

opener, *Computercursus voor het schrijven van zakelijke brieven*. Leiden, Martinus Nijhoff, 1991. Deze cursus is begonnen als een INSP-project en werd door tussenkomst van de Stichting LOC (Universiteit Nijmegen) en uitgeverij Martinus Nijhoff (Leiden) voortgezet.

- 2 Briefopener werkt op alle MS-DOS-machines, bij voorkeur met een harde schijf. In het najaar van 1991 verschijnt een netwerkversie. Op verzoek is levering van het programma op 5,25-formaat mogelijk. Een snellere machine dan een XT werkt prettiger. Een demo-versie van Briefopener is op 5,25-formaat beschikbaar.
- 3 Briefopener werd gemaakt met het Nederlandstalig auteursstelsel AMOR 3.0 voor AutoMatische Overhooring en instructie (1989). AMOR werd ontwikkeld in opdracht van Stichting LOC voor Linguïstisch en letterkundig georiënteerde Computerprogrammatuur door P.A. Coppens met medewerking van B. Salemans, L. Huiskens en A. Stoop. F. Schaars ontwierp de Briefopener-antwoordpatronen. O. Severijnen maakte het aangeleverde materiaal passend binnen de structuur van Briefopener.

Dongen, D. van, e.a., *Leraar en taakbelasting*. Tilburg, IVA, 1988. OTO-rapport nr. 8.

Hoorn, A.A. van den, *Compulingua, schrijfpdrachten met tekstverwerker*. Leiden, SMD, 1986.

Huizinga, J., *Nederland's geestesmerk*. Sijthoff, Leiden, 1960.

Janssen, D., & J. Schilperoord, 'Schrijfprocessen en schrijftaken' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, april 1988, p. 106 e.v.

Koning, Martin de, 'Schrijven moet je leren' in: *Intermediair* 25/7, 17 februari 1989, p. 63 e.v.

Rijlaarsdam, G.C.W., *Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam, Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, 1988. SCO-rapport.

Rijlaarsdam, G., & H. Hulshof (red.), *Schrijven: theorie en praktijk van het schrijfvaardigheids-onderwijs*. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1984. DCN-cahier nr. 16.

Schrauwen, D., e.a., *Alexis*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1988.

Wesdorp, H., e.a., *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen*. Interne publikatie Nederlandse Taalunie, 1986.

Annerieke Freeman-Smulders

Teksten in het leesonderwijs

Het lezen staat volop in de belangstelling. Maar wat er gelezen wordt, is aanmerkelijk minder belangrijk. Annerieke Freeman-Smulders bekeek verschillende publikaties op dit onderwerp en komt tot opvallende conclusies.

Lezen zoals wij dat uit het dagelijks leven kennen, is gericht op zingeving, op het begrijpen, gebruiken of genieten van teksten. Om welke reden we ook lezen, steeds ligt de betekenis ervan besloten in datgene wat een tekst voor de lezer betekent, in de inhoud dus.

Het onderwijs op de basisscholen moet kinderen ertoe brengen om uiteindelijk betekenisgevend te lezen. Tijdens het leesonderwijs groeien kinderen in leesvaardigheid door instructie en oefening. Tekst is hierbij een constante aanwezige, de gemeenschappelijke noemer van alle onderdelen en vaardigheden binnen het leesonderwijs.

Kinderen leren het lezen dus door middel van teksten. Is er binnen de leesdidactiek aandacht voor vorm en inhoud van deze teksten en wat kinderen met die teksten moeten doen? Heeft het lezen op school enig verband met of verwijst het naar zingevend lezen, naar lezen zoals lezen bedoeld is?

Om enig idee te krijgen van de stand van zaken heb ik de laatste jaargangen van vaktijdschriften doorgelopen evenals verschillende (publikaties over, inleidingen op en folders van) leesmethoden. Te zamen zo'n zestig artikelen uit tien tijdschriften¹ en een twintigtal andere publikaties. Buiten beschouwing zijn gebleven: artikelen over het leren lezen van volwassenen, van allochtonen en van kinderen met leesmoelijkheden alsmede het lezen in het buitengewoon onderwijs.

In een enkel artikel kan ik uiteraard geen recht doen aan alle auteurs en hun ideeën. Het gaat hier en nu om een eerste oriëntatie op een weinig onderzocht gebied: leesteksten en het daarbij behorende lesdoel in het leesonderwijs. Ter wille van een gestructureerd overzicht zal ik de publikaties behandelen, geordend naar de verschillende leesvormen.

Eerste bevindingen

Een voorbeeld: het tijdschrift *School* heeft een rubriek waarin een uitgever zijn (nieuwe) methode kan aanbieden. Dat dient te gebeuren volgens 13 aandachtspunten, opgesteld door het Leermiddelen Centrum van de Utrechtse Universiteit. Daarbij is geen enkel punt aan de hand waarvan de uitgever iets over de teksten moet zeggen. Je kunt in dit kader dus een leesmethode bespreken, zonder de leesstof te vermelden: je kunt eveneens een nieuwe aardrijkskunde- of een geschiedenismethode aanprijzen, zonder dat de lezer geïnformeerd raakt over de tekst of over de toegankelijkheid of structuur ervan. Duidelijk blijkt hieruit dat inhoud en vorm van teksten in het (lees)onderwijs niet altijd van wezenlijk belang wordt geacht.

Tussen de vaktijdschriften zitten duidelijke verschillen. Generaliserend over tijdschriften, waaruit ik zeven of meer artikelen gelezen heb, blijkt dat, het zal niemand verbazen, de tijdschriften *Moer*, *Leesgoed* en *De Schoolmediatheek* in hun artikelen over het (leren) lezen sterk tekst-gericht zijn. Het tijdschrift *JSW* besteedt veel aandacht aan verschillende leestechnieken en toont minder interesse voor teksten, terwijl in *School en Begeleiding* beide stromingen elkaar in evenwicht houden.

Publikaties over leesvormen

Duidelijke verschillen in keuze, waardering en gebruik van teksten treden ook op bij vergelijking van de verschillende leesvormen

AANVANKELIJK LEZEN Bij (nieuwe) methoden voor aanvankelijk lezen is de aantrekkelijkheid, de begrijpelijkheid van de aan te bieden teksten een bron van grote zorg. Kinderen moeten via de leesmethode een indruk kunnen krijgen van de betekenis van lezen en schrij-

ven; zo krijgt het aanvankelijk (technisch) lezen, met name in de nieuwe methoden voor aanvankelijk lezen, het karakter van leesbevordering.² Het door de methode gewilde lesdoel (de techniek van het lezen aanleren) valt zoveel mogelijk samen met het gangbare lesdoel (lezen ter wille van de inhoud). Desondanks zijn de teksten niet altijd even aantrekkelijk of interessant, zoals Detering & Kalkman (1988) en Freeman-Smulders (1991) laten zien. Dat eerste leesboekjes ook mogelijkheden bieden voor cultuuroverdracht blijkt uit de *Leesbus*-boekjes van Annie Keuper-Makkink (Dijkstra Groningen): de verhalen zijn hierin door ritme en rijm, door herhaling en het gebruik van bekende verhaalpatronen toegankelijk en verrassend (zie afbeelding op pag. 212-213).

VOORTGEZET TECHNISCH LEZEN Zelden komen in artikelen over technisch lezen de leesboekjes ter sprake. Keuze noch inhoud lijken veel aandacht waard te zijn. De publikaties gaan voornamelijk over verschillende vormen van oefenen, over de klasseorganisatie en over de controle op de voortgang.

Het begrip technisch lezen is niet eenduidig van betekenis: soms is er sprake van het *produkt* en dan gaat het over het behaalde leesniveau, uitgedrukt via AVI- of Brus-toets ('...de vele bovenbouwkinderen die AVI 9 niet dreigen te halen') dan weer gaat het over het *proces*: het oefenend technisch lezen, al of niet in niveau-groepjes ('...een map met programma's op het gebied van AVI 3 tot en met AVI 9').

Voor de *toetsen* ligt de tekst vast en wat moeilijkheidsgraad betreft zijn ze in technische zin met zorg samengesteld; naar de inhoud zijn toetsen meestal onnozel of betekenisloos, zoals de Brus-toets. Het doel van het toetsen is de vaardigheid 'onvoorbereid correct verklanken' te controleren. Dit is een vaardigheid die een mens in het dagelijks leven niet nodig heeft (tenzij op Sinterklaasavond en dan nog alleen als er dichters in de familie zijn). Tekst en vooral lesdoel zijn ver verwijderd van lezen zoals lezen bedoeld is. Desondanks krijgen deze toetsen nog extra betekenis, doordat ze de laatste jaren een plaats vinden in leerlingvolgsystemen die, zoals bekend, het rendement van het onderwijs bedoelen vast te leggen; deze koppeling leggen Koning (1990) en Van Doorn & Soethout (1990). Het rendement is dan het

rendement van wat onderwezen en beoefend is, het levert geen inzicht in de mate van vooruitgang bij het zelfstandig lezen.

De teksten voor het technisch lezen als proces, voor het lezen in niveaugroepen dus (enkele honderdduizenden kinderen, tweemaal per week) krijgen in de meeste publikaties nauwelijks aandacht.

Het ZWALUW-project (Zelfstandige Werkvormen bij Aanvankelijk/technisch Lezen met Uiteenlopende Werkvormen) heeft als globale doelstelling (toets) AVI-niveau 9 te bereiken in drie jaar tijd. De didactische uitgangspunten bevatten geen advies of informatie over inhoudelijke criteria aan teksten te stellen. Bij de tekstkeuze voor het voortgezet technisch lezen gaat het alleen om de technische moeilijkheidsgraad maar enige filosofie waarom juist deze teksten geschikt zouden zijn, ontbreekt. Er blijkt bovendien een blind vertrouwen in de AVI-niveaus uit. Dit blijkt niet alleen uit de handleiding van het ZWALUW-programma maar ook uit andere publikaties: Van der Kroon & Van Wickeren-Peeters 1989, Damen e.a. 1990, Damen 1991. Alleen voor leerlingen met geringe motivatie wordt verwezen naar het bestaan van boeken voor kinderen met leesmoeilijkheden.

Positief aan dit project zijn de zelfstandige werkvormen: kinderen mogen individueel lezen aan de hand van opgegeven titels, eventueel met een cassette recorder met ingesproken tekst. Hierdoor raakt het lesdoel (het niveau van het technisch lezen verhogen) aan het normale leesdoel (lezen ter wille van de inhoud).

Spaarzaam is, zoals gezegd, de interesse voor het veranderen van het lesdoel, en het kiezen van geschikte leesstof, of voor kritiek op het AVI-systeem.

BEGRIJPEND LEZEN De publikaties over begrijpend lezen tonen een grote verscheidenheid: onderzoeksverslagen, besprekingen van methoden, opsommingen van componenten van begrijpend lezen, eisen te stellen aan kinderen, beschrijvingen van mogelijke methodieken, theorieën over begrijpend lezen enzovoort. Vanuit het oogpunt van tekstkeuze en lesdoel kom ik tot de volgende, zeer grove indeling die onmogelijk recht kan doen aan alle afzonderlijke artikelen:

- taalleesmethoden, thematisch-cursorisch leesonderwijs en begrijpend lezen gebed in diverse activiteiten rond de tekst
- (instructie in) afzonderlijke componenten en strategieën van begrijpend lezen
- begrip van authentieke teksten.

Taalleesmethoden Bij taalleesmethoden, thematisch-cursorisch leesonderwijs en bij begrijpend lezen, begeleid door diverse activiteiten, roept de docent interesse op voor de inhoud van de tekst door teksten en/of gesprekken. Dat houdt in dat de inhoud van de tekst min of meer aansluit bij voorkennis of belangstelling van de kinderen. Het leesproces is gericht op begrip van de inhoud. Bij deze leesvorm toont het leesproces overeenkomst met lezen, zoals lezen uiteindelijk bedoeld is. Voorbeelden van deze aanpak zijn de taalleesmethoden *Taaltoren* (Meulenhoff Educatief) en *Taalkabaal* (Zwijsen). Een methode, speciaal voor begrijpend lezen is *Lees je wijzer* (Dijkstra Zeist). De auteurs Bol & Van Wessel (1990) zeggen in de beschrijving van de methode niets over de teksten hoewel geschikte teksten voor begrijpend lezen een groot probleem zijn. De afgedrukte fragmenten stemmen een mens in dit opzicht niet hoopvol.

Strategieën Andere artikelen, projecten en onderzoeken richten zich op componenten of strategieën van begrijpend lezen, dat wil zeggen op de onderscheiden vaardigheden die voor compleet begrijpend/studerend lezen nodig zijn: Aarnoutse 1990, Aarnoutse 1991, Gruwel & Aarnoutse 1990, Reitsma & Walraven 1991, Van Wendel de Joode 1990. Deze leesvorm houdt in dat kinderen via een tekst een bepaalde vaardigheid moeten inoefenen, bij voorbeeld: de hoofdgedachte uit de tekst halen of de bedoeling van de schrijver onderkennen. De inhoud van de tekst is van minder belang dan de mogelijkheid die de tekst biedt instructie over een bepaalde component te geven. De teksten zijn wat de inhoud betreft willekeurig, en het lesdoel is niet gericht op de inhoud als geheel, maar op een geïsoleerd aspect van zingeving. Deze leesvorm kan bij kinderen verwarring wekken over het doel en het nut van lezen; zie de illustratie op pag. 209.

⋮ Oma, waarom lezen wij?

Goeie vraag, kind, waarom leest een mens eigenlijk? Ik zal je vertellen waarom ik lees. En dat is om iets te weten te komen, bij voorbeeld: ik kijk in de krant om te weten wat er in de wereld gebeurt, of wanneer de bibliotheek open is. En als ik een roman lees, een verhaal dus, dan lees ik om te weten hoe het de hoofdpersoon vergaat, wat ze allemaal meemaakt.

⋮ Ja, oma, dat dacht ik ook, maar op school is lezen iets heel anders. Gisteren hadden we een leesles, en daar waren woorden uitgelaten die we moesten invullen. Kon de meester zien of we het snapten, zei hij. Maar het ging over Zwitserland, hoog in de bergen met sneeuw en zo, en daar weet ik niks van. Waarvoor dienen sneeuwkettingen, oma, is dat om auto's uit de sneeuw te trekken? Ik begreep er niks van, was het maar over Ponypark Slagharen gegaan, dan had ik wel een tien gehaald, daar weet ik alles van.

Kind, je moet je verhalen niet zo warrig vertellen. Zet alles nou eens goed op een rijtje. Ten eerste: je had aardrijkskunde; ten tweede: de meester had Zwitserland behandeld; ten derde: hij wilde weten of jullie het goed geleerd hadden, bedoel je dat?

⋮ Nee oma, het was geen aardrijkskunde, het was begrijpend lezen. Dat is zo'n eng vak, je

⋮ weet nooit waar het over gaat. Laatst hadden we een lesje, daar moesten we de kern van de tekst uithalen, en dat ging over dieren in de winter, maar het was niet voor biologie, want met biologie zijn we bezig met een project over voortplanting. En ook hadden we laatst iets over eilanden in de Stille Zuidzee, de Nieuwe Hebriden en mensen die daar ziek zijn en wat ze daarover denken. Oma zijn er ook Oude Hebriden?

Maar kind, eilanden in de Stille Zuidzee en bijgeloof, dat is culturele antropologie. Dat heeft je tante Mariëlle op de Universiteit gestudeerd. En leren jullie dat tegenwoordig ook al op de basisschool?

⋮ Welnee oma, het ging er helemaal niet om dat we iets leerden over de Stille Zuidzee, we moesten gewoon feit van mening kunnen onderscheiden. Oma, waarom moeten we bij begrijpend lezen de ene keer feit van mening onderscheiden en dan weer tussen de regels doorlezen en een andere keer woorden onderstrepen en ook soms een samenvatting maken. Dan leer je toch niks, als je steeds voor de meester kunstjes met de tekst moet uithalen! Zo kom ik nooit aan lezen toe!

Kind, wees blij dat jij dat thuis kan doen. Ga er later maar voor studeren: hoe je kinderen lezen leert. En reken maar dat er dan nog steeds eigenwijze jongetjes zijn die overal kritiek op hebben.

Authentieke teksten Bij de publikaties over begrijpend lezen waren er twee die uitgaan van authentieke teksten: Hacquebord 1991 en *Begrijpend lezen in de bibliotheek* (1991). De verschillen in opzet en uitwerking zijn groot. Hacquebord presenteert een methode, *Weet wat je leest. Begrijpend lezen voor de brugklas* (Dijkstra Groningen), om (zwakke) lezers in het voortgezet onderwijs zelfstandig teksten te laten aanpakken, teksten waar ze in de klas bij de zaakvakken mee te maken krijgen. *Begrijpend lezen in de bibliotheek* is gericht op het met begrip lezen van verhalende lectuur in de basisschool.

De overeenkomst is de principiële en mijns

inziens terechte keuze voor teksten waar kinderen in de werkelijkheid mee geconfronteerd (zouden kunnen) worden. Het lesdoel is op begrip van de inhoud gericht is, waardoor lesdoel en leesdoel in elkaars verlengde liggen. Het leesonderwijs dient bij deze leesvorm niet alleen binnenschoolse vaardigheden.

VRIJ LEZEN Uit artikelen waar lezen als holistisch proces (zelfstandig lezen/leesbevordering/vrij lezen) aan de orde komt, blijkt belangstelling voor vorm en inhoud van teksten. Het doel is altijd zingeving. De waarde van het zelfstandig (thuis) lezen komt aan de orde evenals het verband met het technisch en

begrijpend lezen op school; ook activiteiten van andere instellingen die zich (ook) met lezen bezighouden komen ter sprake.³ Met name het tijdschrift *Leesgoed* bevat een schat aan ideeën om het zelfstandig en vrij lezen te bevorderen. Een speciaal nummer (april 1991) is gewijd aan leesbevordering in onderwijsvoorranggebieden. Het tijdschrift *Vernieuwing* wijdde de nummers van oktober 1987 en oktober 1989 aan het lezen. Ook het tijdschrift *De Schoolmedia-theek*, hoewel niet specifiek gericht op onderwijs in lezen, biedt in ieder nummer brede informatie over mogelijkheden en projecten met betrekking tot lezen in het onderwijs. De drie genoemde tijdschriften publiceren regelmatig recensies van kinderboeken.

Ten slotte laten Osinga (1991) en Vernooij (1991) zien dat het mogelijk is een breed opgezet artikel te schrijven over het leesonderwijs in het algemeen, zonder dat de keuze van teksten daarbij als een essentieel onderdeel aan de orde komt.

Samenvatting en voorlopige conclusies

Voor zover dit uit publikaties blijkt en hier in grote lijnen wordt geformuleerd, maken het aanvankelijk lezen, bepaalde vormen van begrijpend lezen en het vrije lezen in overwegende mate gebruik van op inhoud geselecteerde teksten, dan wel entameren een vrije keuze uit aantrekkelijke of interessante teksten. Kinderen moeten die teksten lezen ter wille van de inhoud; instructie in bepaalde leestechnieken is hierin geïntegreerd. Aan het lezen op school, zo gepresenteerd, kunnen kinderen ideeën ontleen over het plezier, het nut en de betekenis die lezen voor hen (buiten school) zou kunnen hebben.

Bij technisch lezen (in de vorm van onvoorbe-reid, onder controle verklanken van een onbekende tekst) en bij instructie in componenten of strategieën van begrijpend lezen blijkt de inhoud betrekkelijk willekeurig gekozen te worden, terwijl het lezen niet op zingeving (in de gangbare betekenis) gericht is. Deze leesvormen bieden daardoor geen duidelijk beeld van een normaal leesproces. Het komt mij voor dat kinderen die het lezen van huis uit niet kennen of die geen affiniteit met lezen ontwikkelen, daar schade door kunnen lijden.

Daar is nooit onderzoek naar gedaan: wat moeilijk te kwantificeren is, wordt zelden onderzocht. Het verschil met het aanvankelijk lezen nieuwe stijl – zoals eerder beschreven – is groot en zal voor de kinderen onverklaarbaar zijn. Nu gaat het niet meer om interessante teksten; het lesdoel is technisch van aard en zo wordt lezen voor hen een schoolse vaardigheid, zonder betekenis voor het eigen leven; vrijwillig lezen naar eigen keuze buiten school zal hierdoor niet worden bevorderd. Weliswaar staat veelal leesbevordering of vrij lezen als afzonderlijk te geven vak op het rooster maar de status van deze leesvormen is veel geringer en de resultaten zijn niet gemakkelijk te kwantificeren of in een leerlingvolgsysteem op te nemen. De dwang om voor deze leesvormen tijd en aandacht vrij te houden is daardoor – zeker voor docenten die er weinig affiniteit mee hebben – minder groot.

Al lezend, zoveel verschillende onderwerpen in een willekeurige volgorde, dringt zich nog een andere conclusie op. Het leesonderwijs, zoals je dat in recente publikaties ervaart, is verzuild: het is verdeeld in aparte circuits die zich weinig met elkaar bemoeien (zie hierover ook Freeman-Smulders 1990). Met name alweer het technisch lezen en de instructies in strategieën van begrijpend lezen zijn in zichzelf besloten. De artikelen over technisch lezen bevatten geen verwijzing naar de winst voor zelfstandig lezen die via deze specifieke leesvormen te bereiken zou zijn. Wat betreft het begrijpend lezen hebben Reitsma & Walraven (1991) al geconstateerd dat directe instructie in aspecten van begrijpend lezen over het algemeen goed blijkt te lukken, maar dat er niet of nauwelijks sprake is van transfer of generalisatie van de trainingseffecten naar begrijpend lezen in het algemeen. Op het verkeerde paard gewed?

Het is aan de initiatieven van de vrouw of man voor de klas om de verzuiling te doorbreken en eenheid in het leesonderwijs te realiseren en ook nog de klas daarbij – mede via aansprekende teksten – geïnteresseerd en betrokken te houden. Dat is de docenten meestal wel toevertrouwd, maar het wordt hen niet gemakkelijk gemaakt.

Noten en literatuur

- 1 *Didaktief, JSW, Leesgoed, Moer, Pedagogische Studiën, Praxis, School, School en Begeleiding, De Schoolmediatheek, Vernieuwing.*
- 2 Zie de methoden *Balans, Leesbus, Leeslijn, Lees-sleutel, Veilig leren lezen* (nieuwe versie) en artikelen als Verhoeven & Mommers 1989, De Baar 1989, Milder 1989, Lamme 1990.
- 3 Een keuze uit de desbetreffende literatuur is Nissen 1989, Mooren & Woets 1990, Van der Voort 1990, De Haan & De Kok 1991, Koolstra e.a. 1991, Mulckhuyse 1991.

Aarnoutse, C., 'Op weg naar systematisch begrip-pend lezen' in: *Didaktief* 20/5, 1990, p. 18-19.

Aarnoutse, C., 'Begrijpend lezen in het basis-onderwijs' in: P. Reitsma & M. Walraven (red.). *Instructie in begrijpend lezen*. Delft 1991.

Baar, K. de, 'Kinderen zijn in principe gemotiveerd om te leren lezen' in: *Vernieuwing* 48/4, 1989, p. 18-21.

Begrijpend lezen in de bibliotheek. Amsterdam, Openbare Bibliotheek Amsterdam, afdeling o.v.b. Amsterdam 1990.

Bol, E., & H. van Wessel, 'Achtergronden en uitgangspunten van *Lees je wijzer*' in: *Moer* 1990/7, p. 268-284.

Damen, H., 'Begeleiding en invoering van het ZWALUW-programma' in: *School en Begeleiding* 30, juni 1991, p. 41-43.

Damen, H., A. Clijsen & C. Vernooy, *Handleiding Zwaluwprogramma*. Hoevelaken 1990.

Detering, P., & W. Kalkman, 'Los van de methode' in: *Vernieuwing* 47/3, 1988, p. 8-13.

Doorn, F. van, & H. Soethout, 'Leerlingvolg-systeem: een management informatiesysteem' in: *School en Begeleiding* 26, juni 1990, p. 37-41.

Freeman-Smulders, A., *Leren lezen is niet genoeg*. Amsterdam 1990.

Freeman-Smulders, A., 'Een kauw in de saus' in: *Leesgoed* 18/3, 1991, p. 104-107.

Gruwel, S., & C. Aarnoutse, 'Begrijpend lezen kun je leren' in: *JSW* 75/1, 1990, p. 19-21.

Haan, M. de, & A. Kok, 'Leespromotie in Utrecht; hoe bevorder je bij leerlingen de «zin in lezen»' in: *Didaktief* 21, 1991, p. 15-17.

Hacquebord, H., 'Begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs: strategische aanpak van authentieke teksten' in: P. Reitsma & M. Walraven (red.). *Instructie in begrijpend lezen*. Delft 1991.

Koning, L., 'Leesproblemen' in: *JSW* 75/4, 1990, p. 20-22.

Koolstra, C., T. van der Voort & M. Vooy, 'Buitenschools mediagebruik als voorspeller van technisch en begrijpend lezen' in: *Pedagogische Studiën* 68/3, 1991, p. 114-123.

Kroon, L. van der, & L. van Wickeren-Peeters, 'Zwaluwproject' in: *JSW* 73/5, 1989, p. 20-23 en 73/7, 1989, p. 18-20.

Lamme, H., 'Een goed begin is het halve werk' in: *Moer* 1990/7, p. 303-315.

Milder, R., 'Leren lezen met de Leeslijn' in: *Moer* 1989/4, p. 147-151.

Mooren, P., & K. Woets, 'In het spoor van Noor' in: *Leesgoed* 17/1, 1990, p. 21-25.

Mulckhuyse, M., 'Leesbevordering en kunstzin-nige vorming' in: *Leesgoed* 18/3, 1991, p. 121-122.

Nissen, Th., 'De stimulans van de bibliotheek' in: *Leesgoed* 16/3, 1989, p. 90-92.

Osinga, N., 'Leren lezen; een proeve van preven-tieve zorgverbreding' in: *School en Begeleiding* 29, maart 1991, p. 59-64.

Reitsma, P., & M. Walraven, 'Inleiding' in: P. Reitsma & M. Walraven (red.), *Instructie in be-grijpend lezen*. Delft 1991.

Verhoeven, L., & C. Mommers, 'De didactiek van het leren lezen; van «reading readiness» naar «emergent literacy»' in: *School en Begeleiding* 21, maart 1989, p. 60-64.

Vernooy, K., 'Effectief leesonderwijs' in: *JSW* 75/8, 1991, p. 5-7.

Voort, T. van der, 'Een pleidooi voor vrij lezen in de basisschool' in: *Moer* 1990/7, p. 290-295.

Wendel de Joode, B. van, 'Kenmerkende eigen-schappen van zwakkere leerlingen bij het leren hanteren van leesstrategieën' in: *Levende Talen* 453, september 1990, p. 326-331.

Afbeelding op pag. 212-213 *Uit Het geheim van de zee, de leesbus van Keuper-Makkink*

bang voor een prik



aan de kant! aan de kant!
wij gaan naar het stille strand
naar de zon en naar de zee
stop! de mier wil mee

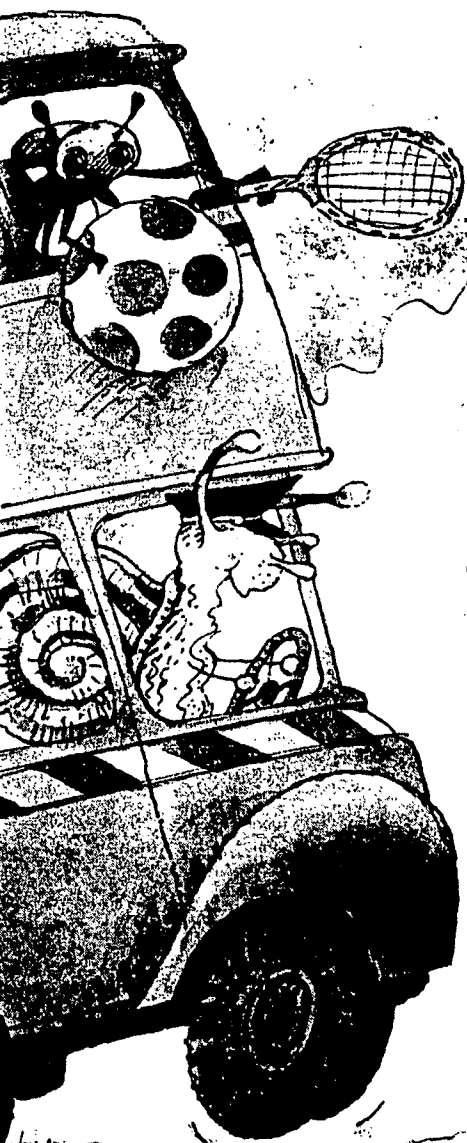


opschieten!
instappen!
en dan snel weg
over de snelweg



aan de kant! aan de kant!
wij gaan naar het stille strand
naar de zon en naar de zee
stop! de tor wil mee





opschieten!
instappen!
en dan snel weg
over de snelweg



aan de kant! aan de kant!
wij gaan naar het stille strand
naar de zon en naar de zee
stop! de rups wil mee



opschieten!
instappen!
en dan snel weg
over de snelweg