

# Lezen en leren lezen in een tweede taal

Piet Van Avermaet en Eliane Peytier

Leren lezen in een tweede taal: is dat dan zo moeilijk voor kinderen en volwassenen? Het is niet onze bedoeling dit onderwerp uitgebreid te behandelen. In dit korte verhaal moeten we ons noodgedwongen beperken tot een paar initiële aspecten van lezen en alfabetisering. We wijzen vooral op een aantal mogelijke hinderpalen waarmee anderstaligen geconfronteerd worden wanneer ze leren lezen in een tweede taal.



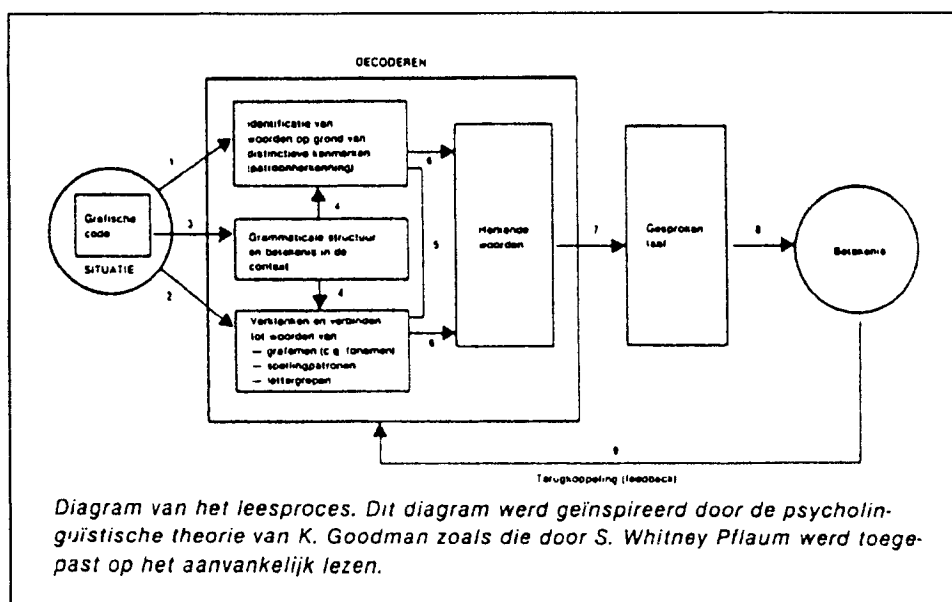
Om in een taal te leren lezen is het belangrijk dat men mondeling voldoende taalvaardig is in die taal. De mondelinge taalvaardigheid van anderstaligen (zowel volwassenen als kinderen) is in principe veel groter in hun moedertaal (T1) dan in het Nederlands (T2). Het is dus veel beter eerst te leren lezen in de T1. Dit is echter niet voor alle anderstaligen zo. Marokkaanse kinderen die het Berbers spreken, kunnen niet leren lezen in hun eerste taal omdat het Berbers een niet geschreven taal is.

Het leren lezen en schrijven van etnische minderheidsgroepen in hun T1 is in Vlaanderen echter niet zo vanzelfsprekend. Vanuit politiek oogpunt ligt dit zeer gevoelig. De afwezigheid van een degelijke omkadering, leermiddelen, enz. heeft bovendien tot gevolg dat alfabetisering van anderstalige volwassenen in de T1 of aanvankelijk leesonderwijs aan anderstalige kinderen in de T1 ons voor grote problemen stelt. Dit neemt echter niet weg dat er niet naar volwaardig tweetalig leesonderwijs moet worden gestreefd (zie Verhoeven 1986 en Teunissen 1990).

## Mondelinge beheersing van T2

Iemand technisch leren lezen in een tweede taal is over het algemeen geen onoverkomelijke zaak. Het gaat er om kinderen via een bepaalde strategie een reeks van grafemen te leren decoderen zodanig dat de betekenis van een woord of zin duidelijk wordt. Caesar (1980) geeft een mooi 'stroomdiagram' van dit leerproces (figuur 1).

Een woord of een zin wordt waargenomen. Een geoefend lezer zal dit woord of een deel van deze zin meestal in een oogopslag herkennen. Carroll (1986) handelt in dit verband het begrip 'word-superiority effect', dat suggereert '... that we process letters more efficiently within words, implying that word processing aids letter identification, rather than the other way around.' (Carroll 1986, p. 139). Het is dan ook belangrijk hiermee rekening te houden wanneer we met kinderen of volwassenen aan leesvaardigheid werken.



Figuur 1: een stroomdiagram van het leesproces. (Uit Caesar 1980)

Deze woordherkenningsstrategie wordt in het diagram van Caesar aangegeven door pijl 1. Wanneer het dezelfde lezer zo niet lukt, kan hij overstappen (pijl 5) naar een andere strategie. Deze strategie, aangeduid met pijl 2, wordt meestal gehanteerd door beginnende lezers. Men decodeert letter per letter of lettergreep per lettergreep en verbindt deze dan tot woorden. Pijl 3 wijst op het feit dat door de grafische code (zin, woord,...) tot op zekere hoogte een grammaticale structuur wordt aangegeven: staat iets in het meervoud of het enkelvoud? krijgt het een suffix zodat een woord in de vergrotende trap staat?... Zowel in de eerste als in de tweede strategie maken we tijdens het decoderingsproces geregeld, maar vaak onbewust, gebruik van deze grammaticale structuren en betekenis in de context (pijl 4). Vanuit strategie 1 of 2 komen we dan bij het herkende woord (pijl 6). Om de betekenis van een woord beter te begrijpen gebeurt het vaak dat we de woorden luidop of zachtjes zullen uitspreken. Beginnende lezers

doen dit zeer regelmatig en bij geoefende lezers zien we dit wanneer de tekst moeilijker wordt. Deze ondersteuning van de gesproken taal is aangeduid met de pijlen 7 en 8. Pijl 9 tot slot wijst erop dat er een terugkoppeling is van de betekenis van het woord naar het decoderen. Als de betekenis van het gedecodeerde woord overeenkomt met de vooropgestelde verwachting gaan we door met ons proces, anders moet er hier en daar wat bijgesteld worden.

Overigens blijken de meeste anderstalige kinderen vrij goed technisch te kunnen lezen. In tegenstelling echter tot autochtone leeftijdsgenoten komt het vaak voor dat ze het gelezene niet of althans veel minder goed begrijpen. Ditzelfde geldt waarschijnlijk ook voor volwassenen. Het ontbreken van deze kennis heeft op termijn invloed op de leesprestaties. Kinderen die van huis uit Nederlandstalig zijn, leren in het eerste jaar van de lagere school aanvankelijk lezen. Zeker in het

begin gaat het echter vooral om het technische aspect van het lezen: lettertekens leren onderscheiden, de analyse van woorden, het synthetiseren van letters,... Dat is ook logisch, want als lesgever bouw je verder op wat men mondeling heeft verworven in de periode die daaraan vooraf is gegaan. Een heel groot deel van de te lezen woorden, zinnen of teksten worden dan ook door de beginnende lezers begrepen.

Bij anderstaligen zijn we geneigd een zelfde strategie te hanteren: eerst technisch leren lezen. Het begrijpen komt dan later wel. De pijnlijke realiteit is echter dat dit begrijpen helemaal niet later komt. Over het algemeen ontbreekt de context om de betekenis van de woorden te begrijpen. Zo zien leerkrachten dat anderstalige kinderen in eerste instantie in het leesproces vrij goed mee kunnen. Maar naarmate men verder gaat, groeit de kloof tussen allochtone en autochtone kinderen.

Lezen is meer dan technisch lezen alleen. Bij het lezen is het de bedoeling om na te gaan - of beter gezegd te ontcijferen - wat er geschreven staat. Je kan dat inderdaad op een puur technische manier doen. En voor Nederlandstaligen zal dit in het begin een efficiënte manier zijn, omdat ze voor de meeste woorden die ze ontcijferen, een begrip hebben. Er zijn echter nog andere manieren om het gelezene te ontcijferen. Van de Guchte & Vermeer (1990) stellen dat een lezer gebruik kan maken van gegevens uit de context waarin dat woord staat om tot ontcijfering te komen. Ze 'raden' dan het goede woord, zonder dat het letter per letter gespeld wordt. Deze contextuele kennis kan van talige aard zijn: semantische en grammaticale gegevens. Het kan ook om kennis van de wereld gaan: de situatie waarin het verhaal speelt kennen, het onderwerp kennen,... Voorwaarde is dan wel dat je als

lezer over deze kennis van de taal en van de wereld beschikt. Westhoff (1981) onderscheidt in dit verband 5 kennisvelden. Hij noemt het 'redundantievelden', omdat de kennis uit deze velden bepaalde informatie die in de tekst staat, redundant maakt.

#### *1. Kennis over de waarschijnlijkheid van lettercombinaties*

Een aaneenrijging van letters die tot nonsenswoorden leiden, is makkelijker te lezen wanneer er rekening is gehouden met de waarschijnlijkheid van lettercombinaties. Het woordje 'gerdokkel' leest vlotter dan 'zpxiyazv'.

#### *2. Kennis over hoe zinnen plegen te verlopen*

Aan de hand van deze kennis weet de lezer meestal naar welke soorten woorden hij moet uitkijken. Bovendien speelt ook hier de kennis over de waarschijnlijkheid van woordcombinaties mee. Nonsenszinnen die met deze waarschijnlijkheid rekening houden, zijn ook makkelijker te lezen.

#### *3. Kennis over de waarschijnlijkheid van betekeniscombinaties*

Op basis van deze kennis kan je met een minimum aan informatie het einde van een zin zoals deze voorspellen:

'Op dat moment was Nasreddin Hodja genoodzaakt te zwijgen omdat zijn ezel begon .....

#### *4. Kennis van logische structuren*

Deze kennis maakt het voorspellen van het verdere verloop van een zin makkelijker. Westhoff (1981) wijst erop dat zulke voorspellingen vaak gedaan worden op grond van structuurmarkerende woorden zoals 'terwijl', 'omdat', 'hoewel', 'mits', 'teneinde',.... In een zin als 'Aangezien Brecht zich in de eerste helft gekwetst had, moest Luc .....

### 5. Kennis van de wereld

Het gaat hier om het kennen van de situatie waarin het verhaal speelt of het kennen van het onderwerp. Zo moet je weten dat in een toeristische folder geografische en historische informatie kan staan, maar dat je daarin in principe geen wiskundige informatie zult vinden.

Laten we de volgende Zweedse tekst met bijbehorende opdrachten als voorbeeld nemen. De oefening is van Meijers & Keitz (1983).

We gaan ervan uit dat je geen Zweeds kent. Je krijgt om te beginnen een lijst van 15 Zweedse woorden aangeboden (figuur 2).

#### Opdracht 1:

Probeer in kolom 1 deze woorden naar het Nederlands te vertalen. Ga - tijdens je vertaalwerk - even na waar je gebruik van maakt om een woord een Nederlands equivalent te geven.

#### Opdracht 2:

Tracht in kolom 2 dezelfde 15 woorden te vertalen. Deze keer geven we wel wat informatie. We vertellen je iets over de wereld waarin de woorden voorkomen. Deze contextuele kennis kan een hulp zijn bij het vertalen: de woorden komen uit een Zweedse toeristische folder. Er wordt dus al-

lerlei geografische, historische, ... informatie gegeven. We gaan ervan uit dat er bij jullie kennis van de wereld van toeristische folders aanwezig is.

Je weet dus wat voor informatie in zo'n folder kan staan. Deze is in principe niet dezelfde als de informatie die bijvoorbeeld in de recente huur/ koop-voorlichtingsfolder van de RTT staat.

#### Opdracht 3:

In kolom 3 is het de bedoeling dat je de woorden verder probeert te vertalen. Je kan nu gebruik maken van de tekst (figuur 3) waaruit de woorden gehaald zijn. Met de kennis uit de vorige opdracht en met deze nieuwe informatie kan je verder proberen te vertalen.

We hebben deze opdrachtenreeks al meerdere malen laten uitvoeren tijdens bijscholings- of navormingsmomenten door leerkrachten en studenten van

	1	2	3
1 området			
2 och			
3 sevårdheter			
4 slottet			
5 statyn			
6 rester			
7 med			
8 byggnader			
9 stugby			
10 känd			
11 badort			
12 klippor			
13 simbassäng			
14 1700-tals			
15 gravhög			

Figuur 2: 15 Zweedse woorden. (Uit *Levende Talen*, mei 1983)

#### K Halmstadsområdet

HALMSTAD: Residensstad, handels- och turistcentrum. Sevärdheter: Stora Torg med Milles 'Europa och Tjuren', Nicolaikyran (1200-talet), Slottet (1600-talet), Picassostatyn, skolskeppet Najaden, rester av stadsmuren och Norre Port (1600-talet), Hallands Museum, Galgberget med friluftsmuseum och utsikter. Miniland – svenska byggnader i miniatyr (1:25). Travbana. Shopping. Simstadion med temp havsvatten. Barnvänliga sandstränder, stugby och camping vid Östra Stranden. Havsfisketurer.

TYLÖSAND – internationellt känd badort (9 km V Halmstad) med lång sandstrand och klippor, golfbanor (18-9 hål), tennis, minigolf, motionscentra med simbassäng, restauranger, hotell och diskotek. S:t Olofs kapell – återuppbyggd 1700-tals kyrka ●.

Naturskyddsområde med vackra havsutsikter och goda bad vid Haverdal (Skandinaviens största sanddyn, 30 m hög) ● och Steninge ●.

SIMLÅNGSDALEN ●, underbart skogs- och sjöområde öster Halmstad. Utsiktspunkter, friluftsgård, strövområden och vackra bilvägar.

NISSASTIGEN, naturskönt område längs Nissan med bra bilväg.

ELDSBERGAÅSEN med mäktiga gravhögar och gråstenskyrka (1100-tal) ●.

Turistbyrå, Osterbro, 301 02 Halmstad, Tel 035/11 15 81.

Badkontor, Östra Stranden (1/6-31/8), Tel 035/11 35 51.

**Figuur 3:**  
**Zweedse tekst.**  
**(Uit Levende**  
**Talen,**  
**mei 1983)**

normaalscholen. Steeds weer blijkt dat het vertalen van de woorden in kolom 1 heel wat problemen oplevert. Hooguit een paar woorden kunnen dan vertaald worden. Bovendien is er meestal een groot verschil in vertalingen. Voor 2 'och' geven sommigen de uitroep 'och' aan. Anderen stellen dan weer dat het om het woordje 'en' zou gaan. Het woord 10 'känd' wordt geregeld vertaald door 'kind'. In dit geval maakt men gebruik van talige kennis en verwantschap. Woord 6 'rester' krijgt als vertaling meestal 'blijven' mee. Men legt hier de link met het Frans.

Als men wat meer informatie heeft, gaat het vertaalwerk in kolom 2 heel wat vlotter. De vertaling van woord 6 'rester' verschuift bij velen naar 'restanten' of 'overblijfselen'. Of woord 5 'statyn' wordt vertaald als 'standbeeld'. Ook woorden als 13 'simbassäng' worden duidelijk door het samengaan van de talige en de contextuele kennis. Wanneer je vraagt om de woorden luidop te lezen (of althans

een poging te wagen) dan groeit bij sommigen de zekerheid over de vertaling van een woord. Op enkele uitzonderingen na lukken de meesten er in om met behulp van de tekst waaruit de woorden gehaald zijn, alles in kolom 3 te vertalen.

## Culturele onbekendheid

De voorbeeldtekst is uiteraard niet helemaal bruikbaar en correct. Enkel wie vertrouwd is met reisfolders en met de meer Westerse manier van reizen, zal met de gegeven contextuele kennis iets zijn. Culturele onbekendheid met het onderwerp of beschikken over een andere culturele achtergrond hieromtrent kan voor migranten problemen opleveren. Zo sluiten meerdere teksten die gebruikt worden bij taalonderwijs aan volwassenen, of leesteksten die in het regulier onderwijs cir-

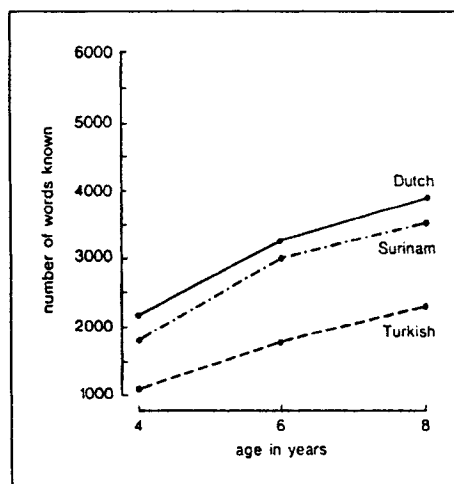
culeren, niet of onvoldoende aan bij de leefwereld van migranten. De meeste teksten in het lager en het secundair onderwijs zijn immers afgestemd op onze Westerse samenleving. En het is juist wanneer dit niet het geval is en er onvoldoende wordt stilgestaan bij een tekst, of wanneer een tekst onvoldoende via een gesprek wordt voorbereid of met prenten wordt ondersteund, dat anderstaligen - zeker op het niveau van begrijpend lezen - moeten afhaken.

## Woordenschat

Laten we van een paar cijfermatige gegevens vertrekken. De cijfers in figuur 4 (Verhoeven & Vermeer 1985) geven een beeld van de produktieve woordenschat (dit is het aantal woorden dat kinderen kunnen gebruiken) van kinderen tussen 4 en 8 jaar. Op 4-jarige leeftijd beheersen Nederlandstalige kinderen iets meer dan 2000 (2150) woorden. Dit groeit naar ongeveer 4000 woorden die autochtone kinderen kunnen gebruiken op 8-jarige leeftijd (de ononderbroken lijn). De middelste lijn bespreken we niet omdat er in Vlaanderen weinig of geen Surinamers wonen. De onderste stippellijn is van groter belang voor ons. Op de leeftijd van 4 jaar kunnen Turkse kinderen ongeveer 1000 (1050) woorden gebruiken. Ook hier krijg je op een periode van 4 jaar een groei, zodat ze op 8-jarige leeftijd over iets meer dan 2000 (2300) woorden beschikken die ze productief beheersen.

Bij het bekijken van de cijfers springen direct een drietal zaken in het oog:

1. Al van bij de aanvangfase (het onderzoek is in Nederland uitgevoerd en daar



Figuur 4: Produktieve woordenschat, aantal gekende woorden. (Uit Verhoeven & Vermeer 1985)

begint het kleuteronderwijs op 4-jarige leeftijd) gebruiken Turkse kinderen amper de helft van de woorden (1050) die hun Nederlandstalige leeftijdsgenoten gebruiken (2150).

2. Velen veronderstellen of hopen dat in de periode van de kleuter- en lagere school de anderstalige leerlingen bij regelmatig schoolbezoek wat van hun achterstand in woordenschat inhalen. Uit dit onderzoek blijkt dat alvast niet. Op 8-jarige leeftijd kunnen Turkse kinderen nog steeds niet meer dan de helft van de woorden gebruiken die Nederlandstalige kinderen van die leeftijd actief gebruiken.

3. Op 8-jarige leeftijd beschikken Turkse kinderen maar over een even uitgebreid woordenschatarsenaal (2300 woorden) als Nederlandstalige kinderen van 4 jaar (2150 woorden).

Coenen & Vermeer (1988) verwijzen naar verder onderzoek op dit terrein.

Verhoeven & Vermeer (1985) geven voor Marokkaanse kinderen een quasi even dramatisch beeld inzake achterstand van woordenschat (zie ook Coenen & Vermeer 1988, p. 21).

Het aanvankelijk en voortgezet leesonderwijs in de lagere school blijkt voor anderstalige kinderen rampzalig te zijn. In het eerste leerjaar van de lagere school, wanneer er met aanvankelijk lezen begonnen wordt, beheersen 6 à 7-jarige autochtone kinderen ongeveer 3500 woorden (zie Coenen & Vermeer 1988). Voor Marokkaanse en Turkse kinderen is dit amper de helft. In het begin vormt dat nog geen echt probleem. De zinnen en tekstjes die de kinderen aangeboden krijgen, zijn inhoudelijk vrij eenvoudig. De klemtoon ligt dan voornamelijk op het technische aspect van het lezen en niet op de inhoud. Turkse en Marokkaanse kinderen beschikken in die beginfase nog over voldoende woordenschat om te begrijpen wat ze lezen. Bovendien is er voldoende visuele ondersteuning bij de verhaaltjes. Nederlandstalige en anderstalige kinderen vorderen min of meer gelijkmatig of de verschillen zijn in ieder geval nog niet markant.

Geleidelijk aan echter ontgroeien kinderen dat niveau van technisch lezen. Ze gaan dan ook steeds vlotter lezen. En het is vanaf dit moment dat de gevolgen van een geringere woordenschat bij anderstalige kinderen merkbaar worden. De leeslessen worden inhoudelijk moeilijker, het leestempo neemt toe, het gebruikte woordenschatpakket vergroot, en geleidelijk aan verdwijnt de visuele ondersteuning. Tegelijkertijd gaan vele leerkrachten er van uit dat heel wat woorden die in de lesjes voorkomen, mondeling gekend zijn. Deze woorden worden inhoudelijk dan ook niet of nauwelijks behandeld. Turkse en Marokkaanse kinderen hebben het van dat ogenblik af moeilijk om de teksten te begrijpen en van een uitbreiding van het woordenschatarsenaal is dan ook nog nauwelijks sprake. In de loop van de derde graad worden de tek-

sten nog abstracter (vooral in vakken als aardrijkskunde en geschiedenis) en kunnen heel wat anderstalige leerlingen inhoudelijk niet volgen.

Net als kinderen kunnen ook volwassenen via lezen hun woordenschatarsenaal uitbreiden en hun kennis vergroten. Wanneer we echter een tekst zouden lezen waarvan we een groot deel van de woorden niet kennen, zodat we van de tekst inhoudelijk niet veel zouden begrijpen, dan kan er van kennis- en woordenschatuitbreiding geen sprake zijn. Wanneer we in een tekst een woord tegenkomen dat we niet kennen, kunnen we gewoonlijk aan de hand van talige en contextuele gegevens raden wat de betekenis van het niet gekende woord is. Deze strategie werkt echter niet meer wanneer een te groot percentage van de woorden in een tekst niet gekend is.

Neem het volgende voorbeeld uit Sciarone (1979). In de eerste tekst is er sprake van een dekkingpercentage van 60%, d.w.z. 40% van de woorden is niet gekend. In zo'n geval weten we dus niet waarover de tekst gaat en kunnen we geen woorden bijleren. Zelfs in de tweede versie van de tekst met een dekkingpercentage van 70% is het nog niet mogelijk om te weten waarover de tekst gaat. Bij versie drie is er sprake van een dekkingpercentage van 80%. Hier kan je stellen dat er een begin van begrijpen is. Het is echter slechts bij een dekkingpercentage van 85 à 90% dat we van een redelijk goed begrip van de tekst kunnen spreken. Dit is het geval in versie vier van onze tekst. Vanaf nu is het mogelijk om te raden naar de betekenis van niet gekende woorden in de tekst. We weten nu waarover de tekst gaat. Veel Turkse en Marokkaanse kinderen en volwassenen begrijpen echter bij het lezen van een verhaal

*Eerste versie: dekkingpercentage 60%*

We moeten —, zei een — uit Singapore tegen —. We hebben geen — meer. Singapore is maar een — — met een — — —. We — met — — —

dat we niet — kunnen. — — ik — een — met een — aan — —, het — er —. Voor de — mensen is dit nog — de — — van —, maar dat is een niet meer te — geworden.

*Tweede versie: dekkingpercentage 70%*

We moeten —, zei een — uit Singapore tegen —. We hebben geen — meer. Singapore is maar een klein — met een sterk — —. We — met zo'n — — dat we niet anders kunnen. — — ik — een huis met een — aan beide —, het — er —. Voor de — mensen is dit nog steeds de — — van —, maar dat is niet meer te — — geworden.

*Derde versie: dekkingpercentage 80%*

We moeten —, zei een — uit Singapore tegen me. We hebben geen — meer. Singapore is maar een klein — met een sterk groeiende bevolking. We — met zo'n — — dat we niet anders kunnen. — — ik iedereen een huis met een — aan beide —, het liefst er —. Voor de meeste mensen is dit nog steeds de — wijze van wonen, maar dat is een niet meer te — — geworden.

*Vierde versie: dekkingpercentage 90%*

We moeten omhoog, zei een — uit Singapore tegen me. We hebben geen — meer. Singapore is maar een klein eiland met een sterk groeiende bevolking. We — met zo'n ruimte gebrek dat we niet anders kunnen. — — ik iedereen een huis met een tuin aan beide zijden, het liefst er —. Voor de meeste mensen is dit nog steeds de ideale wijze van wonen, maar dat is een niet meer te — — geworden.

De nog ontbrekende woorden zijn: architect, keuze, kampen, varzelsprekend, gun, omheen, verwezenlijken, tooni.



niet de vereiste 85 à 90% van de woorden. Van kennisuitbreiding kan er zowel bij kinderen als bij volwassenen geen sprake zijn. Het voorstel of de gedachte 'mochten migranten meer lezen, ze zouden meer woorden leren' is - zonder begeleide voorbereiding en intensieve woordenschatuitbreiding - een druppel op een hete plaat en ten eerste ontmoedigend voor de lezers in kwestie.

### Voorbereidende leesbegrippen

Om te kunnen lezen moet je bepaalde begrippen op voorhand kennen. Wanneer je het woord 'bovenste' niet begrijpt, dan kan je ook onmogelijk de instructie 'lees de bovenste zin' uitvoeren. Om de opdracht 'zoek in het rijtje de woorden met dezelfde letter in het midden van het woord' te kunnen uitvoeren moet de betekenis van de woorden 'rijtje', 'woord(en)', 'dezelfde', 'letter', 'in het midden' gekend zijn. Aan deze voorbereidende leesbegrippen moet eerst worden gewerkt en ze moeten blijvende aandacht krijgen. In de methode voor kinderen Van horen en zeggen (Werkgroep Nederlands voor Anders-taligen 1984, p. 11-13) krijg je een mooi overzicht van leesbegrippen waaraan gewerkt moet worden voor er met technisch lezen gestart kan worden. Ook de nieuwe methode voor volwassen analfabeten 7/43 (Tholen 1990) besteedt in het pakket Een zekere woordenschat (Kreulen & Tholen 1990) eerst veel aandacht aan deze voorbereidende leesbegrippen.

### Leesvaardig: wanneer ben je dit?

Tot slot willen we toch nog het volgende summier aangeven. Hartveldt (1990, p. 144-145) geeft een zevental punten aan die je moet kunnen om leesvaardig te zijn:

1. technisch gesproken kunnen lezen: dit betekent letterkennis en globale woordkennis, inzicht in de woordstructuur, woorden kunnen ontleden in klanken (analyse) en klanken kunnen samenvoegen tot woorden (synthese), inzicht hebben in zinsstructuur,...
2. de woorden kennen: zoals we boven al stelden, is een uitgebreide woordenschatkennis onontbeerlijk om goed te kunnen lezen;
3. de grammaticale constructies in hun waarde zien zodanig dat de woorden het verband krijgen dat bedoeld was: dit houdt in dat je bijvoorbeeld moet weten dat het woordje 'op' in de zin 'ik zit op een stoel' een andere waarde krijgt dan in de zin 'ik sta op de tram te wachten';
4. de samenhang tussen de zinnen zien;
5. de tekststructuur zien: de opbouw in een tekst zien en de samenhang in de onderwerpen;
6. het tekstgenre herkennen en de bedoeling van de tekst (door)zien;
7. het onderwerp kunnen plaatsen.

*Piet Van Avermaet & Eliane Peytier  
CBW, Van Daelstraat 35,  
2140 Borgerhout*

## Bibliografie

Caesar, F.B.: *Handleiding bij Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijzen, 1980.

Carroll, D.W.: *Psychology of language*. Pacific Grove (California): Brooks, Cole Publishing Company, 1986.

Coenen, M. & A. Vermeer: *Nederlandse woordenschat allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen, 1988.

Guchte, C. van de & A. Vermeer: *Leren lezen in Nederland: de struikelblokken voor allochtone kinderen*. In: *Leesgoed*, 1990.

Hartveldt, D.: *Kleine didaktiek voor het Nederlands als tweede taal*. Muiderberg: Coutinho, 1990.

Kreulen, J. & B. Tholen: *Een zekere woordenschat*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders, 1990.

Kurvers, J. & K. van der Zouw: *Alfabetisering in een tweede taal*. Een onderzoek onder niet-intensieve alfabetisering in het Nederlands als tweede taal voor buitenlandse vrouwen. Tilburg: KUB, 1987.

Meijers, G. & M. Keitz, M.: *Beelden en Tekstbegrip*. In: *Levende Talen* 1983, 382 (mei), p. 258-260.

Sciarone, A.G.: *Woordjes leren in het vreemdetalenonderwijs*. Muiderberg: Coutinho, 1979.

Teunissen, F.: *Tweetalige geletterdheid*. In: Verhoeven, L. (red.): *Etnische minderheden en geletterdheid*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 1990.

Tholen, B. (red.): *7/43*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders, 1989.

Verhoeven, L.: *Lees- en schrijfonderwijs in de minderheidstaal*. In: *Handboek Intercultureel Onderwijs*, 2605-1 tot 2605-17. Alphen aan den Rijn: Samson, 1986.

Verhoeven, L. & A. Vermeer: *Ethnic Group Differences in Children's Oral Proficiency of Dutch*. In: *Extra, G. & T. Valken, T.: Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht: Foris Publications, 1985.

Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen: *Van horen en zeggen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.

Westhoff, G.: *Leesproces en Leerproces*. In: *Levende Talen*, 1983, 382 (mei), p. 260-265.

## TUSSEND OOR

### Code X

*Infodok en Informatief Spelmateriaal maakten samen een spel over lees- en schrijfproblemen: Code X. Via dit spel krijg je informatie over analfabetisme in België en Nederland, en in de hele wereld. Je ervaart zelf met welke moeilijkheden analfabeten elke dag opnieuw te kampen hebben, en welke oplossingen mogelijk en haalbaar zijn.*  
Prijs: 499 fr.

**Besteladres: Infodok,**  
Brabançonnestraat 95a, 3000 Leuven,  
tel. 016/22.87.44.

## TUSSEND OOR

### Centrum voor Andragogiek

*Het Centrum voor Andragogiek (UFSIA) richt o.a. de volgende cursussen in: Snellezen kan je leren, Spreken in het openbaar, Schrijftraining, en Vlotter vergaderen.*

**Inlichtingen:**  
**Centrum voor Andragogiek,**  
Prinsstraat 8, 2000 Antwerpen, tel.  
03/220.49.92.