

bemoeien. Wat goed vto is en wat niet, daarover kun je flink van mening verschillen, en een korte blik op de recente geschiedenis is al genoeg om te zien dat de communis opinio daarover, voor zover die er is, in de loop van de tijd sterk kan veranderen. Maar dat betekent niet dat het niet uitmaakt wat je doet. Wie in de school werkt, werkt voor de gemeenschap. Voor alle individuen en alle groepen die zich met het vto bemoeien is dat een grote verantwoordelijkheid – om kritisch te zijn, maar ook om elkaar serieus te nemen, zich op de hoogte te stellen van elkaars zienswijzen en argumenten en met elkaar in discussie te blijven.

DEEL II

Vaardigheden

8

Leesvaardigheid

8.1 Lezen en leren lezen

Lees voor meer achtergrond hoofdstuk 3 *Luisteren en lezen: hoe dat werkt, en oefenparameters*.

8.1.1 Functie van het lezen bij het leren van een vreemde taal

Vaak wordt gedacht dat het leren van een vreemde taal met lezen moet beginnen (zie paragraaf 2.1 *Vaardigheden binnen en buiten het vto*). Volgens deze opvatting moet de eerste stap zijn, dat de leerling het alfabet van de doeltaal gepresenteerd krijgt en leert welke klanken bij de letters horen. Het lijkt daarvoor alsof de geschreven vorm van de doeltaal de eigenlijke taal is en gesproken taal een weergave daarvan. In werkelijkheid is het natuurlijk andersom.

Voor leerlingen die al goed (in hun moedertaal) kunnen lezen, is lezen in de vreemde taal meestal makkelijker dan luisteren. Oorzaken:

- 1 *Tempo*. Je kunt je eigen tempo bepalen, je kunt eindeloos herlezen en/of andere leesstrategieën toepassen.
- 2 *Bekendheid*. De letters zijn bekend (althans als geen afwijkend schrift wordt gebruikt zoals Grieks, cyrillisch of Arabisch), de klanken zijn onwennig.
- 3 *Segmentering*. De woorden zijn duidelijk gescheiden, wat in de gesproken vorm lang niet altijd het geval is. Ook binnen woorden helpt het schriftbeeld: de segmentering in letters is duidelijker dan die in klanken in een normaal uitgesproken woord.
- 4 *Meerdere kanalen*, als lezen met luisteren gecombineerd wordt. Wat via twee kanalen binnenkomt (horen én zien), wordt vaak beter begrepen en blijft vaak beter hangen dan wat via één kanaal binnenkomt (alleen horen of alleen zien) – dat blijkt bijvoorbeeld als mensen bij het leren van geschreven woordenlijsten hardop gaan zitten leren; alleen het stil lezen van de woorden is niet genoeg voor de inprenting. Overigens hangt het sterk van de leerling af wat makkelijker binnenkomt. Sommigen zijn meer vi-

sueel, anderen meer auditief ingesteld. Sommigen zijn ook beter getraind in lezen dan anderen; maar vergeet niet dat er ook leerlingen zijn die niet graag en/of niet makkelijk lezen, bijvoorbeeld omdat ze in meerdere of mindere mate dyslectisch zijn.

Er kunnen redenen zijn om vroeg met de geschreven variant van de doeltaal te komen. Alleen moet de eigenlijke, dus de gesproken taal niet op de achtergrond raken, maar in de les op z'n minst een gelijkwaardige positie innemen.

8.1.2 Van hardop naar stil lezen

Er bestaat in het Nederlandse vto een hardnekkige hardop- of voorleestradi-tie. Deze wordt versterkt doordat het werkwoord *lezen* in het Nederlands zo-wel 'hardop (voor)lezen' als 'stil lezen' kan betekenen. Buiten de school bete-kent *lezen* vrijwel altijd gewoon stil lezen. Maar binnen de school, en speciaal in het vto betekent 'Lees jij de tekst op bladzij 35' heel vaak automatisch 'Lees jij de tekst op bladzij 35 voor'.

Voor zesjarige beginnende lezertjes in de moedertaal is het heel gewoon dat ze verklankend lezen, dat wil zeggen dat ze voor zichzelf de (nog nieu-we, onbekende) letters omzetten in (bekende) klanken van de moedertaal. Dit verklankend lezen is een noodzakelijke, maar voorbijgaande fase in het proces van leren lezen. Het is namelijk zeer inefficiënt. In de basisschool oe-fenen leerlingen dan ook al snel het stillezen, met toenemend leestempo. De verklanking vindt nog enige tijd 'in gedachten' plaats, maar is op een gegeven moment niet meer nodig. Bij de geoefende, efficiënte lezer activeert het beeld van een geschreven woord direct het bijbehorende begrip of concept, zoals dat opgeslagen is in het mentaal lexicon (in het onderwijs zegt men in plaats van 'begrip/concept' meestal 'betekenis', zie paragraaf 4.1 *Een taalproductie-model*). De omweg via verklanking is niet meer nodig. Een symptoom van die directe verbinding van (visueel waargenomen) woordbeeld naar begrip of be-tekenis, is dat de geoefende lezer een stuk sneller kan (stil) lezen dan spreken of voorlezen.

In het vto moeten leerlingen natuurlijk ook leren om de geschreven vorm van de doeltaal te associëren met de gesproken vorm, de klanken. Vaak wordt de presentatie van een nieuwe leestekst aangegrepen als gelegenheid om, zo-als men zegt, 'de uitspraak te oefenen'. Eén of meer leerlingen moeten de tekst of delen ervan voorlezen. Dit kan zinvol zijn, namelijk zolang de leerlingen (voor de doeltaal) nog in de fase van het verklankend lezen verkeren. Maar dit stadium hoort in normale gevallen, bijvoorbeeld als er geen bijzonder schrift zoals het cyrillische of Arabische geleerd hoeft te worden, uiterlijk na een half tot driekwart jaar overwonnen te zijn. De leerling moet dan al begonnen zijn met stil lezen. Als het goed is wordt er ook systematisch op het (stil)leestempo gelet.

Leesvaardigheid is iets heel anders dan voorleesvaardigheid. Voorlezen is iets wat bijvoorbeeld nieuwspresentatoren in de media moeten kunnen, normale mensen doen dat zelden. Uitspraaktraining heeft weinig te maken met lees-vaardigheidstraining maar hoort gericht te zijn op gespreksvaardigheid. De hardnekkige schooltraditie om een nieuwe leestekst te presenteren door hem door één of meer leerlingen voor te laten lezen, heeft, na de korte aanloop-periode waarin leerlingen nog verklankend lezen, een aantal zwaarwegende nadelen (zie ook paragraaf 12.4.5 *Leesoefeningen: hardop en stil*):

- 1 De voorlezende leerling heeft het vaak zo druk met het verklanken van het schriftbeeld, dat hij geen aandacht over heeft voor het begrijpen van de inhoud, terwijl dit toch het doel moet zijn van de tekstpresentatie.
- 2 Het voorleestempo ligt laag, terwijl leerlingen juist getraind horen te wor-den om hun (stil)leestempo te verhogen.
- 3 De voordracht (zinsintonatie, frasering) is vaak abominabel. Logisch, want je kunt een tekst (in je moedertaal, maar al helemaal in een vreemde taal) pas goed voorlezen als je begrijpt wat je voorleest, dus als je hem eerst in-houdelijk begrepen hebt. Voor de meeluisterende en meelezende leerlin-gen is de beroerde voordracht vaak storend voor hun pogingen tot begrip van de tekst, hoewel dit toch het doel is van de tekstpresentatie.
- 4 Leerlingen worden bevestigd in de naïeve, vaak onbewuste veronderstel-ling dat je een (vreemdtalige) tekst lineair van begin tot eind en woord voor woord (en liefst ook nog verklankend) dient te lezen om hem te kun-nen begrijpen. Ook al doen ze dat in hun moedertaal allang niet meer, ze hebben wel de neiging om bij een nieuwe vreemde taal terug te vallen in die primitieve leesstrategie. Begrijpelijk, maar je moet ze daar doorheen helpen, niet in vasthouden.

Een tekstpresentatie waarbij de tekst goed wordt voorgedragen en uitgespro-ken (door een native speaker op geluidsdrager of door de docent) en tegelijk door de leerlingen meegelezen wordt, kan zinvol zijn, vooral bij beginners.

Als je per se een leestekst wilt gebruiken voor uitspraaktraining (hoewel dialogen en ander materiaal voor gespreksvaardigheidstraining geschikter zijn voor dat doel – spreken doe je immers niet in schrijftaal), zorg dan in elk geval dat de leerlingen de tekst inhoudelijk al begrepen hebben. Dus laat pas voorlezen ná stil lezen en begripscontrole.

8.2 Manieren van lezen

8.2.1 Zoekend en structurerend lezen

Zie ook paragraaf 3.3 *Zoekend (selectief) luisteren of lezen en structurerend luisteren of lezen*.

leesdoel	eindterm(en) in mvt-examenprogramma's
zoekend (selectief) lezen	de kandidaat kan aangeven of een tekst, gegeven een bepaalde informatiebehoefte, relevante informatie bevat en, zo ja, welke
structurerend lezen	- de kandidaat kan de hoofdgedachte van een tekst(ge-deelte) aangeven - de kandidaat kan verbanden/relaties tussen delen van een tekst aangeven

Schema 8.1 Leesdoelen en eindtermen

Structurerend lezen betekent dat de lezer zelf de belangrijkste punten uit de tekst destilleert. Daarvoor moet hij een structuur, een opbouw in de tekst ontdekken, ook al doet hij dat niet altijd bewust: wat zijn de hoofdpunten, wat de bijzaken, hoe verbindt de tekst de hoofdzaken met elkaar (de rode draad)? Zoekend of selectief lezen wordt ook *scannen* genoemd. De lezer is bewust op zoek naar een specifiek element in de tekst. *Skimmen* is een bepaalde vorm van globaal lezen, ook wel diagonaal lezen genoemd: de lezer vliegt één keer of een paar keer heen en weer over een tekst om de opbouw (de structuur) te verkennen. Dit is mogelijk bij zoekend lezen (bijvoorbeeld om in een toeristische folder te zien waar je de meeste kans hebt om de gezochte informatie te vinden) en bij structurerend lezen (om een idee te krijgen van de globale tekstopbouw). Structurerend lezen kan verder gaan en ook gedetailleerd lezen zijn. Gedetailleerd lezen wordt ook wel studierend lezen genoemd, zoals het schema hierna laat zien.

zoekend (selectief) lezen

(scannen, evt. na eerst skimmen)

de lezer heeft van tevoren een bepaalde informatiebehoefte; alleen die informatie interesseert hem, de rest van de tekst niet

enkele voorbeelden van tekstsoorten die meestal zoekend gelezen worden:

- woordenboek
- encyclopedie
- handleiding/instructieboekje
- toeristische brochure
- website
- sportuitslagen
- kleine advertenties
- geschiedenisboek

structurerend lezen

(globaal (skimmend) of (ook) gedetailleerd)

de lezer interesseert zich in principe voor de hele tekst; hij probeert de rode draad, de hoofdpunten te vinden

enkele voorbeelden van tekstsoorten die meestal structurerend gelezen worden:

- (populair) wetenschappelijk artikel
- kranteninterview
- nieuwsbericht
- sciencefictionroman
- blaadje van een politieke partij
- geschiedenisboek

Schema 8.2 Zoekend en structurerend lezen

Het laatste voorbeeld in het bovenstaande schema, het geschiedenisboek, staat in beide kolommen. Je kunt het gebruiken bijvoorbeeld om op te zoeken in welk jaar de Berlijnse muur gebouwd werd, maar ook om een beeld te krijgen van de hele politieke situatie toen. Het voorbeeld geeft aan dat de twee manieren van lezen niet onlosmakelijk met bepaalde tekstsoorten verbonden zijn. In het algemeen kun je zeggen dat de tekstsoorten in de rechterkolom altijd ook zoekend (selectief) gelezen kunnen worden; omgekeerd is het bij veel tekstsoorten in de linkerkolom minder waarschijnlijk dat ze structurerend gelezen worden (bijvoorbeeld het woordenboek of de sportuitslagen). Wel kan het voorkomen dat je eerst zoekend leest, bijvoorbeeld in encyclopedieën en meestal op websites, en vervolgens structurerend, namelijk nadat je het gezochte stuk gevonden hebt. Bij websites zul je langere teksten vaak uitprinten, omdat structurerend lezen op het scherm lastig is (je krijgt niet makkelijk overzicht).

Bij beide vormen van lezen is kennis van de tekstsoort nodig of op z'n minst nuttig. Bij een geschiedenisboek is het handig om te weten dat het een inhoudsopgave heeft en dat je 't best vóór het lezen daar een kijkje kunt nemen, ter oriëntatie. Bij een website van een bedrijf moet je weten dat adres en routebeschrijving meestal onder 'Contact' te vinden zijn.

Welke manier van lezen wordt in het vto meestal geoefend?

Teksten van het type zoals in de linkerkolom, met opdrachten voor zoekend lezen erbij, zijn in het vto pas in de tweede helft van de jaren tachtig algemeen gebruikelijk geworden. Traditioneel werden en worden vooral teksten aangeboden die in de rechterkolom horen. Daarmee zou structurerend lezen

geoefend en getoetst moeten worden. Maar de gebruikelijke leesvaardigheidstraining blijft vaak beperkt tot het beantwoorden van inhoudsvragen waarop het antwoord in de tekst opgezocht en geciteerd of vertaald kan worden. Zo wordt zoekend in plaats van structurerend lezen geoefend. Het handigst voor de leerling is: eerst de vraag lezen, dan de tekst. Aan de schoolse opdracht is voldaan. Maar hoe moet dat dan in het leven buiten de school, waar geen vragen bij teksten staan?

Hoofdpunten in eigen woorden

Wat de leerlingen in vervolgopleiding, beroep en vrije tijd moeten kunnen is meestal structurerend lezen, dus zelf de belangrijkste punten uit een vreemdtalige tekst destilleren. Op weg naar dat leerdoel kunnen vragen bij teksten een hulpmiddel zijn, maar ze kunnen nooit op zichzelf het einddoel vormen. De beste training voor structurerend lezen bestaat erin dat leerlingen de tekst lezen met als opdracht: na afloop moet je een samenvatting kunnen geven, dat wil zeggen de hoofdpunten kunnen noemen.

Daarbij zullen leerlingen vaak het liefst letterlijk uit de tekst willen citeren, zeker als ze de doeltaal nog niet goed productief beheersen. Alleen weet je bij dat letterlijk citeren niet of ze ook werkelijk begrepen hebben wat ze citeren (= voorlezen). Dit is dus niet de optimale vorm van begripscontrole. De beste manier om te controleren of een leerling een boodschap goed begrepen heeft, is dat hij die *in eigen woorden* weergeeft of samenvat (zie hoofdstuk 3 *Luisteren en lezen: hoe dat werkt, en oefenparameters*).

Deze vorm van controle lukt vaak het best in de moedertaal. Dat is dan ook een valide middel om leesvaardigheid – immers een receptieve vaardigheid – te *toetsen* (hier is dus de weergave of samenvatting in eigen woorden in de moedertaal bedoeld, niet de letterlijke woord-voor-woordvertaling, die tot de jaren zeventig van de twintigste eeuw nog als hét begripscontrole-middel gold). Bij het *oefenen* komt het er minder op aan dat je een exact beeld krijgt van wat de leerling begrepen heeft. Dan kun je er ook wel een productief element mee combineren, namelijk gespreks- of schrijfvaardigheid, en de leerling vragen de inhoud weer te geven in de doeltaal, maar in eigen woorden.

Zoveel mogelijk zonder in de tekst te kijken

Een simpele manier om het letterlijke citeren of vertalen uit de tekst tegen te gaan, is zoveel mogelijk te vermijden dat de leerlingen tijdens het (mondeling of schriftelijke) weergeven of samenvatten in de tekst kijken. Dit dwingt ze bij het lezen actief naar de hoofdpunten te zoeken en die op een rijtje te zetten. Vergelijk maar met wat er gebeurt bij luisteren. Als je weergeeft wat iemand anders gezegd heeft, kun je dat praktisch nooit letterlijk zo herhalen als die ander het gezegd heeft. Het begrijpen van verbale informatie betekent, dat die bij binnenkomst onmiddellijk wordt verwerkt en opgeslagen in een

andere dan de woordelijke vorm (zie paragraaf 3.1 *Taal begrijpen: bottom-up en top-down*).

Het werkelijke 'weergeven', dat wil zeggen in een een-op-eenverhouding (dus alles, elk detail noemen) is lastig en meestal ook niet nodig; het wordt vanzelf een samenvatting. Bij langere en bij complexere teksten zullen de leerlingen minder punten per hoeveelheid tekst kunnen onthouden, of anders gezegd, de samenvatting wordt misschien té globaal. Dan wordt schriftelijk samenvatten zinvol, waarbij de leerlingen in de tekst terugkijken om de hoofdpunten eruit te halen. Zo'n schriftelijke samenvatting kun je laten maken in trefwoorden of telegramstijl, in de moedertaal of in een mengsel van moedertaal en doeltaal. Bij toenemende beheersing kan het aandeel van de doeltaal groter worden. Maar vaak tegen letterlijk overschrijven (of het onderstrepen van 'kernzinnen', dat op hetzelfde neerkomt). Dan zijn het geen eigen woorden, en het gevaar is groot dat leerlingen de betekenis niet helder voor ogen hebben. Bovendien staat vaak een hoofdpunt niet in één zin.

8.2.2 Lineair en concentrisch lezen

Bepaalde tekstsoorten worden geschreven om *lineair* gelezen te worden. Dat is met name zo bij verhalende (vaak fictionele of literaire) teksten. Die leven van de spanning, die lineair opgebouwd wordt, precies zoals wanneer iemand een verhaal mondeling vertelt of zoals een film van het eerste tot en met het laatste beeld een spanningsverloop creëert.

Maar veel andere tekstsoorten kunnen efficiënter *concentrisch* gelezen worden, dat wil zeggen in meerdere leesrondes, en wel eerst globaal (als het ware de buitenste cirkel(s)) en vervolgens meer gedetailleerd (één of meer binnenste cirkels). De lezer neemt als het ware eerst poolshoogte van het hele terrein (waar begint het, waar eindigt het?), vervolgens verkent hij hoe het terrein is ingedeeld, dan hoe de schrijver de lezer van het ene punt naar het andere voert.

Vaak zie je bijvoorbeeld krantenberichten die als service aan de lezer concentrisch opgebouwd zijn: de titel geeft de kern aan, de inleiding geeft een korte beschrijving van het gebeurde, dan volgt nogmaals een beschrijving van het gebeurde, maar nu uitgebreid. Een duidelijke titel en/of een korte inhoud of samenvatting voorop is ook voor webteksten de aan te bevelen opbouw, omdat niemand graag langere teksten van het scherm leest; daar is het immers extra lastig om overzicht te krijgen.

Een bekend stappenschema voor concentrisch lezen is:

- 1 bron, tekstsoort, onderwerp (bron en tekstsoort zijn vaak herkenbaar aan de lay-out, bijvoorbeeld bij een krantenbericht of een fragment uit een toeristisch foldertje);
- 2 'úitstekende delen': titel, eventueel ondertitel(s), illustraties met onderschriften, tussenkopjes;

- 3 eerste en laatste alinea;
- 4 eerste en laatste zinnen van de overige alinea's (ELZA);
- 5 de hele tekst.

Als de leerlingen na elke ronde actief anticiperen en hun verwachtingen formuleren ('Waar zal de (verdere) tekst waarschijnlijk over gaan?'), dan mobiliseren ze meer nuttige kennis dan alleen hun woordenkennis, die ze voornamelijk gebruiken als ze lineair, woord voor woord door de tekst gaan.

Dat laatste noemt men wel de bottom-upbenadering (zie paragraaf 3.1 *Taal begrijpen: bottom-up en top-down*). De lezer bouwt de betekenis op van af de kleinste naar steeds grotere elementen. Uit letters of klanken maakt hij woorden op, uit woorden (de betekenis van) zinnen, uit zinnen de (betekenis van) de tekst. Daartegenover staat de top-downbenadering: vanuit de voorkennis die de lezer heeft over de tekstsoort en het onderwerp construeert hij de waarschijnlijke betekenis van de tekst, van zinnen en van woorden.

Natuurlijk kun je niet uitsluitend top-down lezen. Je moet je top-down geprojecteerde vermoedens voortdurend toetsen aan wat er werkelijk staat. Overwegend bottom-up lezen kan in principe wel (en moet als je weinig weet van het onderwerp), maar het is inefficiënt. Uiteindelijk zul je voor echt begrip de inhoud van de tekst moeten relateren aan (of inpassen in) wat je al van het onderwerp weet, en dat gaat met de woord-voor-woordmethode onnodig moeizaam.

Verwachtingen van de lezer, gekoppeld aan tekstsoort/genre

Verwachtingen spelen een belangrijke rol bij alle teksten, dus ook bij teksten die voor lineair lezen geschreven zijn. De misdaad- of detectiveroman is het duidelijkste voorbeeld. Deze tekstsoort – of, zoals die bij verhalende teksten vaak genoemd wordt, dit genre – speelt met de verwachtingen van de lezer. Die weet dat er een misdaad gepleegd is of gepleegd gaat worden, dat er een hoofdfiguur is die hem op gaat lossen enzovoort. Natuurlijk zijn er allerlei varianten en is het juist de kunst voor de schrijver om de lezer geregeld op het verkeerde been te zetten, maar zonder verwachtingen van de lezer gaat dat niet.

Het is daarom voor het beter begrijpen van (vreemdtalige) teksten altijd nuttig dat leerlingen zich bewust zijn, of zo nodig bewust gemaakt worden, van de tekstsoort en de wijze waarop die meestal opgebouwd is, de (globale) structuur dus. Dat geldt zowel voor fictie als non-fictie, zowel voor lineair als voor concentrisch gelezen teksten.

Omdat leerlingen verhalende teksten en de structuur en de patronen daarin al goed kennen, zijn die geschikt voor het aanvangsonderwijs in de vreemde taal, maar ook om op een hoger niveau extensief, dus relatief snel te lezen.

Altijd van 'globaal' naar 'detail'

Voor de lezer van elke tekst met structurerend lezen als doel geldt het devies: blijf niet hangen op elk detail, op elk onbekend woord. Probeer de rode draad te pakken te krijgen en vast te houden. Ga zoveel mogelijk van globaal naar detail, niet andersom. Concentreer je eerst op de grote lijn, de rode draad, de hoofdpunten. Ga dan, zo nodig, in een volgende leesronde terug naar de details.

8.2.3 Intensief en extensief lezen

Met 'intensief lezen' wordt ongeveer hetzelfde bedoeld als met gedetailleerd of studerend lezen. 'Extensief lezen' is ongeveer hetzelfde als globaal lezen. Bij skimmen kijk je echt héél globaal alleen naar de opbouw van de tekst, als terreinverkenning. Dat is dus nog geen extensief lezen.

De grens tussen intensief en extensief lezen is natuurlijk niet scherp. Het is wel een nuttige onderscheiding, vooral vanwege de oude vto-traditie om teksten altijd intensief, dus langzaam en woord voor woord te lezen. Dat is ook een natuurlijke neiging van leerlingen die voor het eerst proberen een tekst in een vreemde taal te begrijpen. Maar tegenwoordig is duidelijk dat ook in de doeltaal verschillende manieren van lezen en verschillende leestempo's geëffend moeten worden.

Tempolezen

Als nieuwe leesteksten door een of meer leerlingen voorgelezen worden, ligt dat voorleestempo een stuk lager dan het stilleestempo van een geoefende lezer. Als leerlingen nieuwe teksten stil lezen, wacht de docent vaak tot de laatste, dus langzaamst lezende leerling klaar is. Tempolezen betekent dat de docent bijvoorbeeld zegt: 'Je krijgt drie minuten om deze tekst (of: dit stuk tekst) voor jezelf te lezen. Ik wil graag dat je dan zonder in de tekst te kijken de vier belangrijkste inhoudspunten kunt noemen.'

Dergelijke opdrachten stimuleren de leerlingen om efficiënt structurerend te lezen. Dit is belangrijk om het extensief lezen bijvoorbeeld van jeugdboekjes of langere tijdschriftteksten op gang te brengen. Vermoedelijk is het ook gunstig voor de luistervaardigheid en helpt het tegen het 'dichtklappen' en afhaken van leerlingen omdat de luistertekst hun te snel gaat.

Moeilijkheidsgraad qua inhoud en qua taal

Voor het sneller, extensief lezen zijn met name verhalende teksten geschikt. Het gaat dan niet alleen om fictie ((jeugd)literatuur), maar ook om non-fictie zoals reportages, reisverhalen en bepaalde populair-wetenschappelijke teksten in verhalende vorm. Dit zijn geschikte teksten omdat de leerlingen de patronen in de opbouw ervan meestal al kennen. Kinderen lezen veel meer verhalende dan informatieve of betogende teksten.

Bij het zoeken van langere teksten voor extensief lezen (verhalen, jeugdboekjes, reportages, artikelen, 'echte' boeken) is uiteraard van belang dat ze *qua inhoud* goed aansluiten bij het niveau en de belangstelling van de leerlingen. Vuistregel: ga uit van een onderwerp waar ze, als de tekst in het Nederlands was, in hun vrije tijd vrijwillig in zouden duiken, en doe daar eventueel een klein schepje bovenop om hun horizon te verbreden.

Natuurlijk moeten de teksten ook *qua taal* aansluiten bij het niveau van de leerlingen. Er mogen wel wat onbekende woorden in zitten – dat is zelfs gewenst, omdat de leerlingen anders te weinig zouden leren van het lezen. Door veel te lezen verwerven ze nieuwe woorden op een natuurlijke manier. Dat noemt men ook wel *incidenteel* leren, in tegenstelling tot het *intentioneel* leren van woorden uit woordenlijsten en dergelijke.

Maar uiteraard wordt het leestempo weer té zeer geremd (en de motivatie de grond in geboord) als de lezer teveel onbekende woorden tegenkomt. Men zegt wel: de teksten moeten op niveau $n + 1$ zijn, waarbij n het niveau van de leerling op dat moment is; de tekst moet net één tikkeltje moeilijker zijn.

Wat is een tikkeltje? Er zijn geen waterdichte methoden om exact vast te stellen wat dat ideale niveau $n + 1$ voor elke leerling is, maar een proef is de volgende. Verander in een fragment van tekst X elk negende woord in een gat, tot je bijvoorbeeld twintig of dertig gaten hebt. Als een leerling nu zo'n 50 à 55 procent van die gaten kan invullen met de betekenis (bij benadering, in de moedertaal) van het weggelaten woord, dan heeft tekst X voor hem een geschikt niveau.

Een probleem bij het vinden van geschikte teksten is: authentieke teksten die *inhoudelijk* gericht zijn op de leeftijdsgroep van de leerlingen maar geschreven zijn voor native speakers, zijn vaak *talig* te moeilijk. Andersom: authentieke teksten die *talig* goed zijn voor vto-leerlingen, zijn weleens *inhoudelijk* te kinderachtig, want geschreven voor een jongere leeftijdsgroep van native speakers. Je moet veelal op zoek naar teksten (bijvoorbeeld jeugdboekjes) die inhoudelijk geschikt voor de leeftijd, maar qua taalgebruik aangepast zijn. Met name voor Engels bestaat in dat soort teksten een ruim aanbod (*graded readers*), voor andere talen is het weleens lastiger om iets geschikts te vinden.

Extensief lezen gebeurt vaak zelfstandig, buiten de les, maar moet in de les geoefend zijn door tempolezen.

Lezen van het computerscherm

Mensen lezen teksten op een internetpagina anders dan op papier of op een e-reader (die erop geconstrueerd is het leescomfort van papier te bieden). Het lezen van teksten op een computerscherm is niet erg prettig: het is vermoeiend voor de ogen en je hebt veel minder overzicht. Het lezen gaat zo'n 25 procent langzamer, onder andere vanwege de lage schermresolutie. Vandaar dat veel mensen langere teksten uitprinten, vooral als deze minder goed ge-

structureerd zijn (als bijvoorbeeld tussenkopjes ontbreken). Omdat op internet vaak gezocht wordt naar specifieke informatie, scant men veel om vast te stellen of de pagina relevante informatie bevat. Opvallend daarbij is dat de meeste mensen niet gebruikmaken van ELZA (eerste en laatste zinnen van alinea's), maar van EZA: men kijkt met name naar de eerste zin.

8.2.4 Omgang met onbekende woorden

Ga bij aanbieding en behandeling van leesteksten zoveel mogelijk systematisch van 'globaal' naar 'gedetailleerd' (concentrisch lezen). Woorden zijn details, dus kan woordbehandeling 't best als laatste komen. Dat is ook goed voor de woorddraadvaardigheid. Nadat de leerlingen de rode draad van de hele tekst te pakken hebben gekregen, kunnen ze des te makkelijker de betekenis van nog onbekende woorden uit de context afleiden.

Dit is een algemene richtlijn en geen dogma. Het kan voorkomen dat een tekst een onbekend woord bevat dat cruciaal is voor het begrijpen van een passage of de hele tekst (zie paragraaf 13.4.1 *Parameters en fasemodel*, schema 13.5). Dat zal bijvoorbeeld gauw het geval zijn bij een onbekend woord dat in de titel, een ondertitel of tussenkopje of in de inleiding staat. Dan is het gerechtvaardigd om een uitzondering te maken en op dit woord vóór (of eventueel tijdens) het lezen van de tekst in te gaan.

Sommige docenten geven leerlingen bij het lezen de opdracht: 'Noteer of onderstreep de woorden die je niet begrijpt.' Dit kan averechts werken, doordat leerlingen zich op de onbekende elementen in de tekst gaan concentreren en daarop blijven hangen. Veel leerlingen hebben juist baat bij de instructie: 'Lees over onbekende woorden heen, concentreer je niet op wat je niet begrijpt, maar juist op wat je wél begrijpt.'

Nadat ze in één of meer leesrondes de rode draad te pakken hebben gekregen, is het geschikte moment aangebroken om nog eens naar de onbekende, nog niet helemaal begrepen woorden te kijken, en de precieze betekenis af te leiden uit de inmiddels verregaand begrepen context.

Daarbij is het wel de typische taak van de docent om die woorden uit te kiezen en er de aandacht op te vestigen. Als de docent vraagt: 'Zijn er nog onbekende of onduidelijke woorden in de tekst?', komt er vaak geen reactie. Logisch: de leerlingen hebben de *tekst* begrepen; dat *een paar woorden* niet of niet precies begrepen zijn, stoort hen niet. Toch kan het nuttig zijn om zulke woorden nog eens extra onder de loep te nemen, voor de volgende keren dat ze – in andere contexten – voorkomen.

8.3 Leesvaardigheidsmethodiek

8.3.1 Fasemodel

Mogelijke achtereenvolgende stappen voor de behandeling van leesteksten kunnen op een rijtje gezet worden in een fasemodel.

stappen/fasen	realisatie(s)	toelichting
voorbereiding	introductie: bron en/of tekst-soort en/of onderwerp	Docent of leergang kan deze elementen als info geven en/of ze (zoveel mogelijk) door de leerlingen laten inbrengen. In principe is het laatste altijd de beste mogelijkheid: het is handig om vóór het eigenlijke lezen je voorkennis te mobiliseren.
	onbekende woorden bekend maken	Alleen als (een) woord(en) niet uit de context raadbaar is/zijn, maar wel zo belangrijk dat anders belangrijke delen van de tekst niet begrepen zouden worden.
	leesinstructie(s)	Instructies kunnen betreffen: ■ manier van lezen: hardop/stil, lineair/concentrisch, zoekend/structurerend (zie paragraaf 8.2); ■ wat de leerling na het lezen of na deze leesronde moet kunnen (begripscontrole); ■ leestempo, bijvoorbeeld door de beschikbare stil-leestijd te noemen.
presentatie	in een of meer leesrondes; leerlingen lezen stil, of native speaker op geluidsdrager of docent leest voor en leerlingen lezen mee	Leesrondes: het best concentrisch: eerst skimmen, dan bijvoorbeeld ELZA, dan pas de tekst zelf min of meer lineair. Normaal lezen is stil lezen. Maar: voordelen van voorlezen door een competente voorlezer: 1 leerlingen leren de (goed uitgesproken) klanken van de doeltaal associëren met het schriftbeeld; 2 betekenis wordt verduidelijkt door goede zinsintuatie en zinssegmentering; 3 leestempo wordt gestuurd (niet blijven hangen bij onbekende woorden, tempo opvoeren); 4 aandacht wordt gestuurd: voorlezer kan belangrijke (delen van) zinnen meer benadrukken. Nadelen: 1 voorleestempo ligt lager dan het normale en uiteindelijk gewenste (stil)leestempo; 2 veel (lineair) voorlezen kan leerlingen vasthouden in inefficiënt lineair woord-voor-woordlezen. Voorlezen is vooral geschikt voor beginners.

begripscontrole (op tekst-, alinea-, evt. zinsniveau)	■ bij zoekend lezen: gevraagde en gevonden informatie weergeven	Tussen 'weergeven' en 'interpreteren' is geen scherpe grens te trekken.
	■ bij structurerend lezen: samenvatten = zelfgevonden hoofdpunten aangeven	Als antwoorden op inhoudsvragen in de tekst worden opgezocht, wordt in het algemeen alleen zoekend en niet structurerend lezen geoefend.
	■ betekenis van tekst(fragment) weergeven/parafraseren	Zie hierna paragraaf 8.3.2 <i>Vormen van begripscontrole</i> voor een indeling in categorieën en voorbeelden.
	■ tekst(fragment) interpreteren	
woordbehandeling (begripscontrole op woordniveau)	betekenis van woord of uitdrukking weergeven	Vaak moet de docent de aandacht vestigen op nog niet (of nog niet precies) begrepen woorden of uitdrukkingen. Uiteraard loont dat alleen de moeite bij relevante woorden die vaker voorkomen. Belangrijke didactische vraag: kunnen de leerlingen zelf achter de betekenis komen (al dan niet met hulp), of moet de docent de betekenis geven?

Schema 8.3 Fasemodel voor leesvaardigheid

Op het fasemodel van schema 8.3 zijn vele varianten mogelijk. Een voorbeeld voor structurerend lezen:

- 1 voorbereiding (tekstsoort, onderwerp, eventueel anticiperen: wat kan er in de tekst staan?);
- 2 eerste presentatie/leesronde (tekst verkennen, globaal lezen);
- 3 eerste begripscontrole (globaal, bijvoorbeeld mondeling belangrijkste punten weergeven, zonder in de tekst te kijken);
- 4 tweede presentatie/leesronde (meer gedetailleerd lezen);
- 5 tweede begripscontrole (bijvoorbeeld structureringsopdracht bij een bepaalde complexe alinea, weergavevragen of -opdrachten bij bepaalde lastige passages, interpretatievragen bij andere);
- 6 woordbehandeling.

8.3.2 Vormen van begripscontrole: weergeven, samenvatten en interpreteren

Zie ook paragraaf 3.2 *Weergeven, samenvatten, interpreteren*. De grenzen tussen deze drie activiteiten zijn niet scherp te trekken.

Met 'weergeven' wordt in de praktijk vaak 'samenvatten' bedoeld. Maar hier bedoelen we weergeven in een verhouding van '1 staat tot 1', oftewel herformuleren of parafraseren. Het gaat daarbij om intensief lezen en gedetailleerd begrip. Het betreft meestal geen complete teksten, maar (lastige) fragmenten of passages. Dat is in de examenprogramma's de eindterm: 'de betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven'.

Verbaal weergeven kan gebeuren in de moedertaal (vertalen, letterlijk of vrij) of in de doeltaal (parafraseren). Meestal krijg je bij gebruik van de moedertaal een duidelijker beeld van wat er begrepen is.

Het maakt nogal verschil of de tekst bij het weergeven ter inzage ligt of niet. Als de leestekst wordt weggelegd (of als het een luistertekst is die sowieso meteen 'weg' is), wordt het vanzelf een parafrase, omdat je een tekst nooit letterlijk onthoudt, én een samenvatting, omdat je van een gelezen tekst nooit elk detail onthoudt, maar een aantal hoofdpunten, de rode draad. Dit is de natuurlijke wijze van informatieverwerking. Samenvatten is dan ook belangrijker dan weergeven.

8.3.3 Weergeven

Non-verbaal weergeven is soms mogelijk, bijvoorbeeld door handelingen, tekeningen en dergelijke. Voorbeelden: de tekst bestaat uit een instructie of een serie handelingen; de leerling voert deze uit. Of het gaat om de beschrijving van een huis, een persoon, een route ergens heen enzovoort; de leerling tekent het beschrevene. Maar meestal moeten de leerlingen de inhoud *verbaal*, in woorden weergeven.

Wat wordt met weergavevragen of -opgaven eigenlijk geoefend?

- 1 Het kan gaan om zoekend (selectief) lezen. Dat zal in het algemeen gebeuren met tekstsoorten die meestal zoekend gelezen worden, bijvoorbeeld toeristische brochures, advertenties, telefoonboeken, handleidingen, allerlei informatieve teksten op internet, enzovoort. Dit soort teksten wordt wel 'gebruiksteksten' genoemd.

Hier wordt de vraag ('zoekvraag') vóór het lezen gesteld, dat wil zeggen vóórdat de lezer zoekend de tekst in gaat. Dat is de nabootsing van een situatie in het leven buiten de school: je hebt een informatiebehoefte, daar pak je een tekst bij waarin je die informatie opzoekt. Bijvoorbeeld: of en zo ja waar er een lachfilm draait, of er een tweedehands scooter in een bepaalde prijsklasse te koop is enzovoort.

Het antwoord op de zoekvraag is een weergave van de gevonden mededeling in de gebruikstekst. Dat antwoord kan voorgelezen, onderstreept of overgeschreven worden.

Het kan bij bepaalde tekstsoorten zinvol zijn om de leerlingen naar de zoekstrategie te vragen: hoe ben je te werk gegaan om zo handig mogelijk het antwoord op de zoekvraag te vinden? Daarvoor is kennis van de tekstsoort nodig: hoe zit een toeristische informatiebrochure over een stad meestal in elkaar, dus waar vind je welke informatie?

- 2 Het kan gaan om structurerend lezen. Dat is het doel bij de meeste teksten die in leergangen staan: verhaaltjes, artikelen (berichten, reportages, interviews) uit kranten, (jeugd)tijdschriften enzovoort. Daarbij bestaan de volgende mogelijkheden:

- De passage of zin waar de weergavevraag of -opgave op slaat, is lastig te begrijpen voor de leerling maar belangrijk genoeg om gedetailleerd begrepen te moeten worden. Dan is het zinvol om de leerling bij de beantwoording in de tekst te laten kijken.
- De passage of de zin is niet bijzonder lastig te begrijpen, maar bevat een hoofdpunt van de tekstinhoud. Dan is de vraag of opgave kennelijk bedoeld om te controleren of de leerling dat hoofdpunt ook echt bij het lezen opgepikt heeft. Dan is het niet zinvol om de leerling het antwoord in de tekst te laten opzoeken, want daarmee geef je hem cadeau wat je nu juist wilt controleren.

De drie belangrijkste vormen van weergeven zijn:

- 1 vertalen
- 2 open vragen/opgaven
- 3 gesloten vragen/opgaven

- 1 *Vertalen*. In het huidige vto wordt nog maar weinig vertaald van de doeltaal naar de moedertaal. Niet dat er niets van te leren zou zijn, maar het is voor leestraining te weinig efficiënt. Het gaat veel langzamer dan normaal lezen, en het noodzaakt tot veel meer aandacht voor kleine details dan nodig en goed is voor normaal en efficiënt begrijpen wat er staat. Het is een vaardigheid voor specialisten, voor (professionele) vertalers dus.

Wel moet je als docent erop verdacht zijn dat beginners in een vreemde taal ertoe neigen om sterk vertalend te lezen. Het gaat erg langzaam en sterk bottom-up. De leerling gebruikt bij het lezen vrijwel alleen de (vaak beperkte) woordenkennis die hij heeft. Hij benadert de tekst niet of nauwelijks top-down door gebruik te maken van zijn kennis van het onderwerp en van de tekstsoort die hij voor zich heeft. Met dit gegeven moet je genuanceerd omgaan. Het zou verkeerd zijn om die neiging vanaf de eerste tekst te vuur en te zwaard te bestrijden. Maar aan de andere kant moet je leerlingen niet (of in elk geval niet te lang) in die neiging bevestigen.

Dat neemt niet weg dat het – ook voor meer gevorderde lezers – best wel eens zinvol kan zijn een lastige, maar in de hele tekst belangrijke zin of passa-

ge te vertalen. Vooral natuurlijk nádat er gekeken is naar de bredere context, dus niet alleen wat er vóór die zin of passage staat, maar ook wat erna komt.

- 2 *Open opgavetypes: inhoudsvragen beantwoorden, gatenzinnen aanvullen.* Deze opgavetypes kunnen ook gebruikt worden om naar samenvattingen (hoofdgedachten) en verbanden tussen tekst delen (zie paragraaf 8.3.4 *Samenvatten*) of naar interpretaties (zie paragraaf 8.3.5 *Interpreteren*) te vragen. Maar hier gaat het om de weergave (parafrase, al dan niet in de doel taal), meestal alleen van een deel van de tekst, een zin of een passage, bij benadering in een een-op-eenverhouding.

Voorbeelden [met verwachte antwoorden] bij het sprookje van H.C. Andersen 'De nieuwe kleren van de keizer':

Inhoudsvraag

Wat deden de bedriegers op de weefgetouwen? [Deden alsof ze weefden.]

Gatenzin

De bedriegers deden op de weefgetouwen [alsof ze weefden]

De gatenzin kan dus naar precies hetzelfde vragen als de inhoudsvraag. Het enige wat verschilt, is de vormgeving.

- 3 *Gesloten opgavetypes: ja/nee-vraag, goed/fout-opgave, weergave met fouten, meerkeuzevraag.* Voorbeelden:

Ja/nee-vraag

Weefden de bedriegers op de weefgetouwen prachtige stoffen? [nee]

Goed/fout-opgave

De bedriegers weefden op hun weefgetouwen prachtige stoffen.
goed/fout [fout]

Weergave met fout(en)

Verbeter de fout(en): De bedriegers weefden op de weefgetouwen prachtige stoffen. [De bedriegers weefden op hun weefgetouwen prachtige stoffen deden alsof ze op de weefgetouwen prachtige stoffen weefden]

Tweekeuzevraag of -opdracht

Wat deden de bedriegers op de weefgetouwen?

- a Ze weefden prachtige stoffen.
- b Ze deden alsof ze weefden.

[b]

[Variant: niet als vraag, maar als stellende zin geformuleerd:]

De bedriegers ...

- a. weefden op de weefgetouwen prachtige stoffen.
- b. deden alsof ze op de weefgetouwen weefden.

[b]

Met nog een of meer afleiders erbij maak je van de *tweekeuzevraag* of -opdracht een *meerkeuzevraag* of -opdracht.

Dit zijn gesloten vraagtypes. Bij bovenstaande voorbeelden luidt de grondvraag in open vorm: *Wat deden de bedriegers op de weefgetouwen?* De gesloten vragen zijn toespitsingen van open vragen, die daarmee makkelijker gemaakt worden. Als de grondvraag over de bedriegers te moeilijk lijkt, voeg je eraan toe: *Weefden ze prachtige stoffen?* Zo maak je van de open vraag een ja/nee-vraag. Of je voegt toe: *Weefden ze prachtige stoffen of deden ze maar alsof?* Daarmee is het een tweekeuzevraag geworden.

Aan de gesloten vraagtypes zit een gevaar. Omdat ze als vraagtype makkelijker te beantwoorden zijn, neigen materiaal makers (leergang auteurs, docenten) er gauw toe om ze moeilijker te maken door er, populair gezegd, 'instinkers' van te maken. Ze laten het dan aankomen op kleine details in de tekst of in de vraag of opgave. Het risico bestaat dat de opgaven moeilijker zijn dan de tekst zelf. Dat kan eigenlijk niet de bedoeling zijn.

Vragen of opdrachten van deze gesloten types bieden een hoge raadkans, tot wel vijftig procent. En omdat ze geen eigen formuleringen van de leerlingen vragen, kun je aan de antwoorden veel minder goed horen of zien wat een leerling precies begrepen heeft. Dit type vragen heeft één groot voordeel: ze zijn makkelijk en snel te scoren. Dat is ook de reden dat ze bij *toetsing* van leesvaardigheid populair zijn. Om leesvaardigheid te *oefenen* zijn ze in het algemeen minder geschikt dan open vragen of opgaven.

8.3.4 Samenvatten

De eindterm waar het hier om gaat, is: 'De kandidaat kan de hoofdgedachte van een tekst (gedeelte) aangeven.' Om de hoofdpunten uit een tekst te destilleren, dus om een tekst te kunnen samenvatten, moet je reduceren, een keus maken uit alle gegeven informatie, en vaak abstraheren. Vooral in informatieve en betogende teksten is dat vaak niet makkelijk.

Samenvatten wordt in het vto weinig geoefend. Door een traditionele wijze van omgaan met teksten blijft het vaak bij lezen 'op de vierkante centimeter'. Het resultaat is dan: alle vragen zijn goed beantwoord of alle opdrachten goed gemaakt, maar waar de tekst als geheel eigenlijk over gaat, daar zijn we helaas niet aan toegekomen. In het leven buiten de school gaat het heel vaak juist om dat laatste: wat wordt in hoofdlijnen in de tekst meegedeeld, en kun je dat er redelijk trefzeker, snel en efficiënt uithalen?

a **Een gemanipuleerde samenvatting reconstrueren**

Veel vormen van begripscontrole in leergangen zijn, als je goed kijkt, eigenlijk samenvattingen die door de leergangauteurs gemanipuleerd zijn. Ze zijn incompleet gemaakt of van fouten voorzien of door elkaar gegooid. De leerlingen moeten de goede samenvatting (re)construeren door aan te vullen, te kiezen of te herordenen. Als (goede) materiaalmakers zulke opgaven bij teksten maken, gaan ze omgekeerd te werk: ze maken eerst voor zichzelf een samenvatting, en op basis daarvan schrijven ze de vragen of de gatenzinnen met verwachte antwoorden.

1 **Inhoudsvragen beantwoorden, gatenzinnen aanvullen**

Het lijkt merkwaardig om hier weer dezelfde opgavenvorm op te voeren als hiervoor in paragraaf 8.3.3 *Weergeven*. Maar dat heeft een reden. Als inhoudsvragen niet 'inzoomen' op zinnen of kortere passages maar naar de (globale) inhoud van iets grotere tekstgedeelten vragen, bijvoorbeeld alinea's, dan is het antwoord een (deel van een) samenvatting. Als je naar de verwachte antwoorden van een serie tekstdekkende inhoudsvragen kijkt, zie je dat die samen met de vragen een complete samenvatting vormen. Dus als de leerling al die vragen goed beantwoord heeft, heeft hij een samenvatting gegeven – maar uiteraard sterk geholpen en gestuurd door de vragen.

Voorbeeld in twee varianten [met verwachte antwoorden in telegramstijl], weer bij 'De nieuwe kleren van de keizer':

- 1 Waarvan hield de keizer? [mooie nieuwe kleren]
- 2 Wat beloofden de twee bedriegers? ['we kunnen stof weven zo fijn dat hij onzichtbaar is voor iedereen die niet deugt voor zijn werk of heel dom is']
- 3 Hoe reageerde de keizer? [nam hen in dienst]
- 4 Wat deden de bedriegers op de weefgetouwen? [deden alsof ze weefden]
- 5 Welke personen stuurde de keizer er eerst heen? [minister en hoge ambtenaar]
- 6 Wat zagen die en wat deden ze? [zagen niets, maar zeiden dat ze de stof prachtig vonden]
- 7 Waarom zeiden ze dat? [wilden niet voor incompetent of dom versleten worden]
- 8 Wie kwamen er toen, en wat zeiden die? [keizer en gevolg vonden de stof prachtig]
- 9 Wie zei wat tegen de keizer? [gevolg: 'in de optocht die moet plaatsvinden moet u nieuwe kleren dragen van deze stof']
- 10 Wat deden de bedriegers? [knipten en naaiden in de lucht, deden keizer zogenaamd nieuwe kleren aan]

- 11 Hoe gedroegen de keizer en de kamerheren zich in de optocht? [keizer liep onder baldakijn alsof hij de prachtigste kleren aanhad, kamerheren deden alsof ze de sleep droegen]
- 12 Wat riep een klein kind? ['hij heeft helemaal niks aan!']
- 13 Wat dachten de keizer en de kamerheren? ['optocht volhouden']

- 1 De keizer hield van [mooie nieuwe kleren]
 - 2 Twee bedriegers beloofden: ['we kunnen stof weven zo fijn dat hij onzichtbaar is voor iedereen die niet deugt voor zijn werk of heel dom is']
 - 3 De keizer reageerde door [de bedriegers in dienst te nemen]
 - 4 Op de weefgetouwen [deden de bedriegers alsof ze weefden]
 - 5 De keizer stuurde eerst [minister en hoge ambtenaar]
 - 6 Die zagen [niets], maar [zeiden: 'prachtige stof']
 - 7 Want ze wilden [niet voor incompetent en dom versleten worden]
- [enzovoort]

In de laatste variant ziet de leerling, veel duidelijker dan in de vraag-antwoordvorm, een samenvatting ontstaan, in lopende zinnen of in telegramstijl/trefwoorden. Op zo'n manier werkt de leerling aan voorbeelden van samenvattingen zoals hij die op den duur zelfstandig zal moeten kunnen produceren.

2 **Ja/nee-vraag, goed/fout-opgave, meerkeuzevraag**

Ook van deze vraag- en opgavetypes kan, als ze betrekking hebben op grotere tekstgedeelten, een serie gemaakt worden die een samenvatting oplevert.

3 **Samenvatting met fouten corrigeren**

De leerling moet de (inhoudelijke) fouten identificeren en corrigeren.

4 **Goede samenvatting kiezen**

Twee of drie samenvattingen worden gegeven, de leerling moet de juiste/beste uitkiezen.

5 **Samenvatting samenstellen uit twee- of meerkeuzezinnen**

Voor elke zin van de samenvatting worden twee of meer mogelijkheden gegeven, de leerling moet voor elke zin de juiste/beste mogelijkheid kiezen.

6 **Samenvatting samenstellen uit gespleten zinnen**

Elke zin is in tweeën gedeeld, de linkerhelften staan in de goede volgorde, de rechterhelften zijn door elkaar gehusseld; de leerling moet de juiste

rechterhelften bij de linkerhelften zoeken. Aan de rechterhelften kunnen afleiders toegevoegd zijn, die moeten overblijven.

- 7 *Gehusselde samenvatting in goede volgorde zetten*
De zinnen (of de punten/onderdelen) van de samenvatting zijn door elkaar gehusseld; de leerling moet de zinnen met de verschillende delen van de tekst vergelijken en ze in de volgorde van die delen zetten. Er kunnen afleiders toegevoegd zijn, die moeten overblijven.

Tip voor als je zelf zulke vragen of opgaven bij een tekst maakt: construeer de vragen of opgaven vanuit het antwoord. Dat betekent: noteer eerst voor jezelf een puntsgewijze samenvatting van de tekst. Maak vervolgens van elk inhoudspunt een vraag of opgave.

Leergangkritiek

Wat is bij deze vormen van begripscontrole nou precies de prestatie van de leerling? Wat oefent hij eigenlijk? Het idee bij deze gemanipuleerde samenvattingen is waarschijnlijk dat je de leerling, die wellicht nog niet in staat is om zelf een samenvatting te maken, een handje helpt door hem delen en/of de structuur van de samenvatting cadeau te geven. Wordt het doel in de gaten gehouden, namelijk dat de leerling moet leren zelf een samenvatting te maken?

In de praktijk verschillen begripscontroles bij leesteksten in leergangen behoorlijk van kwaliteit. Niet zelden is het een ongedefinieerd mengsel van een paar toevallig gekozen weergave-, samenvattings- en soms ook interpretatievragen. Je kunt dat controleren door zelf een eigen samenvatting in hoofdpunten te maken en die met de vragen te vergelijken.

Nog een punt: bij een aantal van de bovengenoemde begripscontroletypes komt het voor dat een leerling ze kan oplossen zonder dat hij ook maar één blik op de oorspronkelijke tekst geworpen heeft, bijvoorbeeld op grond van enige kennis van het onderwerp en/of van eenvoudige logica: 'Dit moet de goede oplossing zijn, anders staat er onzin'. Zo kun je de samenvatting in gespleten zinnen vaak oplossen door alleen te kijken naar de bouw (syntaxis) van de zinshelften in plaats van naar de inhoud. Dan is het misschien nog wel een aardige taal oefening, maar niet of nauwelijks een manier om te controleren of de eerder gelezen tekst begrepen is.

Vragen en opgaven eerst laten lezen, dan de tekst? Antwoorden laten zoeken in de tekst?

De leerling die antwoorden opzoekt in de tekst, oefent hoofdzakelijk zoekend lezen, terwijl misschien structurerend lezen bedoeld is. Dat laatste is moeilijker, dus zou meer geoefend moeten worden. Maar het omgekeerde is vaak het geval.

De docent heeft de regie en bepaalt wanneer er naar de vragen gekeken wordt, en daarmee wat er geoefend wordt. Als de leerlingen eerst zelf samengevat hebben, blijken vragen vaak overbodig; ze zijn al beantwoord. Enkele belangrijke voorwaarden moeten wel vervuld zijn:

- 1 De leerling moet vóór het lezen weten dat hij ná het lezen de hoofdzaken moet kunnen noemen.
- 2 Bij deze begripscontrole van structurerend lezen hoort de docent (of de leergang) uiteraard redelijkerwijs alleen naar hoofdzaken te vragen. Hoeveel hoofdzaken er zijn, en waar dan precies de grens tussen hoofd- en bijzaken ligt, is afhankelijk van de lengte, inhoud en moeilijkheidsgraad van de tekst.

Leerlingen die weten dat ze altijd in de tekst mogen of zelfs moeten zoeken naar de antwoorden op vragen, zullen waarschijnlijk 'op de vierkante centimeter' (sterk bottom-up) blijven lezen, zoals ze ook deden bij teksten in hun moedertaal toen ze nog beginnende lezertjes waren.

b Structureeroefeningen

Voor samenvatten moet de lezer twee taken uitvoeren:

- zien welke tekstdelen een (inhoudelijke) eenheid vormen ten opzichte van andere tekstdelen;
- zien (lieft ook kunnen benoemen) hoe elk tekstdeel zich (inhoudelijk) verhoudt tot de andere tekstdelen.

In de onderstaande deeloefeningen moeten de leerlingen zich op een van deze twee taken concentreren.

1 Tekst indelen

Het kan gaan om een tekst waar alle alineascheidingen uit gehaald zijn (dit omdat in een goed geschreven tekst alinea's al inhoudelijke eenheden markeren). De opdracht kan ook zijn: een uit zeven of acht alinea's bestaande tekst indelen in drie of vier inhoudelijk bij elkaar horende tekstblokken, die elk uit een of meer alinea's kunnen bestaan.

2 Verbanden tussen tekstdelen leggen

Hier gaat het erom vast te stellen in welke logische relaties alinea's of grotere tekstblokken tot elkaar staan.

De leerlingen moeten bijvoorbeeld analyseren dat in de eerste paragraaf gebeurtenis X beschreven wordt, in de tweede paragraaf de voorgeschiedenis uit de doeken gedaan wordt, en dat de derde, afsluitende paragraaf over mogelijke ontwikkelingen in de toekomst gaat. Of: in de alinea's 1 en 2 wordt probleem Y gesteld, in 3, 4 en 5 worden drie mogelijke oplossingen gegeven, in alinea 6 een onderbouwing van één van die oplossingen, en in slotalinea 7 wordt geconcludeerd wat precies de beste oplossing is.

Hierbij kunnen verbindingswoorden (aan het begin van alinea's) helpen (bijvoorbeeld *Ten eerste, ten tweede ..., Toch ..., De hoofdoorzaak hiervan is ..., Ten slotte ...*).

De opgave kan de vorm hebben van een open vraag, invulzin, ja/nee-vraag, juist/onjuist-opgave, twee- of meerkeuzevraag. Ook de kniptekst, waarbij de alinea's van een tekst uit elkaar gehaald en door elkaar gehusseld zijn en de oorspronkelijke volgorde moet worden gereconstrueerd, dwingt leerlingen verbanden tussen tekstblokken te leggen.

3 Kopjes toewijzen

Hier gaat het erom door elkaar gehusselde titels/kopjes (zonder of met afleiders ertussen) toe te wijzen aan alinea's of tekstblokken in een gegeven tekst.

Variant: geen kopjes of titels, maar samenvattingen (in volledige zinnen of in trefwoorden/telegramstijl) toewijzen aan alinea's of tekstblokken.

4 Kopjes kiezen

Per alinea of tekstdeel worden twee of meer kopjes gegeven; daaruit moet het beste kopje gekozen worden.

Variant: in plaats van kopjes of titels ter keuze worden samenvattingen in trefwoorden/telegramstijl of in volledige zinnen gegeven (de laatstgenoemde vorm komt bij de meerkeuzevragen van de Cito-leestoetsen voor).

5 Kopjes verzinnen

Kopjes of titels voor aangegeven alinea's of tekstblokken formuleren.

Dit is ongeveer hetzelfde als de inhoud in trefwoorden of telegramstijl aangeven. Als leerlingen daarbij ook zelf de tekst in blokken (betekenseenheden) moeten indelen, is dat precies wat ze moeten kunnen om zelf samenvattende notities te kunnen maken.

6 Gaten vullen (clozeoefening of clozetest)

Deze oefening is van een iets andere orde dan de bovenstaande types. In de tekst ontbreekt een deel van een zin, een zin, een passage of een alinea. De leerling moet uit de voorafgaande en/of volgende context afleiden wat de meest waarschijnlijke, logische vulling van het gat is. Het kan een open opgave zijn, dan hoeft de leerling zijn invulling niet per se in de doeltaal te geven. Het kan ook een meerkeuzeopgave zijn; daarbij kunnen de keuzemogelijkheden in de doeltaal of in de moedertaal gegeven worden. Deze oefening doet bij lezen wat bij luistervaardigheid de 'pieptoets' doet: een stukje luistertekst wordt afgebroken door een piep, de leerling moet aangeven wat het meest waarschijnlijke vervolg is. De oefening dwingt de leerling de lijn uit de boodschap te halen, typisch iets wat je moet kunnen om de structuur van een tekst te doorzien.

c Samenvatten

De samenvatting van een leestekst kan verschillende vormen hebben:

- 1 *een lopende tekst* in volledige zinnen, zodat eigenlijk een verkorte paralleltekst ontstaat, die eventueel ook onafhankelijk van de oorspronkelijke tekst gelezen en begrepen kan worden;
- 2 *samenvattende notities* in trefwoorden of telegramstijl;
- 3 *samenvattende notities* in trefwoorden of telegramstijl *in combinatie met grafische middelen*: schema met kolommen, matrix, stroomdiagram en dergelijke.

Samenvatten in de moedertaal of in de doeltaal?

Samenvatten in de doeltaal vereist een redelijk productieve beheersing, als je nastreeft dat de leerlingen hun eigen woorden (formuleringen) gebruiken. Als ze zinnen of trefwoorden uit de tekst selecteren en die achter elkaar zetten, levert dat zelden een begrijpelijke samenvatting op. Samenvatten in de doeltaal is niet noodzakelijk als je wilt dat de leerling zich op de receptieve vaardigheid lezen concentreert. Samenvattende notities kunnen heel goed in de moedertaal of in een mengsel van moeder- en doeltaal gesteld zijn, zoals mensen dat vaak doen als ze buiten de school vreemdtalige teksten lezen en de belangrijkste punten voor zichzelf noteren.

Samenvatten in lopende zinnen of in trefwoorden/telegramstijl?

Bij mondeling samenvatten wordt het vanzelf een lopende tekst. Bij een schriftelijke samenvatting kun je een lopende tekst eisen, maar het is niet per se nodig. Het komt buiten de school zelden voor dat mensen een samenvatting van een (vreemdtalige) tekst in lopende zinnen, dus een soort verkorte paralleltekst moeten schrijven. Meestal wil de lezer alleen de hoofdpunten van de tekst voor zichzelf helder op een rijtje krijgen. Het is nuttig om leerlingen daarin te stimuleren en te oefenen. Dat kan heel goed door ze samenvattende notities in trefwoorden of telegramstijl te laten maken.

In de tekst kijken of niet?

Het is een prima oefening om een tekst zodanig te lezen dat je na het lezen, zonder in de tekst te kijken, de hoofdpunten kunt noemen of noteren. Dat kun je ook van leerlingen vragen. Maar dat lukt niet meer als de tekst te lang, rijk aan inhoud en complex is, en je meer punten op een rijtje wilt krijgen dan de leerlingen kunnen onthouden. Dan kunnen ze beter de tekst skimmen, lezen en herlezen om samenvattende notities te kunnen maken.

Samenvattende notities

Dat leerlingen samenvattende notities maken is heel nuttig, niet alleen als begripscontrole in een lessituatie, maar ook als lees-oefening: wie dat doet, dwingt zichzelf tot actief structurerend lezen. Daarom wordt het alom aanbe-

volen, ook buiten het vto, bijvoorbeeld bij studieteksten. Het is nuttiger dan het onderstrepen of markeren van 'kernzinnen', dat veel minder dwingt tot zorgvuldig selecteren en tot bewust verwerken van de tekstinhoud.

Wel is het maken van samenvattende notities in de praktijk lastig te oefenen. Het is het zinnigst bij teksten met een complexe inhoud, maar daar is het juist ook het moeilijkst. De notities van verschillende leerlingen kunnen behoorlijk uiteenlopen en toch allemaal goed zijn. Ze moeten eigenlijk allemaal individueel bekeken en becommentarieerd worden.

Er zijn toch wel mogelijkheden. Tips:

- Als je een opdracht geeft om samenvattende notities te maken, geef dan het aantal hoofdpunten aan (met wat spelling) dat de leerlingen moeten noteren: 'Deze tekst kun je aardig samenvatten in vijf hoofdpunten, misschien zes'. Dit helpt om te verhinderen dat de ene leerling maar één punt noteert, de ander een heel blaadje vol.
- Geef de leerlingen ter (zelf)controle achteraf een modelsamenvatting om hun product mee te vergelijken – maar maak duidelijk dat hun producten niet precies identiek hoeven te zijn.
- Een prima variant is samenwerking tussen leerlingen: twee leerlingen vergelijken bijvoorbeeld hun samenvattingen, of maken **samen** een samenvatting. Voordeel: de leerlingen geven elkaar argumenten voor hun variant. Dat 'praten over' is vaak nog leerzamer dan alleen maar tot een goed resultaat komen. De docent kan rondgaan, helpen en commentaren geven.

Samenvatten oefenen is didactisch lastig. Dat komt doordat lezen, dus ook samenvatten, een persoonlijke zaak is. De een weet al veel van het onderwerp, de ander weinig. De een wil meer details weten, de ander minder. De een ervaart dit als iets nieuws en interessants, de ander dát. Daardoor krijg je vaak meningsverschillen over wat hoofdzaken en wat bijzaken zijn. Dat kan bij leerlingen (en ook bij docenten) tot samenvattingsmoeheid leiden, vooral als ze liever vragen en opgaven krijgen waarop maar één antwoord goed is. Maar zo werkt het niet in normale communicatie buiten de school. Overigens kun je het bijna altijd wel eens worden over een minimumlijstje van echte hoofdpunten.

Een prima oefening is dus de aloude opdracht: 'Vertel de tekst na in je eigen woorden'. Zo'n opdracht is op zich makkelijk te geven voor de docent, maar die is daardoor niet van voorbereiding verlost. Een goede stelregel is: zorg dat je zelf een rijtje hoofdpunten uit de tekst gehaald hebt die je *minimaal* genoemd wilt horen of zien. Als je dat improviseert, kun je vaak weinig anders dan alles (vaak het weinige) accepteren wat van de leerling(en) komt.

Let wel op: blijf zelf niet te veel hangen aan de formuleringen van de tekst. Je krijgt de eigen woorden van de leerlingen te horen, en die kunnen – en mogen! – flink anders zijn. Als docent moet je daar doorheen kunnen kijken.

8.3.5 Interpreteren

Het gaat hier om de eindterm voor havo en vwo: 'De kandidaat kan conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur'. Het examenprogramma havo/vwo van 1997 noemde meer: 'De kandidaat kan op grond van de tekst conclusies trekken met betrekking tot beoogd publiek, taalgebruik en schrijfdoel(en), als ook opvattingen en gevoelens van de auteur'. Lang niet alle tekstsoorten en teksten nodigen uit tot interpreteren. Immers, in veel tekstsoorten gaat het er juist om zo helder mogelijk te zijn en zo weinig mogelijk ruimte voor misverstand te laten. Voorbeelden van tekstsoorten waarin vaker een suggestieve stijl gebruikt wordt, zijn commentaren en andere betogende teksten, en uiteraard literaire teksten (zie hoofdstuk 16 *Literatuur*).

Enkele voorbeelden van interpretatievragen, zonder de tekst waarnaar verwezen wordt [met verwachte antwoorden]:

Vraag naar beoogd publiek

Aanhangers van welke partij of politieke richting worden in de tekst het meest aangesproken?

[van de oppositie / tegenstanders van de regering/Labour/sociaal-democraten/links]

Vraag naar taalgebruik

In de tekst worden eerst de ernstige gevolgen van de fout van de regering opgesomd, vervolgens wordt die fout gekarakteriseerd als 'slightly embarrassing for this government'. Welk effect wil de commentator daarmee bereiken?

[door ironie/'onderdrijving' de ernst van de fout benadrukken]

Vraag naar schrijfdoel(en)

In alinea 1 wordt een analyse van het beleid van de regering aangekondigd. In feite is de tekst meer dan alleen maar een analyse. Geef aan tot waar de analyse gaat, en wat de schrijver daarna doet.

[alinea's 2 t/m 5 zijn een (redelijk objectieve) analyse, vanaf alinea 6 begint een politiek commentaar (subjectieve politieke meningen van de auteur).]

Vraag naar opvattingen en gevoelens van de schrijver

'What made the government take this decision?' (r. 14-15). De schrijver denkt

- a dat de regering de onrechtvaardigheid van het besluit wilde verdoezelen.
- b dat de regering de consequenties van haar besluit niet doorzag.

[a]

Van welke politieke richting is de schrijver een aanhanger?

[van de oppositie/tegenstanders van de regering]

8.4 Leesvaardigheid toetsen

8.4.1 De Cito-leestoetsen

In Nederland is leesvaardigheid begin jaren zeventig van de vorige eeuw door een samenloop van omstandigheden de enige vaardigheid geworden die in de eindexamens moderne vreemde talen centraal getoetst wordt (zie paragraaf 6.2 *Invloed van examenprogramma's op leergangen*). Pas na ruim een kwart eeuw werd het centrale, machinale nakijken afgeschaft, om ook open vragen (met korte antwoorden) in te kunnen voeren. Voor het nakijkgemak en de betrouwbaarheid bleven daarnaast de meerkeuzevragen bestaan.

Over de meerkeuzevragen klaagden en klagen docenten dat die de leesvaardigheid van hun leerlingen niet echt goed meten. Er zijn nogal wat leerlingen die vaak het goede antwoord weten aan te kruisen, ook zonder de tekst goed gelezen te hebben. Naarmate hun docent meer oefent met de toetsvorm, worden die leerlingen steeds beter in het beantwoorden van meerkeuzevragen, niet per se in het lezen en begrijpen van teksten (zie paragraaf 5.3.1 *Validiteit, onder Receptieve vaardigheden*). Bovendien is het lastig, saai en demotiverend om gemaakte meerkeuzevragen in de klas te behandelen: hoe diep moet je op elke afleider ingaan om vast te stellen wat er fout aan is?

Het Cito heeft zich altijd verweerd met het argument dat de meerkeuzevragen toetsmiddel zijn en geen oefenvorm. De leerlingen hebben wel het recht om de toetsvorm te leren kennen en eraan te wennen. Maar dat hoeft vervolgens niet bijna het hele leesprogramma in de bovenbouwklassen te vullen.

De centrale Cito-examens worden gemaakt onder regie en verantwoordelijkheid van het College voor Toetsen Examens (CTvE). Vaksecties (Duits, Engels enzovoort), elk bestaand uit een Cito-expert met docenten van het betreffende vak, krijgen constructieopdrachten. De kwaliteit van de vragen is in de loop van de decennia aanzienlijk verbeterd. Aanvankelijk waren er veel vragen naar woordbetekenissen en lastige zinnen of passages bij. Dus: veel gedetailleerd tekstbegrip, of kritischer uitgedrukt: veel lezen op de vierkante centimeter. Tegenwoordig streeft men naar een goede mix van vragen die gerelateerd zijn aan de verschillende eindtermen voor leesvaardigheid (zie schema 3.3 in paragraaf 3.3 *Zoekend (selectief) luisteren of lezen en structurerend luisteren of lezen*).

Ondanks deze verbetering blijft er nog wel iets te wensen over, en dat is toetsing van het temporezen en het samenvatten. De factor 'leestempo' zit wel in zekere mate verwerkt in de centrale toetsen, namelijk door de beperkte tijd die de kandidaten krijgen. Toch krijgt op die manier het leestempo van de leerling weinig nadruk.

Aspecten van samenvatten komen aan de orde in de eindtermen 'de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven' en 'relaties tussen delen van een tekst aangeven'. Maar echt zelfstandig een samenvatting maken (niet per se in

lopende zinnen en niet per se in de doeltaal) van een redelijk lange en complexe tekst als open opdracht – dat is iets anders, en dat gaat ook verder dan een meerkeuzevraag beantwoorden, waarbij de leerling alleen uit enkele gegeven korte samenvattingen de beste hoeft te kiezen.

8.4.2 Zelf leestoetsen maken

Als je voor je eigen klas(sen) of je eigen sectie zelf leestoetsen maakt, hoef je je niet per se het hoofd te pijnigen om meerkeuzevragen te bedenken. Dat is namelijk een hele kunst, waarin zelfs de professionele toetsmakers weleens de plank mislaan, terwijl die daar toch heel veel tijd en expertise in investeren. Bij de relatief geringe (!) aantallen toetsen die je zelf moet nakijken, kun je misschien net zo goed wat meer tijd investeren in het nakijken van antwoorden op open vragen of van samenvattingen. In elk geval leer je daarvan als docent een stuk meer over het leesgedrag van je leerlingen dan van het nakijken van antwoorden op meerkeuzevragen.

Met de eindterm: 'de betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven', wordt op meer gedetailleerd tekstbegrip aangestuurd, waarbij receptieve woordkennis (nog) sterker meespeelt. Die woordkennis wordt in de centrale examens niet apart getoetst. Punt van discussie is of dat in het schoolexamen nog apart moet gebeuren, bijvoorbeeld om de leerlingen sterker te dwingen aan receptieve woordkennis te werken ten behoeve van hun leesvaardigheid. Maar toetsen voor receptieve woordenschat in het schoolexamen voegen extra gewicht toe aan de vijftig procent die de leesvaardigheid in het geheel van het examen al weegt.

De eindterm voor luistervaardigheid: 'anticiperen op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek', kan ook bij lezen worden toegepast. Wat in een luistertekst een piep is, is in een leestekst een gat waar de leerling een woord(groep) of een zin in moet passen.

Het is natuurlijk zinvol om, ook als je in de onderbouw bezig bent, goed naar de eindtermen voor lezen voor het betreffende schooltype (of schooltypes) te kijken. Je zorgt ervoor dat je in de leestraining naar die eindtermen toewerkt, en dat betekent ook dat ze evenwichtig vertegenwoordigd zijn in je onderbouwleestoetsen. Je kunt denken aan de volgende aspecten, die in evenwichtige mate getoetst (en dus getraind) moeten worden:

- 1 zoekvragen beantwoorden ('aangeven welke informatie relevant is, geven een vaststaande behoefte');
- 2 hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) weergeven; als dit niet via een meerkeuzevraag gebeurt maar helemaal door de leerling zelf, wordt het samenvatten in lopende zinnen of trefwoorden/telegramstijl, met als opdracht bijvoorbeeld 'Noem de vijf belangrijkste punten van de tekst';
- 3 structureeropdracht(en) ('relaties tussen delen van een tekst aangeven');



- 4 gat in tekst met passende inhoud vullen (zoals de 'pieptoets' bij luisteren: logische structuren in een tekst onderkennen);
- 5 betekenis van lastige zinnen of passages weergeven ('betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven');
- 6 interpreteren ('conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur').

Weeg voor- en nadelen van open en gesloten vraag- en opdrachttypen tegen elkaar af. Vergeet niet om meteen bij het maken van vragen en opdrachten de verwachte antwoorden en een weging vast te leggen. Zie voor verdere kwesties, zoals het vaststellen van de cesuur, hoofdstuk 5 *Toetsen*.

9

Luistervaardigheid

Lees voor meer achtergrond hoofdstuk 3 *Luisteren en lezen: hoe dat werkt, en oefenparameters*.

9.1 Luisteren en leren luisteren

9.1.1 Gesproken en geschreven taal

In het gebruikelijke vto op school lijkt het alsof de leerling eerst moet leren lezen en schrijven, en dan pas luisteren en spreken. Hierdoor ontstaat bij veel leerlingen de indruk dat niet de klanken, maar de letters de oerelementen van de taal zijn.

Iedere natuurlijke taalontwikkeling begint met luisteren (behalve bij doofgeborenen). Een baby maakt vanaf het begin geluidjes, maar die beginnen pas op taal te lijken nadat hij of zij heel veel taal te horen gekregen heeft. Het is dus een proces waarin het kind veel gesproken taalaanbod opneemt en verwerkt als 'voeding' om te leren spreken. Als het kind op ongeveer zesjarige leeftijd begint te lezen en te schrijven, beheerst het z'n moedertaal mondeling al veel beter, receptief en productief, dan de meeste leerlingen ooit een vreemde taal zullen leren beheersen.

Het kleine kind krijgt geen losse klanken gepresenteerd, maar hele woorden en zinnen. Meestal slaan die op concrete, zichtbare en/of voelbare dingen, handelingen, gevoelens, variërend van 'Kijk eens, een eendje', 'Hier is een lekker hapje, doe je mond maar open', 'Oppassen, niet aankomen' tot en met 'Grote meid, goed gedaan'. Wat correspondeert daarmee in de klas? Juist: de klassentaal, de standaardopmerkingen, instructies, geboden en verboden, de complimentjes. Helaas! Lang niet alle vreemdetaaldocenten hanteren de doeltaal als voertaal. Die doeltaal wordt vanaf het begin als papieren taal gepresenteerd, en jammer genoeg blijft ze dat vaak ook.

Dat verschijnsel heeft historische wortels. De moderne vreemde talen zijn in de negentiende eeuw het voortgezet onderwijs binnengekomen in concurrentie met de klassieke talen, die vooral geschreven talen waren. Gesproken taal werd