



Het proces van begrijpend lezen

Constant Gobien

Kunnen lezen is in onze samenleving erg belangrijk. Niet kunnen lezen (en schrijven) is een groot probleem omdat het een ernstige belemmering vormt voor het sociaal functioneren en omdat het gezien wordt als een persoonlijk falen. De omgeving en het onderwijs leveren - ondanks alle inspanningen - nog een aantal analfabeten op.

W

at is een analfabeet? Een eerste omschrijving zou kunnen luiden: iemand die de techniek van het lezen (en schrijven) niet beheerst. Een analfabeet wordt ook omschreven als iemand die de techniek van het lezen (en schrijven) wel beheerst maar die niet verbindt met de functies ervan. Lezen wordt dan niet in verband gebracht met het vernemen van de ideeën, ervaringen en gevoelens van anderen. Op het gebied van het schrijven kun je je ervaringen en relaties met je omringende wereld niet op papier zetten en niet concretiseren ofwel voor jezelf ofwel voor anderen.

Lezen is in de eerste plaats kunnen decoderen, kunnen omzetten van geschreven of gedrukte woorden in gesproken taal. Daarnaast wordt die omzetting pas functioneel indien er een betekenis aan die woorden wordt gekoppeld. Echt lezen is dan ook steeds **begrijpend lezen**. Om tot dit echte lezen te komen dienen de leerlingen het stadium van het spellend lezen voorbij te zijn.

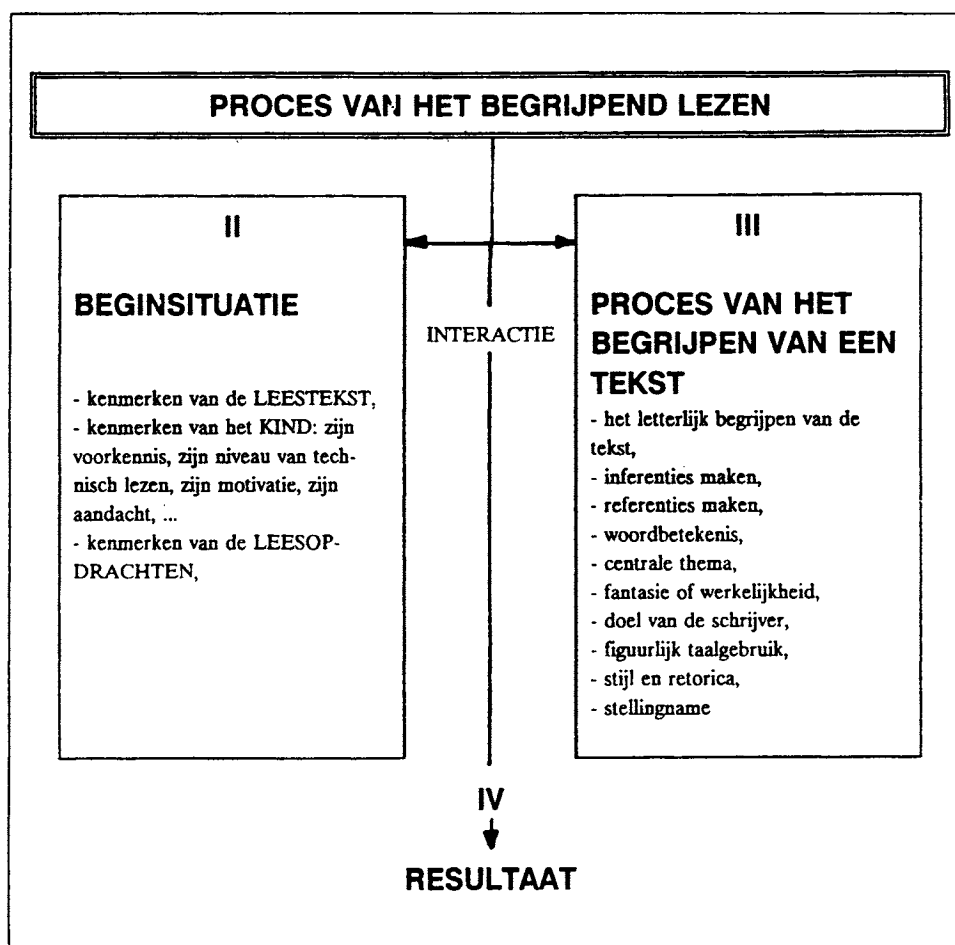
Lezen is een middel om tot communicatie te komen. Naast de lezer is er ook steeds

de schrijver, die zijn boodschap op papier zet. Lezen is dan in het communicatieproces ook proberen de bedoeling van de schrijver te achterhalen.

Wat is begrijpend lezen?

Begrijpend lezen is een pleonasme: lezen is altijd begrijpen. (Van Dellen 1986). In het onderwijs wordt de term begrijpend lezen gebruikt om een bepaalde leesvorm én om een ontwikkelingsstadium in het leesonderwijs aan te duiden, m.a.w. er worden enerzijds lessen in begrijpend lezen gegeven en anderzijds wordt er van Jan gezegd dat hij al tot begrijpend lezen in staat is, ook al zit hij nog maar in de eerste klas.

Begrijpend lezen is een **interactief proces** (Aarnoutse, Bol). Zo heeft de voorkennis van een kind invloed op het begrijpen van de tekst. Het omgekeerde is ook waar: de schrijver doet een beroep op de kennis van het kind. Op deze wijze beïnvloeden alle componenten elkaar en komt de lezer tot een resultaat.



Een slechte leesopdracht, een ongeschikte leestekst of een niet gemotiveerde leerling bepalen grotendeels het proces van het begrijpen van een tekst. Als een lezer een aantal woorden niet kent, raakt hij gedemotiveerd en begrijpt hij de tekst niet.

In de hedendaagse leerpsychologie gaat men ervan uit dat een lezer/luisteraar bij het ontvangen van de boodschap in zijn geheugen een passend **schema** (script, frame, model) opdiept waarbij de onbekende plaatsen worden ingevuld. Een lees-schema dient geïnterpreteerd te worden als een raamwerk waarin de binnenkomende informatie kan worden ondergebracht. Het

schema *het dorp* heeft de eigenschappen van *straten, huizen, gebouwen, menselijke activiteiten, aantal mensen,....* Het schema *het dorp* is dan weer verbonden met dat van *de stad* (externe context) en *de straat*. Deze modellen zijn actieve kennis-eenheden die gegevens onderzoeken en wanneer de lezer het gegeven belangrijk genoeg vindt, wordt het in het schema geïntegreerd.

Hoe kan een leerkracht nu de schema's van de leerlingen activeren? Deze didactiek wordt **mapping** (Anderson 1984, McNeill 1984) genoemd en wordt samen met de leerlingen uitgevoerd voor ze de eigenlijke stilleestaak aanvatten. Samengevat gaat

het als volgt in zijn werk:

1. Activeren van de kennis van de leerlingen:
 - vraag de kinderen waaraan ze denken bij het woord '.....' b.v. het thema van de leestekst, de titel van de leesles;
 - laat de kinderen vrij associëren;
 - schrijf dit alles op het bord.
2. Categoriseer de gegevens gezamenlijk met de kinderen.
3. Wat willen de kinderen zelf van het thema weten? Noteer de vragen op het bord.
4. Laat de kinderen de tekst lezen.
5. Bekijk na het lezen samen met de leerlingen de categorieën nog eens en doe hetzelfde met de gestelde vragen. Zo wordt nieuwe kennis aan het reeds bestaande schema toegevoegd.

Voorbeeld van een **map** na het categoriseren van de gegevens:

REDENEN OM TE SPORTEN		SOORTEN SPORTEN
- beroemd worden		- voetbal
- geld verdienen		- wielrennen
- gezond blijven		- zwemmen
- slanke lijn houden		- tennis
- medailles halen		- turnen
- ...		- ...
SPORTEN		
EIGENSCHAPPEN VAN SPORTMENSEN	MENSEN DIE SPORT(T)EN	GEVOELENS
- sterk	- Eddy Merckx	- blij
- atletisch	- Jan Ceulemans	- teleurgesteld
- moed	- Sabine Appelmans	- trots
- doorzicht	- 'Magic' Johnson	- nerveus
- ...	- ...	- ...

Een map wordt dan een in categorieën gestructureerde organisatie van concepten of deelschema's. Het op deze wijze opbouwen van schema's is om een aantal redenen erg interessant: de leerlingen leren hoe ze informatie kunnen ordenen (proces), ze leren hun begrippen verfijnen en de informatie die op deze wijze is geordend, wordt ook beter onthouden. Natuurlijk kan deze werkvorm ook worden toegepast in andere lessen, o.a. in de lessen aardrijkskunde en geschiedenis.

Componenten van het begrip- pend leesproces

LETTERLIJK BEGRIJPEN VAN DE TEKST

De tekst *De knorkel en de wast* voldoet in geen enkel geval aan het criterium dat lezen gebaseerd is op communicatie tussen mensen. Deze tekst heeft geen enkele beteke-

nis, het is onzin. Toch kunnen de gestelde vragen worden beantwoord. We hebben vastgesteld dat kinderen aanvankelijk houden van onzinteksten en de daarbij horende lesvragen. Na een tijdje zien ze deze opdrachten echter als een vervelende klus, meer dan waarschijnlijk omdat ze de communicatie missen en ook omdat het mysterieuze hen dan niet meer aanspreekt. Deze nonsenseteksten kunnen gebruikt worden in de leesbegeleiding indien de leerlingen teveel beroep doen op hun voor- en achtergrondkennis. Het gaat hier om de zogenaamde radende of voorspellende begrijpende lezers.

DE KNORKEL EN DE WAST

Een wast froekte zijn flakke bars.

Een knorkel strabbelde zwark in de bars van de wast.

"Bank mijn binke bars," tonk de wast loest.

"Mijn bars is een kwerk."

"Prink medaan," mukkeld de knorkel.

"Bart hij bonodon geen flokjis?"

"Ik bart geen rotse wasten," slukte de knorkel buster.

Antwoord op de volgende vragen:

1. *Wat froekte de wast?*
2. *Hoe strabbelde de knorkel in de bars van de wast?*
3. *Wat is een bars?*
4. *Wat mukkeld de knorkel?*

Ervaren taalgebruikers lossen deze opdrachten op met de hulp van hun syntactisch-semantic bestand. "Wast" is in deze tekst een zelfstandig naamwoord omdat het voorafgegaan wordt door het lidwoord "een". "Froekte" is een persoonsvorm omdat dit woord eindigt op de uitgang -te en omdat het ook het tweede zinsdeel is. Het letterlijk begrijpen van een tekst houdt in dat de kinderen de betekenis afleiden uit de informatie die veelal expliciet in de tekst is terug te vinden. Bij begrijpend lezen gaat het echter om veel meer dan wat er letterlijk in de tekst staat.

INFERENTIES MAKEN

Zijn chauffeur hielp de voorovergebogen en slijk geklede oude heer in de Cadillac stappen.

Op basis van de voorkennis maakt de lezer de veronderstelling dat deze heer rijk is omdat hij slijk gekleed is, een chauffeur heeft en met een Cadillac mee mag rijden. Dit spontaan toevoegen van informatie wordt het maken van **inferenties** genoemd (Bol 1982). Het betekent dat de informatie wordt afgeleid van de impliciete relaties in de tekst.

Sommigen stellen dat de lezer niet werkt met zinnen maar met **proposities**. Gegeven de volgende zin *De zoon van Leo, Karel, is een knappe kerel*. Deze zin kan de volgende proposities oproepen:

1. *Leo is een vader.*
2. *Karel is de zoon.*
3. *Leo heeft een zoon.*
4. *Karel heeft een ...*
5. *Karel is een ...*
6. *Karel is ...*

Welke proposities een lezer maakt, hangt enerzijds af van zijn voorkennis en anderzijds van de nieuwe informatie. De propositie *Karel is knap* zal nog dienen aangevuld te worden met bijkomende informatie: ziet hij er goed uit of is hij intelligent of bezit hij beide eigenschappen? Informatie die echter niet logisch uit de proposities is af te leiden, wordt door de lezer afgewezen.

REFERENTIES MAKEN

In de tekst *De knorkel en de wast* kunnen geen inferenties worden gemaakt. Toch is het mogelijk ook in die tekst relaties te leggen. Deze relaties zijn echter zichtbaar: ze worden **referenties** genoemd (Bol 1982).

1. In heel wat gevallen hebben referenties te maken met **verwijswoorden** (persoonlijke

of betrekkelijke voornaamwoorden). Heel wat kinderen kunnen het antecedent niet vinden omdat ze er nooit op gewezen werden hoe ze dat konden vinden.

Mogelijkheden om dit te leren worden door de kinderen zelf aangebracht in hun opstellen. In de onderbouw van de lagere school hanteren kinderen vaak tekstconstructies als deze: *Marc schrijft een opstel. Marc schrijft dat opstel mooi.* Na een bespreking wordt dat b.v. *Marc schrijft een opstel. Hij doet dat mooi.* Zo krijgt men een meer natuurlijke taal en de herhalingen zijn weg-gewerkt. Door op deze wijze hulp te bieden bij het stelonderwijs zal ook het begrijpend lezen in gunstige zin worden beïnvloed.

Omdat de referentie in teksten wel eens drie of vier zinnen later verschijnt, dienen de leerkrachten rekening te houden met deze gradatie. Het schoolteam maakt daarover best afspraken die worden vastgelegd in een schoolwerkplan.

2. Connectieven of verbindingswoorden, zoals de voegwoorden, spelen in het referentieproces een belangrijke rol (McNeill 1984). Zij verbinden niet alleen ideeën maar laten daarbij ook zien hoe die ideeën aan elkaar zijn gebonden. Connectieven zijn signalen die de lezer erop attent maken dat er 'iets komt'.

Geschikte oefeningen zijn opnieuw te vinden in de opstellen van de leerlingen. Oefeningen als de volgende komen wel voor in de meeste schoolboeken, maar dan waarschijnlijk niet met het doel deze deelvvaardigheid van begrijpend lezen aan te leren. Het gaat dan haast zeker om taalzuivering.

OPDRACHT: Vul in deze zinnen zoveel mogelijk verbindingswoorden in.

Zij eet hij de vaat doet.

Zij eet hij doet de vaat.

Let ook op de syntactische structuur van de beide constructies waardoor de keuze van de connectieven in een bepaalde richting wordt gestuurd.

3. Een andere manier om relaties aan te geven zijn de **leestekens**. Een dubbele punt geeft aan dat er een opsomming komt (naast het gebruik van de dubbele punt vóór de eindaanhaling).

In de schoolboeken vindt men meestal ook nog opdrachten waarbij de leerlingen de hoofdletters en de leestekens dienen in te vullen in een volledig aan elkaar geschreven tekst in kleine letters. Deze oefeningen zijn dan ondergebracht in het hoofdstuk spelling. Ons inziens horen ze ook thuis bij begrijpend lezen omdat er van de lezer eerst wordt gevraagd de betekenis van de tekst te doorgronden. Indien niet eerst de structuur wordt onderkend, is het zo goed als onmogelijk de juiste leestekens en de hoofdletters in te vullen.

DE WOORDBETEKENIS

Bij het letterlijk begrijpen van de tekst speelt ook de woordbetekenis een uitermate belangrijke rol (Duffelmeyer 1985). Woordbetekenis betekent hier de **functionele** woordbetekenis. De woorden worden in een sociale, communicatieve context aangereikt en betekenen dan ook veel meer dan de woordenboekverklaring.

Een strategie om de woordbetekenis in een communicatieve situatie aan te brengen bij het werken met synoniemen:

1. Schrijf het woord dat je wenst aan te leren op het bord, b.v. WOORD: *bekend*
2. Laat een synoniem zoeken door de kinderen of breng het zelf aan, b.v. SYNONIEM: *beroemd*
3. Zoek voorbeelden die representatief zijn voor het woord, b.v. VOORBEELD: *Aerton Senna, Madonna*
4. Schrijf een zin op het bord waarin het geselecteerde woord voorkomt b.v. ZIN: *Als je een middel ontdekt tegen oud worden, ben je direct bekend.*
5. Hierna volgt een onderwijsleergesprek.

De component woordbetekenis, d.w.z. het

begrijpen van het woord, wordt door deze werkwijze gekoppeld aan het opbouwen van een map. Het belang van het beantwoorden van vragen krijgt dan een ander aspect, nl. niet het beantwoorden van vragen die anderen stellen, maar van vragen die door de kinderen zelf zijn gesteld als ze een tekst gaan lezen. Op deze wijze integreren ze een werkwijze, een strategie, die ze kunnen toepassen als ze een tekst verwerken.

In het NT2-onderwijs wordt ook op deze manier gewerkt met de **woordspin**. De betekenis van een woord wordt voor deze leerlingen duidelijker als het woord in een woordveld wordt geplaatst in relatie met andere door de kinderen gekende woorden. De leerlingen bouwen dan zinnen in contexten op en gebruiken zoveel mogelijk de woorden van de woordspin.

CENTRALE THEMA VAN DE TEKST

Door de mapping wordt het centrale thema van een tekst vanuit de leerlingen ontwikkeld. Als de titel van de tekst verwijst naar *de olifant*, dan is het niet enkel van belang een schema op te bouwen met datgene wat de leerlingen al weten van een olifant. Essentieel is ook nog de vraag: *Wat willen jullie van de olifant nog te weten komen?* De doelgerichtheid van de leerlingen komt dan ook op het voorplan en de leerlingen worden gemotiveerd om na te gaan of ze een antwoord krijgen op de gestelde vragen.

Als we eerst een boek lezen en dan de verfilming gaan bekijken, valt het meestal tegen omdat we ons eigen interpretatiekader hebben opgebouwd bij de lezing van het boek, o.a. het uitzicht van de hoofdpersoon, zijn stem, zijn manier van gedragen, enz. De regisseur en de acteur geven echter hun interpretatie weer en als deze niet in grote lijnen overeenstemt met wat de lezer dacht te verwachten, valt de film ook tegen.

Wat kan je al niet verwachten van een krantartikel met als kop *Burgemeester in de*

bloemen gezet? Hiermee kun je twee kanten uit. De interpretatie hangt af van welk schema de lezer hanteert en het schema heeft betrekking op zijn voorkennis. Wat belangrijk is, wordt niet alleen bepaald door wat je leest, maar ook door wat je leest in relatie tot de kenmerken van de situatie waarin de communicatie plaatsvindt.

Het afleiden van de hoofdgedachte of het vinden van het centrale thema van de tekst ligt dan ook moeilijk omdat er volgens dit standpunt een tweeledig karakter aan de oppervlakte komt:

1. Het is belangrijk dat de leerling weet waarover de tekst gaat, maar ...
2. De tekst als communicatiemiddel onderstreept dat de leerling in interactie treedt met deze tekst, waarbij zijn leesdoel een selectiemiddel is.

WERKELIJKHEID OF FANTASIE?

Bij het vinden van het centrale thema is het best dit te betrekken op de werkelijkheid of de fantasie, m.a.w. gaat het om een 'werkelijkheidstekst' of om een 'fantasietekst'? Teksten die verwijzen naar de werkelijkheid doen een beroep op het inzicht in menselijk gedrag. Bij fictionele teksten is de begrenzing van de werkelijkheid niet aanwezig. Indien de kinderen dit onderscheid niet leren, dan is de kans groot dat kranteberichten, informatieve teksten in het geschiedenis- of natuurboek en sprookjes op dezelfde manier worden behandeld.

OPDRACHT: Werkelijkheid of fantasie?

Het was herfst en ik wandelde alleen in het bos. Toen ik op een open plek kwam, zag ik dat de hemel mooi azuurblauw was. Eensklaps zag ik een enorme bliksemschicht die gevolgd werd door een oorverdovende donderslag. Daarna klonk er uit de hemel een luide en diepe stem: "Het laatste oordeel is niet ver af!" Weer een bliksemschicht en gedonder. Ik

Haast iedereen zal dit als fantasie bestempelen. Komt men echter op het terrein van

het geloof, dan is het mogelijk dat dit voor bepaalde mensen niet als fantasie wordt aanzien...

DE BEDOELING VAN DE SCHRIJVER

Een volgende component is het afleiden van de bedoeling van de schrijver (McNeill 1984). Een schrijver kan zijn bedoeling in een bepaalde vorm van een tekst gieten. Meestal worden een vijftal patronen onderscheiden:

1. **De schrijver maakt je deelgenoot van zijn beleving, ervaring**
b.v. *Ik zal die inbraak van 16 oktober nooit meer vergeten.*
2. **Het vraag-antwoordpatroon**
b.v. *Waarom besteden wij een pedagogische studiedag aan begrijpend lezen?*
Een inleidende vraag maakt de bedoeling van de schrijver onmiddellijk duidelijk.
3. **Het informatiepatroon**
b.v. *Gebruiksaanwijzing bij de AEG-vaatwasmachine.*
4. **Het opinie-argumentpatroon**
De schrijver wil zijn mening in een tekst profileren. Signaalwoorden zijn dan: *Naar mijn mening...; Ik denk dat...; In het algemeen geldt...*
5. **Het feitenpatroon**
De schrijver bewijst met observaties, experimenten, citaten uit onderzoekingen,... zijn conclusie of uitspraak.

Kinderen doorzien die patronen echter niet meteen. Daarom wordt door sommige onderzoekers (vooral aanhangers van de Russische handelingspsychologie) gesteld dat kinderen de maatschappelijke functie van teksten moeten leren ervaren. Bol (Lezing LUC, Diepenbeek, 9/11/91) oppert de idee de kinderen gebruiksvoorwerpen te laten onderzoeken, deze te laten beschrijven en dan de teksten aan anderen te laten lezen. Hierdoor worden de kinderen eerst schrijver en dan voelen ze ook duidelijker

aan op welke moeilijkheden de schrijver stuit als hij zijn bedoeling wil kenbaar maken aan anderen.

OPDRACHT:

Je wilt iemand uitnodigen voor je verjaardagsfeestje. Schrijf die brief aan je vriend of je vriendin.

Bespreek samen met de kinderen de briefjes en selecteer gezamenlijk het meest duidelijke (op de ter zake doende gegevens).

Het spreekt vanzelf dat deze component (met de vijf hoger vermelde patronen) eerder bedoeld is voor leerlingen van de derde graad van de basisschool. Het kan voor sommige patronen ook in lagere klassen, b.v. schrijven en beoordelen van uitnodigingen en reclameteksten.

STRUCTUUR OF OPBOUW VAN EEN TEKST

Het zelf schrijven van teksten kan ook gebruikt worden voor het leren inzien van de structuur van een verhaal ofwel de opbouw van een verhaal (McNeil 1984; Dussel 1985). Het schema dat kinderen het makkelijkst hanteren is de **verhaalstructuur** en die ziet er als volgt uit:

1. **Begin**
 - Waar gaat je verhaal zich afspelen?
 - Hoe ziet die plaats er uit?
 - Wie is de held of de hoofdpersoon?
 - Beschrijf die!
2. **Episode**
 - Wat gebeurt er?
 - Hoe voelt de hoofdpersoon zich als dit gebeurt?
 - Wat wil de hoofdpersoon? Wat is hij van plan? Wat doet hij werkelijk?
3. **Consequenties**
 - Wat gebeurt er als de hoofdpersoon zijn plan uitvoert?
 - Slaagt hij hierin of mislukt hij?
4. **Reactie**
 - Wat leerde de hoofdpersoon hiervan?

Op deze wijze krijgen de kinderen inzicht in de structuur van verhalen. Bij het voorlezen proberen de luisteraars ook de structuur te vatten.

De laatste jaren wordt in de basisschool ook wel het **analyseschema voor een verhaal** (Houthuys 1989) gebruikt. De lezer wordt gevraagd een antwoord te formuleren op de volgende vragen:

1. Wie speelt een rol in het verhaal? Noteer de namen. Beschrijf het 'buitenportret' (uiterlijke kenmerken) en het 'binnenportret' (gevoelens, waarden, motieven,...) van deze figuren.
2. Wat gebeurt er in het verhaal? Zoek de 'rode draad' in het verhaal en bepaal hoe de hoofdpersoon tot een oplossing komt.
3. Waar speelt het verhaal zich af?
4. Wanneer gebeurt dit verhaal?
5. Samenvatting: Waarover gaat dit verhaal? Omschrijf bondig het thema.

Kinderen die met deze manier van werken of met een van deze schema's vertrouwd zijn geraakt, zullen hun leesteksten aanvankelijk re-organiseren tot ze overeenkomen met de te verwachten sequentie. Weer een bewijs dat kinderen teksten refereren naar een innerlijk schema of model? Weer een bewijs dat leren begripdend lezen gekoppeld dient te worden aan leren stellen?

LETTERLIJK EN FIGUURLIJK TAALGEBRUIK

Eveneens een moeilijke component voor de kinderen is het zg. figuurlijk taalgebruik. Het vraagt van de kinderen erg veel abstractievermogen omdat de letterlijke interpretatie van de woorden niet altijd opgaat.

Hij heeft zijn schaapjes op het droge.

Om deze zin te begrijpen is het nodig dat ook de context duidelijk is. De meeste kinderen interpreteren zulke zinnen letterlijk. Dit

kan natuurlijk als het in de context over een herder gaat die zijn schapen naar een hogerliggend stuk weiland heeft gebracht omdat het aanhoudend regende.

In andere contexten gebruiken wij meestal de figuurlijke betekenis: voldoende verdiend hebben om onbezorgd te leven. De bedoeling van de schrijver maakt het gebruik van figuurlijke taal afhankelijk van de context waarin de uitspraak wordt gedaan.

Een eerste mogelijke werkwijze om dit letterlijk en figuurlijk taalgebruik te leren onderscheiden (Mc Ginnis & Smith 1982) is de volgende:

1. Geef de leerlingen zinnen waarin de figuurlijke taal wordt gebruikt en onderstreep de figuurlijke delen. Geef de alternatieven voor iedere uitdrukking.
2. Laat de leerling tekeningen maken van letterlijke en figuurlijke uitdrukkingen. Bespreek die met de leerlingen.
3. Laat de leerlingen aan de hand van de spreekwoorden de letterlijke betekenis spelen. Bespreek dit.
4. Lees een gedicht voor dat figuurlijke taal bevat. Deel de tekst uit. Laat de leerlingen de figuurlijke taaldelen onderstrepen. Bespreek dit.

Een tweede manier om figuurlijke taal te leren begrijpen is het construeren van zinnen die menselijke kwaliteiten (praten, dromen, lachen, huilen, ...) transfereren in natuurlijke aspecten. Voorbeelden:

- *Het autootje huilde van de pijn toen hij op het gaspedaal duwde.*
- *De mat zette haar haren rechtop toen moeder met de stofzuiger aankwam.*
- *De wind spuwde tegen de ruiten van de klas toen de meester met de vraagstukken begon.*

OPDRACHT:

De onderstreepte gedeelten in de volgende zinnen zijn voorbeelden van figuurlijk taalgebruik. Vervang de niet onderstreepte gedeelten zodat de zin als letterlijk taalgebruik geïnterpreteerd moet worden.

- De burgemeester werd in de bloemen gezet.
- De schepenen stonden er op.
- De vrouw van de burgemeester was opgewonden.
- Een poosje later ging de boef door de knieën.
- Stuur het geld direct !
- Wil je het geld onmiddellijk sturen?!
- Zou je het geld willen sturen?
- Weet je dat ik nog geld van je krijg?
- Je bent me nog vijfduizend frank schuldig!

(Van Dijk 1978)

In de schoolboeken wordt er veelal gewerkt met het onderstreepte gedeelte en de leerlingen worden verzocht dit gedeelte te vervangen zodat kan worden nagegaan of ze de figuurlijke betekenis vatten. Indien de hier voorgestelde procedure eveneens wordt toegepast, komt het accent ook nog te liggen op het interpreteren van de context en dat bepaalt nu juist de betekenis.

STIJL EN RETORICA

Karakteristieke vormen van taalgebruik als stijl en retorica (Van Dijk 1978) zijn niet zozeer terug te vinden in de schoolboeken van de lagere school.

Stijl is de vorm van taalgebruik waarmee verschillende situaties op verschillende wijze kunnen worden aangeduid. Voorbeelden:

- Hou nu toch eens eindelijk je bek!
- Zou je a.u.b. willen zwijgen?
- Hou je mond!

De factor gemoedstoestand (het dynamisch-affectieve) wordt hierdoor opgeroepen. Er is ook een binding met het expressief lezen, omdat goed expressief lezen veronderstelt dat de lezer zich in de situatie kan inleven en daarom moet ook de situatie begrepen worden. Adequaat taalgebruik stoelt op het communicatieve van de taalsituatie. Kinderen moeten dan ook de kans krijgen aan taalbeschouwing (= nadenken over taal) te doen.

OPDRACHT:

Lees deze zinnen hardop en expliciteer de verschillende interpretaties: Wie is de spreker, de aangesprokene? Hoe voelt de spreker zich?

Een mogelijke werkwijze om deze component te oefenen legt weer een verband met de communicatieve situatie en met het schrijfonderswijs. Voorbeeld:

- De leerkracht legt een situatie uit: *Je moet iemand vragen het geld dat je uitgeleend hebt terug te betalen. Je kan dat kwaad of beleefd vragen. Degene die het geld geleend heeft, is een meerdere, een gelijke of een mindere.*
- De leerlingen schrijven de zinnen op.
- Expressief lezen van de zinnen.
- De luisteraars bespreken samen met de lezer de gemoedstoestand en de situatie.

Nauw verwant met de stijl is de **retorica**. Bij retorica komt het echter aan op een doelgerichte manipulatie van meningen en wensen. De reclame zit vol met retorica. Voorbeelden:

- Omdat u niet over een nacht ijs gaat, koopt u een Opel Omega.
- 'n Mens haalt meer uit 'Het Laatste Nieuws'!
- Elke dag 2 miljoen klanten! Dat moet je verdienen!

Het volstaat met de leerlingen de reclameboodschappen in kranten en tijdschriften door te nemen en te bespreken waarom deze teksten zo geformuleerd zijn. Dit kan al best met leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar van de lagere school. Zij vinden dat prettig en leren daardoor kritisch te staan tegenover de reclameteksten.

STELLINGNAME

De laatste component die we bespreken, is de stellingname. De leerlingen dienen een

oordeel te geven over de feiten en/of over de mening van de schrijver. Het is daarbij van belang dat er argumenten in de tekst staan. Er is nog een factor waarmee rekening dient gehouden, nl. de mening van de lezer zelf. Bij het lezen activeert de lezer een schema en dit wordt tijdens en na het lezen verder ingevuld: nieuwe informatie wordt in het aanwezige schema ingepast. Maar het kan zijn dat ook de lezer zijn schema moet veranderen. De kracht van het lezen is dan dat het kan leiden tot aanpassing van het schema, het herzien van je eigen mening (waarden). Als je met je waardenschaal rekening houdt, ga je als lezer na of het gelezene al dan niet aanvaardbaar is. Anders gezegd: je gaat de tekst beoordelen op zijn aanvaardbaarheid.

McNeil (1984) steunt zich hierbij op de theorie van Piaget (assimilatie - accommodatie - equilibrium). Door een tekst te lezen neemt de lezer nieuwe informatie op in het beschikbare aanwezige schema (assimilatie). Het is echter ook mogelijk dat de binnenkomende informatie het schema niet aanvult, maar wijzigt (accommodatie).

Stelling nemen kan op de volgende manier worden aangeleerd:

- Zoek een tekst die op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden.
- De leerkracht stelt een perspectief aan de orde en de leerlingen lezen de tekst. Ze onderstrepen de argumenten die dit perspectief illustreren.
- Daarna komt het volgende perspectief aan de beurt. Weer de argumenten onderstrepen.
- Gezamenlijk wordt de eindconclusie besproken.

OPDRACHT:

De volgende tekst kan vanuit twee perspectieven worden geïnterpreteerd: vanuit het standpunt van de moeder en vanuit het perspectief van Jackie. Eén speelt de moeder en één speelt de jongen. Argumenteer de beide standpunten volgens het door de spelers (expliciet en impliciet) afgeleide

waarden- en normenpatroon van de moeder en Jackie. Indien de spelers ook nog rekening houden met eigen ervaringen, wordt het een echt creatief dramatisch spel.

"Een kapotte fiets!" riep de moeder van Jackie. "Hoe kom je daar nu weer aan? Jij hebt ook altijd iets mee!"

"Die stond bij het huisvuil in de Dennenstraat," zei Jackie. "Er lag nog veel meer. Mag ik hem in het schuurtje zetten?"

"Dat kan niet," zei zijn moeder. "Je weet best dat zoiets niet gaat. Als je vader er nu was! Ik zie niet in wat je met dat vehikel gaat doen! Dat wordt niks! Volgende week kunnen wij hem bij het huisvuil zetten."

"Ik zal hem echt opknappen," zei Jackie. "Je mag er zeker van zijn!"

Hoe een les begrijpend lezen opbouwen?

VASTSTELLINGEN

- Leerkrachten laten meestal te lange teksten lezen en te veel vragen beantwoorden. De tijd om te onderwijzen (= strategieën aanleren) ontbreekt dan.
- Leerkrachten denken dat alle kinderen al doende leren lezen, dat ze vanzelf wel ontdekken hoe ze teksten moeten aanpakken.
- Leerkrachten laten kinderen vaardigheden toepassen zonder dat ze zelf weten hoe ze die moeten uitvoeren. Overdracht van die strategieën naar de kinderen toe is dan ook moeilijk.
- Leerkrachten denken dat het begrijpen van de tekst het doel is van de les begrijpend lezen. Dit is eerder beperkt. Leren betekent ook het geleerde wendbaar kunnen gebruiken, d.w.z. de aangeleerde strategie kunnen toepassen in nieuwe situaties.
- Leerkrachten beseffen te weinig dat ze de kinderen oplossingsmethodes, stra-

tegieën of manieren moeten aanleren om teksten aan te pakken.

NAAR TWEE SOORTEN LESSEN BEGRIJPEND LEZEN

De kinderen dienen de mogelijkheid te krijgen:

- om de techniek van het begrijpend lezen te leren, de specifieke vaardigheden. Dit gebeurt doelgericht in daartoe georganiseerde lessen.
- om de aangeleerde strategieën toe te passen. Dit kan ook in de lessen begrijpend lezen, maar het kan eveneens in de lessen wereldoriëntatie, aardrijkskunde, geschiedenis,... Het is dus mogelijk dat er vakoverschrijdend wordt gewerkt.

HET AANLEREN VAN STRATEGIEËN

Voor het aanleren van strategieën kan het **direct instruction**-model (Aarnoutse 1991) gehanteerd worden. Hoofdgedachte:

- van korte naar langere teksten;
- na een tijdje met overbodige gegevens, met te weinig gegevens;
- het schoolteam zorgt voor een werkplan.

1. *introductie*

herhaling - motivatie - kenbaar maken van het doel

2. *instructie*

uitleg - voordoen - hardop denken - vragen stellen

3. *inoefening*

zelf doen onder begeleiding - feedback - differentiëren

4. *verwerking*

zelf doen - toepassen - zelf corrigeren - differentiëren (variëren)

EEN OVERKOEPELENDE LES BEGRIJPEND LEZEN

1. *motivatie*

- klasgesprek i.v.m. het onderwerp: een ervaring, een actualiteit, een thema, wat emotioneel beleefd werd,... ;
- mapping;
- zelf een aantal vragen maken.

2. *stillezen*

- de leerlingen noteren of onderstrepen de woorden en uitdrukkingen die ze niet hebben begrepen;
- de leerkracht leest het laatste deel van de tekst zelf voor;
- vlotte leerlingen mogen de onderstreepte woorden opzoeken in het woordenboek, een andere titel zoeken voor het verhaal,...

3. *controle: het begrijpen van de inhoud en de woordenschat*

- de onderstreepte woorden en uitdrukkingen worden door de leerlingen voorgesteld aan de klasgroep; de andere leerlingen verklaren de woorden (gebruiken in een context), beelden de woorden uit, maken een tekening,... ; de map wordt aangevuld;
- de leerkracht stelt - indien er blijkbaar geen moeilijkheden zijn - een controle-vraag;
- welke zelf geformuleerde vragen kunnen we al oplossen?

4. *behandelen van de tekstopdrachten*

In het tweede en het derde leerjaar vraag na vraag oplossen:

- de vraag lezen;
- de leerlingen lossen de vraag schriftelijk op;
- klassikale bespreking van de antwoorden (wat? waarom heb je dat geantwoord? waar vind je de argumenten in de tekst?);
- een goed antwoord komt op het bord.

Vanaf het vierde leerjaar kan je met geleide-

lijk in aantal groeiende vragenreeksen werken:

- individueel en schriftelijk - klassikale bespreking - oplossingen op het bord;
- partnerwerk en groepswork kan worden ingeschakeld (communicatie!);
- de bespreking, de verbetering, de evaluatie is een essentieel onderdeel van de les begrijpend lezen. Volgens het niveau van de leerlingen volgt de bespreking ofwel na elke vraag ofwel na een reeks van vragen ofwel nadat alle vragen zijn opgelost.

5. wenken

- Differentiatie is mogelijk naar de moeilijkheid van de vragen (ontwikkelingspeil van de leerlingen) of naar het aantal vragen (tempo van de leerlingen).
- Een les begrijpend lezen kan worden gevolgd door het hardop lezen van de tekst. Dit hoeft niet na elke stilleles en het kan ook dat er slechts een stuk wordt voorgelezen dat zich daar het best toe leent.

zelfstandig over de inhoud van de tekst na te denken, b.v. de tekst indelen in grote blokken (alinea's), zoeken waar het verhaal een andere wending neemt (intrige, plot), de juistheid van een bewering vergelijken met de aangehaalde argumenten,...

5. creatieve oordeelsvragen

De leerlingen gaan de tekst vergelijken met hun eigen normen en waarden, met hun persoonlijke mening.

6. synthesevragen

Hier wordt naar het centrale thema, naar de hoofdgedachte gevraagd. Deze opdrachten gaan van het noteren van een nieuwe titel, over het maken van een samenvatting al of niet aangevuld met een persoonlijke mening.

In de meeste methoden komen naar verhouding de lexicologische en reproductieve vragen erg veel voor. Aan de produktieve en de synthesevragen wordt minder aandacht besteed. De creatieve denk- en oordeelsvragen komen erg weinig aan de orde.

SOORTEN VRAGEN

Schoolboeken kunnen aan de hand van de soorten vragen worden geanalyseerd. Volgende lesvragen kunnen voorkomen:

1. lexicologische vragen

Zij vragen naar het begrijpen van woorden en uitdrukkingen uit de tekst en kunnen meestal met één woord of een woordgroep worden beantwoord.

2. reproductieve vragen

Zij vragen naar een gedachte die in de tekst wordt uitgedrukt. Meestal dienen de leerlingen een zin uit de leestekst over te schrijven.

3. producerende vragen

De leerlingen moeten de relaties tussen twee tekstgedeelten ontdekken, zonder dat ze er hun eigen mening aan toevoegen.

4. creatieve denkvragen

Hierbij wordt aan de leerlingen gevraagd

Kenmerken van de leesteksten

DE MOEILJKHEIDSGRAAD VAN DE TEKST

Het begrijpen van de tekst is afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de tekst. Die wordt bepaald door de woord- en zinslengte van de tekst (het AVI-niveau) maar ook door de inhoud van de tekst. Thomas (1984) onderscheidt drie niveaus:

1. niveau van het zelfstandig lezen

99% van de woorden worden herkend. Resultaat: 90% van de inhoudsvragen worden correct opgelost.

2. niveau van de instructie

95% van de woorden worden herkend. Resultaat: 75% van de inhoudsvragen worden juist opgelost. Met bijkomende instruc-

tie kan dit aantal worden opgevoerd.

3. niveau van de frustratie

De woordherkenning bedraagt 90% of minder omdat de technische vaardigheid onvoldoende is en/of er komen te veel onbegrepen woorden in de tekst voor. Resultaat: 50% of minder van de inhoudsvragen worden correct opgelost. Er werd dus een verkeerde tekstkeuze gemaakt.

Er zijn echter nog heel wat andere factoren die de leesbaarheid van een tekst beïnvloeden. We baseren ons op het overzicht van Peeters (1984) en vermelden nog de volgende aspecten.

DE STRUCTUUR VAN HET VERHAAL

Het wordt voor de lezer pas boeiend als hij het geheel van de tekst kan overzien. Dan weet hij wat er voorbij is en hij zet zich ook in om het vervolg te voorspellen. Zo wordt hij verder gedreven.

Positieve elementen zijn: het netjes chronologisch verloop van het verhaal, een eenvoudige intrige, niet te veel hoofdpersonen, relevante illustraties.

Als negatief worden ervaren: flash-backs, verspringen van situatie, beschrijvingen tussen de sequenties van het verhaal, wisselend vertelperspectief (auctorale vertelvorm, d.w.z. de verteller bevindt zich buiten het gebeuren; personale vertelvorm en ik-vorm door elkaar), figuurlijk taalgebruik, sommige vormen van fijnzinnige humor.

DE LEZER EN DE LEESTEKST

Kinderen lezen - indien ze zelf mogen kiezen - bij voorkeur boeken over kinderen die even oud zijn of liever iets ouder zijn dan zijzelf. Dan zijn de personen voor hen ook herkenbaar en gaan ze zich met de hoofdpersoon identificeren (= waardepatroon integreren). Teksten dienen ook aan te sluiten bij de leef- en beleavingswereld van de kinderen.

ANDERE FACTOREN

- Kinderen houden van teksten die iets meer bevatten dan wat strikt noodzakelijk is. Relevante tekeningen en korte karakterbeschrijvingen van de hoofdpersonen worden als prettig ervaren.
- Onnatuurlijk en foutief taalgebruik werkt storend. Het is best dat voor de basisschoolleerlingen de leesteksten zoveel mogelijk aansluiten bij de gewone spreektaal.
- Spelfouten worden ook als een negatief aspect ervaren.

De vermelde factoren kunnen het lezen van teksten moeilijker of makkelijker maken. Dat wil niet zeggen dat teksten en boeken alleen dan geschikt zijn voor kinderen wanneer het verhaal lineair-chronologisch verteld wordt, er geen flash-backs in voorkomen, er weinig personen een rol spelen, de hoofdpersoon iets ouder is dan de lezer,... Geen enkele factor zal op zich een tekst of een boek onleesbaar of ongeschikt maken. Het gaat meestal om de samenhang van de hoger vermelde factoren.

Leesbegeleiding

Hieronder volgen enkele mogelijkheden die gebruikt kunnen worden enerzijds bij het onderwijzen van bepaalde deelstrategieën en anderzijds als begeleiding van leerlingen die moeilijkheden hebben met begrijpend lezen.

ACTIVITEITEN VOOR HET LEZEN

1. De mapping-procedure, een georganiseerd woordveld opbouwen (zie boven). Aanvankelijk neemt dit wel wat meer tijd in beslag dan verwacht wordt. Eens de leerlingen aan deze procedure gewoon zijn geraakt, verloopt het opbouwen van zo'n

schema vlot. Deze procedure heeft meer dan waarschijnlijk ook nut bij het maken van opstellen en verhandelingen. Zo is dit helemaal geen tijdverlies maar kan er eerder onderwijswinst geboekt worden.

2. De woordbetekenis expliciteren met voorbeelden en tegenvoorbeelden in contextverband (Duffelmeyer 1985)(zie boven: woordbetekenis).

3. Zelf vragen laten stellen die gericht zijn op het actualiseren van de voorkennis en de motivatie (McNeil 1984):

- de leerlingen stellen vooraf zelf vragen;
- meer banend wordt dat: vragen stellen en voorspellen aan de hand van de titel, mogelijke subtitels, afbeeldingen,...

ACTIVITEITEN TIJDENS HET LEZEN

1. Laat de leerlingen voorstellingen maken (Anderson 1984) omtrent de mogelijke gebeurtenissen in het verhaal. Na iedere alinea worden een aantal vragen gesteld over de tekst:

- Wat is er gebeurd? Hoe komt dat?
- Wat denk je dat er nu gaat gebeuren?

Op deze wijze wordt begrip lezend een actief denkproces. Ook staat de zelfcontrole centraal.

2. Een andere onderwijsstrategie die mogelijkheden biedt, is de leerlingen vragen leren stellen (Hahn 1985).

a. 'Right-there'-vragen of reproductieve vragen

De leerkracht laat die zinnen of zinsdelen onderstrepen waarover zij een vraag stelt. De leerkracht schrijft de vragen op het bord. De leerlingen omringen het antwoord in de onderstreepte zinnen. Het doel is dat de leerlingen inzien dat de vraag en het antwoord afkomstig zijn uit één en dezelfde zin of tekst. De leerlingen krijgen daarna de opdracht de procedure zelf uit te voeren.

b. 'Think and research-vragen' of pro-

duktieve vragen

De leerkracht laat weer zinnen onderstrepen. Zij schrijft de vragen op het bord. De leerlingen dienen het antwoord op de vraag in de onderstreepte zinnen te omcirkelen. De vragen zijn echter van die aard dat de antwoorden op meerdere plaatsen te vinden zijn. Na bespreking voeren de leerlingen zelf de hele procedure uit. Het doel is nu dat de leerlingen inzien dat de vraag en het antwoord betrekking hebben op meer dan één zin.

c. 'On-my-own'- of creatieve vragen

De leerlingen krijgen een tekst. De leerkracht stelt een paar (creatieve) vragen. De leerlingen zoeken het antwoord. Al vlug blijkt dat ze het antwoord niet expliciet in de tekst kunnen vinden. Het doel is dat de leerlingen inzien dat het antwoord op deze vragen dient gezocht in hun voorkennis, door vergelijking met hun normen- of waardenschaal.

In deze procedure zijn het onderstrepen van zinnen, het omcirkelen van het antwoord en het terugkijken of terugzoeken de belangrijkste aspecten. De procedure wordt per fase ingeoeft om het daarna de kinderen zonder hulp te laten uitvoeren. Kinderen moeten zichzelf dit soort vragen leren stellen. De resultaten van deze procedure zijn in veel gevallen heel bemoedigend.

ACTIVITEITEN NA HET LEZEN

Afhankelijk van de activiteiten voor en tijdens het lezen worden de activiteiten na het lezen ingevuld.

1. Vooraf werden vragen gesteld: Er wordt nagegaan op welke wijze deze zijn beantwoord. Discussies.
2. Er is een 'map' opgebouwd: Wordt die aangevuld of gaan we de structuur veranderen? Discussies.

Na het lezen dienen o.i. een aantal waarde-ringsvragen beantwoord te worden: b.v. *Hoe zou jij je voelen als je ... (een van de*

hoofdpersonen) was? Het is opvallend dat er vanuit het waarderende standpunt weinig vragen worden gesteld aan het einde van de lezing. Maar het lezen van teksten is niet zozeer bedoeld voor het beantwoorden van door buitenstaanders gestelde vragen. Het is in de eerste plaats een middel tot communicatie.

Evalueren van begrijpend lezen

1. Om de beginsituatie vast te stellen laat je de leerlingen een tekst met vragen (toets) zelfstandig oplossen. Neem hiervoor een opdracht die je vorig schooljaar ook hebt gegeven. Vergelijk de resultaten van je huidige klas met de resultaten van de klas van vorig schooljaar (klasgemiddelde vorig schooljaar en klasgemiddelde van je huidige klas). Maak van de resultaten van elke leerling een analyse.

2. Nadat je specifiek gewerkt hebt aan de componenten van begrijpend lezen (mapping, vooraf vragen maken, ...) neem je op dezelfde wijze een andere toets af waarvoor je ook een vergelijkingsbasis hebt met vorig schooljaar of vorige schooljaren. Vergelijk nu weer het huidige resultaat met de resultaten van de vorige jaren:

- Is het huidig klasgemiddelde relatief hoger?
- Zijn de resultaten van de individuele leerlingen verbeterd in functie van de componenten van begrijpend lezen?

3. Maak een analyse voor jezelf als leerkracht: Wat kunnen de kinderen nu beter? Welke componenten zijn nog voor verbetering vatbaar?

4. Een CLOZE-toets maken: Neem een tekst van ongeveer 350 woorden en laat elk zevende woord weg. Zorg voor gelijke en voldoende schrijfruimte op de plaats van de

weggelaten woorden. De leerlingen vullen de ontbrekende woorden in. Na de invulles is een bespreking en een vergelijking noodzakelijk omdat er in vele gevallen meer goede oplossingen zijn. Het is mogelijk om met meerkeuzevragen (zoek- en invulprocedure) te werken en met de open vraagstelling.

OPDRACHT (invul- en zoekprocedure):

Vul de ontbrekende woorden in. Onderstreep onderaan de tekst het juiste woord in elke rij.

DE LENTE IN HUIS

Als de eerste mooie dagen van de1.... zijn aangebroken, wordt het voor2.... een drukke tijd.3.... moet de schoonmaak4.... . Het hele huis, van de5.... tot de kelder6.... een extra beurt.

1. arrestatie - barst - kathedraal - lente - leuning
 2. hand - heer - moeder - vader - wereld
 3. Altijd - Dan - Hier - Nooit - Zo
 4. beginnen - doen - spreken - vallen - wachten
 5. vork - zak - zegen - zolder - zus
 6. betekent - krijgt - vindt - weet - ziet
- (overgenomen uit de 'Invultest en Zoektest' van Aarnoutse & Buitenhuis)

OPDRACHT (cloze-procedure):

Vul de ontbrekende woorden in.

IN DE WEI

In de wei groeit gras. Gras is zacht en In de wei kun je spelen. lekker lui liggen. Van wie is wei? De wei is van de De boer heeft het gras nodig. gras is eten voor zijn dieren:, schapen en paarden. Dit noemen we Om de wei staat een hek. er is een sloot. Anders zou vee weg kunnen lopen.

(overgenomen uit 'Evalueren van begrijpend lezen' van Staphorsius & Krom)

Toen we dit stukje uitprobeerden in een aantal klassen veroorzaakte het gedeelte "Om de wei staat een hek. Of er is een sloot." verwarring bij de leerlingen met een hoger niveau van taalontwikkeling en bij geoefende lezers omdat zij niet verwachtten dat er in dit geval een punt zou staan na "hek". In ieder geval dient elke logische oplossing aanvaard te worden.

En verder ...

Sedert vorig schooljaar is de Dienst voor Onderwijsontwikkeling samengesteld en zijn de gemeenschapsinspectie en de onderwijsbegeleiding afzonderlijke diensten geworden. De gemeenschapsinspectie heeft aan het eind van vorig schooljaar een aantal scholen doorgelicht waarbij het accent kwam te liggen op begrijpend lezen. Door de onderwijsbegeleidingsdienst van OVSG Antwerpen-West werden pedagogische studiedagen georganiseerd over o.a. dit onderwerp¹.

De scholen zitten echter met de grootste problemen. Wat wordt van hen gevraagd? Wat dienen zij met en bij hun leerlingen te bereiken aan het eind van de basisschool? In de huidige leerplannen wordt niet zoveel aangegeven als het om begrijpend lezen gaat. De Dienst voor Onderwijsontwikkeling zal hopelijk zo vlug mogelijk de eindtermen en de minimumdoelstellingen voor (begrijpend) lezen opstellen opdat de schoolteams tenminste zouden weten wat er van hen verwacht mag worden. De Dienst voor Onderwijsontwikkeling zal o.i. tevens het belang van bepaalde vaardigheden dienen te vertalen naar de lessenroosters. Kan het wel dat er - gezien het belang dat wordt gehecht aan begrijpend lezen - in onze scholen ten hoogste één les begrijpend lezen wordt gegeven per week? In vele gevallen is dat slechts één les per twee weken!

Eerst als het 'wat' - het produkt geformuleerd als doelstelling - is vastgesteld, kun-

nen de onderwijsbegeleidingsdiensten doelgericht aan het werk om de scholen degelijke hulp te bieden over 'hoe' (proces) de eindtermen kunnen worden gehaald. De gemeenschapsinspectie kan ook hier haar steentje bijdragen door die scholen in het veld op te sporen waar erg goede en minder goede resultaten worden gehaald. De resultaten van de doorlichting en de oorzaken van het goed of minder goed presteren van de leerlingen worden (door de inrichtende besturen) doorgespeeld aan de onderwijsbegeleidingsdiensten en ook aan de Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Indien er op deze wijze wordt samengewerkt tussen de Dienst voor Onderwijsontwikkeling, de gemeenschapsinspectie en de onderwijsbegeleidingsdiensten - ook al werken ze ieder autonoom op hun terrein - dan zit er toekomstmuziek in de kwaliteitsverbetering van ons onderwijs. Als dan nog de uitgevers op basis van het werk van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling, de gemeenschapsinspectie en de onderwijsbegeleidingsdiensten degelijke schoolboeken op de markt brengen, mag verwacht worden dat ook de leerkrachten goed werk leveren.

Constant Gobien
Kouter 79
2811 Leest (Mechelen)

Noot

1. Als onderwijsbegeleider bij OVSG (Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap) in de regio Antwerpen-West heb ik een brochure samengesteld die in de gemeentelijke scholen als leidraad heeft gediend voor de pedagogische studiedagen van het schooljaar 1991 - 1992 voor de leerkrachten van het vierde tot en met het zesde leerjaar die lezen als thema kozen. Dit artikel bevat fragmenten uit die brochure.

Bibliografie

Aarnoutse C.A.J.: **Aspecten van begrip-
pend lezen in het vierde leerjaar van
het gewoon lager onderwijs.** 1982.

Anderson R.C.: **Role of the reader's
schema in comprehension, learning
and memory.** 1984.

Bol E.: **Leespsychologie.** 1982.

Van Dellen P.: **De witte schimmel van de
leesdidactiek.** 1986.

Van Dijk T.: **Tekstwetenschap: een inter-
disciplinaire inleiding.** 1978.

Duffelmeyer F.A.: **Teaching word mea-
ning from an experience base.** 1985.

Dussel W.: **Begrijpend lezen.** 1985.

Dussel W.: **Leeswerk.** 1989.

Van Geenen J. & Van Laarhoven J.:
Begrijpend lezen. 1986.

Hahn A.L.: **Teaching remedial students
to be strategie readers and better
comprehenders.** 1985.

Houthuys E.: **Analyseschema voor een
verhaal.** 1989.

Mc Ginnis D.J. & Smith D.E.: **Analyzing
and treating reading problems.** 1982.

McNeil J.: **Reading Comprehension.**
1984.

Peeters H.: **Boekenlijst voor moeilijk
lezenden.** 1984.

Staphorsius G & Krom R.: **Evalueren van
begrijpend lezen.** 1987.

Thomas A.: **Leesspoor.** 1984.

TUSSENDOR

Videobeurs

*Op donderdag 24 september 1992 van
10 tot 17 u. organiseert de Vlaamse Ver-
eniging voor Bibliotheek-, Archief- en
Documentatiewezenen in samenwerking
met de Openbare Bibliotheek Mechelen
een videobeurs in het Cultureel Centrum
Antoon Spinoy (Melaan Mechelen). Doel
is om op deze dag de bezoeker een over-
zicht te geven van het aanbod van infor-
matieve en andere video, aangepast aan
de Belgische markt.*

*De VVDAB heeft eveneens een brochure
samengesteld met gegevens van ver-
schillende videoleveranciers, o.a. adres,
aard van het aangeboden materiaal, aan-
koopformaliteiten.*

Inlichtingen: VVBAD (werkgroep Video-
beurs), Goudbloemstraat 10-12, 2060
Antwerpen, tel. 03/231.83.49.