

PROBLEMATIEK ROND EN METHODES VOOR DE VERHOOGING DER LEERPRESTATIES BIJ STIL- EN EXPRESSIEF LEZEN.

J. BEKAERT

1. INLEIDING

1.1. Leerpsychologen en didactici onderzoeken wetmatigheden die bepalend zijn voor het leerproces. Eigenaardig genoeg is de toepassing van de hierdoor verkregen inzichten in de concrete onderwijssituatie vrijwel nihil.

Vaststelling 1: nooit is de kloof tussen het wetenschappelijk onderzoek en de praxis zo diep geweest.

1.2. Het releverend karakter van deze constatacie heeft zich toegespitst naar aanleiding van observaties verricht in verschillende onderwijsinstellingen en dit voor wat betreft het moedertaalonderwijs; meer bepaald handelt het hier over de problematiek die zich doet voelen rond het leesonderricht.

Vaststelling 2: Het luidop- en stilleesonderwijs lijdt onder het hierboven geformuleerde euvel.

2. PROBLEEMSTELLING

2.1. Het doel van alle leren (vanwege de leerkracht) in lager en middelbaar onderwijs is *vormen*. Dit betekent: het helpen beschikken over gepaste ordeningsmiddelen, helpen vinden en integreren van oplossingsmethoden van voldoende breedte en de mogelijkheid en de gewoonte hebben deze op het geschikte ogenblik aan te wenden.¹

2.2. Kijken we dat na voor het leesonderricht.

Eenvoudige observatie laat ons het volgende constateren: de leerkracht duidt een leesles aan. De leerlingen lezen het en krijgen nadien een aantal vragen te beantwoorden. Het leesstukje wordt ingeoeffend.

Wat kunnen we daaruit afleiden:

- a. De leerkracht is al te zeer ingesteld een stukje te laten lezen om het leesstuk zelf.
- b. Een andere tekst wordt weer ingeoeffend op dezelfde manier.

Gevolgen:

- a. Elk leesstukje eist ongeveer dezelfde behandelingstijd
- b. Dit betekent dat geen enkele verhoging van leesprestatie te bemerken valt op andere leesteksten.

¹ De Block, Prof. Dr. A., *Algemene Didactiek*, Antwerpen, Utrecht, 1960, p. 214.

2.3. Eigenaardig is dit verschijnsel des te meer als we rekening houden met het volgende:

- a. Bij het rekenonderricht is iedereen er nu (theoretisch althans) over akkoord dat type-vraagstukken nefast zijn, want ze hebben geen vormingswaarde:
oplossingsmethodes ontsproten uit de ene situatie schijnen geen overdrachtelijke betekenis te hebben op nieuwe probleemstellingen. In het leesonderricht is dit nog altijd niet doorgedrongen.
- b. De vraagstelling na een lees oefening (zo die er al is) wekt de indruk dat de leerkracht is ingesteld op het nakijken van het niveau waarop de leerling op dit gebied staat. Dit zou de hypothese impliceren dat de leerlingen de methodes uit zichzelf zouden vinden of actualiseren om hun leesprestaties in de toekomst te verhogen. Van intentionele, opzettelijke en systematische leerhulp is in dit geval geen sprake.
- c. Ditzelfde verschijnsel constateren we ook bij het „zuiver schrijven”. Meestal gaat het over een loutere dressuur zonder enige transfermogelijkheid. Het succesnummer bij deze „acrobatisc hocus-pocus didaktiek” is in dit geval het diktee.

2.4. Rekening houdend met de hierboven genoemde vaststellingen is het probleem dat we ons hier stellen als volgt te formuleren: in hoever en hoe is het mogelijk de leesprestaties te verhogen bij luidop- en stillezen naar aanleiding van elk gelezen stuk.

De praktische waarde van het antwoord op deze, o.i., prangende vraag ligt niet alleen in grotere efficiëntie (tijds winst) maar ook en vooral in de vormingsmogelijkheden die het biedt ten aanzien van de leerlingen.

3. LUIDOP- EN STILLEZEN

3.1. Deze twee vormen van lezen zullen, met het oog op de beantwoording van de gestelde problematiek voorafgaandelijk moeten onderscheiden worden van elkaar. Het is evident dat er verschillen zijn tussen beiden. Als niet alleen het geïntendeerde doel verschilt maar ook de activiteiten waarop ze beroep doen, dan moet ook onderscheid worden gemaakt tussen de methodes die beide leesprestaties kunnen verhogen.

3.2. Lezen betekent een opnemen van gedachten of gevoelens van een ander, neergelegd in een geschreven tekst.

Nu komt het erop aan de verschillen te ontdekken tussen beide vormen van lezen vertrekkend van deze operationele omschrijving.

a. Stillezen:

Hierbij gaat het in wezen om het doordringen tot de *intrinsieke* zin van de gedachten of de gevoelens van de ander via een geschreven tekst. Wordt dus bedoeld: een dialoog tussen het „ik” van het subject en iets „objectiefs”, i.c., de geobjectiverde neerslag van ideeën van een ander subject.

Voor het onderwijs betekent dit dat we door het stillezen de leerling de „wathed” (het wezen) van het objectief gegevene aan zichzelf laten opdringen, waardoor hij er zelf en voor zichzelf een betekenis aan geeft. Het gaat om een rechtstreekse overdracht van gedachten waarbij twee personen betrokken zijn: schrijver en lezer. De lezer is het eindpunt en alle belangen moeten hierop betrokken zijn.

Voor de leerkracht is het doel: de II. *leren stillezen*. Dit schijnt een evidentie te zijn. Alleen is de vraag wat daaronder moet verstaan worden. Zoals we reeds hebben gezegd: het verhogen van de stilleesprestaties, d.w.z., ingrijpen en systematisch nastreven van de denk- en gevoelsvorming en dit via stillezen.

Maar wat betekent dat nu voor de II.?

- Het leren begrijpen (verstandelijk) of leren verstaan (gevoelsmatig) van een tekst.
- Het vatten van woorden of uitdrukkingen.
- Het leren gegevens te vinden uit een tekst.
- Het zelfstandig weergeven van de hoofdinhoud.
- De voorkomende gegevens met elkaar in verband leren brengen en daaruit gevolgtrekkingen kunnen maken.

b. Luidop lezen:

Hierbij gaat het natuurlijk ook om het doordringen tot de zin en betekenis van een tekst. Evenwel zijn er pregnante verschillen met het stillezen. Wezenlijk staat hier het directe communicatieve element op de voorgrond. Daaruit kunnen we afleiden dat hier minstens drie personen bij betrokken zijn: schrijver — lezer — toehoorder. Het luidop lezen is erop gericht een overdracht te bewerkstelligen van de gedachten of gevoelens van de schrijver via de lezer op de toehoorder.

Hier is de lezer: medium.

Alle belangen dienen derhalve gericht te zijn op de toehoorder. Dit betekent dan ook dat luidop lezen geen verkapte vorm van stillezen mag zijn (zoals het nu meestal opgevat wordt) nl. dat de eerste vorm van lezen uitsluitend dient ter controle van het stillezen.

Voor de leerkracht betekent dit weerom: het doel is de II. te leren luidop lezen, waarbij die ene vraag zich stelt: „Hoe kan ik ingrijpen,

helpen in het verhogen van de expressieve prestaties der lln.?"

Bij de ll. handelt het om:

- Een begrepen of verstane tekst op een adekwate wijze kunnen weergeven.
- Een toehoorder weten te boeien door het gebruik van alle doelmatige expressiemiddelen en daardoor een levend contact met hem te houden.
- Het leren ingaan op alle gegevens uit de tekst die een indicator kunnen zijn voor vinden van de juiste middelen.
- Het onmiddellijk vatten van de algemene toon waarin de tekst geschreven is.
- Het leren gearticuleerd, zuiver en duidelijk spreken.

3.3. De analyse van de verschillen tussen beide vormen van lezen evenals hun doelstellingen werden niet exhaustief behandeld. De accidentalia werden hier weggelaten.

Resumerend kunnen we stellen:

a. Stillezen:

- Een meer specifieke intellectuele en/of gevoelsmatigbelevende impressieve activiteit, gericht op het begrijpen (theoretisch) of verstaan (sociaal-esthetisch)
- De lezer bepaalt uiteindelijk de imperatieve doelstellingen
- Behoort tot de theoretische of esthetische transferkring (esthetisch voor zover het leesstuk zich uitsluitend tot het „literaire” plan beperkt).
- Bevat veel mogelijkheden in verband met:
 - . / Opname van parate kennis
 - . . / Integratie van ordeningsmiddelen: vullen begrippen en leggen van relaties
 - . . . / Verwerven van denk- en oplossingsmethodes
 - / Actualisering van attitudes.

b. Luidop lezen:

- Een meer specifieke intellectuele en/of gevoelsmatige expressieve activiteit. (uiting van een begrijpen of een beleving)
- De toehoorder bepaalt uiteindelijk de imperatieve doelstellingen.
- Behoort meer tot de praktische transferkring, want het is meer gebonden aan technieken. (vooropgesteld dat deze leesvorm volgt op stillezen).
- Bevat meer mogelijkheden op gebied van integratie en actualisatie van gewoontes.

4. ANALYSE DER HULPMIDDELEN TER VERHOOGING DER LEERPRESTATIES

Preliminare bemerkingen.

a. We zullen achtereenvolgens het stillezen en het luidop lezen behandelen.

In elk van beiden zouden we moeten onderscheid maken tussen het gebied van de leerkracht en dat van de leerling. Het handelt hier echter voornamelijk om de II.

De vraag die we ons stelden was immers: welke middelen staan de II. ter beschikking om een verhoging van de leesprestaties te verkrijgen. De taak van de leerkracht zullen we t.a.p. toelichten waar we de speciaal-didactische gevolgtrekkingen zullen moeten trekken op technisch-methodisch plan. Waar het ons wenselijk schijnt zullen we echter ook sporadisch reeds wijzen op de vormingsactiviteit (nl. de LEERHULP) van de leerkracht.

b. Alle hulpmiddelen die gelden ter verbetering van stilleesprestaties gelden ook voor het luidop lezen. Immers, vooraleer een tekst exact en adequaat geëxprimeerd kan worden moet zijn inhoud volledig gevat zijn.

Experimenten hebben trouwens bewezen dat een gevoelige verbetering bij luidop lezen optreedt als de tekst vooraf volledig stil is doorgenomen.

c. Nogmaals, waar het om gaat is te onderzoeken welke middelen de leerlingen in staat stellen hun leesprestaties te verhogen.

De methode die we hebben gebruikt bij het achterhalen van deze middelen was deze: we werkten met een team van twee klassen laatstejaars-normalisten en de leerkrachten van de aan een normaalschool verbonden oefenschool. Vooreerst was de opdracht de leessituatie en -act te analyseren en hieruit zoveel mogelijk hulpmiddelen te deduceren.

Vervolgens werden de vooropgestelde middelen in de lessen systematisch beklemtoond. Hierin werd nagegaan of inderdaad de middelen geaccentueerd in het ene leesstuk een verbetering gaven in een nieuw, nog ongekend stuk.

Tenslotte werden die middelen overgehouden die een prestatieverhoging gaven vermeerderd met een aantal die in de theoretische analyse over het hoofd werden gezien, maar in de praxis tot uiting kwamen.

4.1. *Hulpmiddelen ter verhoging van de stilleesprestaties*

a. Technische:

Evident moet de II. kunnen lezen. We bedoelen hiermee niet dat hij "woorden" moet kunnen lezen (in de zin van een zintuiglijke gewaar-

wording) maar verstaan hier een door de waarneming betekenisvattende act. Dit is echter voor-ondersteld.

Uit de analyse van de leesact treden dan (voornamelijk) volgende technische middelen naar voor om alles vlotter te doen verlopen:

- Vergroting van het perceptueel plan.
- Vermindering van de regressies.
- Verkorting van de fixatieperiodes.
- Vervluging van het ritmisch voortschrijden. ¹

b. Fysische:

Hieronder valt vooral de leeshouding. Een te gespannen lichaams-houding, een te kleine afstand tussen tekst en oog kan hinderlijk worden.

c. „Psychische”:

Dit zijn de voornaamste, omdat ze op markante wijze zullen bijdragen tot het bereiken van het gestelde doel.

1. Het komt erop aan exact de bedoeling van de auteur te achterhalen, d.w.z., verstandelijk begrijpen of zich gevoelsmatig inleven. Hulp-middelen:

- Ingesteld zijn op de vraag naar de *essentie*;
gewoon zijn eerst volledig de tekst door te nemen alvorens een besluit daaromtrent te trekken; wat kan afgeleid worden uit de titel?; is deze verantwoord en releverend?
 - Gewoon zijn bij ontstentenis van een onmiddellijk antwoord tot een *analyse* van de totaal-situatie over te gaan.
 - Dit veronderstelt een leren omstructureren van de algemene vraag naar de *essentie*.
 - Desgevallend ingesteld zijn *partiële oplossingen* hieromtrent na te streven.
2. Na de algemene terreinverkenning (de *essentie*, bedoeling en oriëntatie) komt een meer preciese vraag naar de inhoud van de tekst.
- Instelling op het *juist lezen* (en dus niet „à peu près”). Dit wat betreft data, namen van personen, plaatsen.
 - Gericht zijn op het begrijpen van de woorden en zo nodig overgaan tot *woordanalyse* of *opzoeken van woord*.
 - Daar dit niet altijd bijdraagt tot een vlotte lektuur, moet de ll. ook een woord leren verstaan *uit de kontekst*.

¹ Het hoeft geen betoog dat het trekken van de aandacht precies op deze technische middelen de ll. niet vooruit zal helpen. Integendeel, daardoor zullen nog grotere „afwijkingen” ontstaan. Veeleer zal het erom te doen zijn motorische bijbewegingen te verminderen, als daar zijn: vingerwijzers, kopvolgen, bewegingen van lichaam of benen op ritmische wijze, enz. . .

- Een belangrijk hulpmiddel is verder het richten van de aandacht naar de *interpunctie*; wat betekenen de verschillende leestekens en wat leren ze over de inhoud van de tekst.
 - Wil de ll. dieper ingaan op de tekst dan moeten de diverse gegevens op elkaar worden betrokken, c.q. van elkaar gescheiden. Hiertoe dient hij te *analyseren*, te *synthetiseren*, te *ordenen* (logisch of chronologisch) of het brengen in relatie van de onderscheiden elementen (middel, doel of oorzaak, gevolg).
 - Een technisch hulpmiddel is verder nog eventueel het beschikken over en het gebruik maken van de kennis der *afkortingen*.
3. Een tekst dient ook in een *groter verband* te worden gezien. Hierbij dienen vooral relaties te worden gelegd tussen reeds geïntegreerde kennis. Of nog: de ll. moet ook in staat zijn datgene wat precies niet in de tekst staat er bij te voegen (tussen de regels lezen).
- Hij kan gebruik maken van volgende methoden:

- redeneren naar *analogie*
 - het leren aan een concreet geval ontstane inzicht of kennisinhoud te *abstraheren*
 - de verschillende in een tekst vermelde thesen te schematiseren
 - gewoon zijn overbodige details, die een efficiënt opnemen van de inhoud in de weg staan, te *eliminieren* uit het aandachtsveld
 - gewonnen inzichten tijdens de lectuur te *generaliseren*.
4. Tenslotte kan ook een leestekst overstegen worden.
- Het lezen is niet alleen het openstaan voor gedachten of gevoelens. Doelmatiger lezen-voor-de-toekomst impliceert ook een *kritisch* staan. Hiervoor dient de ll. logisch te kunnen oordelen (deductief, inductief, enz.)
 - Verder dient nog te worden opgemerkt dat het *concretiseren* een middel is om toch een oplossing te vinden voor een schuldig gebleven antwoord (oplossingsmethode voor vraagstukopgaven vb).
 - (Tenslotte dient nog een middel te worden vernoemd dat niet rangschikbaar is: nl. het vlug leren lokaliseren, het situeren van een gegeven in een tekst: bij het niet kunnen beantwoorden van een controlevraag moet de ll., wanneer hij alle hulpmiddelen heeft afgetaast, vlug kunnen teruggrijpen naar de plaats waar het antwoord te vinden is, zonder de ganse tekst te moeten overlopen.)

Noot: Zoals we reeds zeiden moet dit alles verbonden worden met een parallele activiteit van lkr. die de lln. gewoon moet maken zich in te stellen op deze hulpmiddelen.

Dit zal het onderwerp uitmaken van een volgend artikel, evenwel

op hetzelfde grondschema gebouwd.

Alleen dit nog: de controle of en hoe de leerlingen dit doen en op welk niveau ze in dat verband staan, moet door de vraagstellende methode gebeuren. Foutenanalyse (het waarom van de onvolkomenheid) en het leergesprek (hoe deze te voorkomen) zullen exhaustief moeten behandeld worden. Belangrijk in dit verband lijkt ons een typologie van de vraag (weerom afhankelijk van de concrete doelstellingen).

4.2. *Hulpmiddelen ter verhoging van luidop-leesprestaties*

Noot: We betoogden reeds dat de methoden ter verhoging van de stil-leesprestaties evident gelden voor het luidop lezen. (cfr. supra)

1. Technische:

Het voornaamste technisch middel, een vrij moeilijk bereikbaar, ligt in het *vlugger* percipiëren van de tekst en vatten van de betekenis dan het verwoorden ervan. Het komt er immers op aan de inhoud te *anticiperen* teneinde er een zinvolle verklanking aan te geven. (Dit staat echter in functie van factoren als daar zijn: beheersing van de leestechniek, bekendheid met de tekst, omvangrijkheid van de woordenschat, enz. . .)

2. Fysische:

- Een goede leeshouding (cfr. supra)
- Beheersing van de ademhalingstechniek
- Stembeheersing
- Articulatiemogelijkheden.

3. „Psychische”:

- a. De ingesteldheid een tekst naar inhoud volledig te *begrijpen*. (dit is ook een *conditio sine qua non*)
- b. Het zich kunnen *inleven* in de bedoeling van de auteur samen met de vraag naar de essentie.

Dit stelt ons onmiddellijk voor een aantal eisen (beheersing van bepaalde technieken) die tevens middelen zijn.

- Ingesteldheid op het opmerken van emotioneel-externe stemverschillen. Er bestaat inderdaad een verklankingspatroon, verschillend naargelang de inhoud. (cfr. infra)
- Leren gebruiken van de *expressieve functie* der verschillende *leestekens* en de interpretatie van de abstracte schemata hieraan verbonden voor welbepaalde zinnen.
- Ingesteld zijn op het verklanken van de *gevoelswaarde* der woorden wat intonatie, toonhoogte betreft.
- Gewoon zijn onmiddellijk een *algemene situering* te vatten van de aard van een tekst. (is die neutraal of emotioneel geladen? v.b.)

- Direct daarmee verbonden: het kennen en kunnen gebruiken van veel voorkomende *leespatronen* met hun specifieke expressiemiddelen:

vertellen, verhalen

vragen

zich verwonderen

bevelen

misprijzen

verontwaardigd zijn

verdriet hebben

vrolijk zijn: gematigd, uitbundig, enz.

- Ingesteld zijn op en beheersen van *expressiefactoren*: op zoek gaan naar datgene wat voor de toehoorder belangrijk is teneinde criteria te hebben voor *accentuering*.

Belang of gevoelswaarde nagaan voor het regelen van *tempo* en *ritme*.

Nuancering in de stem qua *toonsterkte* en *toonhoogte*.

Het leren verzorgen van de *zinsmelodie* en modulatie.

Inlassen van pauzeringen en afbrekingen.

Noot: Het past hier een tweetal opmerkingen te geven in verband met de leerkracht-activiteit.

Primo treedt onmiddellijk het groot belang van het auditieve in reliëf. Het lijkt ons dan ook onzinnig dat de leerkrachten tijdens een oefening luidop lezen iedere ll. *verplicht* stil mee te lezen wat de andere luidop doet. Het voornaamste aspect, nl. dat er toehoorders zijn, valt hier weg. Maar ook en vooral verdwijnt daarmee de meest natuurlijke controle.

Tenslotte, hoe zouden ll. beter leren lezen als ze nooit de gelegenheid krijgen te luisteren?

Secundo: hierbij is nogmaals aangetoond dat luidop lezen een intrinsiek doel heeft. Het is dus slechts *een* van de gebruiksmogelijkheden die deze vorm van lezen biedt: nl. controle van stillezen. (daar waar deze praktisch overal uitsluitend in die zin wordt opgevat)

BESLUIT

1. Naar aanleiding van observatie in de vormingspraxis constateerden we:
 - a. Algemeen: het niet doorvloeien van wetenschappelijke inzichten uit psychologische onderzoekingen en didactische directieven.

- b. Bijzonder: Dit geldt ook voor het leesonderwijs, inzonderheid voor het luidop- en stillezen.
2. De vormingsactiviteit moet erop gericht zijn een verhoging der leerprestaties te viseren. Dit geldt ook voor beide, behandelde vormen van lezen.
3. Naast een analyse der verschillen tussen stil- en expressief lezen deduceerden we hun beider doelstellingen die moeten beoogd worden.
4. Er bestaan methodes, zowel voor de leerkracht als voor de leerling om de leerprestaties van beide leesvormen te verhogen in het perspectief van nieuwe leessituaties; we formuleerden de hulpmiddelen die de leerling moet integreren wil hij komen tot een verhoging van zijn leesprestaties.
5. Stillezen, zoals we het opvatten, is zelf een belangrijke oplossingsmethode ter oplossing van probleemsituaties. Er dient zeer veel aandacht aan besteed omdat haar vormingswaarde groot is (zowel voor de geestessholing als op gebied der geestesverrijking).
6. De hier behandelde problematiek noopt tot verder onderzoek.

Vooraf volgende vragen kwamen in reliëf:

- a. Een onderzoek is gewenst naar de oorzaken van het niet doorvloeien van wetenschappelijke inzichten of resultaten (psychologische en didactische) in de praxis. Welke middelen kunnen gebruikt worden om die kloof te overbruggen?
- b. In verband met de hierboven beschreven leesproblematiek: een speciale didactiek (c.q. „technische” methodiek) zou moeten ontworpen worden voor de lagere school.
De vormingsactiviteit van de leerkracht zou zodoende kunnen beantwoorden aan de door de moderne didactiek geviseerde doelstelling. Ook een onderzoek naar de meest geschikte oefeningen in dit verband zou moeten ondernomen worden.
- c. Tenslotte wezen we op het ontbreken van een typologie van de didactisch verantwoorde vragen en hun respectievelijke vormingswaarde.

Van de schrijver:

Licentiaat Psychologie en Pedagogiek. Docent aan het Instituut voor Psycho-sociale Opleiding te Kortrijk, België.