

Over parachute-springend en bergbeklimmend lezen

Er zijn tal van 'gevorderde' anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs die de alledaagse interactie goed beheersen, maar die problemen hebben met de schooltaal en dan in het bijzonder de schoolboekentaal. De laatste jaren is er veel gepubliceerd over hoe anderstalige leerlingen teksten lezen. In dit didactisch georiënteerde artikel van Joop Wammes wordt de hedendaagse theorievorming vertaald in voor de docent bruikbare praktische adviezen. De adviezen hangen onderling sterk samen, zodat er sprake is van een methodologische lijn.

Uitgangspunten

In dit artikel¹ geef ik een samenhangende serie oefentypes, die mogelijk zijn om de leesvaardigheid van gevorderde anderstaligen in het voortgezet onderwijs te verbeteren. Tot het vo reken ik hier in ieder geval LBO, AVO en VWO, maar mijn beschouwing kan ook van belang zijn voor het onderwijs aan IBO-leerlingen, mits ze het 'technisch' lezen (eindniveau groep 6) beheersen. Dit artikel is bedoeld voor docenten Nederlands in de onderbouw van het VO, remedial teachers en leraren Nederlands in opleiding. In mijn betoog ga ik van de volgende vijf veronderstellingen uit.

- 1 De gemiddelde anderstalige leerling in het VO heeft een aanzienlijke leesachterstand heeft op de gemiddelde autochtone leerling. En met lezen bedoel ik dan niet het hardop, maar het stillezen. Zo bleek bij voorbeeld uit het onderzoek van Hacquebord (1989, p.196) bleek bij voorbeeld dat Turkse LBO-leerlingen veelal lagere resultaten behalen bij tekstbegripstoetsen.
- 2 Wat de woordenschat betreft is het tekort vaak niet volledig in te halen door extra lessen aan dit probleem te besteden. Alhoewel veel scholen dit probleem zo zullen aanpakken, geloof ik dat dat meestal een heilloze weg is.² Beter is het

om het woordenschatprobleem te accepteren als een eigenheid van de leerling en de leerling een *andere* manier van leesgedrag aan te leren. Een manier, waarbij de leerling gebruikt maakt van aanwezige, al dan niet taalvrije kennis en vaardigheden. Het aanleren van een ander leesgedrag om tot tekstbegrip te komen is een betere strategie dan de 'meer van hetzelfde'-oplossing.

Een andere manier van leesgedrag aanleren veronderstelt dat we het huidige leesgedrag moeten veranderen. Met een voorbeeld zal ik illustreren, welke leesgedragingen ik hierbij op het oog heb. Gesteld dat de leerling de volgende tekst moet lezen.

'De levende wezens op aarde kunnen we in drie grote groepen verdelen: mensen, dieren en planten. Elke groep is weer onderverdeeld in soorten. We hebben verschillende soorten mensen, maar ook verschillende soorten dieren en planten. Elk soort heeft zijn eigen manier van leven, zijn eigen levensvorm. Een zwaluw leeft anders dan een madeliefje' (Heerdink-van Buren e.a., z.j.).

De tekst is tot de laatste regel goed te begrijpen. Maar het is mogelijk dat een anderstalige leerling de woorden 'zwaluw' en 'madeliefje' niet kent. Wat de leerling in het leesgedrag moet aanleren is, dat hij/zij dit woordenschatprobleem durft te negeren. De woorden hebben immers geen belangrijke functie in de tekst. Het opzoeken van de woorden in het woordenboek, zou zelfs een verstorende invloed hebben op het totaalbegrip van de tekst. Wat heb je immers aan 'trekvogel' en 'meizoentje' als uitleg?

Je kunt een leerling leren te onderscheiden welke tekstgedeelten (on)belangrijk zijn. Als een leerling niet meer de gehele tekst, maar alleen de belangrijkste tekstgedeelten 'woord na woord' leest, dan hebben we het leesgedrag van de leerling veranderd.

- 3 In deze didactische verhandeling leg ik de nadruk op de onderbouw, omdat ik vermoed dat het veranderen van het leesgedrag vlak voor het examen niet zonder risico is.
- 4 Vanuit het schoolcarrière-perspectief is het goed kunnen begrijpen van zakelijke teksten belangrijker dan het goed kunnen lezen van fictie. Bij het laatste dient het leesplezier, en

niet de leesmethode en het tekstbegrip centraal te staan. Daarom hebben de onderstaande oefentypes alleen betrekking op zakelijke teksten.

- 5 Het lijkt me raadzaam de oefentypes op relatief 'zwarte' scholen klassikaal uit te voeren en op relatief 'witte' scholen in een bijlessituatie. In scholen met veel autochtone leerlingen die toch problemen hebben met schooltaal (LBO-scholen bij voorbeeld), verdient een klassikale aanpak weer de voorkeur.

Twee soorten leesgedrag

De meeste leerlingen in het vo lezen woord na woord en zullen dan, naar je hoopt, tot een totaalbegrip van de tekst komen. We noemen dit leesgedrag 'bergbeklimmend lezen',³ omdat het totaaloverzicht pas wordt verkregen op het einde van de beklimming. Voor anderstalige leerlingen zijn als het ware de bergpaden vaak te nauw en de hellingen te steil, zodat ze de bergtop niet halen.

Toch zult u hier niet lezen, dat bergbeklimmend lezen voor anderstalige leerlingen een verkeerd leesgedrag is. Er zijn gedeelten in de tekst, die zeer nauwkeurig gelezen moeten worden, bij voorbeeld een conclusie. In het tekstje over soorten leven en levensvormen moet je alle zinnen, op de laatste na, goed begrijpen, want in die eerste zinnen staat waarschijnlijk de essentie van de gehele paragraaf.

Ik pleit daarentegen voor een benadering, waarbij de anderstalige leerling eerst een totaaloverzicht van de tekst probeert te verkrijgen. Zoals een parachutist tijdens zijn sprong eerst door de grote hoogte een totaaloverzicht van het landschap heeft en pas daarna de details kan zien, zo kan de lezer de ogen eerst over de lay-out laten glijden om een globaal idee te krijgen van de tekst(inhoud). Vandaar dat we spreken van 'parachute-springend lezen'.

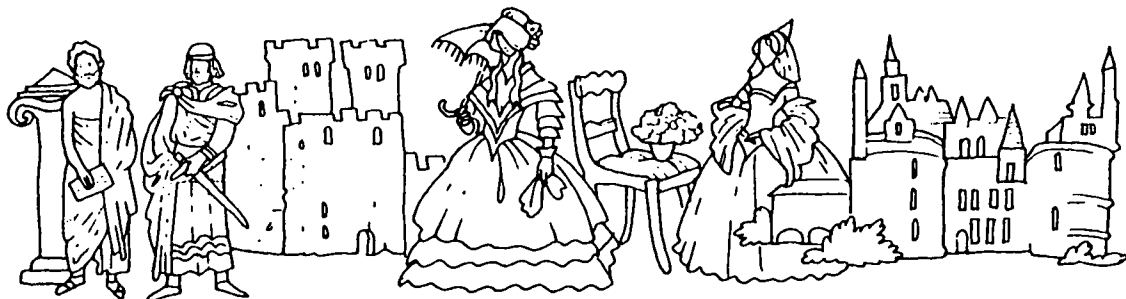
Hieronder zal ik laten zien, hoe door parachute-springend lezen bepaald kan worden welke tekstgedeelten bergbeklimmend moeten wor-

De functie van kleding

Bescherming *Mensen dragen kleding om het lichaam te beschermen tegen koude, warmte en vocht.*

In het grootste deel van de wereld kan de mens niet zonder kleding leven. Het lichaam zou zonder deze bescherming te veel afkoelen. Kleren worden gemaakt van allerlei materialen. Textiel is in onze tijd en in ons werelddeel het belangrijkste materiaal. De belangrijkste eigenschap van kleding is dat ze lucht vasthoudt. Om ons lichaam wordt als het ware een laagje stilstaande lucht vastgehouden. Die stilstaande lucht krijgt de temperatuur van je lichaam. Koude of warmte kunnen er niet direct mee in aanraking komen. We noemen dat isoleren. Kleding werkt dus isolerend.

In Nederland is het klimaat erg wisselend. Soms is het koud en op andere momenten is het warm. Het klimaat is ook erg vochtig. Kleding moet beschermen tegen koude en vocht. Als het warm is trek je wat uit. Er zijn landen waar het zo warm is, dat mensen juist veel kleding dragen om zich tegen de warmte te beschermen. De zon schijnt zo fel en het is zo warm, dat de lichaamstemperatuur lager is dan de huiltentemperatuur. De luchtlagen tussen de kleding houden in dat geval de warmte tegen.



den gelezen en welke niet. De feitelijke verandering in het leesgedrag houdt dus in dat de leerling eerst parachute-springend leest en daarbij bepaalt welke tekstgedeelten bergbeklimmend moeten worden gelezen. Alleen de belangrijke tekstgedeelten worden dan ook daadwerkelijk bergbeklimmend gelezen.

Fase I Parachute-springend lezen

Voor de 'parachute-springer' is het verkennen van de buitenkant, als eerste activiteit, erg belangrijk. Dit doe je dan door de illustratie te bekijken (die taalvrij is) en dan de titel. Vaak is er een direct verband tussen de titel en de illustratie. Indien er moeilijke woorden in de titel staan, dan geeft de illustratie waarschijnlijk ondersteuning.

Dan daalt de parachute-springer af naar de tussenkopjes, die vaak iets zeggen over aspecten van het onderwerp. Verdere ondersteuning kunnen de cursief of vetgedrukte woorden geven. Een speciale variant is de kantlijntekst,

waarbij in de kantlijn de belangrijkste woorden aangegeven staan. In schoolboeken komt deze variant vaak voor. Het is bij de op pag. 44-45 afgedrukte tekst van Van Ast-Stuy e.a. (1983) voor de goed getrainde lezer snel in te zien dat kleding vier functies heeft: bescherming, versiering, herkenning en mode.

Het leesgedrag van de leerling moet dus zo veranderd worden, dat hij begint met het verkennen van de buitenkant. Dit is dan ook ons eerste oefentype. Materiaal voor dit oefentype vindt u in de leesmethoden van De Boer & Lijmbach (z.j.) en Lijmbach e.a. (1990). In beide methoden is een hoofdstuk gewijd aan de buitenkant van de tekst.

Een tweede oefentype is het schematiseren van de tekst met behulp van de buitenkant. Boer & Lijmbach gebruiken hiervoor de term 'parapluschema' (zie de afbeelding bovenaan pag. 46). Er zijn nog andere schematiseerstijlen, zoals het 'rubriekenschema' (zie de afbeelding onderaan pag. 46).

Versiering *Mensen dragen kleding om het uiterlijk aantrekkelijker te maken.*

Met kleren kun je je uiterlijk aantrekkelijker maken. Je maakt jezelf aantrekkelijk voor degenen in je omgeving van wie je het belangrijk vindt dat ze je aantrekkelijk vinden. Door het kiezen van bepaalde modellen en kleuren kan je uiterlijk een ander aanzien krijgen. Je kunt lichaamsvormen verbeteren die je niet mooi vindt. Je kunt mooie vormen beter uit laten komen.

Kleren zijn er in allerlei soorten en maten. Voor elke gelegenheid kun je kiezen wat de meest geschikte kleding is. De kleren die je kiest, pas je aan aan de leeftijd, het werk en de omstandigheden.

Herkenning *Mensen dragen kleding om zich te onderscheiden van anderen.*

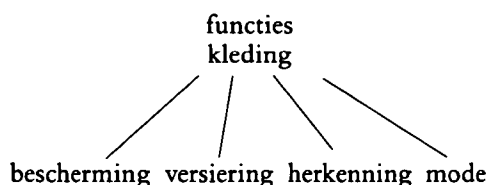
Met kleding kun je laten zien tot welk land, welke streek, godsdiens of groepering je behoort. Als je niet weet waarom mensen van een bepaalde groep zich anders kleden, vind je dat misschien raar. Als je eenmaal weet wat de redenen van die andere kleding zijn, is het lang zo vreemd niet meer.

Mode *Kleding is een uiting van de tijd.*

Kleding verandert. Wat een aantal jaren geleden heel normaal was, past vandaag niet meer. We noemen dat ook wel mode. Kleding en mode veranderen niet alleen van jaar tot jaar, maar zeker van eeuw tot eeuw.

Kleding is één van de vele uitingen die in een bepaalde tijd passen, zoals bijvoorbeeld ook: beeldende kunst, bouwkunst, muziek, eetgewoonten en omgangsvormen. Bepaalde kleding past altijd in een bepaalde tijd en bij een bepaalde stijl. De stijl van een tijd is de manier waarop mensen denken en voelen. Dit brengen ze naar voren in de manier waarop ze bouwen, schilderen en muziek maken. De stijl verandert steeds en dus verandert ook de kleding.





Door de buitenkantanalyse zijn de bovenste twee niveaus van het parapluschema en de twee linkerkolommen in het rubriekenschema snel in te vullen. De rest van het schema wordt dan bij bergbeklimmend lezen ingevuld. Mijns inziens is het duidelijk dat de leerling zo al snel de hoofdzaken van de tekst in een schema kan aangeven, indien althans de tekst goed gestructureerd is. Wat over de vier functies van de kleding afzonderlijk gezegd wordt, daarvoor is bergbeklimmend lezen nodig.

De leerling is nu zover in de tekst afgedaald, dat hij kan bepalen welke alinea's belangrijk/minder belangrijk zijn. We komen daarmee bij het *derde* oefentype. Naar analogie van wat sommige docenten in de lespraktijk al blijken te doen, laten we de leerlingen verkeersborden bij de alinea's plaatsen. '100 km' als de alinea niet belangrijk is (bij een anekdote bij voorbeeld), 'STOP' bij een erg belangrijke alinea (bij een conclusie bij voorbeeld) en '30 km' bij een tamelijk belangrijke tekst.

Het is de bedoeling van dit oefentype dat de leerling door parachute-springend te lezen de alinea's kan markeren, die later bergbeklimmend moeten worden gelezen. Materiaal hiervoor kan de docent uit vele bronnen halen. Wel is het raadzaam vooral in het begin van de training met zeer gestructureerde teksten te werken, met een duidelijk onderscheid tussen anekdotes en 'zwaardere' tekstgedeelten.

De leerling is nu toe aan het lezen van delen van de alinea's zelf als *vierde* oefentype. Niet

elke zin in de alinea is belangrijk. Zinnen met een cursief gedrukt woord zijn dat in ieder geval wel. In een beperkt aantal gevallen is de laatste zin het belangrijkste maar meestal bevat de eerste zin van de alinea de essentie ervan, zoals in het volgende voorbeeld.

'Oude mensen en kleine kinderen hebben de meeste kans op een ongeluk. Oude mensen krijgen vaker een ongeluk omdat ze minder goed kunnen zien en horen en omdat hun reactievermogen achteruit is gegaan. Oudere mensen zijn bovendien minder soepel en hebben minder kracht. Kleine kinderen krijgen vaker een ongeluk omdat ze speels zijn en nog niet goed weten wat er allemaal gevaarlijk is' (De Boer & Lijmbach z.j., p. 101).

We zien dat de eerste zin de alinea samenvat en dat rest van de zinnen in de alinea die centrale gedachte geïllustreerd en uitgelegd wordt. Een opvallend kenmerk van teksten is dat die kernzin vaak in eenvoudig Nederlands is gesteld en de uitleg in de rest van de alinea vaak moeilijke woorden bevat. En het zijn juist deze 'madeliefjes' en 'zwaluwen' waar de anderstalige op vastloopt. Moeilijke woorden kunnen ook wel in de kernzinnen voorkomen, maar deze moeilijke woorden zijn vaak al 'gekraakt' bij het parachute-springend lezen, bij voorbeeld omdat het woord al in de titel stond.

In het tekstvoorbeeld over ongelukken zien we dat de kernzin 'Oude mensen en kleine kinderen hebben de meeste kans op een ongeluk' is. Dit moet de anderstalige eerst begrijpen en het woordgebruik zal hier waarschijnlijk geen problemen veroorzaken. Daarna krijg je de uitleg. Hier worden woorden gebruikt, die in de rest van de paragraaf waarschijnlijk niet meer mee zullen doen, zoals 'soepel', 'reactievermogen' en 'speels'. In dit kleine stuk tekst zou de anderstalige leerling dan al drie keer onnodig vastgelopen zijn.

In dit oefentype moet de docent de anders-

titel	tussen-/kantlijnkop	verdere informatie

talige leerling dus leren een onderscheid te maken tussen belangrijke en minder belangrijke zinnen in de alinea. In de hoofdstukken 'Parapluzinnen' uit De Boer & Lijmbach (z.j.) en 'Kernwoorden en kernzinnen' uit Lijmbach e.a. (1990) vindt de docent lesmateriaal bij dit oefentype.

Ik heb hierboven vier oefentypes van het parachute-springend lezen besproken:

- buitenkant-analyse
- schematiseren
- verkeersborden plaatsen
- kernzinnen zoeken.

Indien de anderstalige leerling deze vier oefentypes goed beheerst, kan worden begonnen met de volgende fase in de methode.

Fase 2 Bergbeklimmend lezen

De anderstalige leerling weet nu welke tekstgedeelten erg belangrijk zijn. Met name door de plaatsing van de verkeersborden is dat duidelijk geworden. Indien er moeilijke woorden in onbelangrijke tekstgedeelten staan, dan dienen die woorden genegeerd te worden. Maar als er moeilijke woorden in belangrijke tekstgedeelten staan, dan moet de leerling weten hoe de betekenis achterhaald moet worden. In het eerste oefentype van het bergbeklimmend lezen wordt dan ook aangeleerd de betekenis van moeilijke woorden te achterhalen. Over het algemeen zijn hier drie strategieën voor:

- opzoeken in het woordenboek
- raden op basis van de woordvorm
- raden op basis van de context.

Het gebruik van het woordenboek kost te veel tijd en het gebruik ervan is alleen aan te raden bij titels en tussenkopjes.

Raden op basis van de woordvorm is een beter alternatief. Laten we als voorbeeld de volgende zin nemen. 'In China wonen 836 miljoen mensen, zodat bijna een kwart van de wereldbevolking in dat land huist.' Het probleem hierbij is het woord 'huist'. Had er 'woont' gestaan, dan was de zin goed begrepen. Maar met een beetje durf en fantasie kan de anderstalige begrijpen, wat 'huist' betekent door de gelijkenis met het woord 'huis'.

Er is nog een derde strategie: raden op basis van de context. Deze strategie werkt in de meeste gevallen, indien althans het om belang-

rijke moeilijke woorden gaat. Soms staat in de voorgaande zin een pregnante context. Vaker nog staat de pregnante context achter het moeilijke woord. De leerling moet dus niet met zijn ogen blijven steken op het moeilijke woord, maar dóórlezen. Bij voorbeeld: 'Kieviten zijn grondbroeders. Zij maken hun nest op de grond.' Het is voor te stellen, dat een anderstalige niet weet wat een 'grondbroeder' is. Leest de leerling door, dan zal dat duidelijk worden.

Bij het leesgedrag van veel leerlingen is het problematisch dat ze die context niet gebruiken. In het *eerste* oefentype leren we dat aan met een 'gatentekst'. We laten woorden weg die alleen ingevuld kunnen worden door de context te analyseren. De leerling wordt zo gedwongen de context erbij te betrekken. Bij voorbeeld:

'De kievit is een trekvogel. Vroeg in het voorjaar komt hij terug naar ons land zijn grondbroeders. Zij maken hun nest op de De is daar zo klaar mee. Hij draait met zijn buik een kuiltje in het gras. Ma kievit legt de eieren en gaat broeden. Het van de kievit is wel een vast plaatsje, maar het is niet zo veilig. De heeft dan ook een speciale manier van nestbescherming. Als er gevaar dreigt, loopt hij van het weg. Zo lokt hij indringers van zijn nest weg.'

In het *eerste* oefentype wordt de leerling dus aangeleerd hoe hij aan de betekenis van belangrijke moeilijke woorden moet komen. De gatentekst-oefening is daarbij het belangrijkste instrument. Materiaal om te oefenen vindt de docent in Lijmbach e.a. (1990) waarin een stappenplan wordt aangeleerd hoe de leerling moet handelen bij moeilijke woorden. De oefeningen die hierover in De Boer & Lijmbach (z.j.) staan, zijn echter veel te matig te noemen. Materiaal is er trouwens genoeg, als de docent teksten bewerkt met Tipp-Ex.

In het *tweede* oefentype wordt de relatie tussen de diverse belangrijke woorden bestudeerd. Dit doen we door de leerling signaalwoorden te laten zoeken. Signaalwoorden die bij voorbeeld oorzaak en gevolg met elkaar verbinden ('door', 'doordat', 'daardoor'). De vervolgvragen zijn dan: wat is hier de oorzaak, en wat is

hier het gevolg. Andere signaalwoorden zijn die van argument-conclusie ('want', 'omdat', 'dus'), tijdsfases ('toen', 'daarna', 'morgen'), conditie-actie ('als-dan') en tegenovergesteld ('maar', 'echter'). Niet elk signaalwoord is belangrijk, want ook in uitweidingen, anekdotes of voorbeelden kunnen signaalwoorden staan. Maar de signaalwoorden die in belangrijke tekstgedeelten staan moeten wel nauwkeurig gedecodeerd worden bij het bergbeklimmend lezen.

In dit oefentype wordt de leerling geleerd zeer precies het verband tussen belangrijke woorden te doorzien. Materiaal moet de docent niet zoeken in De Boer & Lijmbach (z.j.) want de auteurs kennen blijkbaar niet het verschil tussen een argument en een oorzaak. En Lijmbach e.a. (1990) zijn ook niet geheel recht in de leer.⁴ In reguliere brugklasboeken vindt de docent vaak oefeningen met signaalwoorden.

In het *derde* oefentype leert de leerling antwoorden op tekstvragen te zoeken in de alinea. U kent de gebruikelijk tekstverklaringsvragen, waarmee generaties zijn grootgebracht. Na het voorgaande zal het u wellicht verbazen, dat ik vragen in de sfeer van 'Wat betekent in regel 4?' prima oefeningen vind. Maar het stellen van zulke vragen heeft alleen zin als er naar belangrijke zaken gevraagd worden (anders belonen deze vragen zelfs een verkeerde leesstijl!) en als de leerling geleerd heeft te reflecteren over de exacte betekenis van de vraag, en met name het vraagwoord daarin. Zo vraagt 'Wie...?' naar personen, dus moet het antwoord dus ook één of meer personen bevatten.

Het heeft zin een leerling te leren (zonder volledig te willen zijn) dat

- 'Wie...?' vraagt naar personen
- 'Waar...?' vraagt naar plaatsen
- 'Wanneer...?' vraagt naar tijden of naar condities
- 'Waarom...?' vraagt naar een 'subjectieve' argumenten
- 'Waardoor...?' vraagt naar 'objectieve' oorzaken
- 'Hoe...?' vraagt naar methoden
- 'Welke...?' vraagt naar opsommingen, of keuzen uit opsommingen
- 'Een ja/nee-vraag' vraagt naar 'ja' of 'nee'

Door parachute-springend te lezen is bepaald in welke alinea het antwoord zal staan. Vervolgens kan dan door bergbeklimmend lezen het precieze antwoord worden gevonden.

Dit derde oefentype sluit nauw aan bij het tweede: signaalwoorden. In 'Waardoor...?'-vragen zal het antwoord in de alinea waarschijnlijk gekenmerkt worden door één van de oorzaak-gevolgsignaalwoorden. Elke traditionele zakelijke tekst met tekstverklaringsvragen kan door de docent gebruikt worden als materiaal om het oefentype te trainen, mits de docent alleen de vragen naar belangrijke zaken laat maken.

De anderstalige leerling kan nu aantonen, dat hij een goed totaaloverzicht van de tekst heeft. Het aanleren van de fase 'bergbeklimmend lezen' kan worden afgesloten, indien de leerling de drie hierbij behorende oefentypes beheerst:

- gatentekst invullen
- signaalwoorden zoeken
- vragen interpreteren.

Besluit

De besproken oefentypes bij het parachute-springend en het bergbeklimmend lezen vormen samen een methodische lijn om de gevorderde anderstalige leerling in het VO tot een ander leesgedrag te brengen. Aangezien de gemiddelde anderstalige leerling nu eenmaal een geringere woordenschat heeft dan een gemiddelde autochtone leerling, móét de anderstalige leerling wel op een andere wijze lezen om tot een goed tekstbegrip te kunnen komen. Het is onze didactische verantwoordelijkheid deze leerlingen een leesstrategie aan te leren om het begripsprobleem toch op te kunnen lossen. Dit is naar mijn oordeel een betere aanpak dan de 'meer van hetzelfde'-aanpak van de gewone leesles, al dan niet in een bijlessituatie.

De docent, die deze oefentypes wil gaan toepassen, zal veel hebben aan de leesmethoden van De Boer & Lijmbach (z.j.) en Lijmbach e.a. (1990). De studenten I. Herstel en H. Roeten hebben bovendien een lespakket gemaakt van circa 20 lessen, waarin leerlingen leren lezen volgens de door hierboven geschetste lijn. Deze leesmethoden passen in de moderne cognitief-strategische theorievorming bij de didactiek van Nederlands als Tweede Taal. Theorievor-

ming, die dank zij de dissertaties van Westhoff (1981), Schouten-Van Parreren (1985) en Hacquebord (1989), dan ook vroeg om een vertaling naar de concrete lespraktijk.⁵ Ik ben ervan overtuigd, dat de cognitief-strategische aanpak van leesproblemen van gevorderde anderstaligen een zeer effectvolle is, hierin gesterkt door enthousiaste reacties van collega's in het veld.⁶

Een vervolgvraag is nu of zo'n aanpak ook bij andere taalvaardigheden mogelijk is. Mijn collega's van de afdeling Nederlands voor Anderstaligen van de Hogeschool Holland⁷ zijn dit momenteel aan het onderzoeken, nadat de afdeling hiervan een opdracht heeft ontvangen van de Projectgroep Nederlands als Tweede Taal. Binnen niet al te lange tijd zal hierop een antwoord komen.

Noten en literatuur

- 1 Dit artikel is een bewerking van een lezing die ik in 1991 hield op de conferentie 'Het Schoolvak Nederlands'.
- 2 Zie hiervoor de studie van Van Gurp (1988). In dit onderzoek vindt men verschillende manieren om de begeleiding van anderstaligen te organiseren.
- 3 De termen 'bergbeklimmend' en 'parachutespringend' lezen worden gebruikt in een interne publikatie van Roeten & Herstel.
- 4 Het verschil tussen een oorzaak-gevolgrelatie enerzijds, en een argument-conclusierelatie anderzijds, is dat er bij een oorzaak-gevolgrelatie een objectieve, veelal natuurlijke verklaring wordt gegeven, en in een argument-conclusie een meer (inter)subjectieve verklaring waarover je evt. van mening kan verschillen. Bij voorbeeld: 'De boom is omgewaaid door de storm', is een natuurlijk feit, door alle aanwezigen objectief constateerbaar. Maar 'Ik vind Lubbers een prima vent omdat hij zo betrouwbaar is', is een zeer subjectieve zin, waar niet iedereen mee eens zal zijn. In onze taal wordt er verschil gemaakt tussen oorzaak en argument. De vraag die begint met 'Waardoor...?' vraagt naar een objectief feit, bij voorbeeld 'Waardoor plant de mens zich voort' (het antwoord moet dan een biologisch karakter hebben). Maar de vraag 'Waarom plant de mens zich voort?' vraagt naar een filosofisch, ethisch en/of religieus antwoord, naar een mening. In de spreektaal is het verschil te verwaarlozen, maar in schoolboeken is het verschil essentieel!

- 5 Westhoff laat in zijn *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs* zien dat de leerling veel meer raadmechanismen moet leren gebruiken. Deze dissertatie heeft ook invloed gehad op de didactiek van het Nederlands als Tweede Taal. Schouten-van Parreren onderzoekt in haar dissertatie onder andere de invloed van de context. Ook deze dissertatie is niet onopgemerkt gebleken bij NT2-didactici. Ook Hacquebords dissertatie is zeer goed ontvangen. Zij houdt een pleidooi voor interactief lezen, een combinatie van *top down* en *bottom up* lezen. Mijn didactische verhandeling is het meest gebaseerd op haar dissertatie.
- 6 Met speciale dank aan de collega's van de Deltascholengemeenschap voor IBO, LBO en MAVO in Bussum. Zij hebben zes middagen besteed aan het meedenken over de vertaling van de leestheorie naar de lespraktijk.

- 7 Aan dit project werken mee: M. Jansen, M. v.d. Burg, M. v.d. Wouw en J. Wammes (coördinator). Voor de didactische vertaling zorgen H. Roeten, I. Herstel, S. Herder, E. Koot, E. Brouwer, B. Giovannangelo en K. Crom.

Ast-Stuy, I. van, e.a., *Zo gezegd... zo gedaan. Moderne huishoudkunde. Deel textiel-wonen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983.

Boer, B. de & B. Lijmbach, *Anders Nederlands. Verder lezen*. Groningen, LPC, z.j.

Gurp, J. van, *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Enschede, VALO-M, 1988.

Hacquebord, H., *Tekstbegrip van Nederlandse en Turkse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht, Foris Publications, 1989. Studies over taalgebruik 6.

Heerdink-van Buren, A., e.a., *Kijk, luister en ontdek. Leergang kennis der natuur voor het LBO. Deel I*. Groningen, Jacob Dijkstra, z.j.

Herstel, I. & H. Roeten, *Module leesvaardigheid voor gevorderde anderstaligen in het VO*. (In voorbereiding).

Lijmbach, B., H. Hacquebord & K. Galema, *Weet wat je leest*. Groningen, Jacob Dijkstra, 1990.

Schouten-van Parreren, C., *Woorden leren in het Vreemde-Talenonderwijs*. Apeldoorn, Walraven, 1985.

Westhoff, G., *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.