

# De kleine kanten van het lezen

WALTER HELSEN

Toen Westhoff het voorspellend lezen 'uitvond', hebben leerkrachten opnieuw belangstelling gekregen voor een vaardigheid die op dat ogenblik wat verkommerd was geraakt. Jammer genoeg leidde die belangstelling nog al eens tot eerder stereotiepe opdrachten: het slot van het verhaaltje wordt achterwege gelaten en de leerling moet maar raden hoe alles afloopt. Op zich geen zinloos werk maar als je, arme leerling, na de les Nederlands ook nog in de lessen Frans, Engels én Duits besluiten aan verhaaltjes moet breien, steekt dat tegen. Dit is vooral jammer omdat in Westhoffs publikaties andere behartigenswaardige dingen over lezen te vinden zijn. Zij werden spijtig genoeg minder of helemaal niet in specifieke leesopdrachten omgezet.

In dit artikel beschrijf ik enkele aspecten van leesvaardigheid en probeer ik aan de hand van leesopdrachten te illustreren hoe zij in het leesonderwijs kunnen worden geïntegreerd. Deze aspecten van leesvaardigheid moeten worden begrepen als deelvaardigheden die een lezer oordeelkundig gebruikt of kan gebruiken om een bepaald leesdoel te realiseren. Zoals in de sportbeoefening bepaalde deelvaardigheden worden getraind om tot een betere beheersing van de betreffende sporttak te komen, zo kunnen ook in het leesonderwijs componenten van leesvaardigheid afzonderlijk worden (in)geoefend. Deze werkwijze heeft zelfs een motiverend voordeel. De leerling hoeft geen teksten meer te 'lezen' maar krijgt opdrachten die hem ertoe aanzetten een korte tekst vanuit één invalshoek te bekijken. Op die manier wordt hem impliciet duidelijk gemaakt dat lezen een actieve bezigheid is. Geen overbodig werk wanneer we nagaan hoe vaak wordt gelezen.

## Vertrekpunt

Bij het nakijken van de leesgewoontes van jonge mensen door middel van enkele hardopdenk(stee)kproeven (1), viel op dat zij gemiddeld genomen een leesteknik gebruiken die er als volgt uitziet: zij starten hun lectuur links bovenaan het blad, lezen zonder onderscheid regel per regel en stoppen onverbiddelijk onderaan rechts. Naargelang van de begaafdheid van de betreffende lezer gebeurt er 'onderweg' veel of weinig. 'Veel' betekent dat er nogal wat bevraging is van aanwezige voorkennis en onderzoek naar het 'thema' van de tekst, 'weinig' dat de lezer valt in een mechanische lectuur met weinig dialoog. De tekst leest als het ware zichzelf voor. Deze lineaire lectuur valt op door zijn starheid. Er worden geen vragen gesteld naar doel of methode. Bijgevolg valt er ook geen variatie te bespeuren in leesvolgorde (lees ik eerst de samenvatting

onderaan of de titel?) of leesfrequentie (lees ik eerst even vlug het belangrijkste, dan wat langzamer de hele tekst en dan, om zeker alles te begrijpen, die en die alinea nog eens?).

Lezers met ervaring daarentegen maken gebruik van een gevarieerde leesteknik. Tot deze groep behoren, vaak zonder dat zij het zelf beseffen, heel wat leerkrachten. Het is dan ook jammer dat bij tekstbehandeling in de klas zelden ervaringen over het 'hoe' van de tekstverwerking of -verwerving worden uitgewisseld. Het hele werk in de klas blijft quasi volledig gericht op inhoudelijke problemen.

## Snellezen

Termen zoals 'leesteknik' en 'leesstrategie' worden nogal eens verbonden met de begeerlijke vaardigheid van het 'snellezen'. Leesvaardigheids-training zoals die hier wordt bedoeld, houdt zich niet uitdrukkelijk bezig met het opvoeren van leesprestaties in die zin dat op kortere tijd meer letters worden verorberd, al zal een efficiënte leeswijze ook de snelheid enigszins opdrijven.

Op het gebied van snellezen bestaat er overigens wel enige controverse. Een leesprestatie kan slechts worden gemeten aan de bereikte leeskwantiteit en omdat dit kwaliteitscriterium niet zo makkelijk te bepalen is, ontstaat er natuurlijk betwisting over de kwantitatieve prestatie zelf. Ook verschillen teksten zodanig sterk van elkaar dat de bereikte leessnelheid tijdens de lectuur van één tekst niet noodzakelijk kan worden bereikt met een andere tekst. Ook de voorkennis van de lezer speelt een niet onaanzienlijke rol. Een geoefend lezer met een geringe voorkennis van een bepaald onderwerp zal een tekst over dit onderwerp mogelijk trager lezen dan een niet geoefend lezer maar met een grote voorkennis.

Toch hebben de snellezers wat bijgebracht dat ook ons kan boeien. Zij proberen nl. de leesprestatie op te voeren door het aantal 'fixaties', dit zijn de momenten van oogstilstand waarop tekst van het blad visueel wordt 'ingeladen', per regel te vermindern. Dit kan o.a. door de fixatiebreedte te verho-

gen. Onze hersenen krijgen dus meer tekstmateriaal per fixatie te verwerken zodat de lectuur sneller verloopt. Hinderpalen bij deze werkwijze zijn regressies. Dit zijn terugsprongen op dezelfde regel, die een onzekere of weinig geconcentreerde lezer spontaan maakt. Toegepast op onze leesvaardigheid betekent dit dat het beter is niet stil mee te lezen of mee te prevelen (subvocalisatie) of met de vinger de te lezen tekst aan te wijzen. Deze werkwijze vertraagt niet alleen de lectuur maar schaadt ook het tekstbegrip. Dit komt tot stand door het combineren van ingeladen gegevens uit de tekst. Omdat zij slechts heel even in het kortetermijngeheugen zitten opgeslagen, moet met een redelijke snelheid worden gewerkt om ons tekstverwerkend vermogen op toeren te houden. Te trage lectuur stoort omdat de lezer letterlijk vergeet wat hij heeft gelezen. Lezen moet dus met een redelijke snelheid gebeuren, wil het rendement hoog genoeg zijn. Trage lectuur verplicht de lezer tot te veel regressies en leidt tot gebrek aan concentratie. Een stukje karton, met de breedte van het blad, dat zachtjes maar met regelmatige snelheid net boven de gelezen lijn naar beneden schuift, kan een eenvoudig middelje zijn om tot een geconcentreerde en relatief snelle lectuur te dwingen.

Deze bevindingen roepen ook vragen op bij het bekende verschijnsel waarbij één leerling, vaak onvoorbereid, een tekst hardop voorleest terwijl de rest van de klas mee volgt. Een bijdrage tot een vlotte individuele leesstijl kan zo iets bezwaarlijk worden genoemd.

## Componenten van leesvaardigheid

In dit overzicht beschrijf ik op beknopte wijze enkele deelvaardigheden die bij het lezen van een grote variëteit van teksten actief kunnen zijn.

Hierbij wordt uitdrukkelijk de kant van de lezer gekozen, d.w.z. dat van het communicatiepatroon waarin de tekst verschijnt, alleen de receptieve kant wordt belicht. De tekst wordt dus beschouwd als

een onveranderlijke, gegeven informatiebron waarmee de lezer op een specifieke manier een dialoog kan aangaan of niet. Deze beperking verklaart waarom metingen van leesbaarheid (b.v. de formules van Flesch) niet aan de orde komen. Zij behoren tot het domein van de maker van de tekst of van degene die voor een bepaald publiek teksten kiest.

De volgorde waarin de deelvaardigheden worden opgesomd, suggereert geen leesteknik. De componenten van leesvaardigheid moeten eerder begrepen worden als parate vaardigheden die op elk ogenblik tijdens de lectuur kunnen worden aangewend. Hoewel 'tekstbedoeling' en 'semantische structuur' thematisch respectievelijk tot de rubriek tekstsoort en tekststructuur behoren, werden ze, omwille van een iets uitgebreidere beschrijving, afzonderlijk behandeld.

De oefeningen zijn exemplarisch. Op basis van de volgende beschrijvingen kunnen zonder moeite tientallen lees oefeningen worden gemaakt. Voor training van de deelvaardigheden zijn relatief korte teksten het meest aangewezen omdat een aantal aspecten van het lezen in korte tijd (één lesuur b.v.) makkelijk kunnen worden voorgesteld en geoefend.

#### AANSLUITING ZOEKEN OP/GEBRUIK MAKEN VAN VOORKENNIS

Nagaan of over het aangeboden onderwerp een zekere kennis aanwezig is en deze kennis expliciteren, b.v. met de hulp van een **associogram**. In een associogram wordt het onderwerp in een centrale cirkel geschreven. Daarmee geassocieerde gedachten worden, zo mogelijk hiërarchisch gegroepeerd, in cirkels rondom deze centrale cirkel weergegeven.

Onder voorkennis hoeft niet alleen feitelijke kennis te worden begrepen. Van bepaalde samenhangende gebeurtenissen bezit de lezer vaak een schematische kennis. Dit soort van kennis is aanwezig onder de vorm van **scripts** (= stereotiep verlopen- de gebeurtenissen zoals 'een bezoek bij de kap-

per') of **schemes** (= voorkennis i.v.m. verschijnselen die een zekere vorm van samenhang vertonen zoals een 'betoging' of 'schoolbezoek').

Ook de verwachte woordenschat kan worden geactiveerd door de woorden uit het **semantisch veld** rond het thema te expliciteren. Overigens komt het vaak voor dat een bepaalde **leesfocus** een lezer spontaan (onbewust) op een zeker semantisch veld richt zodat bepaalde woorden meer gaan opvallen.

#### Praktisch

- Zodra het onderwerp van de tekst bekend is (door o.a. de interpretatie van titels en bijtitels...) kan de lezer zijn voorkennis bevragen. Wat weet ik over dit onderwerp? Wat betekent dit of dat woord uit de titel? Waarmee verbind ik die begrippen spontaan?
- Ook tijdens de verdere lectuur mag dit toetsingsproces niet worden stopgezet (b.v. na elke alinea, na nieuw opduikende begrippen...).
- Wanneer aansluiting ontbreekt, kan met het **stellen van vragen** (wie? wat? hoe? waarom? waar?..) duidelijkheid worden verkregen over de stand van zaken. Door het beantwoorden van deze vragen met de hulp van de tekst (of eventueel een goed geïnformeerde bron, d.w.z. persoon of document), wordt de aansluiting opnieuw verzekerd.

#### Voorbeeld

**De Turken en de Europese Gemeenschap.**  
(Blikopener - september 1987)

Toepassing op: 'semantisch veld rond het thema'

1. Welke woorden horen thuis in het betekenisgebied 'Turkije' en 'Europese Gemeenschap'? Schrijf deze woorden op (b.v. land, natie, lid, arm, rijk, handel...).
2. Lees de tekst. Welke woorden werden onleesbaar gemaakt?
3. Lees nu de volledige tekst. Was het moeilijk de onleesbaar gemaakte woorden te vinden? Waarom (niet)?

## DE LEESITUATIE BEWUST OPTIMALISEREN

een overvol café of uitgestrekt op een stoel of met onduidelijke fotocopies als tekstmateriaal, zal de studieactiviteit meestal moeilijker verlopen.

Sommige situaties zijn voor bepaalde lezers gunstiger/ongunstiger om een bepaalde leesbedoeleling te realiseren dan voor andere. Aan een tafel in

Een gunstige leessituatie kan (naast de beschikking over een succesrijke leesstrategische aanpak) erg motiverend werken.

### De Turken en de Europese Gemeenschap

Op 14 april van dit jaar heeft Turkije officieel gevraagd het dertiende lid van de E.G. te worden.

De Turken maken zich echter weinig illusies. Zij weten dat geen enkel E.G.-lid voorstander is van een Turkse aanvraag op dit moment. Turkije is met name twee maal zo arm als het armste lid, Portugal. Wanneer men in de E.G. alle landen op een vergelijkbaar niveau wil brengen, zullen van de andere landen dus zware inspanningen verwacht worden. Maar er zijn meer moeilijkheden: Turkije brengt heel wat landbouwprodukten aan waarvan de E.G. er te veel heeft. Verder is de

democratie er nog niet zoals het hoort en de vakbondsvrijheid is erg beperkt. Verder liggen de Turken al jaren overhoop met Griekenland, dat wel lid van de E.G. is. Reken daarbij dat Turkije maar voor een klein gedeelte een Europees land is en dat het voor veel West-Europeanen geen verleidelijke gedachte is dat de Turken zomaar Europa binnen kunnen. Binnen de E.G. kunnen alle landen immers in het land van hun keuze wonen. De Turken hebben echter ook troeven: ze vormen een markt van 52 miljoen mensen, op het einde van de eeuw zullen ze met zo'n

70 miljoen zijn. De handel tussen de E.G. en Turkije neemt de laatste jaren toe. De Turkse industrie is verder ontwikkeld dan de Portugese en de Griekse. De E.G. moet de democratie verstevigen. Dat is een argument dat de E.G.-leden moeilijk zomaar naast zich neer kunnen leggen. Militair ligt Turkije zeer gunstig tegenover de U.S.S.R., de Golflanden en de rest van de Arabische wereld. Europa is weinig enthousiast, maar dat schrikt de Turken niet af.

### De Turken en de Europese Gemeenschap

Op 14 april van dit jaar heeft Turkije officieel gevraagd het dertiende lid van de E.G. te worden.

De Turken maken zich echter weinig illusies. Zij weten dat geen enkel E.G.-lid voorstander is van een Turkse aanvraag op dit moment. Turkije is met name twee maal zo arm als het armste lid, Portugal. Wanneer men in de E.G. alle landen op een vergelijkbaar niveau wil brengen, zullen van de andere landen dus zware inspanningen verwacht worden. Maar er zijn meer moeilijkheden: Turkije brengt heel wat landbouwprodukten aan waarvan de E.G. er te veel heeft. Verder is de

democratie er nog niet zoals het hoort en de vakbondsvrijheid is erg beperkt. Verder liggen de Turken al jaren overhoop met Griekenland, dat wel lid van de E.G. is. Reken daarbij dat Turkije maar voor een klein gedeelte een Europees land is en dat het voor veel West-Europeanen geen verleidelijke gedachte is dat de Turken zomaar Europa binnen kunnen. Binnen de E.G. kunnen alle landen immers in het land van hun keuze wonen. De Turken hebben echter ook troeven: ze vormen een markt van 52 miljoen mensen, op het einde van de eeuw zullen ze met zo'n

70 miljoen zijn. De handel tussen de E.G. en Turkije neemt de laatste jaren toe. De Turkse industrie is verder ontwikkeld dan de Portugese en de Griekse. De toetreding tot de E.G. moet de democratie verstevigen. Dat is een argument dat de E.G.-leden moeilijk zomaar naast zich neer kunnen leggen. Militair ligt Turkije zeer gunstig tegenover de U.S.S.R., de Golflanden en de rest van de Arabische wereld. Europa is weinig enthousiast, maar dat schrikt de Turken niet af.

**Praktisch**

- Voor de lectuur van een bepaalde tekst kan het nuttig zijn kort te overdenken én te expliciteren in welke situatie hij (overeenkomstig de leesbedoeling) met het meeste rendement wordt gelezen.

emotieve functie een grotere rol dan de informatieve. Het snel kunnen vaststellen om welke tekstsoort het gaat, is dus geen overbodige activiteit wanneer de lezer wil weten waar de auteur op uit is.

**DE LEESBEDOELING FORMULEREN**

De leesbedoeling zal de wijze waarop wordt gelezen, d.i. de leesmiddelen waarnaar wordt gegrepen, op grondige wijze beïnvloeden. Een handboek ter hand nemen om een formule vlug op te sporen of om een meetkundige stelling in te studeren, vergt een andere aanpak.

**Praktisch**

- Voor de lectuur van de tekst de leesbedoeling uitspreken. Wat wens ik na de lectuur van deze tekst over te houden? Welke informatie wil ik uit deze tekst aan mijn kennis toevoegen?
- Het is mogelijk dat tijdens de lectuur de leesbedoeling verandert. De tekst blijkt bij nader toezien wel of niet aan bepaalde verwachtingen te beantwoorden. Het is evident dat de hele leesaanpak dan mee wordt herschikt.

**DE TEKSTBEDOELING ACHTERHALEN**

Auteurs hebben niet alleen de bedoeling gelezen te worden; met hun teksten streven ze ook een bepaald effect na. Met de bedoeling van de auteur als criterium onderscheidt men gewoonlijk drie soorten teksten: **informatieve** (de auteur wil de kennis van de lezer vergroten), **emotieve** (de auteur wil de lezer gevoelsmatig aanspreken) en **persuasieve** (de auteur wil de handel- of denkwijze van de lezer beïnvloeden). In één tekst kunnen de drie bedoelingen tegelijkertijd aanwezig zijn. Vaak overheerst één tekstbedoeling.

**Praktisch**

- De bedoeling van de auteur is nauw verweven met de tekstsoort. In een gedicht b.v. speelt de

**DE SEMANTISCHE STRUCTUUR VAN DE TEKST VASTSTELLEN EN GEBRUIKEN**

Kenmerkend voor een tekst is dat hij handelt over een bepaald onderwerp (thema, subject) en dat de auteur er een bepaalde mening mee verbindt (conclusie, predikaat), al is die 'mening' vaak niet meer dan de (schijnbaar) objectieve uitwerking van het onderwerp (b.v. de beschrijving van gebeurtenissen in een kranteartikel).

Voorbeelden van structuurtypen zijn (volgens Stehouder): probleemstructuur, maatregelstructuur, evaluatiestructuur, handelingsstructuur, ontwerpstructuur, onderzoeksstructuur. Elk van de structuren heeft een typische opbouw, b.v. de probleemstructuur: Thema=Probleem - Waarom? - Oorzaken? - Oplossing.

Andere structuurtypen zijn denkbaar b.v. de zogenaamde 'perspectieven' van studieteksten zoals Elshout-Mohr ze beschrijft.

**Praktisch**

- Het vaststellen van het thema (onderwerp) van de tekst is een van de eerste opdrachten bij tekstlectuur en moet dus zo vlug mogelijk gebeuren (b.v. door het lezen van titel, bijtitel, eventueel eerste en laatste alinea...).
- Het kunnen bepalen van de conclusie (= mening van de auteur) is nodig om een tekst te begrijpen. Vaak is dit niet eenvoudig omdat de conclusie soms impliciet in de tekst verwerkt zit. Bij een bericht b.v. is de conclusie dat de auteur wat hij beschrijft als waar beschouwt: 'zo hebben de feiten, volgens de bronnen die ik gebruikt heb, zich voorgedaan'. In een aantal gevallen wordt de mening van de auteur t.a.v. het onderwerp in de laatste alinea aangebracht. Sommige tekstsoorten geven zowel thema als conclusie weer in de eerste alinea.

## DE TEKSTSOORT BEPALEN

De hulpmiddelen die hierbij een rol spelen zijn:

- de **shell** (d.i. het 'opvangsysteem' van de individuele tekst, b.v. het soort van krant voor een bepaald kranteartikel, het literair fonds voor een bepaalde roman enz.);
- de **lengte van de tekst**;
- de **bronspecificatie** (wie/welke instantie is verantwoordelijk voor deze tekst?);
- het **taalregister** (welke taalmiddelen worden gebruikt b.v. woordkeuze, zinsstructuur...);
- de **structuur** (b.v. een uittreksel uit een encyclopedie heeft een typische structuur);
- de **typografie**;
- andere communicatiemiddelen zoals tabel of tekening...

### Praktisch

» Het aantal tekstsoorten is zeer groot en vaak niet uitdrukkelijk gecatalogeerd. Wat b.v. qua tekstsoort onder de noemer 'krantebericht' wordt bijeengebracht, verschilt soms aanzienlijk. In zulke gevallen is het nuttig de ondersoorten toch te benoemen en na te gaan wat typisch is voor elk van hen.

## PROCESBEWUSTZIJN

Onder procesbewustzijn (ook 'metacognitie' genoemd) verstaat men het bewustzijn van én de controle over de activiteiten die men uitvoert ('monitoring') en de vaardigheid om processen bij te sturen ('fix up'). Of anders gezegd: goede lezers weten wanneer ze tijdens hun lectuur vooruitgang boeken en ze zijn in staat, wanneer dit proces stopt, in te grijpen.

### Praktisch

» Monitoring kan in de praktijk worden gebracht door het stellen van waarom-vragen naar bepaalde uitgevoerde/uit te voeren handelingen. B.v. Waarom lees ik nu de laatste alinea? Begrijp ik wat de auteur bedoelt en kan ik dat aantonen?

» Bijsturingstechnieken zijn middeljes om opduikende problemen op te lossen. Bij het zoeken naar

de betekenis van een ongekend woord kan dat b.v. zijn:

- Zoek in de tekst naar andere plaatsen waar dit woord voorkomt. Is het dan duidelijk?
- Kan de context een verklaring verstrekken?
- Biedt een analyse (van de samenstellende delen) van het woord mogelijkheden?
- Staat het bedoelde woord in een aangepast (b.v. technisch) woordenboek?
- Ken je iemand die het kan verklaren?

» Hardopdenkoefeningen zijn zeer geschikt om uit een denkimpasse te geraken. Door het verwoorden van het probleem wordt het verduidelijkt. Tegelijk wordt de gedachtengang vertraagd, zodat fouten meer opvallen.

» Ook het zogenaamde DRTA-systeem (zie hier voor bij 'hypothesevorming') kan een middel zijn om het procesbewustzijn wakker te houden. Door het regelmatig stellen van weloverwogen vragen wordt vermeden dat de lezer als het ware indomelt.

### Voorbeeld

**Machinale spraak- en sprekerherkenning.**  
(Bulkboek - Literatuurkrant najaar 1986)

Toepassing op: 'procesbewustzijn'

Lees de tekst en beantwoord op de plaatsen waar een /-teken werd aangebracht de volgende vragen:

1. Wat weet je over wat er tot nu toe werd gezegd?
2. Wat is voor jou onduidelijk?
3. Hoe ga je die onduidelijkheid proberen uit de weg te ruimen?
4. Wat verwacht je nog in deze tekst te leren?

## HYPOTHESEFORMING (VOORSPELLEND LEZEN)

Goede lezers zijn vaardig in het stellen van hypothesen. Maar ze zijn net zo bereid bepaalde hypothesen te verlaten wanneer nieuwe informatie ze

## MACHINALE SPRAAK- EN SPREKERHERKENNING/

door MARCEL VAN DEN BROECKE

Als je naar een jou bekende spreker luistert, dan herken je de spreker aan diens stem. Dat is een automatisch en onbewust proces. Er zijn allerlei redenen waarom het wenselijk is dat machines (computers) dat ook zouden kunnen. Zo zou de machine, nadat de spreker door het uitspreken van een 'sleutelwoord' zich bekend heeft gemaakt, een deur kunnen openen waar anderen geen toegang hebben, een bankoverschrijving kunnen verrichten, een afperser kunnen herkennen wiens stemkenmerken bekend zijn, enzovoort. In al deze gevallen wordt de machine voor dezelfde taak gesteld die de mens zo moeiteloos verricht: het eenduidig identificeren van een individu op grond van persoonlijke, karakteristieke kenmerken van zijn stem. Ontwikkelingen die een dergelijke machinale stemherkenning tot doel hebben zijn momenteel in volle gang, vooral in de Verenigde Staten, met als eerste oogmerk de misdadendbestrijding. Indien van iedereen een 'stemafdruk', vergelijkbaar met een vingerafdruk, in een computerarchief beschikbaar zou zijn, zouden onbekende stemmen, evenals onbekende vingerafdrukken, met behulp van zo'n archief tot identificatie van de eigenaar kunnen leiden. Een veel minder controversieel onderwerp is machinale spraakherkenning, in plaats van sprekerherkenning. Het gaat er in die situatie juist om alle persoonlijke kenmerken uit de spraak te laten voor wat ze zijn, en alleen de door de spreker bedoelde boodschap te

herkennen. Toepassingen van een dergelijke techniek zijn bijvoorbeeld het geven van mondelinge instructies aan machines (computers) zonder de noodzaak die opdracht via een toetsenbord of ponskaart in te voeren of zelf andere handelingen te moeten verrichten. Systemen van deze aard zijn al in gebruik en werken nagenoeg foutloos, dit op voorwaarde dat de gebruikte woordenschat zeer beperkt is (bijvoorbeeld alleen de cijfers 0 tot en met 9) en/of op voorwaarde dat de machine eerst de gelegenheid krijgt via een oefenprogramma in te spelen op de spreker in kwestie. Als resultaat van dit soort onderzoek zullen bijvoorbeeld telefoonconversaties om informatie te krijgen in de toekomst niet langer met een mens als informatieverschaffer aan de andere kant van de lijn worden gevoerd, maar met een machine. De spraak van de machine omvat dan een relatief klein aantal gespecialiseerde uitingen over vertrektijden van treinen of vliegtuigen, beursinformatie, telefoonnummers, enzovoort. De toepassingsmogelijkheden zijn in principe onbegrensd. De problemen die zich bij het ontwikkelen van zowel machinale sprekerherkenning als spraakherkenning voordoen laten overigens wel duidelijk zien hoe verbazingwekkend het is dat de gemiddelde mens zich deze vermogens in zijn eerste vijf of zes levensjaren zonder moeite en betrekkelijk onbewust eigen maakt.

niet verder ondersteunt. Het nemen van verantwoordelijkheid hoort bij goede lectuur. Bepaalde tekstelementen verschaffen een stevigere basis voor hypothesevorming dan andere: titels b.v. maar ook, indien aanwezig, een voor tekst of een korte inhoud, zelfs al bevindt die zich achteraan de tekst.

### Praktisch

» Het systematisch aanknopen bij bestaande voorkennis samen met het uitspreken van een leesverwachting kan met het 'DRTA' (directed reading thinking activity)-systeem. Op een aantal plaatsen wordt de lectuur onderbroken en worden volgende vragen beantwoord:

- wat weet je op dit ogenblik (over het thema van de tekst)?
- wat blijft nog onduidelijk?
- wat heb je (tot nog toe) geleerd?
- wat denk je verder (met deze tekst) te zullen leren?

### PEILEN NAAR DE INFORMATIEVE WAARDE VAN TEKSTGEDEELTEN

Bij gebrek aan mogelijkheden op niveau van intonatie, ritme en luidheid zal de auteur door typogra-

fie, interpunctie of tekstschikking de aandacht proberen te trekken op bepaalde elementen van zijn tekst.

Binnen een tekst is de informatieverdeling niet gelijk. Er zijn stukken met lage en hoge informatieve waarde.

Meer informatieve waarde bevatten:

- de door een bepaalde **typografie** en/of **interpunctie** gemarkeerde tekstsegmenten. Voorbeelden:
  - '?' = misschien stelt de auteur hier een probleem
  - '!' = zeer belangrijk
  - 'cursief afdrukken, onderstrepen' = deze regels moeten opvallen
- **sleutelwoorden** of 'kernwoorden'. Er bestaat een informatieve hiërarchie in het tekstmateriaal. Deze woorden verschaffen meer informatie dan andere.
- **titels, bijtitels, hoofdingen**. Zij geven essentiële informatie. Dit is soms ook waar voor prenten, grafieken en tabellen.
- de eerste en laatste **aline**a van een tekst die vaak met het thema en de conclusie van de tekst te maken hebben.
- de eerste (maar ook de laatste) zin van een **aline**a die meer dan eens de belangrijkste informatie van de betreffende alinea bevat.

- de **modale** taalelementen omdat de auteur op deze plaatsen zijn houding/mening t.o.v. zijn tekst te kennen geeft. Ze zijn voor de lezer belangrijke aanknopingspunten voor een juist tekstbegrip.

Geringere informatieve waarde bevatten:

- de door een bepaalde **typografie** en/of **interpunctie** gemarkeerde tekstsegmenten zoals tekst tussen haakjes, tussen gedachtenstrepen, na 'b.v.' of 'o.a.'.
- **voetnoten** waarin vaak informatie wordt gestopt die slechts belangrijk is nadat men de kerngedachten van een tekst begrepen heeft.
- **redundante** taalelementen zoals hulpwerkwoorden, lidwoorden enz.

#### Praktisch

» Afgaande op de tekstsoort, semantische structuur van de tekst en de hierboven genoemde kenmerken (typografie enz.) is het soms nuttig een tekst te markeren naargelang van het belang van de informatie die wordt weergegeven. Door een bepaalde kleur of door andere vormen van reliëf kan essentiële, bijkomstige en waardeloze informatie van elkaar worden gescheiden.

» Het **samenvatten** van een alinea, alinea's of de tekst in zijn geheel oefent in het leren onderscheiden van wat belangrijk is en bijkomstig.

#### IMPLICIETE EN EXPLICIETE TEKSTSAMENHANG TERUGVINDEN

**Connectoren** (functiewoorden, verbindingswoorden) verbinden tekstgedeelten en zorgen voor de logische samenhang binnen de tekst b.v. de voegwoorden 'omdat' (reden), 'hoewel' (toegeving) enz., de bijwoorden 'daarom' (gevolg), 'ondertussen' (gelijktijdigheid) enz.

**Infereren** betekent conclusies, besluiten trekken. Het kunnen invullen van impliciet gebleven tekstgedeelten is onontbeerlijk voor een juist begrip van de tekst en wijst erop dat tussen auteur en lezer een bepaalde niet uitgedrukte kennis voorondersteld werd. B.v. uit de zin 'Er stonden nog slechts

een paar zwartgeblakerde muren rechtop' kan de lezer afleiden dat een gebouw is afgebrand.

#### Praktisch

» Enkele inferentie-types zijn: plaats/activiteit/tijd/instrument/oorzaak-gevolg/handelende persoon/voorwerp/categorie/probleemoplossing/gevoelens-houding.

» Connectoren spelen op sommige plaatsen in de tekst een grotere rol dan op andere. Bij een synthese b.v. waarin de gedachtengang van een tekst nog eens bondig wordt weergegeven, is de juiste interpretatie van de connectoren essentieel.

#### Voorbeeld

##### Sociale toestanden.(pag 22)

Toepassing op: 'connectoren'

1. In deze voorstelling werd de normale volgorde van de alinea's niet gerespecteerd. Kan jij de oorspronkelijke tekst terug samenstellen?
2. Duid aan welke elementen je bij de reconstructie hebben geholpen.

#### SNEL EN EFFICIËNT DE TEKSTINFORMATIE OP HET SPOOR KOMEN

Lezen betekent etymologisch 'verzamelen' en 'uitzoeken' (kruiden lezen, erwten lezen). Ook bij het 'letters lezen' is het nodig te verzamelen (nl. de gedachten die in de tekst worden weergegeven) en uit te zoeken (nl. belangrijke informatieve eenheden).

Een geoefend lezer is vaardig in het opzoeken van specifieke tekstinformatie (b.v. bepaalde woorden, data, gegevens) (**scannen**), het efficiënt terugvinden van de basisgedachten die in een tekst worden uitgesproken (b.v. via titels, eerste regel van elke alinea) (**skimmen**) en het snel over de tekst heenlezen (alleen de 'sleutelwoorden' worden opgemerkt, de 'redundante' informatie wordt achterwege gelaten) (**hop-skip-jump**).



## sociale toestanden

Gewelddadig verzet was, bij gebrek aan andere middelen zoals stakingen, vrijwel de enige vorm van protest die het gewone volk overbleef. Die opstanden, in de regel van korte duur en slecht georganiseerd, werden meestal met geweld onderdrukt. De uitbarstingen hadden weinig of geen blijvend effect op de verdere sociale ontwikkeling.

Zoals de stedelingen verkregen ook de plattelandsbewoners geleidelijk een grotere persoonlijke vrijheid. De demografische expansie die zich vanaf de 11de eeuw had ingezet, bracht een aantal kettingreacties op gang (o.m. de verstedelijking, de ontginningsbeweging, de agrarische opbloei), die bijdroegen tot een bevrijding van de landbewerkers.

De toestand van persoonlijke vrijheid kon evenwel niet verhinderen dat de overgrote meerderheid van de bevolking, zowel op het platteland als in de stad, permanent op het randje van de armoede leefde. Een ongelijke verdeling van de maatschappelijke rijkdom, de onstabiliteit van de inkomsten (werkeloosheid, mislukte oogsten), de uitbuiting van de loonarbeiders in de stedelijke exportindustrieën, de toenemende fiscale en financiële verplichtingen, het waren even zovele oorzaken van een steeds breder wordende kloof tussen arm en rijk.

### Praktisch

» Scannen is zeer nuttig en tegelijk eenvoudig uit te voeren wanneer opvallende tekstelementen aanwezig zijn die een bijdrage kunnen leveren tot het begrijpen van de tekst. Dit is het geval bij letterwoorden, eigennamen, data, wetenschappelijke termen. Zij kunnen vlug worden opgespoord.

### STRUCTUREREN

Naast de **oppervlaktestructuur** van een tekst, d.i. de structuur zoals hij door de auteur wordt aangebracht, en de **semantische structuur** zijn in teksten vaak **substructuren** aanwezig die niet door uiterlijke structuurtekens (b.v. alinea, paragraaf enz.) worden aangeduid. Het kunnen onderbrengen van informatie binnen zo'n structuur getuigt van grondig begrip van de tekst.

Middelen om deze gestructureerde kennis uit een tekst te puren, zijn:

- een **semantisch netwerk** waarin een voor de tekst centraal begrip met andere in de tekst voorkomende begrippen op een overzichtelijke manier worden voorgesteld;
- **verzamelingen** waarin begrippen met gemeenschappelijke kenmerken van andere worden onderscheiden;
- **sequencing** waarmee een aanwezige chronologische volgorde uit de tekst wordt gedistilleerd;
- een zogenaamd **Fruyer Model** dat op een kaart een bepaald begrip dat in de tekst voorkomt in het centrum plaatst. Links boven schrijft de lezer (volgens de tekst) essentiële kenmerken van het gegeven begrip, rechts boven niet-essentiële kenmerken, links onderaan voorbeelden, rechts onderaan niet-voorbeelden.

### Praktisch

» Elke soort van structuur kan op een grafisch

verduidelijkende manier worden gevisualiseerd (kleur, onderstreeping, schikking), wat zowel het begrijpen van de tekst als het onthouden ervan (retentie) bevordert.

#### Voorbeeld

**Supernova in buurgalaxietje.** (Knack - 11 maart 1987)

Toepassing op: 'oppervlaktestructuur - Frayer-model'

1. Schrijf zonder de tekst grondig te lezen de zichtbare structuur ervan op. Geef een verzorgde grafische voorstelling.
2. Tracht nu aan de hand van tekstgegevens volgend model aan te vullen:

essentiële kenmerken   niet-essentiële kenmerken

.....  

supernova

.....

voorbeelden   niet-voorbeelden

.....  
.....

## Combinaties

Een sportman traint niet alleen op deelvaardigheden. Hij speelt ook oefenpartijtjes die de echte wedstrijden simuleren. In dit soort van training komt het erop aan het oordeelsvermogen te scherpen. In wedstrijden moet hij namelijk in staat zijn te weten welke deelvaardigheid hij in een bepaalde situatie moet aanspreken om een bepaald resultaat te bekomen.

Dit is ook zo voor lezers. Oefeningen op deelvaardigheden alleen zijn niet voldoende omdat daarmee slechts bepaalde facetten van een tekst worden aangeboord. Daarom dient er ook met langere teksten te worden getraind. Tijdens de leerfase kan dat met de volgende technieken. De gekozen tekst wordt in een aantal 'verminkte' versies aan de leerlingen aangeboden zodat ze

### Supernova in buurgalaxietje

Jammer genoeg zullen we haar schittering hier niet zien. De supernova die op 25 februari werd waargenomen, is enkel op het zuidelijk halfrond te zien. Ze bevindt zich op 186.000 lichtjaren van ons verwijderd, in één van de Magelhaense wolken die in feite kleinere satellietgalaxieën naast de onze zijn. Ze wordt wellicht één van de meest heldere supernovae sedert 1604 en kan op dit ogenblik al helderder zijn dan Venus.

Bij een „gewone“ nova gaat het om een ster die een deel van haar materie uitstoot. In onze galaxie verschijnen er jaarlijks zo'n 25 novae. Supernovae zijn zeldzamer, er zijn er in onze galaxie vermoedelijk één per eeuw of per drie eeuwen. Toch wordt geregeld de ontdekking van een supernova gemeld, maar dan gaat het om supernovae in andere galaxieën. In sommige gevallen overtreft de helderheid van de supernova die van de galaxie zelf. Er zijn nu ruim 400 extragalactische supernovae bekend.

Wat is een supernova? Het is een reuzenster waarvan de volledig uit ijzer bestaande kern bij een temperatuur van 5 miljard graden uiteenvalt in helium en neutronen. Die hebben een kleiner volume dan de ijzerkernen zodat de kern van de ster volledig ineenstort. Hierbij komt in zeer korte tijd een kolossale hoeveelheid energie vrij, de ster vlamt op, met expansiesnelheden tot 5000 kilometer per seconde. Van de ster zelf blijft er nadien niet veel meer over dan een kleine neutronenster of een zwart gat.

Negen eeuwen geleden, in 1054, zagen Chinese astronomen een heldere ster in het sterrenbeeld Sier. Ze werd zo helder dat ze 23 dagen lang overdag te zien was. Het was een supernova die ontvlamde op een afstand van 6300 lichtjaren. De explosie die de Chinezen in 1054 waarnamen, had zich dus in werkelijkheid in het jaar 5245 vóór onze tijdrekening voorgedaan. De restanten van deze supernova nemen we vandaag waar als de Krabnevel in onze galaxie. De supernova van 1054 straalde in drie weken evenveel energie uit als onze zon in 45 miljoen jaren.

Sindsdien zijn er in onze galaxie nog drie andere supernovae opgevlamd: één in Cassiopeia in 1572 (ster van Tycho), één in Ophiuchus in 1604 (ster van Kepler) en één in 1667 opnieuw in Cassiopeia.

In 1885 vlamde er in de Andromeda-galaxie, op 2,2 miljoen lichtjaar, een supernova op. De jongste supernova in Magelhaen is al een stukje dichterbij, hoewel het dan toch nog 186.000 jaar geleden is sedert deze ster ineenstortte.

Statistisch is de kans zeer groot dat er vandaag of morgen in onze eigen galaxie een supernova opvlamt. Het is immers al meer dan drie eeuwen, sedert 1667, geleden.

gedwongen worden zich op een bepaalde techniek te concentreren. De tekst wordt in zijn geheel gekopieerd maar in de opeenvolgende versies zijn een aantal tekstgedeelten onleesbaar gemaakt. Bij voorbeeld:

- versie 1: de tekst is onleesbaar gemaakt op de titel na ('hypothesevorming');
- versie 2: alleen titel en bron zijn leesbaar ('bron-specificatie - tekstsoort');
- versie 3: de eerste alinea, de laatste alinea én de eerste zin van elke alinea zijn leesbaar ('skim - thema en conclusie bepalen');
- versie 4: alle zinnen die gemarkeerd zijn door de auteur (vraagteken, uitroepteken, vet gedrukt...) zijn zichtbaar ('scan - hoge informatiedichtheid').

Wat onleesbaar wordt gemaakt en welke volgorde wordt gebruikt, is natuurlijk in grote mate afhankelijk van de tekst zelf. Overigens heeft deze techniek voor milieubewuste leraars nogal wat nadelen want er wordt wel wat papier bij verbruikt. Als het informaticalokaal voor de taalklassen ter beschikking staat, kan het ook milieuvriendelijk. Eenzelfde tekst kan door tekstverwerkers en andere programma's zeer gemakkelijk voor leesonderwijs worden aangepast. Een fundamenteel nadeel van leesonderwijs met de computer is de beperking van het scherm tot  $\pm 25$  regels. Waar snelleesmethodes juist trachten de fixatiebreedte te verhogen wordt door het gebruik van een monitor het waarnemingsveld drastisch ingekrompen.

Een tweede methode bestaat erin een gekozen tekst omgekeerd uit te delen en de leerlingen te vragen de opdrachten die zullen volgen nauwkeurig uit te voeren. Zij krijgen dan gedurende een bepaalde tijd (soms maar enkele seconden!) de kans om b.v. uit te zoeken waar de tekst over gaat ('thema bepalen'), waar een bepaald soort woord (geografische namen b.v.) veel voorkomt ('scan'), om welk soort van tekst het gaat ('tekstsoort bepalen') enz.

Na de opdracht moeten ze het blad telkens opnieuw omkeren en wachten op de volgende instructie. Deze methode heeft vooral praktische voordelen zodat zij in de klas ook gemakkelijk kan worden gebruikt.

## De kern van de zaak

### FLEXIBILITEIT

Een bezwaar dat nogal eens wordt geuit tegen leesstrategieën, is dat ze onnauwkeurige, oppervlakkige lezers vormen. Dit is waar voor wie leesstrategieën begrijpt als receptjes om zo snel mogelijk het beste uit teksten weg te graaien. Uit de waaier van componenten die werden voorgesteld, valt makkelijk af te leiden dat met leestech-niek 'zo nodig' teksten zeer grondig kunnen worden begrepen. 'Zo nodig', want verhoogde leesvaardigheid veronderstelt juist dat de lezer zich zo flexibel mogelijk tegenover een tekst opstelt. Dit impliceert dat hij een leesmethode kiest die aangepast is aan zowel het tekst- als aan het leesdoel. Bij de lectuur van een gedicht is het niet aangewezen zich te beperken tot de titel en de laatste regel. Meer dan waarschijnlijk moet het meer dan één keer gelezen worden met telkens een andere leesfocus (b.v. intonatie, betekenis van sleutelwoorden enz.) om tot een goed begrip te komen. Voor andere teksten gelden dan weer andere leeswijzen die een geoefend lezer moeiteloos vindt en waaraan hij zich gedisciplineerd houdt.

### REDUNDANTIE

Teksten kunnen maar geassimileerd worden als de lezer aanknopingspunten met ze heeft, of anders gezegd: wanneer hij al voor een stukje weet wat er staat. Hoe meer informatie een tekst bevat die de lezer al kent, hoe sneller en moeitelozer komt hij er doorheen. Omgekeerd kan worden gesteld dat teksten voor een bepaald publiek attractief worden wanneer ze een goed evenwicht vertonen tussen redundante en niet-redundante informatie. Voor de lezer geldt dan weer dat hij erin moet slagen een bepaalde tekst zo redundant mogelijk te maken. Mogelijkheden daartoe biedt de zogenaamde **concentrische lectuur**. Met deze leeswijze gaat men ervan uit dat het beter is een tekst vanuit een bepaalde leesfocus een aantal keren extensief te lezen dan onmiddellijk met een intensieve leeswijze te beginnen. Eén lectuur is dan b.v. het doorne-

men van titels en bronvermelding, een tweede lektuur het lezen van inleiding en slot enz. Hoe het precies gebeurt, hangt weerom van tekst én lezer af. Maar de techniek is duidelijk: de tekst gaat steeds meer gekende informatie bevatten en wordt dus redundanter.

## Samengevat

In deze bijdrage heb ik geprobeerd een overzicht te geven van factoren die kunnen bijdragen tot een flexibele leeswijze. De nadruk viel op een leesbenadering via componenten van leesvaardigheid maar er werden ook twee technieken voorgesteld om lezen te oefenen met een geïntegreerde methode. Het was mijn bedoeling de deelvaardigheden praktisch te bekijken zodat de constructie van eigen lees oefeningen geen probleem vormt. De bijgevoegde voorbeelden kunnen voor enige inspiratie zorgen.

Walter Helsen  
Dageraadlaan 7  
3040 Korbeek-Lo

## Noot

(1) Bedoelde proeven werden afgenomen tijdens een navormingsproject (KUL Permanente Vorming, voorjaar '88 en voorjaar '89) dat o.l.v. prof. dr. M. Goethals o.a. leesstrategieën vakoverschrijdend bestudeerde. Een groot gedeelte van de in dit artikel beschreven aanpak werd tijdens dit project ontwikkeld.

## Bibliografie

### 1. MOEDERTAALDIDACTIEKEN - HANDBOEKEN VREEMDE- TALENONDERWIJS

*Vaak hebben ze een uitgebreid deel gewijd aan 'lezen' dat een goed overzicht geeft van bestaande leesstrategieën, -methodes en -technieken aangevuld met voorbeelden.*

Daems, Fr., Pepermans J. & Roger R.: *Leren leven in taal. Een moedertaaldidactiek.* Malle: De Sikkels, 1982.

De Jonghe, H.: *Taal en tekst. Moedertaaldidactisch ontwerpen en handelen in praktische voorbeelden.* Leuven: Acco, 1974.

Griffioen, J. & Damsma, H.: *Zeggenschap.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977, 2e druk.

Holland, H.W.: *Vertalen. Een eerste kennismaking.* Antwerpen/Utrecht: Het Spectrum, 1988.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek: *Moedertaaldidactiek.* Muiderberg: Coutinho, 1980.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek: *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling.* Muiderberg: Coutinho, 1982.

Neuner, G., Krüger, M. & Grewer U.: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* Langenscheidt, 1981.

Renkema, J., e.a.: *Tekst en Effect. Inleiding in de taalgebruikswetenschap.* Heerlen: Open Universiteit, 1988.

## Bibliografie

Steehouder, M., e.a.: **Leren communiceren. Procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie.** Groningen: Wolters-Noordhoff, 1984, 2e druk.

Sheils, J.: **Communication in the modern languages classroom.** Strasbourg: Council of Europe Strasbourg, 1988.

Van Peer, W. & Thielemans, J.: **Instrumentaal. Deel 1 en 2.** Leuven/Amersfoort: Acco, 1984.

De Schrijver, A.: **Werken met zakelijke teksten.** Nascholing leraren, Izegem 19 en 26 februari 1986.

[Uitvoerige informatie over (leerpsychologische) achtergronden van leesstrategisch onderwijs met tekstvoorbeelden.]

Doblaev, L.P., red. C. Van Parreren: **Studieteksten lezen en begrijpen. Toegepaste tekstwetenschap uit de Sovjet-Unie.** Van Walraven, 1984.

[Interessant omwille van de uitvoerige theoretische fundering, de beschrijving van de experimenten en de toepassing van de geïllustreerde theorie in het boek zelf.]

### 2. LEZEN

Uitgaven over leesonderzoek, leesonderwijs, leesteknik, leesstrategie - theoretisch en praktisch.

Baten, L.: **Hoe zitten Nederlandse teksten in mekaar?** Werkbladen bij een gelijknamig seminarie 26/2/88 en 11/3/88.

[Bedoeld voor het vak Nederlands voor anderstaligen met oefeningen op de logische tekst-samenhang (connectoren).]

Brandi, M.-L. & Strauß D.: **Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten.** Goethe-Institut, 1987.

[Prachtig overzicht van toegepaste leestekniken en evaluatiemethodes.]

Brouwers, H. & van Goor, H.: **Diagnostiek en behandeling van leesproblemen.** Nijkerk: Intro, 1987.

Dupuis, M.(ed.): **Reading in the content areas. Research for teachers.** International Reading Association, 1984.

[Overzicht van bestaande leesmethodes voor verschillende vakgebieden met korte samenvatting.]

Elshout-Mohr, M.: **Dikke boeken weinig tijd.** Muiderberg: Coutinho, 1984.

[Een boek over studeervaardigheid dat veel nuttige ideeën bevat voor lezers.]

Fry, E.: **Teaching faster reading.** Cambridge University Press, 1977, 3e druk.

[Al wat oudere uitgave maar met nuttige praktische ideeën over de basisleestekniken.]

Gibbs, G.: **Teaching students to learn.** The Open University Press, 1981.

[Een praktisch handboek in leerbegeleiding met o.a. een hoofdstuk over lezen.]

## Bibliografie

Helsen, W.: Oriënterend lezen. Lesmateriaal voor moedertaal. **Werkmap voor Taalonderwijs**, 52 (1988), 155-163.

Helsen, W.: Strategisch leren lezen. **Impuls**, 1989 (3), 133-147.

Helsen, W.: Componenten van leesvaardigheid. Leesstrategieën op een rijtje. **Werkmap voor Taalonderwijs**, 53 (1989), 15-24.

Jung, U.O.H.(ed.): **Reading. Asymposium**. Pergamon Press, 1982.

[Nuttig voor één bijdrage: 'contextual guessing: a trainable reader strategy' van Van Parreren en Schouten-Van Parreren.]

Karlin, R.: **Teaching Reading in High School. Improving reading in content areas**. Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publishing, 1977, 3e druk.

[Nuttig vooral voor vakgericht leesonderwijs.]

Mooren, P. & Verhaasdock, H.: **Speerpunt Lezen**. Tilburg: Zwijsen, 1987.

[Zeer uiteenlopende artikels met vooral een jong lezerspubliek als onderzoeksgroep. Hoofdstuk 1 (leesvaardigheid, leesbaarheid en leestheorie) is interessant voor meer technische aspecten van de leesvaardigheid.]

**New Directions in Reading Instruction**. The International Reading Association, 1988.

[Belangrijke bijdrage omwille van de nieuwe invalshoek van waaruit het leesonderwijs (in de VS) wordt aangepakt. Het bevat zeer interessante leesstrategische hints en een uitgebreide bibliografie.]

Westhoff, G.J.: **Voorspellend lezen, een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemdetalenonderwijs**. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

Westhoff, G.J.: **Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen**. München: Hueber, 1987. [Bevat een uitvoerige en grondige theoretische achtergrond bij de 'voorspellende methode' die door de auteur werd ontwikkeld.]

Zielke, W.: **Sneller lezen. Goed onthouden. Leesvaardigheidstraining met directe resultaten**. Antwerpen/Utrecht: Het Spectrum, 1988. [Vooral nuttig voor wie iets aan zijn leesteknik in enge betekenis wil doen, nl. verhogen van zijn leessnelheid zonder het tekstbegrip te schaden. Zeer veel praktische tips en oefeningen.]