
De leeslat, meer dan AVI een geïntegreerde visie op leesbaarheid

'Zorg dat leerlingen goed getest worden en ontwikkel hun technische leesvaardigheid, dan kunnen ze alles lezen wat ze willen.' (pro AVI)

'Geef kinderen boeken die aansluiten bij hun belevingswereld, dan worden ze vanzelf goede lezers.' (contra AVI)

Voor of tegen AVI: deze discussie is even fel als langdurig. Maar is ze ook zinvol? In de loop der jaren zijn er twee kampen ontstaan, maar in wezen streven beide hetzelfde doel na: zorgen dat kinderen geletterd worden. Over die noodzaak lijkt consensus te bestaan: leesvaardigheid is een voorwaarde voor schoolsucces en voor een vrije ontplooiing. Ook over een ander aspect is iedereen het eens: voorwaarde voor een goede leesontwikkeling is leesmateriaal dat aansluit bij de lezer. Volgens de AVI-aanhangers gaat het daarbij om de leestech-niek, volgens de anderen juist om de belangstelling. Intussen blijkt dat ondanks alle inspanningen van de laatste jaren nog steeds tien procent van de kinderen problemen heeft met lezen. Bevordering van leesvaardigheid is dan ook geen luxe, maar noodzaak. Wellicht biedt een geïntegreerde aanpak van bovenstaande visies meer kans op succes dan een keuze voor een van beide. Manja Heerze, uitgever van jeugdliteratuur, houdt in dit artikel een pleidooi voor een dergelijke aanpak, waarbij technische en inhoudelijke aspecten verenigd worden.

Op maat

Het niveau van een tekst dient aan te sluiten bij het niveau van de lezer. Dat kan alleen bewerkstelligd worden wanneer je over een methode beschikt die het niveau van teksten meet. In de laatste vijftig jaar is een aantal meetinstrumenten ontwikkeld, vooral lees-

baarheidsformules (Mommers 1998). In leesbaarheidsformules gaat het uitsluitend om een technische maat, met als indicatoren vaak woord- en zinslengte. Van deze formules is AVI in Nederland en Vlaanderen verreweg het bekendst geworden; het AVI-lezen is in een aantal gevallen zelfs het leesonderwijs gaan domineren.

Het grote voordeel van AVI is de eenvoud: na AVI 1 komt AVI 2 en wie alle niveaus van 1 tot 9 doorloopt, wordt een goede lezer. Deze laatste conclusie is verleidelijk, maar voorbarig: het AVI-systeem heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de individualisering van het leesonderwijs, maar de benadering is eenzijdig. AVI zegt alleen iets over de technische aspecten van teksten en over de technische leesvaardigheid van de lezer. AVI is daarom geen complete maat: er is meer nodig.

Meer dan AVI

Het niveau van een tekst wordt door veel meer aspecten bepaald dan door kwantitatieve factoren als woord- en zinslengte: ook kwalitatieve elementen die aan de orde komen bij lessen leesbevordering of literaire analyse zijn van invloed op de toegankelijkheid van een tekst. Een boek over een abstract onderwerp is moeilijker dan een actieverhaal; een tekst met veel figuurlijk taalgebruik leest moeilijker dan een verhaal in omgangstaal, en een boek met een wisselend perspectief vergt meer van de lezer dan een verhaal dat vanuit een personage wordt verteld. Of een leerling deze elementen kan integreren in zijn leesproces, hangt in hoge mate af van zijn ervaring als lezer. Dergelijke elementen worden hier daarom samengevat onder de noemer *leeservaring*.

Als het niveau van een tekst moet aansluiten bij de lezer, gaat het erom dat beide aspecten op maat zijn: de technische elementen en de elementen die met leeservaring te maken hebben. Het lijkt niet verstandig te kiezen tussen de kwantitatieve en de kwalitatieve optie, het gaat er juist om beide te verenigen.

Kees Fens beschreef ooit op indringende wijze hoe het lezen van *Fulco de minstreel* hem definitief tot lezer gemaakt had; het was zijn 'beslissende' boek (Fens 1984). Dat was het natuurlijk nooit geworden als het uitsluitend

De Leeservaringsschaal, toelichting onderzoek

De Leeservaringsschaal (LES) is ontwikkeld door Bert Kouwenberg, Jos van der Wouw en Manja Heerze. Aan een nieuwe maat voor kwalitatieve tekstelementen waren drie voorwaarden gesteld: betrouwbaarheid, eenvoud, en indicatie van de ontwikkeling. Door de weergave in letters en het opklimmende niveau van de categorieën wordt aan de laatste twee eisen voldaan. Blijft de vraag van de betrouwbaarheid. Om die te toetsen is een pilotonderzoek uitgevoerd waarbij 23 studenten vier teksten hebben beoordeeld (Piters & Stalpers, 1998).

De respondenten kregen vier teksten voorgelegd; twee op AVI 2 en twee op AVI 6. Naar de inschatting van de onderzoekers waren de teksten met gelijke AVI's echter beslist niet even moeilijk, omdat ze in kwalitatief opzicht verschillen vertoonden. Allereerst werd de respondenten gevraagd de teksten in rangorde te plaatsen op grond van complexiteit (NB de proefpersonen hadden uiteraard geen informatie over het AVI-niveau.) Deze rangordelijsten van de proefpersonen bleek in hoge mate homogeen: met andere woorden: er bestaat consensus over kwalitatieve complexiteit van teksten.

De volgende vraag was of deze kwalitatieve complexiteit juist wordt weerspiegeld door de categorieën van de LES: inhoud, personages, perspectief, tijd, plaats, structuur, spanning, taalgebruik en beeldtaal. Bij de meeste categorieën was dat inderdaad het geval: uit het onderzoek blijkt dat de beoordelingscategorieën waaruit de LES is samengesteld, voldoende samenhang vertonen om een beeld te geven van hetzelfde onderliggende construct: de kwalitatieve complexiteit van teksten. Bovendien verhoogt juist de samenstelling uit negen verschillende categorieën de betrouwbaarheid van de LES als geheel. Met de veelheid aan items doet het instrument recht aan de psychologische werkelijkheid: een lezer schakelt tijdens het leesproces veel verschillende vormen van kennis in. Uit de beoordeling van de teksten bleek inderdaad dat het AVI-niveau niet voldoende was om de complexiteit van een tekst te verklaren: de respondenten beoordeelden teksten die hetzelfde AVI-niveau hadden *niet* als even complex, en die verschillen konden worden verklaard door de LES: met andere woorden: in hun oordeel over complexiteit lieten de respondenten beide aspecten meewegen: kwalitatieve en kwantitatieve.

gepast had bij zijn AVI-niveau. Het werd het juist omdat het ook aansloot bij zijn leeservaring en belangstelling van dat moment. Anderzijds was het vermoedelijk nooit het beslissende boek geworden als Fens er in technisch opzicht grote problemen mee had gehad.

Welke maat?

Bij het zoeken naar een maataanduiding die meer recht doet aan de kwalitatieve aspecten van een tekst, rijzen vervolgens twee vragen:

- Is het wel mogelijk om aspecten van leeservaring in een maat te vatten; het gaat daarbij immers juist om kwalitatieve elementen?
- Als de eerste vraag bevestigend beantwoord wordt, hoe kom je dan tot een geïntegreerd meetinstrument voor alle verschillende kwalitatieve aspecten?

Het antwoord op de eerste vraag is gegeven door Chall, die baanbrekend werk heeft verricht in de ontwikkeling van kwantitatieve leesbaarheidsformules, maar daar recent een kwalitatieve benadering naast heeft gezet (Chall 1996). Uit haar onderzoek blijkt dat het mogelijk is een kwalitatieve schaal te ontwikkelen die betrouwbaar en valide is.

Bij het antwoord op de tweede vraag is het verstandig te kijken naar de positieve elementen van het dominerende systeem: avi. Het prettige van het werken met avi is tweeledig. In de eerste plaats is het systeem eenvoudig en daardoor herkenbaar: na AVI 1 komt AVI 2. Het tweede aspect is van didactische aard: de teksten worden geleidelijk moeilijker, waardoor – als het goed is – kinderen zich daadwerkelijk als lezer kunnen ontwikkelen. Een nieuwe maat voor de kwalitatieve aspecten

ten van het lezen zou derhalve tenminste aan deze drie criteria moeten voldoen: betrouwbaar zijn, eenvoudig zijn en een indicatie geven van de ontwikkeling.

De Leeservaringsschaal

Bovenstaande vragen kunnen het best worden geconcretiseerd door teksten. De tekstvoorbeelden in afbeelding 1 maken direct duidelijk om welk probleem het gaat.

Beide teksten hebben hetzelfde AVI-niveau (AVI 8). Toch zal niemand beweren dat ze even toegankelijk zijn. Het verschil in moeilijkheidsgraad wordt onder andere veroorzaakt door het thema, maar ook door het taalgebruik, de structuur en andere literaire aspecten.

Pas op voor de hond! speelt in het hier en nu, terwijl direct duidelijk is dat *De Zee en het Land* op een plaats ver weg speelt, in een

andere cultuur en een andere tijd. In die verleden tijd wordt bovendien gebruik gemaakt van verschillende tijdlagen (verwijzing naar de tijd toen Mari-Mari geboren werd), terwijl *Pas op voor de hond!* lineair verloopt. Dat beïnvloedt de toegankelijkheid van de verhalen. Vervloed gebruikt alledaagse taal en kiest veelvuldig voor de directe rede, terwijl de taal van Pelgrom beschrijvender is, met een enkele metafoer en wat vreemde woorden. Een ander opmerkelijk verschil is de actieve verteltrant in *Pas op voor de hond!* en het meer beschouwende karakter van *De Zee en het Land*.

De uitdaging is nu deze kwalitatieve elementen, die in hoge mate de moeilijkheidsgraad van een tekst bepalen, op een betrouwbare en eenvoudige manier weer te geven. Daarvoor is de *Leeservaringsschaal* ontwikkeld. Het is een

Vreemde cadeaus

Adriaan zit naast zijn vader op de bank. Papa bladert in zijn postzegelalbum.

„Volgende week maandag ben ik jarig, papa,” fluistert Adriaan. Zijn vader hoort hem niet, want hij bekijkt zijn mooie postzegels. Adriaan maakt een toeter van zijn handen. „Hoera, ik ben maandag jarig!” roept hij in vaders oor.

Papa schrikt en laat het postzegelalbum bijna uit zijn handen vallen. „Kalm aan, Adriaan,” zegt hij.

„Als mijn zegels scheuren, zijn ze niets meer waard. Dan word ik boos,”

„Als jij mijn verjaardag vergeet, word ik verschrikkelijk boos,” zegt Adriaan.

„Die vergeet ik nooit,” lacht papa. „Daar zorg jij zelf wel voor.”

„Ik heb nog niet verteld welke cadeaus ik voor mijn verjaardag wil, papa.”

„Ik denk dat ik dat nu wel te horen krijg,” zegt zijn vader, terwijl hij het album voorzichtig weglegt. „Wacht even, dan roep ik mama erbij. Nellie!”

uit: *Peter Vervloed, Pas op voor de hond, Zwijsen, 1997*

De stier moet brullen

Ze trokken verder wanneer er geen wolken waren, zodat de zon hun de weg wees.

De oudste dochter van de *cacique* werd Mari-Mari genoemd. Welke naam ze bij haar geboorte gekregen had, wist ze niet; die was iedereen vergeten. Mari's moeder was gestorven toen ze nog klein was, dus aan haar kon ze het niet vragen. Ze had veel broertjes en zusjes en de vrouwen van haar vader zorgden goed voor haar. Toch had Mari-Mari vaak het gevoel dat er niemand was bij wie ze hoorde.

Ze lachte veel. Ze lachte tegen iedereen, en ook om alles wat ze zag en wat ze hoorde. Elke ochtend keek ze vol verwachting naar de hemel, naar de bergen of de zee. Elke ochtend dacht ze dat de nieuwe dag iets moois zou brengen, of dat er iets bijzonders zou gebeuren. Daarom lachte ze als de zon 's morgens boven het hoge gebergte uitkwam. Ze lachte als de regen opviel en de druppels van de bladeren vielen in het dichte bos. Misschien werd ze daarom Mari-Mari genoemd, om hoe ze lachte, zo vol verwachting.

In het *mapuche* betekent dat: goedemorgen.

uit: *Els Pelgrom, De Zee en het Land Zwijsen, 1998*

Afbeelding 1: Twee teksten met hetzelfde AVI-niveau

| Leeservaringsschaal | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Inhoud | | | | | | | | |
| Personages | | | | | | | | |
| Perspectief | | | | | | | | |
| Tijd | | | | | | | | |
| Plaats | | | | | | | | |
| Structuur | | | | | | | | |
| Spanning | | | | | | | | |
| Taalgebruik | | | | | | | | |
| Beeldtaal | | | | | | | | |

Afbeelding 2: De leeservaringsschaal

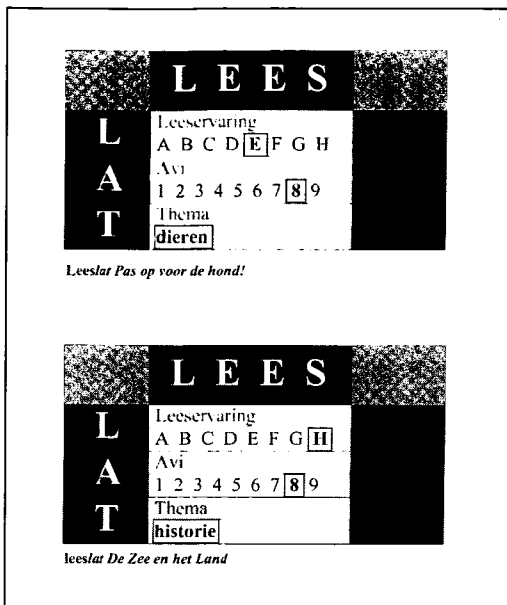
nieuwe maat voor de complexiteit van teksten.

Bij de ontwikkeling van de schaal is uitgegaan van de volgende overweging: elke tekst wordt gekenmerkt door een unieke combinatie van inhoudelijke en structurele elemen-

ten; dat zijn de eigenschappen die de auteur aan zijn tekst meegeeft. Na zorgvuldige analyse van vele teksten, methodes en literaire theorieën zijn deze eigenschappen geplaatst in de volgende negen beoordelingscategorieën: inhoud, personages, perspectief, tijd,

| | C | D | E | F | G | H |
|-----------|---|---|---|---|--|---|
| Structuur | Enkelvoudige intrige: één verhaalsituatie | Enkelvoudige intrige: één verhaalsituatie | Naast hoofdlijn ook zijlijnen in verhaal | Naast hoofdlijn ook zijlijnen in verhaal | Naast hoofdlijn ook zijlijnen in verhaal | Verhaal kan complexe structuur hebben: meer dan één verhaallijn |
| | Korte verhaal-eenheden | Langere verhaal-eenheden | Langere verhaal-eenheden | Langere verhaal-eenheden | Lange verhaal-eenheden | Lange verhaal-eenheden |
| | Geen open plekken | Geen open plekken | Geen open plekken | Verhaallijn mag wat open plekken hebben maar geen open eind | Verhaallijn mag open plekken en open eind hebben | Verhaal lijn mag open plekken en open eind hebben |
| | De lezer wordt direct het verhaal ingetrokken | De lezer wordt direct het verhaal ingetrokken | De lezer wordt direct het verhaal ingetrokken | De lezer wordt direct het verhaal ingetrokken | De lezer wordt direct het verhaal ingetrokken | Verhaal kan een langere aanloop hebben |

Afbeelding 3: Voorbeeld Leeservaringsschaal: categorie Structuur (niveau A en B zijn hierbij niet ingevuld).



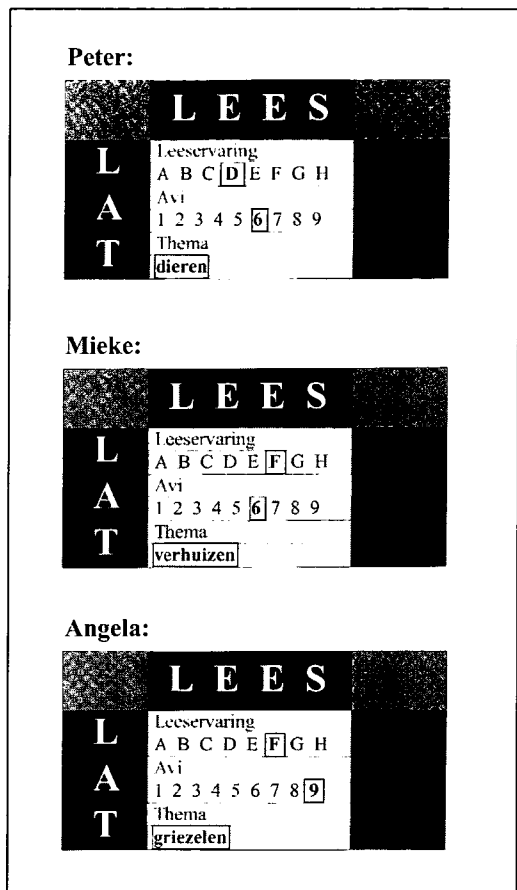
Afbeelding 4: De Leeslat

plaats, structuur, spanning, taalgebruik, beeldtaal.

Voor elke categorie zijn acht verschillende niveaus omschreven, opklimmend in moeilijkheid. Aan elk niveau is een bepaalde score toegekend, net als bij AVI. Een voorbeeld: boek x dat geschreven is in alledaagse taal zal lager scoren in de categorie Taalgebruik dan boek y dat vol staat met metaforen. Maar in de categorie Tijd kan dat net andersom zijn, als boek x voortdurend van tijdlaag wisselt terwijl y zich strikt chronologisch ontwikkelt.

Het bleek mogelijk de niveaus zo helder te formuleren dat per boek van alle negen leeservaringscategorieën de score bepaald kan worden. Het totaaloverzicht van de Leeservaringsschaal ziet er dan uit zoals in afbeelding 2. De totaalscore van een boek is de optelsom van de scores op de negen categorieën (Inhoud t/m Beeldtaal). Deze wordt weergegeven door een letter (A t/m H): de Leeservaringsschaal van het boek. De letters van de Leeservaringsschaal geven het kwalitatieve niveau van de tekst weer, en zijn in hun eenvoud te vergelijken met de weergave in cijfers van het AVI-niveau. Op deze manier geeft de Leeservaringsschaal snel een eenvoudig beeld van de kwalitatieve complexiteit van een tekst.

Het voorbeeld in afbeelding 3 illustreert de



Afbeelding 5: Drie voorbeelden

wijze waarop de categorieën van de Leeservaringsschaal zijn uitgewerkt.

De categorieën uit de Leeservaringsschaal zijn niet nieuw: elke auteur werkt met de elementen als structuur, tijd, perspectief. Nieuw is alleen dat de Leeservaringsschaal dat ook zichtbaar maakt. Het is niet nodig dat een leerkracht zelf boeken gaat scoren op de Leeservaringsschaal, net zomin als hij de formule van AVI hoeft toe te passen. Hij is uiteraard wel op de hoogte van de achtergronden van de schaal, maar de praktische meerwaarde van de Leeservaringsschaal ligt juist besloten in het gebruiksgemak: zonder toetsen of tests is in een oogopslag duidelijk hoe moeilijk een boek is in kwalitatief opzicht: de letter van de Leeservaringsschaal maakt direct duidelijk op welk niveau een tekst ligt. Dat maakt het veel gemakkelijker een boek af

te stemmen op het niveau van een leerling.

Een completere maat: de leeslat

Wanneer het uitgangspunt is van elk boek zo compleet mogelijk aan te geven welk niveau het heeft, dan gaat het erom kwantitatieve en kwalitatieve aspecten samen te brengen in één overzichtelijke maat.

De leeslat is een nieuwe maat waarin deze integratie tot stand komt. *Lat* staat voor *Leeservaringsschaal*, *AVI*-niveau en *Thema*. De leeslat biedt een snel overzicht; dit wordt het best verduidelijkt door de leeslat van de hiervoor geciteerde boeken te vergelijken (zie afbeelding 4).

Het verschil in complexiteit tussen beide teksten, dat iedereen intuïtief waarneemt, is nu met een oogopslag duidelijk. Op grond van deze informatie kan de keuze van een boek veel beter worden afgestemd op elke leerling afzonderlijk. De afstemming is completer dan wanneer alleen het *AVI*-niveau bekend is. De concrete mogelijkheden, vooral ook voor het leesplezier, komen hieronder aan de orde.

De praktijk: differentiatie

Hoe functioneert de leeslat in de praktijk? Iedere docent moet voortdurend passende teksten selecteren voor leerlingen met een ongelijke technische leesvaardigheid, met grote verschillen in belezenheid en belangstelling. Hoe beter een boek is afgestemd op een individuele leerling, hoe groter de kans wordt dat die het boek met plezier én met succes zal lezen. De leeslat maakt het mogelijk deze keuzes snel te maken.

De twee voorbeeldteksten uit afbeelding 1 maken duidelijk hoe het mogelijk is binnen eenzelfde *AVI*-niveau te differentiëren. *De Zee en het Land* vraagt van een leerling niet alleen een goede technische leesontwikkeling, maar ook een behoorlijke dosis leeservaring, terwijl *Pas op voor de hond!* ook geschikt is voor kinderen met minder leeservaring. Wanneer alleen *AVI* als basis voor de selectie gebruikt zou worden, zouden beide boeken op hetzelfde moment voor hetzelfde kind kunnen worden geadviseerd. De kans op een teleurstellende leeservaring bij een van beide boeken is dan

Spetter, de eerste serie met de leeslat

Spetter is ontwikkeld volgens het leeslat-model. Op de achterkant van alle boeken is de leeslat afgebeeld, zodat men snel een compleet beeld heeft van het niveau van het boek. Spetter is er voor groep 3,4 en 5

Voor groep 3: zes series van 8 boeken, sluit aan bij Veilig leren lezen (verschenen)

Voor groep 4: vier series van 8 boeken, sluit aan bij elke goede methode voortgezet lezen (verschenen)

Voor groep 5: vier series van 8 boeken, sluit aan bij elke goede methode voortgezet lezen (eerste serie maart 1999)

wel erg groot, terwijl bij gebruik van de leeslat de kans op leesplezier veel groter is.

Nog een voorbeeld ter illustratie. Er zijn drie leerlingen: Mieke, Peter en Angela. Miekés ontwikkeling verloopt evenwichtig: ze leest niet buitengewoon goed of slecht en haar emotionele ontwikkeling houdt gelijke tred met haar leesontwikkeling. Peter heeft ook geen echte leesproblemen, maar hij kan zich erg kort concentreren en in zijn beleevingswereld is hij duidelijk jonger dan de anderen. Angela is een lettervreter: in leestechnisch opzicht is ze al heel ver, maar emotioneel ontwikkelt ze zich niet zo snel; dat verloopt in een normaal tempo.

Voor Mieke, Peter en Angela zouden boeken met de leeslat zoals in afbeelding 5 geschikt zijn.

De leeslat voor allochtone leerlingen

Bij allochtone leerlingen is er zeer vaak een discrepantie tussen hun leestechnische capaciteiten en hun kennis en begrip van allerlei zaken. Voor hen kan de leeslat ook goede diensten bewijzen. Hun inhoudelijke leesontwikkeling is vaak redelijk, door kennis van allerlei verhaalstructuren uit hun eerste taal, of door ervaring met films bijvoorbeeld, waarin diezelfde structuren een rol spelen. In technisch opzicht is hun ontwikkeling echter nog niet zo groot. Elke leerkracht weet uit ervaring dat deze kinderen gedemotiveerd raken als ze boeken aangeboden krijgen die weliswaar aansluiten bij hun leesteknik, maar inhoudelijk ver onder hun niveau zijn.

(ingezonden mededeling)



Spetter

de eerste serie met de leeslat



Spetter groep 3

f 14,95 per deel; pakket (acht boeken): f 109,- (ISBN 90.276.4103.x)



Spetter groep 4

f 15,95 per deel; pakket (acht boeken): f 116,- (ISBN 90.276.3985.x)

ZWJSEN

Verkrijgbaar bij uw boekhandel en (basis)schoolleverancier

Voor deze groep is het goed te zoeken naar boeken met een relatief laag AVI-niveau, gekoppeld aan een hogere Leeservaringsschaal – ook daarbij kan de leeslat uitkomst bieden.

De leeslat: meer kans op leessucces

Pas wanneer een boek echt op maat is, dat wil zeggen wanneer én Leeservaringsschaal, én AVI én Thema aansluiten bij het niveau van

de lezer, is de kans op leessucces optimaal. Een dergelijke complete manier van differentiatie is alleen mogelijk wanneer het kinderboekenaanbod een gerichte keuze mogelijk maakt. Een aantal leerkrachten, bibliothecarissen of boekverkopers zal op basis van grote kinderboekenkennis in staat zijn op deze manier te differentiëren en te adviseren. In veel gevallen zou het praktisch zijn wanneer de leeslat op de kinderboeken te vinden zou zijn. Bij de nieuwe kinderboekenseries van

Zwijssen wordt inmiddels met deze *lat* gewerkt: achterop de boeken is niet alleen het AVI-niveau aangegeven, maar ook de Leeservaringsschaal en het thema.

Elke maat heeft het risico van beperking: alleen al doordat er een maataanduiding wordt gegeven, plaats je iets in een bepaalde categorie, waardoor het automatisch niet bij andere categorieën past. Een boek dat in de bibliotheek in de c-kast staat, valt buiten de keuzemogelijkheden van kinderen van 10 jaar, want die lezen nog uit de b-kast. Toch wordt er heel veel met maataanduidingen gewerkt, zeker in het onderwijs. Gebleken is immers dat de kans op plezier in lezen en leren het grootst is wanneer een boek, een leermiddel, een instrument, aansluit bij de gebruiker.

De allerbeste, niet te evenaren bemiddelaar tussen boek en lezer zal altijd de belezene zijn: de docent, de bibliothecaris, het vriendje; kortom, degene die Kees Fens net op dat ene moment *Fulco de minstreel* gaf. In de praktijk is er niet altijd zo iemand: het is niet haalbaar om van alle boeken het niveau in de meest brede zin paraat te hebben. Omdat het zo belangrijk is dat kinderen plezier hebben in lezen, en omdat gebleken is dat ze dat vooral hebben wanneer boeken bij hen passen, 'op maat zijn', is het gebruik van een maat voor het niveau van een boek vaak toch de aangewezen manier. Maar dan wel een maat die recht doet aan alle aspecten van een boek: met technische en inhoudelijke elementen.

Wanneer de leeslat daadwerkelijk een functie gaat vervullen in de leespraktijk, kan dat bijdragen aan een geïntegreerde benadering van de leesbaarheid van teksten, en daarmee aan meer leesplezier.

Literatuur

- Aarnoutse C. & J. v.d. Wouw, *Handleiding Wie dit leest*. Tilburg, Zwijssen, 1990.
- Chall, J. et al, *Qualitative Assessment of Text Difficulty, A practical guide for teachers and writers*. Cambridge, Brookline Books, 1996.
- Davidson, A., 'Readability formulas and comprehension' in: G. Duffy, L.R. Roehler & J. Mason (eds) *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions*, 1994.
- Duffy, T. & P. Kabanec, 'Testing a readable

writing approach to text revision' in: *Journal of Educational Psychology* 74, 1982.

Fens, K. 'Het beslissende boek' in: P. Mooren, H. Verdaasdonk & H. Verschuren (red), *Kinderen letteren leren* Tilburg, Zwijssen, 1984.

Mommers, M. 'Er is meer dan AVI!' in: *School en begeleiding*, 1998.

Mooren, P. *Langs de Lange Lindenlaan. Opstellen over jeugdliteratuur en onderwijs*. Den Haag, NBLC-uitgeverij, 1998.

Piters, R. & C. Stalpers, *Onderzoek leesteksten Zwijssen*. Intern rapport Zwijssen, in samenwerking met de Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg, 1998.