudelijke samenhang van teksten. Een dergelijke uitwerking is uiteraard speculatief van karakter en kan voorlopig alleen nog maar op z'n 'face value' worden geschat.

Wanneer we uitgaan van de gedachte, dat het reguleren van gemeenschappelijke actie en aandacht de grondfunctie van taal is (vgl. Vygotskij 1964, Bruner 1974), dan kunnen we stellen dat geschreven teksten de bedoeling hebben om de aandacht van een lezer ergens op te richten en om direct of indirect het handelen van de lezer te beïnvloeden. Omdat de lezers van een tekst zich als regel niet in dezelfde situatie bevinden, kan de schrijver niet volstaan met het aanduiden van gewenste handelingen, maar hij zal tevens dienen aan te geven op welke zaken die handelingen betrekking hebben, alsmede wanneer en onder welke omstandigheden het voltrekken daarvan zou moeten plaatsvinden. M.a.w. in de tekst moeten gegevens worden aangereikt waarop de lezer zijn eventuele handelingen kan baseren. Deze gegevens kunnen worden gevormd door de gekozen presentaties, wanneer het doel van de schrijver is de aandacht van de lezer te richten op kwaliteiten van de tekst zelf (literair taalgebruik). Veelal hebben dergelijke gegevens echter betrekking op zaken, toestanden, situaties e.d. die buiten de tekst zelf zijn gelegen. De schrijver doet daarmee een beroep op het kennisbezit van de lezer. Het is de taak van de lezer om zich een beeld te vormen van de gepresenteerde gegevens en hun onderlinge samenhang in een waarneembare of denkbare realiteit. Dit veronderstelt, dat de lezer de gedachtengang van de schrijver moet kunnen volgen en dat hij in staat is te beoordelen in welk perspectief de gepresenteerde gegevens moeten worden gezien. Bijv. bij een historische beschrijving kan men vanuit onze tijd terugblikken naar het verleden, maar men kan ook vanuit het verleden naar onze tijd kijken.

Het is voorts van belang, dat we ons realiseren dat de gegevens die een schrijver presenteert, verkregen kunnen zijn door middel van observatie, combinatie

van observatiegegevens en redenering. D.w.z. een schrijver beschrijft wat hij waarneemt en heeft waargenomen, combineert dergelijke gegevens met elkaar en beredeneert eventuele consequenties daarvan, met het doel de lezer duidelijk te maken voor welke zaken de aandacht wordt gevraagd in verband met de handelingen van de lezer die de schrijver direct of indirect tracht te beïnvloeden. De lezer kan echter alleen maar de beschreven zaken reconstrueren indien hij voldoende voorkennis heeft met het oog op de gepresenteerde observatiegegevens en redeneringen. Gemeenschappelijke actie en aandacht bij lezer en schrijver kunnen dus alleen maar tot stand komen indien zij over een fonds van gemeenschappelijke kennis en handelingen beschikken.

Afhankelijk van de bedoelingen en van de tactiek van een schrijver kunnen de handelingen die een lezer naar aanleiding van het gelezene moet voltrekken expliciet of impliciet zijn aangegeven. Men vergelijk bijv. de oproep 'Stem partij X' met een geschrift waarin uitsluitend de kwaliteiten van die partij naar voren worden gebracht.

Ons uitgangspunt is, dat de betekenis van een tekst niet los gezien mag worden van de bedoelingen van de schrijver. Die bedoelingen kunnen uiteraard zeer verschillend en zeer complex van karakter zijn (zie bijv. Drop en De Vries 1974, blz. 22 e.v.). Tegen deze achtergrond gezien kunnen we bijv. de volgende typen van teksten onderscheiden.

- a. *Imperatieve teksten*: dit zijn teksten die zijn bedoeld om de lezer aan te zetten tot het voltrekken van handelingen ten behoeve van anderen (bijv. de schrijver) dan de lezer zelf. De lezer wordt opgeroepen tot handelen (al kan dit wel impliciet gebeuren) door de schrijver die daarbij van diverse middelen gebruik kan maken om de lezer zover te krijgen. Bijv. argumentatie, overreding, intimidatie, informatie en zelfs misleiding (bijv. verkiezingspamfletten, advertenties e.d.).
- b. *Demonstratieve teksten*: dit zijn teksten waarin de lezer wordt uitgelegd hoe hij onder welomschreven omstandigheden dient te handelen ten behoeve van zichzelf (bijv. handleidingen e.d.). Bij deze teksten wordt de lezer niet direct tot handelen aangezet. Er worden weliswaar handelingsvoorschriften gegeven, maar het wordt aan de lezer zelf overgelaten of hij deze wil uitvoeren. De schrijver verschaft hooguit een aantal gegevens om de lezer duidelijk te maken, waarom het uitvoeren van bepaalde handelingen onder welomschreven omstandigheden zinvol is.
- c. *Explicatieve teksten*: dit zijn teksten die bedoeld zijn om de lezer uit te nodigen de gegevens en

redeneringen die de schrijver presenteert kritisch te beschouwen (bijv. teksten waarin standpunten en theorieën uiteen worden gezet). De lezer wordt direct (zij het gewoonlijk impliciet) tot handelen opgeroepen (bijv. het controleren van observatiegegevens en redeneringen). Bij dit soort van teksten wordt de lezer als regel geconfronteerd met een serie observatiegegevens, die vervolgens in een betoog worden gebruikt om verklaringen, beweringen of theoretische uitgangspunten te ondersteunen.

- d. *Informatieve teksten*: dit zijn teksten die bedoeld zijn om de lezer te informeren over zaken, toestanden, gebeurtenissen e.d. voor het geval de lezer aan die informatie behoefte zou kunnen hebben. De lezer krijgt een aantal gegevens voorgeschoteld, zodat hij eventueel met meer verstand van zaken kan handelen, maar er wordt op geen enkele wijze aangedrongen op het ondernemen van acties. De beïnvloeding van het handelen van de lezer is bij dit type van teksten dus zeer indirect. Men denke hierbij bijv. aan een encyclopedie.
- e. *Evocatieve teksten*: dit zijn teksten die bedoeld zijn om de lezer zich te laten inleven in de beschreven toestanden en gebeurtenissen (bijv. verhalen). De voornaamste functie van dit soort teksten is eigenlijk dat ze de lezer in staat stellen zich 'in gedachten' te verplaatsen buiten zijn onmiddellijke concrete omgeving. Het doel van deze verplaatsing is ondermeer, dat de lezer daaraan emotioneel iets beleeft en dat deze hem verstrooiing biedt. Buiten het meeleven met de vertelde gebeurtenissen tracht de schrijver het handelen van de lezer niet te beïnvloeden.

Volledigheidshalve merken we op dat deze indeling van teksten en de benaming daarvan door ons is geschied. De indeling is ongetwijfeld niet waterdicht en bovendien zullen in de praktijk diverse mengvormen van de door ons aangegeven typen voorkomen. Dit is het geval wanneer een schrijver meerdere doeleinden nastreeft en de tekst bijv. is opgebouwd uit explicatieve en informatieve gedeeltes (veel wetenschappelijke boeken vertonen een dergelijke samenstelling). Daarnaast is het mogelijk, dat een schrijver de tactiek volgt om bijv. een imperatieve tekst te presenteren als een demonstratieve of een informatieve tekst. Dit komt bij reclame-teksten niet zelden voor. M.a.w. de schrijver kan trachten zijn bedoelingen te verhullen door zijn tekst in de vorm van een ander type te gieten. De evocatieve teksten zullen we verder buiten beschouwing laten.

We doen dit niet omdat het begrijpend lezen van dergelijke teksten niet belangrijk is of omdat deze teksten weinig gelezen worden, want dat is niet het geval (men denke bijv. aan de speurdersroman). Ongetwijfeld kan het lezen van evocatieve teksten een belangrijke functie hebben in het kader van de esthetische opvoeding (literaire appreciatie), maar daarmee zouden we de doelstellingen van ons project overschrijden. Wanneer een schrijver andere zaken beoogt dan zijn lezer te ontroeren of te verstrooien (vgl. Drop 1971), dan gaat het niet alleen om het spel maar ook om de knikkers. De lezer behoort zich daarvan bewust te zijn en hij dient de aanwijzingen, de verschaft gegevens, de beweringen, de argumenten e.d. in de tekst kritisch te beoordelen. Gezien de uitwerking van de doelstellingen van het onderhavige project (zie projectaanvraag 1973, Bol 1974) zal het kritisch leren lezen vooral onze belangstelling dienen te hebben.

Keren we na deze uitweiding terug naar de door ons onderscheiden typen van teksten. We hebben deze indeling voornamelijk gemaakt om te kunnen laten zien, dat de volgende heuristische regels bij het begrijpend lezen van groot belang kunnen zijn.

In de eerste plaats moet de lezer bij het lezen van een tekst, afgaande op de inhoud daarvan, trachten zo snel mogelijk een hypothese te ontwikkelen omtrent het type van de tekst(delen).

In de tweede plaats moet de lezer een dergelijke hypothese bij het verder lezen steeds controleren en deze eventueel herzien.

De lezer moet zich dus steeds afvragen wat de opzet van de schrijver is en tot welke handelingen hij wil oproepen (vgl. Drop 1971). Om een hypothese te kunnen ontwikkelen omtrent de algemene betekenis van een tekst (imperatief e.d.) en om deze steeds te kunnen te controleren, dient de lezer te letten op het centrale ordeningsprincipe van de tekst (bijv. thema, chronologie e.d.). De kennis van de verschillende typen van teksten kan daarbij weer tot steun zijn. Bijv. als men weet dat teksten geschreven kunnen zijn om bepaalde zaken aan te prijzen, dan kan men er ook op letten of dit in een bepaalde tekst gebeurt. Het ontwikkelen van hypothesen omtrent het type van een tekst is belangrijk, omdat de verschillende typen van teksten een verschillende grondstructuur hebben. De functie en daarmee het belang van de verschillende mededelingen in een tekst hangen samen met de grondstructuur. Als een hypothese omtrent het teksttype wordt herzien, dan verandert daarmee ook de visie van de lezer op de grondstructuur. De verschillende mededelingen komen in een ander licht te staan. Bijv. wat eerst een belangrijk stuk objectieve voorlichting leek, kan

bij nader inzien alleen blijken te fungeren als een middel om bepaalde handelingen bij de lezer te instigeren (bijv. het kopen van iets).

De grondstructuur van imperatieve teksten kan als volgt worden omschreven: presentatie van gegevens, redenering, oproep tot actie. De grondstructuur van demonstratieve teksten is: presentatie van gegevens, redenering, handelingsvoorschrift. De grondstructuur van explicatieve teksten is: presentatie van gegevens en uitgangspunten, redenering, conclusie. En de grondstructuur van informatieve teksten is: presentatie van gegevens. In alle gevallen is het mogelijk, dat een schrijver onderdelen van de grondstructuur impliciet laat of dat hij de grondstructuur een aantal malen herhaalt.

Hoewel deze grondstructuren op het eerste gezicht veel op elkaar lijken, bestaan er toch zeer essentiële verschillen. Het stramien dat de gegevens en de redeneringen met elkaar verbindt, is verschillend. Bij imperatieve teksten vormen deze onderdelen middelen om de lezer aan te zetten tot acties ten behoeve van anderen. Bij demonstratieve teksten vormen ze middelen om de lezer uit te leggen wanneer en waarom hij moet handelen om in de realiteit resultaten te kunnen bewerkstelligen, wanneer die door hem zelf wenselijk worden geacht. In het eerste geval staat het belang van anderen centraal en in het tweede geval het belang van de lezer zelf (let wel het gaat hier om de bedoeling van een schrijver en niet om een kwestie van moraal). Het zal overigens duidelijk zijn, dat deze twee zaken op uiterst ingewikkelde wijze met elkaar verweven kunnen zijn. Bij explicatieve teksten ligt de zaak andersom, daar worden de gegevens en redeneringen als middel gebruikt met het doel de lezer uit te nodigen die gepresenteerde gegevens en redeneringen in relatie tot elkaar kritisch te beschouwen. Bij informatieve teksten tenslotte worden de gegevens als middel gebruikt om de lezer van informatie te voorzien.

De samenhang tussen de gepresenteerde gegevens komt tot stand, doordat de schrijver een ordeningsprincipe hanteert (chronologie, plaats, soort e.d.).

De functie van de in de tekst gepresenteerde gegevens, redeneringen en uitkomsten daarvan is bij de verschillende teksttypen dus verschillend. M.a.w. een belangrijke strategie bij het zoeken naar de algemene betekenis van een tekst lijkt het letten op de functie van betekenis categorieën binnen het totaal. Worden er observeerbare gegevens beschreven, wordt er geredeneerd en wat voor een soort handelingen wil de schrijver bij de lezer oproepen of beïnvloeden?

Een tweede belangrijke strategie is ongetwijfeld,

om na te gaan of het mogelijk is de gepresenteerde vormen te herleiden tot een coherent geheel van betekenissen, waarbij een redelijke verklaring is gegeven voor alle in de tekst gepresenteerde vormen en het geheel kan worden geplaatst binnen de kennis van de wereld van de lezer. Dit vereist een constant passen en meten van mogelijke concrete betekenissen van vormen binnen het kader van mogelijke algemene tekstbetekenissen, net zolang tot een concrete interpretatie van een tekst is ontstaan.

Wanneer we de snelheid van het leesproces bij geoefende lezers in aanmerking nemen (zie Bol 1974), dan moeten we aannemen dat dit totale zoekproces in hoge mate is geautomatiseerd. Diverse stappen in het leesproces onttrekken zich dan aan het blikveld van de lezer. Toch moet het mogelijk zijn experimenteel aan te tonen, dat ook een geoefende lezer dergelijke zoekactiviteiten voltrekt. Helaas is daarover weinig bekend. De hier geschetste gang van zaken is evenwel in overeenstemming met hetgeen bekend is omtrent waarnemingsprocessen in het algemeen. Bijv. dat de wijze waarop elementen in een stimuluspatroon worden samengevoegd tot één geheel in hoge mate wordt beïnvloed door algemene verwachtingen van de waarnemer aangaande de betekenis daarvan. Onderzoek betreffende de verwerking van samengestelde zinnen (zie Groeneboom-Elbers en Haaksma 1974) heeft aannemelijk gemaakt, dat geoefende taalgebruikers (bij auditief aangeboden zinnen) betrekkelijk snel verwachtingen opbouwen omtrent het verloop van een zin en tevens dat per clause een hernieuwde oriëntering plaatsvindt. Maar het blijft natuurlijk nog een probleem aan welke objectieve kenmerken geoefende lezers zich precies oriënteren tijdens het lezen.

4. Leesvoorwaarden

Indien het leesproces inderdaad in grote lijnen verloopt (of dient te verlopen) zoals hierboven is aangegeven, aan welke voorwaarden moet bij een lezer dan zijn voldaan opdat hij in staat is allerlei soorten van teksten te begrijpen? We hebben deze vorm van lezen aangeduid als *standaard lezen* (zie Bol 1974), omdat naar onze mening iedereen deze vorm van lezen in principe behoort te beheersen en omdat deze vorm van lezen ten grondslag ligt aan diverse specifieke vormen van lezen in verband met specifieke leesdoelstellingen.

Ten eerste is er uiteraard een aantal voorwaarden, dat samenhangt met het technisch lezen en de be-

heersing van het lexicon en van grammaticale structuren. Deze problematiek is elders reeds besproken (zie Bol 1974, Leistra 1974, De Ridder 1974).

Een tweede categorie voorwaarden heeft betrekking op het kennen van logisch-semantische relaties en het op de hoogte zijn van de manieren waarop dergelijke relaties in een tekst gepresenteerd kunnen worden¹. Daarbij mag niet uit het oog worden verloren, dat een belangrijke functie van teksten is, dat ze een lezer informeren over zaken die hem tevoren onbekend waren. Dit betekent dat een lezer logisch-semantische relaties niet alleen in de vorm van bepaalde instanties moet kunnen hanteren, maar ze eveneens in nieuwe gevallen moet kunnen identificeren. Indien aan deze voorwaarde niet is voldaan, dan kan de lezer in de gevallen waarin in een tekst een samenhang tussen zaken wordt gepresenteerd die de lezer uit ervaring nog niet bekend was, de bedoelde samenhang ook niet herkennen en begrijpen. Deze kwestie hebben we onder punt 2 al aan de orde gesteld (zie ook Schellens en Zondervan 1974).

Ten derde zal de lezer enig inzicht dienen te hebben in argumentaties. Ook hier geldt weer, dat indien een lezer in staat moet zijn redeneringen te begrijpen en te beoordelen, hij de wetmatigheden daarvan tot op zekere hoogte moet kennen (d.w.z. logica), wanneer de redeneringen betrekking hebben op zaken die de lezer uit eigen ervaring niet vertrouwd zijn (vgl. Drop en De Vries 1974, Palm en Witteveen 1975).

Ten vierde zal de lezer kennis moeten hebben van de functies en grondstructuren van teksten. Dit hebben we hierboven (3.2) besproken.

Alles bijeengenomen is dit een respectabel pakket van voorwaarden. Toch garandeert het voldaan zijn aan deze voorwaarden niet, dat een lezer ook in staat is met succes te lezen. Het systematisch toepassen van de aangegeven kennis en vaardigheden veronderstelt nl. dat deze operaties zijn geïntegreerd binnen het leesproces. M.a.w. lln. moeten op zodanige wijze worden georiënteerd, dat zij leren om de vereiste operaties voldoende snel en foutloos te voltrekken bij het omgaan met geschreven teksten. Dit vereist een zeer zorgvuldige organisatie van het onderwijs-leerproces, waarbij iedere stap die gezet wordt voor de lln. begrijpelijk en uiteindelijk ook vanzelfsprekend moet zijn. Het is niet eenvoudig om aan deze opgave te voldoen.

5. Organisatie van het onderwijs-leerproces

Indien we ons baseren op de hier gepresenteerde

1. zie Palm en Witteveen, 1975.

visie op het leesproces, dan is de vraag hoe kan worden bewerkstelligd dat lln. aan het einde van de basisschool voldoen aan de beschreven voorwaarden. Daarnaast komt de vraag op of het wel mogelijk is om alle lln. zover te krijgen. Deze vragen kunnen op dit moment nog niet exact worden beantwoord. Vandaar dat het naar onze mening van centraal belang is een goed gecontroleerd school-experiment op te zetten, teneinde hierover nadere informatie te kunnen verkrijgen. Dit onderzoek kan tevens een bijdrage leveren tot de kennis van leerprocessen met betrekking tot het standaard lezen en van dit leesproces zelf. We hopen in het voorafgaande te hebben gedemonstreerd, dat aan deze kennis op dit moment zowel om theoretische als om praktische redenen grote behoefte bestaat.

5.1. Algemene opzet

Om op systematische wijze een onderwijs-leerprogramma te kunnen ontwikkelen heeft men twee bouwprincipes nodig. Ten eerste een model van de processen die men tot ontwikkeling wil brengen. Hierover is t.a.v. het begrijpend lezen in het voorafgaande een en ander gezegd. En ten tweede een onderwijs-leer-theorie die aangeeft hoe men tot de nagestreefde resultaten in het onderwijs kan komen. In het kader van dit onderzoek gaan we uit van de theorie van Gal'perin. We zullen deze theorie hier niet behandelen (men raadplege Van Parreren en Carpay 1972).

Uitgaande van de theorie van Gal'perin is onze eerste taak na te gaan van welke basisactiviteiten het begrijpend lezen kan zijn afgeleid. We dienen hieromtrent iets te weten om in staat te zijn de lln. een basis te verschaffen waaraan zij zich bij het uitvoeren en het inpassen van de verschillende operaties kunnen oriënteren. Onze veronderstelling is, dat het leesproces een afgeleide vormt van de dialoog in gesprekken tussen mensen, die gezamenlijk acties ondernemen. In de meest elementaire vorm vinden dergelijke gesprekken plaats naar aanleiding van de situatie waarin de gesprekspartners zich concreet bevinden en waarin zij gezamenlijk handelen. De betekenis van hetgeen wordt gezegd is als regel onproblematisch, aangezien de zaken waarover mededeling wordt gedaan direct aanwezig zijn. D.w.z. de non-linguïstische context die de achtergrond vormt van hetgeen wordt gezegd en de betekenis daarvan medebepaalt is onmiddellijk gegeven. Kenmerkend voor deze communicatiesituatie is, dat de gesprekspartners elkaar direct om opheldering kunnen vragen wanneer zich in de mededelingen onduidelijkheden voordoen. Waar het nu

om gaat is, dat er voldoende aanwijzingen bestaan om aan te nemen, dat kinderen op de basisschool deze vorm van communicatie in principe beheersen (vgl. Luria, 1969). M.a.w. de kinderen weten en begrijpen in dergelijke gevallen welke bedoelingen in de mededelingen van anderen kunnen zijn vervat, wanneer zij vragen moeten stellen en waarom zij dit eventueel doen. Door een systematische verkenning van dit soort communicatiesituaties en de karakteristieken daarvan te vergelijken met die, waarin de communicatie verloopt door middel van geschreven taal, kan worden bereikt dat de leerlingen gaan inzien wat de functie is van bepaalde handelingen en operaties tijdens het lezen van een tekst.

Ten eerste zal de leerlingen duidelijk moeten worden gemaakt, dat teksten zijn opgebouwd uit een serie uitspraken die iemand doet naar aanleiding van onderdelen van de reële of een gedachte werkelijkheid. Deze uitspraken stemmen overeen met de soorten van commentaren die een spreker kan leveren met betrekking tot een direct aanwezige situatie (Bijv. weergave van observaties, opinies, redeneringen etc.). Bij geschreven teksten bestaan de zaken waarover iets wordt gezegd in de omgeving of 'in het hoofd' van de schrijver en is het de taak voor de lezer zich een indruk te vormen waarover de uitspraken precies worden gedaan aan de hand van zijn kennis van de wereld. Dit kan echter alleen maar indien de schrijver bij de presentatie van zijn commentaren rekening houdt met de lezer. De schrijver dient zich af te vragen over welke kennis een lezer mogelijk beschikt en op grond daarvan aanwijzingen te geven omtrent de zaken die hij bespreekt.¹ Daarbij worden bepaalde eisen gesteld aan de aard van het taalgebruik, dat zich op een aantal punten duidelijk onderscheidt van situationeel taalgebruik (vgl. Vygotskij 1964, Luria 1969). De aard en de functie van geschreven teksten dienen de leerlingen te worden gedemonstreerd, door ze te laten zien hoe deze vorm van taalgebruik is afgeleid van de aard en de functie van het taalgebruik in gewone gesprekken.

Ten tweede moeten de leerlingen in het kader van het voorafgaande worden georiënteerd in de soorten van vragen die zij kunnen stellen in gewone gespreksituaties. Vervolgens zal aangetoond moeten worden, dat dezelfde vragen (eventueel getransformeerd) gesteld kunnen worden aan de hand van teksten en wel om dezelfde redenen als in een gesprek. Bij het lezen van teksten staat daarbij de vraag 'waarover wordt iets gezegd' (naar analogie van 'waar heb je het over') centraal. Maar daarnaast

moeten allerlei andere soorten van vragen worden gesteld aan de tekst om de betekenis en de waarde daarvan te kunnen doorgronden (bijv. vragen om definities, waarom vragen, vragen naar de acceptabiliteit van uitspraken e.d.). Dit punt kan men nader uitgewerkt vinden bij Palm en Witteveen (1975).

Ten derde zullen de leerlingen moeten gaan begrijpen, dat de commentaren van een schrijver niet willekeurig zijn geordend, maar volgens een bepaald plan zijn opgezet (bijv. thematisch geordend). Dergelijke plannen bepalen de grondstructuur van teksten. Binnen die grondstructuren zijn de verbanden tussen uitspraken gegeven. Om de grondstructuur van een tekst te kunnen doorgronden moet een lezer kennis hebben van conventionele manieren van observeren en beschrijven (bijv. wetenschappelijk) en conventionele manieren om gegevens met elkaar in verband te brengen (redeneren). Echter zulke conventies moeten in eerste instantie worden opgespoord en verkend in gewone gesprekken, voordat leerlingen daarmee kunnen gaan opereren in geschreven teksten.

Pas nadat leerlingen voldoende zijn georiënteerd in bovenvermelde zaken kunnen zij werkelijk begrijpen, dat men bij het lezen van een tekst moet beginnen met zich een indruk te vormen van de achtergrond waarover geschreven wordt en de aard (type en opbouw) van de tekst. Deze indrukken moeten in relatie tot elkaar steeds preciezer worden uitgewerkt en gecontroleerd aan de hand van het geschreven materiaal. En voorts kunnen ze inzien, dat een tekstinterpretatie pas geaccepteerd mag worden, wanneer alle woorden en zinnen passen in een bepaalde grondstructuur en dit geheel weer geplaatst kan worden binnen hun kennis van de wereld. Echter dit alles garandeert nog niet, dat men de juiste interpretatie van de tekst heeft gevonden. Om leerlingen tot dit laatste inzicht te kunnen brengen is de meest centrale taak van ons onderzoek (vgl. Bol 1975).

Tenslotte merken we nog op, dat het niet de bedoeling is om uitsluitend met leerlingen te praten over teksten en communicatiesituaties. Het gaat erom de leesvaardigheid op te bouwen aan de hand van een reeks goed gestructureerde lees- en schrijftaken, die steeds in het kader staan van oriënteringen op componenten van de communicatiesituatie (schrijver, tekst, lezer). Hiermee is voor het derde en het vierde leerjaar in de basisschool reeds een aanvang gemaakt in een drietal scholen.

5.2. Doel van het onderzoek

Het zal duidelijk zijn, dat leesonderwijs waarin aan-

1. zie Palm en Witteveen, 1975.

dacht wordt geschonken aan de vervulling van voorwaarden zoals hierboven beschreven een volkomen andere opzet en organisatie vereist dan hetgeen thans op de basisschool gebruikelijk is. Dit houdt ondermeer in dat een aangepast onderwijs-leerpakket ontwikkeld zal moeten worden, teneinde aan een adequate vorm en inhoud van de lessen gestalte te kunnen geven. De oriëntering in non-linguïstische contexten in relatie tot teksten vraagt bijv. om een afstemming van het leesonderwijs en de zog. wereldoriëntatie op elkaar. Een dergelijke fundamentele ingreep in het onderwijs kan natuurlijk niet van vandaag op morgen worden gerealiseerd. Bovendien zullen er sterke argumenten voor moeten zijn om zulke veranderingen op grote schaal door te voeren.

Het doel van het onderzoek in de tweede fase is niet om nieuwe doelstellingen te formuleren, maar veeleer om een basis te leggen die de realisatie van bestaande doelstellingen op een efficiënte en verantwoorde wijze mogelijk moet maken. Daarbij wordt o.a. uitgegaan van doelstellingen zoals aangegeven in bestaande leesmethoden (zie Daandels 1974). Overigens vindt op dit moment een doelstellingenonderzoek plaats in het kader van S.V.O.-project 0259.

Het doel van het onderzoek is ook niet primair om een nieuwe leergang te construeren. D.w.z. er wordt wel een nieuw onderwijs-leerpakket gemaakt, maar dat dient als middel om op een klein aantal (te weten 3) basisscholen leesonderwijs te organiseren gericht op het aanbrengen van de gewenste basis bij de leerlingen. Het doel daarvan is om op wetenschappelijke wijze de geformuleerde theoretische uitgangspunten te onderzoeken en eventueel te verfijnen. Dat dit een onderzoek is met veel haken en ogen is duidelijk. Dit mag ons er echter niet van weerhouden te pogen om methoden te ontwikkelen om het gestelde probleem te onderzoeken. Echter pas wanneer voldoende empirische basis is gevonden voor de theorie kan worden overwogen het onderzoek op grotere schaal voort te zetten. Met het onderzoek op kleine schaal is sedert november 1974 een aanvang gemaakt. In de toekomst hopen we daarover nader te rapporteren.

Literatuur

- Anderson, R. C., How to construct achievement tests to assess comprehension. *Rev. Educ. Res.* 1972, 42, 145-170.
- Bol, E., *Begrijpend lezen: onderzoek en onderwijs*. Psych. Lab. Utrecht, 1974.

- Bol, E., *Teaching critical reading*. 4e AILA congres, Stuttgart, 1975.
- Bormuth, J. R., Carr, J. C., Manning, J. en Pearson, D., Children's comprehension of between- and within-sentence syntactic structures. *Journ. of Educ. Psych.* 1970, 61, 5, 349-357.
- Bruner, J. S., *Cognitive growth*. Voordracht gehouden op NATO ADVANCED STUDY INSTITUTE, approaches to the study of early behavioural development. Catania, 1974.
- Bubnova, V. K., Individuele verschillen in het begrijpen van een populair-wetenschappelijke tekst door leerlingen uit de onderbouw van de tienjarige school. *Voprosy Psich.* 1955, no. 4. Werkvertaling van Nadja Louwerse, Psych. Lab. Utrecht.
- Bullock Report, *A Language for Life*. Londen: Her Majesty's Stationery Office, 1975.
- Clymer, Th., What is reading? Some current concepts. In: H. M. Robinson (Ed.), *Innovation and change in reading instruction*. 67e Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1968.
- Daandels, W., *Een onderzoek naar het onderwijs van het begrijpend lezen op Nederlandse basisscholen*. Stageverslag Psych. Lab. Utrecht 1974.
- Drop, W., Over de effectiviteit van informatieve teksten. *Nieuwe Taalgids*, 1971, 64, 287-310.
- Drop, W. en Vries, J. H. L. De, *Taalbeheersing. Handboek voor de taalhantering*. Groningen, 1974.
- Geyer, J. J., Comprehensive and partial models related to the reading process. *Read. Res. Quat.*, 1972, 7, (4), 541-587.
- Groeneboom-Elbers, L. en Haaksma, H., *Complex sentences, clause boundaries and phoneme monitoring latencies*. Psych. Lab. Utrecht, 1974.
- Leistra, J., *Begrijpend lezen: tekstinterpretatie*. Didactisch Inst. V.U., Amsterdam, 1974.
- Luria, A. R., Speech and the Formation of Mental Processes. In: M. Cole en I. Maltzman (eds.), *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*, New York/London: Basic Books, 1969.
- Olson, R. G., *Meaning and argument. Elements of logic*. New York, Chicago etc., Harcourt, Brace and World Inc., 1969.
- Palm, J., *Begrijpend lezen en transitieve relaties*. Doctoraal-scriptie Psych. Lab. Utrecht, 1974.
- Palm, J. en Witteveen, C., *Kritisch lezen: een poging tot model constructie*. Stageverslag Psych. Lab. Utrecht, 1975.
- Parreren, C. F. Van, *Psychologie van het leren 1*. Arnhem, 1969.
- Parreren, C. F. Van en Carpay, J. A. M., *Sovjetpsychologen aan het woord*. Groningen, 1972.
- Peeck, J., Het bestuderen van teksten. In: C. F. van Parreren en J. Peeck (Eds.), *Informatie over leren en onderwijzen*, Groningen: 1974, 88-114.
- Pugh, A. K., *Approaches to developing effective adult reading*. 4e AILA congres, Stuttgart, 1975.
- Ridder, J. De, *Taalbeheersing en begrijpend lezen*. Stageverslag Psych. Lab. Utrecht, 1974.

- Sartain, H. W. en Stunton, P. E., *Modular preparation for teaching reading*. I.R.A., Newark, 1974.
- Schellens, P. J. en Zondervan, F., *Vooronderzoek naar de invloed van presentatieverschillen in tekst en vraag op de prestaties van kinderen in het basisonderwijs*. Inst. De Vooys Utrecht, 1974.
- Schierbeek, B., *Het boek ik*. Amsterdam, 1951.
- Schulz von Thun, F., *Verständlichkeit von Informationstexten: Messung, Verbesserung und Validierung*. *Zeitschr. für Sozialpsych.* 1974, 5, 134-132.
- Schulz von Thun, F., Weitzmann, B., Langer, I. en Tausch, R., *Überprüfung einer Theorie der Verständlichkeit anhand von Informationstexten aus dem öffentlichen Leben*. *Zeitschr. für exp. und angew. Psych.* 1974, 1, 162-179.
- Simons, H. D., *Reading comprehension: The need for a new perspective*. *Read. Res. Quat.* 1971, 6, 3, 338-363.

Vygotskij, L. S. *Denken und sprechen*. Berlijn: Akademie Verl., 1964.

Curriculum vitae

E. Bol studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit van Utrecht, waar hij in 1968 doctoraal examen deed. Sinds 1966 is hij verbonden aan het Psychologisch Laboratorium van deze universiteit. In zijn onderzoek heeft hij zich voornamelijk bezig gehouden met taal-leerprocessen, zowel van de moedertaal als van vreemde talen. Zijn belangstelling ging niet alleen uit naar theoretisch onderzoek, maar ook naar de bestudering van onderwijs-leerprocessen in de praktijk van het onderwijs. Dit laatste heeft geleid tot zijn deelname aan het 'Project Engels in het basisonderwijs' (S.V.O. project 101) en het 'Project begrijpend lezen' (S.V.O. project 0275). Hij promoveerde in 1974 op het onderwerp: 'Psychologie en cybernetica, een leertheoretische verkenning'.