

# Lezen gedifferentieerd aanpakken

## Lessuggesties voor de lagere school

**Marc Stevens, Wilfried Luyten  
& Werner Schrauwen**

Differentiatie houdt in dat je als leerkracht maatregelen neemt in je klas zodat je rekening kan houden met de verschillen tussen leerlingen. Meestal zitten de leerlingen in de klas samen en krijgen dezelfde leerstof, voeren dezelfde opdrachten uit, en werken naar hetzelfde einddoel toe. Nochtans hebben kinderen uit één klas andere capaciteiten, andere interesses, andere mogelijkheden en een andere achtergrond. Uiteraard is het nodig om kinderen in groep met mekaar te laten omgaan, zodat ze mekaar beïnvloeden. Zwakke tellers kunnen wellicht nog wat leren van leerlingen die er beter in zijn. Aan de andere kant geloven wij ook dat de verschillen aanleiding kunnen zijn om gericht te werken aan de uiteenlopende noden van kinderen, wat dan beter apart of in kleinere groepjes kan gebeuren.

**W**ie zo denkt, zou wel eens een aantal vanzelfsprekendheden uit ons onderwijs op de helling kunnen zetten. Voordat we u enkele oplossingen tonen, zouden we toch even aan de boom willen schudden door een paar minder vanzelfsprekende vragen te stellen.

doende hulp bij het leren doorgronden van een tekst? Geeft zijn leerkracht hem met andere woorden voldoende houvast om aan een tekst te beginnen en er doorheen te lopen?

- Moet tijdens een leesles een leerkracht altijd bepalen wat een leerling zal lezen?

- Moeten kinderen allemaal telkens dezelfde tekst lezen, of kunnen ze tijdens een leesles op hetzelfde moment ook andere dingen lezen?
- Moeten er in de les begripvrij lezen na het lezen van een tekst altijd vraagjes beantwoord worden?
- Moeten alle teksten voor alle leerlingen even lang zijn?
- Mag je teksten wel aanpassen aan afzonderlijke leerlingen als die teksten daardoor saai en gekunsteld worden? Krijgt een leerling anno 1996 wel vol-

Uit deze vragen blijkt wellicht dat er op talloze manieren gedifferentieerd kan worden. Naast het feit dat het niet vanzelfsprekend is om voor alle leerlingen dezelfde doelstellingen voorop te stellen (moeten alle leerlingen steeds hetzelfde leren?), kunnen we in onze klas rekening houden met het ontwikkelingsniveau van leerlingen, hun voorkennis en achtergrond, hun belangstelling, hun (moeder)taalontwikkeling en cultuur, hun manier van leren en het tempo waarop ze werken... Om u niet op uw honger te laten, volgen hier een aantal voorstellen, waarin

we een aantal van de net gestelde vragen op concrete wijze proberen onschadelijk te maken. Omdat in die suggesties vaak met makkelijke en moeilijke varianten van eenzelfde tekst wordt gewerkt, staan we eerst even stil bij de factoren die van invloed zijn op de leesmoeilijkheid van een tekst.

## Makkelijke en moeilijke teksten

Wat maakt een tekst makkelijk of moeilijk? Eigenlijk gaat het om een bijzonder verscheiden reeks factoren die we voor de gemakkelijker terugbrengen tot vier gebieden<sup>2</sup>.

### 1 de lengte van woorden en zinnen

Dit noemt men, zoals gezegd, de technische moeilijkheidsgraad van een tekst. Hoe langer de zinnen (aantal woorden) en de woorden (aantal lettergrepen), hoe moeilijker een tekst wordt.

### 2 de structuur van de tekst

Een tekst kan gemakkelijk of moeilijk opgebouwd zijn. Hij kan een heldere denkweg volgen, maar ook bijzonder ondoorzichtig zijn op dit vlak (bijvoorbeeld van de hak op de tak springen en op een onduidelijke manier elementen met mekaar in verband brengen).

### 3 de vertrouwdheid van de lezer met het onderwerp

Iemand die veel afweet van een onderwerp kan makkelijk 'meedenken' met wat een schrijver erover zegt. Iemand's parate kennis en achtergrond helpen dus als het ware om de tekst te vatten. Wie veel weet, zal teksten makkelijker kunnen begrijpen, omdat hij al wat vooruit kan denken. Uiteraard zullen teksten makkelijker worden wanneer ze rekening houden met de leefwereld van de kinderen, of met zaken waarmee kinderen vertrouwd zijn.

### 4 de explicietheid van schrijven

Een schrijver kan zijn ideeën zeer uitvoerig en volledig verwoorden. Hoe meer een schrijver expliciet zegt – maar teveel zeggen werkt de verveling uiteraard in de hand – hoe minder een lezer zelf nog moet invullen vanuit zijn voorkennis, en dus hoe gemakkelijker het lezen wordt (maar ook wel hoe vervelender). De schrijver kan ook denkstapjes overslaan, omdat hij er bijvoorbeeld van uitgaat dat de lezer zelf ook nog maar wat denkwerk moet verrichten. Het minder expliciet uitschrijven van ideeën maakt een tekst moeilijker.

Om deze uiteenzetting wat meer concreet te maken, geven we in bijlage een voorbeeld van een tekst over roofvogels. De originele tekst is op quasi alle vlakken (te) moeilijk voor leerlingen van het vijfde of zesde leerjaar. Rekening houdend met deze inschatting hebben we de tekst vereenvoudigd, en wel door ingrepen op de vier vlakken uit te voeren.

## Technisch lezen in niveaugroepen

In het tweede tot vierde leerjaar wordt er nog vaak geoefend in het luidop lezen. Daarbij duidt de leerkracht telkens een leerling aan die een kort stukje tekst moet voorlezen. Wil een leerkracht nagaan of een leerling correct technisch kan lezen, dan moet er uiteraard luidop gelezen worden. Deze klassikale werkvorm heeft o.i. te weinig rendement. Eén oplossing bestaat erin om leerlingen in groepjes te zetten en hen een tekst te laten voorlezen die aangepast is aan het niveau van dat groepje. Dit zogenaamde *niveaulezen* is ontstaan vanuit de AVI-aanpak. Bedoeling is om leerlingen op een aangepast tempo en om beurt een stukje van een tekst te laten voorlezen. Het niveau van de leerlingen wordt via toetsing bepaald. Leerlingen met hetzelfde niveau krijgen dan

een tekst te verwerken die één niveau hoger ligt dan het niveau dat ze al aankunnen, zodat ze oefenen met moeilijker materiaal.

## Begrijpend lezen met aangepaste teksten

Bij deze aanpak ligt het oefenrendement al hoger, want één leerling is tijdens een lesuur meer aan het woord. Toch hangen de resultaten ook af van de persoon die een groepje begeleidt. Is dat een leerkracht uit de school, dan weet die dat technisch lezen niet op zich mag bestaan en dat er terdege rekening dient gehouden te worden met de inhoud van de tekst. Voor het lezen kunnen de leerlingen gericht worden op de tekst en ook tijdens het lezen kan er gepauzeerd worden om te zien hoe de tekst begrepen dient te worden. Vaak echter begeleiden leesmoeders een niveaugroepje. Gezien deze mensen niet steeds even didactisch te werk gaan, kan het zijn dat leerlingen een paar keer om beurt luidop lezen zonder te moeten nadenken over hoe of wat ze lezen.

Een aantal uitgeverijen vermelden op hun boekjes het technische leesniveau (AVI-niveau). Leerkrachten zijn nogal geneigd om hun heil in zulke series te zoeken. Om leerlingen 'te voorzien van teksten', kunt u echter ook zelf aantrekkelijke fragmenten uit de kinderliteratuur halen en daarin, na berekening van de moeilijkheidsgraad<sup>3</sup>, een volgorde aanbrenge. Uiteraard dient u in eerste instantie voor dit doel enkel te kijken naar de technische moeilijkheidsgraad, maar niemand belet u om de minder goede technische lezers teksten aan te bieden die op **alle** vlakken minder complex zijn (zie volgende paragraaf). In het verleden is immers vaak gebleken dat kinderen technisch versimpelde teksten wel konden verklanken, maar dat door de vereenvoudiging zoveel duidelijkheid verloren was gegaan, dat de teksten niet meer begrepen konden worden. Om zo'n absurde situatie tegen te gaan is het aangewezen om een tekst op alle vlakken leesbaarder te maken.

Wie een toevallig gekozen schoolboek Nederlands openslaat, zal snel moeten toegeven dat de teksten die gebruikt worden om leerlingen begrijpend te leren lezen van bijzonder uiteenlopende aard zijn, helaas ook op het vlak van de moeilijkheidsgraad! Uit een klein onderzoekje dat we zelf uitvoerden en waarin we ons computerprogramma TANSY<sup>3</sup> loslieten op enkele teksten uit een leesmethode, bleek dat er in het boek van het derde leerjaar teksten zaten die moeilijker waren dan een aantal teksten uit het boek van het vijfde leerjaar. Ga je ervan uit dat in principe een boek de moeilijkheidsgraad van zijn teksten gradueel moet opvoeren, dan is dit wel een zeer vreemde vaststelling.

Een eerste manier om correct en meer individueel aan begrijpend lezen te werken, zou erin kunnen bestaan om de zonet geschetste hiaten van een schoolboek op te vangen. Bedoeling is dan dat u in de kinderliteratuur op zoek gaat naar fragmenten die min of meer als een afgerond geheel kunnen functioneren. Daarmee kan u (eventueel klasoverschrijdend) aan een soort van verzameling bouwen, die de kinderen op vrije ogenblikken zouden kunnen raadplegen met de bedoeling om even lekker te lezen. De volgorde van de teksten in onze verzameling zou in tegenstelling tot wat in schoolboeken gebeurt, wel bepaald kunnen worden door hun moeilijkheidsgraad. De leerlingen beginnen in principe vooraan (telkens enkele exemplaren van dezelfde tekst voorzien) en doorlopen gaandeweg het aanbod van makkelijker naar moeilijker.

Zo'n verzameling teksten dient met zorg te worden uitgebouwd. Niet alleen de selectie vraagt wat tijd, maar ook van de presentatie dient werk te worden gemaakt. De teksten kunnen best op licht karton worden aangeboden, en op verzorgde wijze afgedrukt - fotocopiëren van een niet te lange passage

voor gebruik op school schijnt te mogen - zodat leerlingen worden uitgenodigd om eraan te beginnen. Uiteraard wordt het nog aantrekkelijker wanneer ook de boeken waaruit de passages komen, in de klas- of schoolbibliotheek aanwezig zijn.

U vindt dit geen differentiatie? Dat is het nochtans wel. We differentiëren in ieder geval naar tempo. Leerlingen kunnen naar eigen goeddunken en op eigen tempo in ons tekstenbestand aan de slag gaan.

### Begrijpend lezen in niveaugroepen

tekst die geschikt is voor de gemiddelde leerling in de klas. Op basis van die tekst creëren we een moeilijkere en een makkelijkere versie. Daarmee kunnen we in niveaugroepen werken, en wel als volgt: de zwakke lezers krijgen de eenvoudige versie van de tekst, de gemiddelde lezers de gewone versie, en de betere lezers krijgen de moeilijkere. Dan volgen we een gemeenschappelijke procedure om de tekst begrijpend te lezen. Dat kan bijvoorbeeld door in stappen te werk te gaan (activiteiten VOOR, TIJDENS en NA het lezen), waarbij alle leerlingen dezelfde begeleidende leeskaart met vragen gebruiken. Die kan er als volgt uitzien:

Voor deze aanpak vertrekken we van één

#### **VOORDAT ze lezen, geven de kinderen antwoord op:**

- 1.1 Waarom, met welke bedoeling ga ik lezen?
- 1.2 Wat voor soort tekst kies ik, ligt voor me?
  - een verhaal, echt/niet echt gebeurd
  - een tekst die me iets leert over dingen, mensen, gebeurtenissen ...
  - een tekst die me aanzet om iets te doen
  - ...
- 1.3 Waarover zou/zal het gaan? (titel, tekening ...)
- 1.4 Wat weet ik daar al over (eventueel structureren)?
- 1.5 Wat wil ik nog te weten komen?
- 1.6 Zou dat in de tekst te vinden zijn? Wat verwacht ik?
- 1.7 Hoe ziet de tekst er eigenlijk uit? (kort, lang; in delen; met tekeningen; ...)
- 1.8 Als ik met mijn ogen over de tekst *loop*, herken in dan dingen die ik vooraf bedacht heb, die ik al weet of nog te weten wil komen?

#### **TIJDENS het lezen, dus na grote delen, wordt er telkens een antwoord gezocht op:**

- 2.1 Waar gaat dit stuk over?  
Wie/wat speelt er mee? Wat gebeurt er? Wat wordt erover gezegd?
- 2.2 Wat is het belangrijkste?
- 2.3 Welke woorden móét ik begrijpen/opzoeken?
- 2.4 Klopten mijn vorige voorspellingen, of stond er iets onverwachts?
- 2.5 Wat zou er in het volgende stukje staan? (Niet spieken ... of toch?)

#### **NA het lezen van de complete tekst wordt er als volgt afgerond:**

- 3.1 Vormen de stukjes één geheel? (titel)
- 3.2 Kan ik alles nog eens (kort) op een rijtje zetten?

- 3.3 Wat ben ik nu (meer) te weten gekomen?
- 3.4 Klopt het met mijn verwachtingen?
- 3.5 Denk ik er ook zo over? Is me dat ook al overkomen? Heb ik dat ook al eens meegemaakt?
- 3.6 Vond ik het plezierig om dit te lezen? Was het fijn om dit te weten te komen?
- 3.7 Wat zou ik nu nog willen lezen of doen?

Voordeel van deze werkwijze is dat we rekening houden met de leesverschillen die er in de klas bestaan, terwijl alle leerlingen uiteindelijk dan toch min of meer dezelfde tekst doorgemaakt hebben en een werkwijze hebben leren hanteren om alle volgende teksten of boeken die ze zullen lezen op een strategische manier aan te pakken.

## Gradueel lezen

Wanneer er van een tekst een makkelijkere én een moeilijker versie beschikbaar is, dan kan eenzelfde leerling ook met beide teksten aan de slag. De training bestaat er dan in om eerst met de gemakkelijker versie te werken. Als die op een correcte manier gelezen en begrepen is, wordt de moeilijker versie aangeboden. Uiteraard wordt deze tekst nu sneller en makkelijker begrepen (want er is voorkennis), maar toch leest de leerling op een hoger niveau, wat betekent dat hij zichzelf extra oefent in het doorworstelen van complexere structuren, in het proberen te begrijpen van woorden uit de context ... De gemakkelijker versie is in deze oefening als het ware springplank of trampoline. De leerling kan er zich op afzetten ten einde voldoende niveau te halen om de moeilijker tekst 'met vrucht' te lezen.

## Lezen met aandacht voor anderstaligen

Elke leraar die met anderstaligen of een (taal)heterogene groep werkt en/of oog heeft voor intercultureel onderwijs zal met grote zorg leesmateriaal uitzoeken en even-

tueel moeten aanpassen aan zijn publiek.

Allochtone en anderstalige leerlingen kampen veel meer dan autochtonen bij het begrijpend en studerend lezen met de volgende handicaps:

- ze hebben vaak onvoldoende woordkennis; er is een ontoereikend en weinig genuanceerd inzicht in woordbetekenissen en betekenisnuances in woorden en zinnen;
- ze zitten met een heleboel tekortkomingen wat inzicht in complexere tekstgehele en tekstuele conventies betreft;
- ze hebben soms moeite met cultuurbepalde, etno-centrisch georiënteerde teksten.

In onze leesdidactiek zullen we in ieder geval rekening dienen te houden met de problemen die allochtone kinderen ondervinden. We moeten ook beseffen dat de ene handicap (gebrekkige woordkennis) de andere (inzicht in structuur) negatief beïnvloedt. Alle problemen moeten dus op een gerichte manier worden aangepakt.

Best is om naast het letten op de voorgestelde aandachtspunten bij het kiezen van teksten ook gericht bezig te zijn met het *aanleren* van de woordenschat. Wanneer er niet-frequente Nederlandse woorden (=drempelwoorden; op te zoeken met TANSY<sup>®</sup>) opduiken die toch een cruciale rol spelen in het verhaal, dan volstaat het om die te vervangen door een makkelijker equivalent, of om naast de tekst in de marge een simpele verklaring te voorzien.

Wanneer er frequent gebruikte Nederlandse woorden opduiken in de tekst die ook

onvoldoende gekend zijn, dan doen we er goed aan extra aandacht te besteden aan die woorden. De bedoeling is dan om die woorden aan te leren. Best is om die woorden vooraf mondeling aan te bieden in een zinvolle context. U kan bijvoorbeeld een stukje van het verhaal vertellen en de doelwoorden daarin gebruiken, zodat de leerlingen al een hypothese kunnen vormen van de betekenis van die woorden. Tekeningen en omschrijvingen van die woorden zijn onmisbare instrumenten in deze fase.

We kunnen dan de tekst (het lezen) gebruiken om die woorden te semantiseren (volle betekenis geven) en te consolideren (oefenen en vastzetten). Consolideren van de woordbetekenis kan verder in allerlei andere oefeningen gebeuren. We kunnen de doelwoorden in een stuk van de tekst weglaten (gatentekst) of vervangen door allerlei vormen van 'smurf' (*smurfig, gesmurft*), zodat de lezer vanuit zijn kennis en de (beperkte) context het woord kan 'invullen' (activering).

Tot slot willen we nogmaals waarschuwen voor de idee dat lezen voor 90% zou moeten bestaan uit woorden aanleren (zie de klassieke lexicologische vragen). Toch zijn we wat uitvoeriger op dit aspect ingegaan om aan te tonen dat (aangepaste) verhalen doelgericht kunnen worden gebruikt om de taalvaardigheid in het algemeen en de woordenschat van allochtonen in het bijzonder te vergroten.

Uiteraard is voor allochtonen niet alleen woordenschat een probleem. Ook op de andere vlakken duiken er soms serieuze hinderpalen op. Een manier om bijvoorbeeld de structuur van een tekst niet tot onoverkomelijke moeilijkheid te laten uitgroeien, bestaat erin om voor de eigenlijke leesactiviteit aandacht te besteden aan bepaalde denkprocessen, verbanden en gedachtengangen die in de tekst voorkomen. Indien in een tekst bijvoorbeeld bepaalde 'moeilijke' cognitieve functies (beperking, voorwaarde, oorzaak-gevolg)

uitgedrukt worden in functiewoorden (*althoewel, afhankelijk van, als ... dan*), moeten die vooraf worden ingeoefend. Dat doen we weer best mondeling, onder andere door bepaalde situaties te 'spelen', door met en in taal te handelen (bv. *Als ik mijn schoenen poets, dan blinken ze.*).

Ook aan het culturele en maatschappelijke uitzicht moeten we aandacht besteden. Maar niet elke gebeurtenis met een specifiek Vlaams of Nederlands uitzicht zal een probleem zijn voor de allochtone lezer. Allereerst moet je je realiseren dat kinderen niet enkel naar school gaan. Ze leven daarbuiten ook nog, en de televisie is een venster op de wereld. Ze zullen met andere woorden al wel eens vaker een supermarkt van binnen hebben gezien of over heksen hebben horen praten, om maar twee voorbeelden te noemen. Dat moet je verrekenen wanneer je een tekst inschat: onderwerpen waarmee allochtone kinderen in ons land frequent geconfronteerd worden, zullen makkelijker zijn om te begrijpen dan onderwerpen waarmee ze vanuit de eigen cultuur niet vertrouwd zijn en waarmee ze ook niet frequent geconfronteerd worden, zoals een typisch Vlaams of Nederlands huwelijksfeest (maaltijd inclusief).

Verder zal je moeten kijken naar de manier waarop de auteur met de gegevens omspringt. Guus Kuijer schrijft bijvoorbeeld vaak vanuit het belevende kind dat verscheidene gewoontes en uitspraken in die situatie ook niet kent (*'mag het iets meer zijn'* vraagt de slager in de supermarkt). De auteur geeft met andere woorden veel commentaar bij de situaties die hij beschrijft, en dat maakt de tekst toegankelijk voor een breed publiek. Uiteraard kan u deze passages vooraf toelichten door zo'n situatie te spelen, maar dat is niet altijd noodzakelijk.

Natuurlijk moeten we er ons bewust van zijn dat alle kinderen aan het einde van de rit een redelijk abstracte tekst moeten kunnen lezen. Geleidelijk moeten visuele ondersteu-

ning en 'vereenvoudigingen' verminderen. We willen immers wel differentiërend onderwijzen, niet discriminerend!

## Complementair lezen

We kunnen in groepen met anderstaligen of taalheterogene groepen met aangepaste verhalen werken met de bedoeling woordbetekenissen uit de context te halen. We maken verschillende versies van het verhaal. Voor de vaardige lezers vervangen we op bepaalde plaatsen in de tekst frequent voorkomende (doel)woorden (zie TANSY<sup>9</sup>) door nonsenswoorden of hun Turks, Italiaans... equivalent. De anderstalige kinderen krijgen in hun versie de Nederlandse woorden (vetgedrukt) aangeboden. Doel is door geleide en geleidelijke samenwerking tot de oplossing te komen. Deze werkvorm is vooral gebaseerd op het principe dat kinderen vaak sneller en efficiënter van elkaar leren dan in een klassieke leraar-leerling-situatie. Belangrijk daarbij is dat de leraar de zaak goed organiseert en (gedifferentieerd) begeleidt.

Een variant bestaat erin om teksten in de klas te halen uit boeken die zich in een andere cultuur afspelen, waarbij de specifieke cultuurgebonden woorden in hun oorspronkelijke vorm worden opgenomen. Het is dan aan kinderen die de cultuur kennen om die woorden uit te leggen aan hun autochtoon Vlaamse klasgenootjes. Een boek waarin zulke woorden reeds in hun originele vorm opduiken is **Mijn avonturen met Abdallah** van Ghazi Abdel-Qadir (uitgeverij Leopold), over de vriendschap tussen een jongen en zijn geitebok die men wil slachten voor een feest. Achteraan staan

de vreemde woorden in een aparte woordenlijst uitgelegd. Een ander voor deze oefening bruikbaar boek is **Vreemde grootmoeders** van Mim El Messaoudi (uitgeverij Facet), over een Marokkaanse jongen die naar zijn geboorteland teruggaat en daar kennismaat met een aantal voor hem ook vreemde gebruiken.

Een ander alternatief voor deze oefening bestaat erin dat de leerkracht een tekst verknipt en de delen in willekeurige volgorde over groepjes verspreidt. Elke groep krijgt dus één deel van de tekst. Het komt er dan voor de klas op aan om de tekst te herstellen (= er weer een correct geheel van maken). Dit vraagt van een klas wel wat discipline, maar toch zullen groepjes mekaar moeten bevragen in verband met personages die meespelen, en de opeenvolging van de gebeurtenissen om tot resultaten te komen. Ondanks het feit dat we niet werken met de klassieke vraagjes, maken we ons sterk dat leerlingen heel wat leren over dingen waarop ze kunnen letten als ze aan 't lezen slaan...

## Leeshoeken

Met opzet hebben we het titeltje van deze paragraaf in het meervoud genoteerd. Differentiatie kan ook gebeuren op basis van interesse van de leerling. Vandaar dat we zouden voorstellen om in de klas gedurende een bepaalde periode leeshoeken in te richten waarin een bepaald thema aan bod komt, of waarin één bepaald genre van boek kan worden aangetroffen. Hieronder stellen we bij enkele leeshoeken een paar passende titels voor.

### **De leeshoek 'boeken om te lachen'**

Hermans, R.: **Hotel Hoteldebotel**, Houtekiet.

King-Smith, D.: **Troetelmuis** en **Een buitengewone big**, Elzenga.

Swartenbroekx, R.: **Duupje**, Altiora.

Timm, U.: **Rudi Renvarken**, Altiora.

**De leeshoek 'reizen naar andere landen'**

Schuyesmans, W.: **Tand om tand**, Averbode.  
 Vandenbergh, M.: **Garang**, Clavis.

**De leeshoek 'kunst'**

Theaters (Kaleidoscoop van de kunst), Lannoo.

**De leeshoek 'hoe zit de wereld in elkaar?'**

Glover, D.: **Machines** (Zo doe je dat!), Casterman.  
 Goddin, P.: **Hoe ontstaat een stripverhaal?**, Casterman.  
 Johnstone, M.: **Vliegtuigen binnenstebuiten**, Lannoo.  
 Sterry, P.: **Kijken naar de natuur**, Clavis.

**De leeshoek 'heksen'**

Bawden, N.: **Een heksentoer**, Querido.  
 Dahl, R.: **De heksen**, De Fontein.  
 Dijkzeul, L.: **Een bezem in het fietsenrek**, Lemniscaat.  
 Ende, M.: **De toverdrank**, Lemniscaat.  
 Furlong, M.: **Heksenkind**, Lemniscaat.  
 (eventueel ook) Horowitz, A.: **Het oma-komplot**, Facet.  
 Umansky, K.: **Pongwiffy (een heks met een tik)**, Facet.

**De leeshoek 'oorlog'**

Bawden, N.: **Carry's kleine oorlog**, Querido.  
 De Groen, E.: **De kinderen van de overkant**, Westfriesland.  
 Hartman, E.: **Oorlog zonder vrienden**, Lemniscaat.  
 Herzen, F.: **Verdwenen oorlog**, Zwijsen.  
 Hoogsteyns, L.: **Die zomer met Elise**, Lannoo.  
 Innocenti, R.: **Rosje Weiss**, Casterman. (aangrijpend beeldverhaal)  
 Jacques, M.: **Vlucht over de grens**, Altiora.  
 Marijn, J.: **Zand in de ogen en De vluchteling**, Lannoo.  
 Nöstlinger, C.: **Het huis in Niemandland**, Lemniscaat.  
 Schnur, S.: **De schaduwkinderen**, Facet.  
 Taylor, T.: **Alleen op een eiland**, Lemniscaat.  
 Ter Haar, J.: **Boris**, Van Holkema & Warendorf.

Nadat er gedurende een periode gelezen is, kan de leerkracht verderwerken met de materialen uit de leeshoeken, door bijvoorbeeld passages voor te lezen en de bron te bevragen, enz.

### Lezen vanuit interesse of achtergrondkennis

Met de boeken die in één leeshoek liggen, kunnen we nog anders werken. Uit een vier- of vijftal boeken (fictie of non-fictie) met eenzelfde thema (bv. *heksen*) haalt de leerkracht leuke passages en kopieert die telkens in een aantal exemplaren. Hij stelt telkens kort een passage voor en vraagt wie



die tekst wil lezen. Er vormen zich groepjes kinderen die allen dezelfde passage gekozen hebben en die zich daar nu in gaan verdiepen. Ze lezen de tekst en praten er daarna met mekaar over. Op het bord vinden ze enkele richtinggevende vragen, zoals:

- *Verduidelijk aan mekaar wat je niet goed begreep. (Weet je ook waarom je iets niet begreep? Kan je anders gaan lezen, zodat je deze fout niet meer maakt?)*
- *Wat heeft jouw tekst met heksen te maken?*
- *Komen er heksen in je tekst voor? Beschrijf ze: hoe zien ze eruit en wat doen ze?*
- *Waren er ook tekeningen of afbeeldingen bij je tekst? Staan de heksen daar goed op?*

In een 'tweede ronde' stelt elk groepje zijn bevindingen voor aan de klas. De inhoud van het gelezene wordt kort naverteld en stukjes tekst kunnen worden voorgelezen (forum). Het komt er tot slot met de klas op aan na te gaan welke verschillen er tussen de teksten bestaan. In een afrondend gesprek worden de teksten met elkaar vergeleken. Er wordt gekeken naar:

- *Welke tekst was spannend, welke niet zo (en waarom)?*
- *In welke tekst vind je de vreemdste heksen en waarom?*

- *Welke tekst is ernstig, welke minder of niet?*
- *Welke tekst leest vlot, welke niet (zo)?*
- *enz.*

Uiteraard is het interessant dat de boeken waaruit u de passages haalde in de klasbibliotheek beschikbaar zijn, zodat leerlingen die geïnteresseerd raken in een bepaalde invalshoek of passage ook het bijbehorende boek kunnen lezen.

Wanneer er in onze klas allochtone kinderen zitten, kunnen we verhalen uit verschillende culturen over eenzelfde thema (bv. feestvieren) aanpassen aan het leesniveau van de kinderen en complementair groepswork (of forumlezen) organiseren. Ieder lid van de groep kan vanuit zijn voorkennis en culturele achtergrond 'zijn' tekst (op zijn niveau en over zijn feest) gemakkelijk lezen en achteraf aan de anderen meer uitleg geven. Dit heeft als voordeel dat iedereen 'leesexpert' is en de anderen wat te bieden heeft. Verschillende culturen en gewoontes worden als gelijkwaardig ervaren.

Marc Stevens, Wilfried Luyten  
& Werner Schrauwen  
p/a Katholieke Hogeschool Brussel,  
onderwijzersopleiding  
Campus Nieuwland – Nieuwland 198  
1000 Brussel

## Noten

- 1 Deze tekst komt uit een didactische brochure met lessuggesties voor de lagere school die we met onze studenten hebben samengesteld naar aanleiding van de Boekenbeurs 1995: **In zee gaan met boeken**. Deze brochure kost slechts 100 fr en kan besteld worden bij de Vereniging ter Bevordering van het Vlaamse Boekwezen vzw, Hof ter Schrieklaan 17, 2600 Berchem - Antwerpen, tel. 03/230.89.23, fax 03/281.22.40.

Aanpakken en strategieën voor een zinvol leesonderwijs vindt u ook in onze voorgaande brochures bij de Boekenbeurs van 1993 (**Een wereld zonder boeken?! Anders naar boeken leren kijken**) en die van 1994 (**Reizen door boeken**).

Zie ook de volgende artikels in **Vonk**:

Stevens, M., W. Luyten & studenten van de Sint-Thomas Pedagogische Hogeschool: Een boek krijgt gestalte - mijn eigen boek. **Vonk** 23/4 (maart-april 1994), p. 40-50.

Stevens, M. & W. Luyten: Reizen door boeken. **Vonk** 24/5 (mei-juni 1995), p. 35-48.

- 2 In de brochure **In zee gaan met boeken** geven we voor elk van deze factoren concreet aan hoe u zelf een tekst kunt vereenvoudigen.
- 3 Voor een aantal tekstberekeningen op het technische vlak en op het vlak van woordenschat, kunt u gebruik maken van het computerprogramma **TANSY**. U kunt het bestellen door 2 briefjes van 100 fr plus 64 fr aan postzegels te sturen naar Marc Stevens, Constant Jorislaan 11, 2100 Deurne. Meer uitleg over het programma vindt u in het artikel van Marc Stevens: Leesindexen berekenen, dat doe je niet zelf, dat laat je doen! **Vonk** 23/3 (januari-februari 1994), p. 53-64.

#### BIJLAGE: Een originele zakelijke tekst en een vereenvoudigde versie

##### ROOFVOGELS

(originele versie)

Nog zo'n 15 jaar geleden hadden roofvogels over het algemeen een slechte reputatie. Men verweet hun de jacht op pluimvee en wild en beschuldigde hen ook van wreedheid. Dit oordeel was echter wel een beetje voorbarig. Het werd dan ook hoog tijd dat men het standpunt ten aanzien van roofvogels herzag. Daar kwam nog bij dat het aantal roofvogels toen zo verminderd was, dat er nergens meer sprake kon zijn van schadelijkheid. In het volgende stukje tekst houden we ons bezig met drie soorten roofvogels die in ons land voorkomen.

Eén van onze mooiste roofvogels is de slechtvalk. Het is een vogel die zowel langs de kust voorkomt als ver in het binnenland. Zijn nest maakt hij graag op een richel van een rotswand, beschermd door een overhangend gedeelte. Deze valk is vrij gemakkelijk te herkennen aan zijn slanke vleugels en zijn elegant gebouwd lichaam. Hij is de grootste en ook de snelste van alle valken. Als hij in duikvlucht achter een prooi aanzit, waarbij dan de vleugels geheel tegen het lichaam aangedrukt worden gehouden, kan hij wel een snelheid van 200 kilometer per uur bereiken. Hij zoekt zijn prooi vooral onder vogels: duiven, kraaien, meeuwen, kieviten en eenden. Maar ook kleine zangvogels worden door hem gevangen. Als hij vlakbij de prooi is, probeert hij erboven te komen om dan met een ferme duikvlucht erop af te vliegen. Hij grijpt de vogel met zijn sterke klauwen beet en vliegt ermee naar een of andere verhevenheid, waar de prooi dan geplukt wordt. Bij het uiteenscheuren worden de vleugels, de schoudergordel en het borstbeen aan elkaar gelaten.

Andere roofvogels, zoals bijvoorbeeld de buizerd, houden er een geheel andere jachtwijze op na. Zij loeren op hun prooi vanaf een of ander uitkijkpunt (een boom, een paal of een hek). Zij grijpen dus geen vliegende prooien. Kleine knaagdieren (vooral muizen), evenwel ook zieke vogels worden gevangen door ze met uitgestoken poten van de grond te grijpen.

Als de avond gevallen is over bos en veld komen de vleermuizen uit hun holen tevoorschijn. Maar tegelijkertijd worden echter ook de uilen, deze geheimzinnige nachtroofvogels, actief. Vooral de kerkuil, de bosuil en ransuil zijn echte vogels van de nacht. Sinds onheuglijke tijden heeft de mens deze vogels vervolgd. Men vond hun onheilspellende roep en hun nachtelijke leefwijze altijd maar een beetje griezelig. De uilen zijn echter met hun ronde kop en hun naar voren gerichte ogen bijzonder mooie dieren. Doordat zij zeer zachte veren hebben, kunnen zij nagenoeg geruisloos vliegen. Dit komt hen natuurlijk zeer ten goede als zij in de stilte van de nacht hun prooi zoeken. Hun gehoor en gezicht zijn zeer goed ontwikkeld. Aangezien de ogen naar voren gericht staan, is hun gezichtsveld tamelijk klein. Maar daarvoor in de plaats kunnen zij hun kop bijna 270 graden draaien; dat is dus bijna helemaal rond! Uilen jagen vooral op kleine knaagdieren, zoals muizen, ratten, mollen enzovoort. Men schat dat een uil wel 6 à 7.000 van deze dieren per jaar kan opeten. De prooi wordt met huid en haar ingeslikt. Na enige tijd worden de beenderen en de huid weer uitgebraakt in de vorm van een bal: de uilebal. In feite zijn uilen, die veel mensen zulke 'lugubere' vogels vinden, echte helpers van de boer. Bos en veld zuiveren zij van een grote massa muizen en ander ongedierte.

*Overgenomen uit Dekkers, R. e.a.: Versta je vak... 's-Hertogenbosch: KPC, 1994.*

#### ROOFVOGELS (vereenvoudigde versie)

Vroeger moesten de mensen weinig hebben van roofvogels. Men zei dat ze op kippen of wild durfden jagen. Men beschuldigde hen ook van wreedheid, omdat ze om te eten stukken vlees lostrekken uit hun prooi. Nu denkt men niet meer zo slecht over roofvogels. Dat heeft ook wel te maken met het feit dat er veel minder roofvogels zijn. In het volgende stukje tekst houden we ons bezig met drie soorten roofvogels die in ons land voorkomen.

Een van onze mooiste roofvogels is de slechtvalk. Het is een vogel die zowel langs de kust leeft als ver in het binnenland. Zijn nest maakt hij graag aan een rotswand. Daar vindt hij genoeg bescherming. Deze valk is vrij gemakkelijk te herkennen aan zijn slanke vleugels en zijn fijn gebouwd lichaam. Hij is de grootste en ook de snelste van alle valken. Als hij achter een prooi aanzit, kan hij wel een snelheid van 200 kilometer per uur bereiken. Hij drukt dan de vleugels geheel tegen het lichaam aan. Zijn prooien zijn vooral andere vogels zoals duiven, kraaien of meeuwen. Maar hij vangt ook kleine zangvogels. Als hij vlakbij de prooi is, probeert hij er eerst boven te komen. Dan vliegt hij er met een ferme duikvlucht op af. Hij grijpt de vogel met zijn sterke klauwen beet en vliegt ermee naar een rustige plaats. Daar plukt hij de prooi dan. Hij scheurt ze ook in grote stukken.

Een andere roofvogel die bij ons leeft, is de buizerd. Deze vogel bouwt erg grote nesten. Hij doet dat het liefst in boomkruinen. Je herkent hem aan zijn brede vleugels en zijn korte, zwartgestreepte staart. Een buizerd jaagt op een heel andere manier dan een valk. Hij loert op zijn prooi vanaf een boom, een paal of een hek. Een buizerd grijpt dus geen vliegende prooien. Hij jaagt vooral op muizen, maar ook op zieke vogels. Dat doet hij door ze met uitgestoken poten van de grond te grijpen.

Als de avond gevallen is, kunnen we de roep horen van een andere roofvogel: de uil. Vooral de kerkuil, de bosuil en de ransuil zijn echte vogels van de nacht. Sinds lang heeft de mens deze vogels vervolgd. Men vond hun roep en hun nachtelijk leven altijd al griezelig. Omdat holle bomen schaars worden in onze goed onderhouden bossen, moet de uil zijn nest bouwen in een oud kraaienest, een zolder of zelfs een gat in de grond. Uilen zijn met hun ronde kop en hun naar voren gerichte ogen bijzonder mooie dieren. Zij hebben zeer zachte veren. Daardoor kunnen ze bijna geruisloos vliegen. Dit is nodig als zij in de stilte van de nacht hun prooi zoeken. Hun gehoor en gezicht zijn zeer goed ontwikkeld. Omdat de ogen naar voren gericht staan, is hun gezichtsveld tamelijk klein. Maar daarvoor in de plaats kunnen zij hun kop bijna helemaal rond draaien! Uilen jagen vooral op kleine knaagdieren, zoals muizen, ratten en mollen. Men schat dat een uil wel 6 tot 7.000 van deze dieren per jaar kan opeten. De prooi wordt met huid en haar ingeslikt. Na enige tijd worden de beenderen en de huid weer uitgebraakt in de vorm van een bal: de uilebal. In feite zijn uilen echte helpers van de boer. Bos en veld zuiveren zij van een grote massa muizen en ander ongedierte.

Gelukkig beschouwen we roofvogels niet meer als griezelige beesten. Het zijn mooie en krachtige vogels. Ze zijn in ieder geval nodig om de natuur in evenwicht te houden. Niet voor niets worden ook in onze streken deze dieren beschermd.

#### *De belangrijkste ingrepen op een rijtje:*

##### **Op technisch vlak:**

- we vormden kortere en meer eenvoudige zinnen (we behielden toch zoveel mogelijk de relatiewoorden!);
- lange woorden vervingen we door kortere equivalenten.

##### **Op het vlak van structuur:**

- we voegden een slot toe aan de tekst;
- we rangschikten de informatie in alinea's op dezelfde manier (en vervolledigden de alinea's over de buizerd en de uil, zodat er parallelie ontstond).

##### **Op het vlak van inhoud:**

- moeilijke woorden lieten we weg, of vervingen we door begrijpelijker equivalenten;
- foto's toevoegen gebeurde nog niet, maar is eigenlijk noodzakelijk bij dit soort van tekst voor dit publiek, zodat de vogels voorstelbaar worden.

##### **Op het vlak van de informatiedichtheid:**

- de inleiding maakten we explicieter en duidelijker door gedachtensprongen te verwijderen of op te vullen. (Alle sprongen verwijderen is onmogelijk en maakt dat leerlingen op dit vlak niets meer zouden leren. Dat is dus ook uit den boze. In de inleiding bijvoorbeeld behielden we nog één duidelijke sprong. Ziet u hem ook?).