



Extra kansen voor nieuwkomers

# Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren?

Een praktijkgids voor lesgevers

Marit Trioen  
Jordi Casteleyn

## Extra kansen voor nieuwkomers Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers

juli 2018

### Auteurs

Marit Trioen (marit.trioen@portusberkenboom.be) geeft les aan laaggeletterde anderstalige jongeren bij OKAN Sint-Niklaas. Daarnaast werkt ze als wetenschappelijk medewerker bij de Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen).

Jordi Casteleyn (jordi.casteleyn@uantwerpen.be) is verantwoordelijk voor Didactiek Nederlands, Didactiek Nederlands aan Anderstaligen en Talenbeleid bij de Antwerp School of Education (Universiteit Antwerpen).

Universiteit Antwerpen  
Antwerp School of Education

### Academische stuurgroep

Bart Deygers (Katholieke Universiteit Leuven, FWO)  
Vanessa De Wilde (Artveldehogeschool Gent, Universiteit Gent)

### Klankbordgroep

Karen Torfs (Onderwijsbeleid Stad Antwerpen)  
Roos Hertsens (documentatiecentrum Atlas)  
Joris Verlinden (Werkgroep OKAN Antwerpen)  
Rudi Wuyts (Centrum voor Nascholing en Onderwijs, Universiteit Antwerpen)

### Met dank aan

Dr. Jeanne Kurvers (Universiteit van Tilburg) en Prof. Dr. Wim Van den Broeck (Vrije Universiteit Brussel) voor hun feedback op de richtlijn rond de structuurmethode  
Kathleen Collijs (OKAN Sint-Niklaas), Oliva Moors (KA Beveren), Tim Surma (Open Universiteit) en Lien Van Duyse (OKAN Sint-Niklaas) voor hun feedback op eerdere versies van deze praktijkgids

Gelieve deze publicatie te citeren als:

Trioen, M., & Casteleyn, J. (2018). *Extra kansen voor nieuwkomers: Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

(c) foto: Michiel Devijver

## Inhoudstafel

### Inleiding

Over deze praktijkgids  
Lezen, een complexe vaardigheid  
Hoe deze praktijkgids gebruiken

**Aanbeveling 1:** Leg de lat hoog voor woordenschat via expliciete, weldoordachte en rijke instructie. Vertrek vanuit ruime, relevante thema's en bied actieve werkvormen aan die zowel een brede als een diepe woordenschatkennis stimuleren

Achtergrond

In de praktijk

1. Weet welke woorden je aanleert
2. Breng woordenschat in brede, concrete, relevante thema's aan en niet in enge semantische categorieën
3. Werk zowel aan een brede als aan een diepe woordenschatkennis
4. Laat leerlingen woordenschat actief inoefenen
5. Breng woordleerstrategieën aan

**Aanbeveling 2:** Zet in een eerste fase sterk in op de mondelinge taalvaardigheid en begin pas met lezen en schrijven als de leerlingen een mondelinge basis verworven hebben

Achtergrond

In de praktijk

1. Werk aan de verstavaardigheid van je leerlingen
2. Ontwikkel via begrijpend luisteren de vaardigheden die de weg banen voor leesbegrip
3. Help leerlingen stap voor stap luisterstrategieën te ontwikkelen
4. Help leerlingen de verbanden tussen woorden in een zin en tussen zinnen te ontdekken

**Aanbeveling 3:** Zorg voor evenwichtige leesinstructie waarin het systematisch leren decoderen van geschreven taal hand in hand gaat met het leren begrijpen van teksten en het aanwakkeren van leesplezier

Achtergrond

In de praktijk

1. Werk eerst aan leesvoorwaarden, in het bijzonder aan het fonemisch bewustzijn
2. Leer leerlingen de alfabetische code te kraken aan de hand van een structuurmethode voor anderstaligen
3. Voorzie voldoende tijd en oefenkansen voor de overgang van de alfabetische naar de orthografische fase
4. Werk in elke fase van het alfabetiseringsproces aan leesbegrip en gebruik hiervoor een brede waaier aan teksten en doelen
5. Zorg ervoor dat je leerlingen graag willen lezen

### Bijlage

Bijlage A: Sjabloon: Ik zie, ik denk, ik vraag me af

Bijlage B: Leesdomino

### Referenties

### Eindnoten



## Lijst van kaders

- Kader 1.1. Het verschil tussen expliciet en impliciet woordleren
- Kader 1.2. Gespreid herhalen van woordenschat
- Kader 1.3. De invloed van een rijke context op het onthouden van woorden
- Kader 1.4. Diepte van woordenschatkennis: onderlijnen
- Kader 2.1. Luisterstrategieën
- Kader 2.2. De invloed van geletterdheid op het ontvangen en begrijpen van feedback
- Kader 3.1. Leren lezen: fases van woordherkenning
- Kader 3.2. Leesmethodes: de globaalmethode vs. de structuurmethode

## Lijst van voorbeelden

- Voorbeeld 1.1. Woordenschat in brede thema's: transport voor beginners
- Voorbeeld 1.2. Woordenschat actief inoefenen: haal meer uit je memory
- Voorbeeld 1.3. Woordenschat actief inoefenen: aanvulzinnen
- Voorbeeld 1.4. Woordenschat actief inoefenen: teken-TPR
- Voorbeeld 1.5. Woordenschat actief inoefenen: een woordspin
- Voorbeeld 1.6. Woordleerstrategieën: stappenplan Eerste Hulp bij Nieuwe Woorden
- Voorbeeld 2.1. Werken aan verstavaardigheid
- Voorbeeld 2.2. Begrijpend luisteren: prenten ordenen
- Voorbeeld 2.3. Begrijpend luisteren: DILIT
- Voorbeeld 2.4. Luisterstrategieën: ik zie, ik denk, ik vraag me af
- Voorbeeld 2.5. Syntactische kennis verwerven: Body Grammar
- Voorbeeld 2.6. Syntactische kennis verwerven: zinnen dobbelen
- Voorbeeld 2.7. Syntactische kennis: zinnen combineren
- Voorbeeld 3.1. Werken aan leesvoorwaarden vanuit de namen van leerlingen
- Voorbeeld 3.2. Op weg naar de automatiseringsfase: vlotheid
- Voorbeeld 3.3. Een veelzijdige benadering van leesbegrip: werkvormen
- Voorbeeld 3.4. Het belang van learner-generated teksten in de alfabetiseringsklas

## Lijst van getuigenissen

- Getuigenis 1 Amadou @ het belang van woordleerstrategieën
- Getuigenis 2 Satma @ taalbewustzijn
- Getuigenis 3 Rebecca @ leesplezier
- Getuigenis 4 Attaulah @ leesstrategieën



### Over deze praktijkgids

Een analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen toonde aan dat de leerkrachten daar een dringende behoefte aan de nodige professionalisering hebben. Zij willen vooral nascholing over tweedetaalverwerving en meertaligheid, met een specifieke aandacht voor laaggeletterde adolescenten. Momenteel weten leerkrachten dus niet op welke manier zij deze specifieke groep van leerlingen Nederlands moeten leren. Ook hebben zij hebben vaak de tijd en middelen niet om zelfstandig de internationale publicaties hierover te lezen.

Deze praktijkgids beantwoordt deze nood door de strategieën samen te vatten die effectief zijn voor het leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren, en die door wetenschappelijke onderzoeksresultaten ondersteund worden. Daarnaast illustreert dit project deze strategieën door te verwijzen naar goede praktijkvoorbeelden die leerkrachten eenvoudig kunnen toepassen.

Een stuurgroep garandeerde de academische waarde van deze samenvatting. Een klankbordgroep gaf feedback op de praktijkvoorbeelden om de conclusies uit de wetenschappelijke literatuurstudie te vertalen naar de klaspraktijk.

### Lezen, een complexe vaardigheid

Laaggeletterde anderstalige jongeren staan voor een haast onmogelijke taak. Zij moeten én een nieuwe taal leren, én leren lezen en schrijven in deze nieuwe taal, en dat op een zeer beperkte tijd. Daarnaast kunnen deze leerlingen bij de start van hun leerproces geen of weinig beroep doen op geschreven taal en zijn ze niet vertrouwd met schoolse vaardigheden

zoals studeertechnieken. De klas is in het begin vaak de enige plaats waar ze de taal daadwerkelijk kunnen leren en oefenen. Door de combinatie van de beperkte instructietijd en het uitdagende traject moet de lat voor het onderwijs aan deze doelgroep hoog liggen.

Deze praktijkgids focust op leren lezen. Het doel van lezen is eenvoudig: een lezer wil begrijpen wat hij leest. Of de lezer dit doel bereikt, hangt van een complex samenspel van deelvaardigheden en -processen af. Neem bijvoorbeeld volgende eenvoudige tekst:

*Paul staat in de file. Hij is bang dat zijn dochter al vertrokken is.*

Welke kennis heeft een lezer nodig om deze tekst te begrijpen<sup>1</sup>? Ten eerste moet de lezer de woorden correct **decoderen**. Dit is op zich al een grote uitdaging: de lezer moet in staat zijn om bijv. staat te onderscheiden van visueel gelijkaardige woorden als slaat of staak en om onbekende woorden als Paul te identificeren. Ten tweede moet hij de **betekenis** van de gedecodeerde woorden activeren. Van meerduidige woorden moet de betekenis geselecteerd worden die past binnen de context: in combinatie met file heeft staat niets te maken met een fysieke activiteit. Ten derde legt de lezer **causale verbanden**: hij weet dat hij en zijn in de tweede zin naar Paul in de eerste zin verwijzen. Ten vierde heeft de lezer voldoende **achtergrondkennis** nodig zodat hij kan interpreteren dat Paul waarschijnlijk onderweg is naar huis en dat hij zijn dochter zeker nog wil zien. Ontbrekende informatie moet de lezer zelf **afleiden**, bijvoorbeeld op basis van zijn voorkennis over Paul. Misschien vergeet Paul zijn sleutels regelmatig en kan hij niet binnen als zijn dochter al vertrokken is, of misschien

heeft hij slecht nieuws gekregen en wil hij zijn dochter absoluut op de hoogte brengen voor ze vertrekt. Zelfs een ogenschijnlijk eenvoudige tekst van twee zinnen stelt hoge eisen aan de lezer. Effectief, kwaliteitsvol leesonderwijs werkt op een systematische manier aan alle deelvaardigheden van lezen zonder het einddoel - het begrijpen van betekenisvolle teksten - uit het oog te verliezen.

### Hoe deze praktijkgids gebruiken

Deze gids formuleert drie onderzoeksgeïnformeerde aanbevelingen om laaggeletterde anderstalige jongeren te leren lezen in het Nederlands. Elke aanbeveling legt in heldere richtlijnen uit hoe de leerkracht deze theoretische principes kan vertalen naar de klaspraktijk. Verder voorziet de gids voor elke aanbeveling een samenvatting van het wetenschappelijk bewijs, concrete werkvormen en lesideeën voor in de klas en kaders met achtergrondinformatie voor wie meer over een bepaald thema wil weten.

Uit de complexiteit van het leesproces (zie vorige alinea) volgt dat niet alle instructie om te leren lezen moet vertrekken vanuit geschreven tekst<sup>2</sup>. Mondelinge processen zijn minstens zo belangrijk. Veel van de richtlijnen uit deze praktijkgids mogen dan ook niet in isolatie toegepast worden, maar worden best met elkaar en met andere praktijken verbonden. Daarnaast is elke klascontext uniek en hebben laaggeletterde leerlingen elk hun eigen profiel. Een bepaalde opdracht kan in de ene groep perfect werken, maar kan in een andere groep veel minder succes oogsten.



Leg de lat hoog voor woordenschat via expliciete, weldoordachte en rijke instructie. Vertrek vanuit ruime, relevante thema's en bied actieve werkvormen aan die zowel een brede als een diepe woordenschatkennis stimuleren.

### Achtergrond

Wie zich in een nieuwe taal uit de slag wil trekken, moet over een ruime woordenschat beschikken. Een lezer moet ongeveer 95% van de woorden in een authentieke tekst kennen om tot tekstbegrip te kunnen komen<sup>3</sup>. Omgerekend in aantal woorden betekent dat zo'n 5000 lexicale items. Voor anderstalige jongeren, die zich voorbereiden op een schoolloopbaan in deze nieuwe taal, volstaat dit aantal niet. Zij hebben ook nog enkele honderden school- en vaktaalwoorden nodig.

Het is, niet in het minst voor laaggeletterde jongeren, onbegonnen werk om op korte tijd zoveel woorden te leren. Wel is het haalbaar om een brede, stevig verankerde basiswoordenschat te verwerven. Dit faciliteert het latere woordleren en kan via expliciete, weldoordachte en rijke woordenschatinstructie gestimuleerd worden.

Hoewel woordenschatverwerving binnen het tweedetaalonderzoek een sterk onderzocht domein is<sup>4</sup>, bestaan weinig studies over dit thema bij laaggeletterden. Onderstaande richtlijnen gelden dus ook voor geletterde leerlingen; waar mogelijk zijn nuances, tips en concrete werkvormen voor laaggeletterden aangebracht.

### In de praktijk

#### 1. Weet welke woorden je aanleert

Een taal als het Nederlands bestaat uit een kleine groep hoogfrequente en een grote groep laagfrequente woorden. Hoogfrequente woorden zijn beperkt in aantal (ongeveer 5000 items) en komen zeer dikwijls voor, zowel in algemeen als in domeinspecifiek taalgebruik. Leerlingen komen deze woorden dus zeer vaak tegen, niet alleen op school maar ook daarbuiten. Bovendien heb je deze woorden ook nodig om minder frequente woorden te verklaren. Het spreekt voor zich dat nieuwkomers in de onthaalklas zoveel mogelijk van deze woorden leren. Hiervoor is expliciete instructie nodig, aangevuld met impliciete herhaling. Kader 1.1. gaat dieper in over het verschil tussen expliciet en impliciet woordleren. De grote groep laagfrequente woorden, die onregelmatig gebruikt worden in zeer specifieke

contexten, maakt in de regel geen onderdeel uit van het woordenschatprogramma in de onthaalklas. Deze woorden kunnen wel opduiken in bijv. lees- en luisterteksten, maar hoeven niet verworven te worden. School- en/of vaktaalwoorden vormen hierop een uitzondering. Zodra de leerlingen over voldoende woordenschat beschikken om de verklaringen van deze woorden te begrijpen en oefenen, kunnen deze ook stapsgewijs en systematisch aangebracht worden. Veel hangt natuurlijk af van het beoogde traject van de leerlingen. Een leerling die zich op een doorstroom naar het deeltijdse onderwijs voorbereidt, heeft schooltaalwoorden minder nodig dan een klasgenoot die nog een volledig traject in het voltijdse onderwijs voor de boeg heeft.

[Kader 1.1]

Het verschil tussen expliciet en impliciet woordleren

Onder woordenschatexperts bestaat veel discussie over hoe woordenschatverwerving op de meest efficiënte manier gebeurt: door expliciet (intentioneel) of impliciet (incidenteel) leren? Lange tijd ging men ervan uit dat de woordenschatverwerving in een tweede taal op een gelijkaardige manier verloopt als in de moedertaal: op een spontane manier, als een soort bijproduct van lees- en luisteractiviteiten. Vanuit deze visie was een expliciete focus op woordenschat overbodig: leerlingen zouden vanzelf wel nieuwe woorden oppikken, zolang ze maar met een voldoende rijk taalaanbod in contact kwamen. Gaandeweg kwam hierop tegenreactie van aanhangers van het intentioneel leren. Zij hamerden op het doelbewust aanbrenge, oefenen en herhalen van relevante woordenschat.

Intussen blijkt dat de discussie niet zo zwart-wit hoeft te zijn<sup>5</sup>. Enerzijds is expliciete woordenschatinstructie de meest effectieve methode om woorden te leren in een nieuwe taal. Het leidt tot een grotere en snellere winst, op een langere termijn, met een diepere verwerking. Anderzijds is deze methode zeer arbeidsintensief, terwijl zowel de instructietijd als het woordleervermogen beperkt zijn. Daarom moet woordenschat ook impliciet geoefend worden, bijvoorbeeld door geziene woordenschat te verwerken in de teksten voor lees- en luistervaardigheid. Let wel: incidenteel leren leent zich vooral tot het consolideren van deels verworven woorden en dus minder voor het verwerven van nieuwe woorden. Het afleiden van een woordbetekenis uit de context stelt immers hoge eisen aan de leerling. Om die reden mogen de lees- en luisterteksten waarmee je woordenschat incidenteel wil oefenen nauwelijks tot geen nieuwe elementen bevatten.

## 2. Breng woordenschat in brede, concrete, relevante thema's aan en niet in enge semantische categorieën

Zowel leerkrachten als materiaalontwikkelaars bieden woordenschat graag in semantische categorieën aan: eerst alle lichaamsdelen tegelijk, dan alle meubels, enz. Dit lijkt een logische keuze, aangezien onze hersenen op deze manier werken. Toch is het semantisch clusteren van nieuwe woorden om verschillende redenen geen geschikte methode voor het aanleren van een nieuwe taal<sup>6</sup>. De leerlast ligt hoger, want de leerling moet harder zijn best doen om de geleerde woorden niet door elkaar te halen dan wanneer de woorden in een breder thema aangebracht worden. Bovendien geef je aan de leerlingen het signaal dat alle woorden binnen een categorie even belangrijk zijn, wat dus niet klopt (zie 1. *Weet welke woorden je aanleert*). Tot slot is de kans op vergeten groter. Verschillende woorden komen enkel in één categorie voor en worden later niet meer herhaald. Over het belang van herhaling lees je meer in Kader 1.2.

Een effectievere aanpak is het werken in brede, concrete en voor de leerling relevante thema's zoals in Voorbeeld 1.1. Op die manier creëer je meteen ook een zinvolle context, wat belangrijk is voor het vlot ophalen van woorden in het mentale lexicon (zie Kader 1.3). Som dus niet alle klasvoorwerpen op, maar vertrek van de materialen die de leerlingen dagelijks gebruiken en breng deze aan in combinatie met andere relevante woorden. Met een pen kan je *schrijven*, je schrijft met een pen in je *agenda* of op *papier*, een pen kan *blauw* zijn maar ook *zwart*, *rood* of *groen*, enz.

[Kader 1.2.]

Gespreid herhalen van woordenschat

De beste manier om je klas woorden te doen vergeten, is ze als eenmalige voorbijgangers te behandelen. Herhaling is hét sleutelwoord voor succesvolle woordenschatinstructie, niet in het minst bij laaggeletterde leerlingen. Herhaal volgens het principe van gespreid leren. Verspreid je herhalingsmomenten doorheen de tijd, met steeds langere tussenpozen, tot het woord uiteindelijk verworven is. Herhaal de woorden ook in verschillende contexten, zowel via intentioneel als impliciet leren. Over hoeveel herhaling nodig is vooraleer een woord stevig verankerd zit in het geheugen bestaat geen eensgezindheid. De meningen variëren van vijf tot zeven keer. Veel hangt af van het type woord (concreet of abstract) en de voorkennis en de woordleervaardigheden van de leerlingen.

[Kader 1.3]

De invloed van een rijke context op het onthouden van woorden

De manier waarop je woorden aanbrengt, beïnvloedt de kans op het onthouden. Losse woorden raken snel vergeten. Ze zitten geïsoleerd opgeslagen in het mentale lexicon, terwijl net het aantal toegangswegen tot een woord bepaalt hoe snel het teruggevonden wordt. Als je woorden echter in een rijke context aanbiedt, is de kans op onthouden groter omdat de leerling dan verschillende verbanden legt tussen het doelwoord en eerder geleerde woorden.

Met een context bedoelen we overigens niet zozeer de klassieke contextzin die de betekenis van een woord moet verduidelijken. Informatie uit de context halen is een vaardigheid die laaggeletterde leerlingen nog niet bezitten, dus contextzinnen zijn pas in een latere fase aan de orde. Bovendien zijn zulke zinnen vooral nuttig om de betekenis van abstracte woorden uit te leggen. Concrete woorden als *tafel*, *bus*, *wachten*, *boos* daarentegen zijn duidelijk genoeg als je ze visueel ondersteunt. Voor laaggeletterde leerlingen betekent een context in de eerste plaats dat je vertrekt vanuit de onmiddellijke omgeving van de leerlingen, dat je met levensecht materiaal werkt, dat je het leren koppelt aan de leefwereld van de jongeren, zodat ze nieuwe woorden makkelijker verbinden met wat ze al weten.

[Voorbeeld 1.1]

Woordenschat in brede thema's: transport voor beginners

#### STAP 1

Hou een kringgesprek over naar school komen. Zorg voor voldoende visuele ondersteuning en doe op voorhand wat opzoekwerk naar de woonplaatsen van je leerlingen. Noteer de antwoorden van de leerlingen voor jezelf. Volgende vragen kunnen een leidraad zijn:

- Waar woon jij?*
- Woon je ver van de school of dichtbij?*
- Hoe kom je naar school?*
- Vind je dat leuk? Waarom (niet)?*
- Kom je alleen naar school, of samen? Met wie?*
- Welk nummer heeft jouw bus?*
- Is het druk op de bus? Kan je zitten of moet je staan?*
- Moet je lang stappen?*
- Om hoe laat vertrek je naar school?*

- Vat op het einde alle antwoorden nog eens samen, met voldoende visuele ondersteuning.

- Nur woont in Sint-Niklaas. Ze woont dicht bij de school.*
- Ze komt te voet naar school. Ze moet niet ver stappen. Ze komt samen met haar kleine zus.*
- Nur vindt stappen leuk. Maar stappen met haar kleine zus vindt ze niet leuk, want haar zusje is traag.*

- Daarna oefen je begrippen als receptief in door vragen te stellen aan de leerlingen, waarbij ze telkens, alleen of per twee, met de foto van de klasgeno(o)t(en) in kwestie antwoorden: wie komt met de bus naar school, wie woont heel ver, wie fietst samen met haar broer?

- Tot slot kan je nog enkele goed-fout-vragen stellen, waarbij de leerlingen werken met antwoordkaartjes.

#### STAP 2

- Herhaal de woordenschat van de eerste les aan de hand van actieve woordenschatoefeningen, zoals een sorteeropdracht, wie ben ik of aanvulzin (zie Voorbeeld 1.2-1.5)

- Bied ook een enkele nieuwe woorden aan. Een mogelijk uitgangspunt: de leerlingen vergelijken welke transportmiddelen ze meest gebruiken in België en in hun thuisland. Dit levert doorgaans een rijke taal op: leerlingen zijn gemotiveerd om hierover te vertellen en proberen met handen en voeten duidelijk te maken wat ze bedoelen. Niet alle woorden die de leerlingen aanbrengen behoren tot de meest nuttige woordenschat, maar dat hoeft ook niet. Als leerkracht selecteer je zelf de nuttigste woorden uit wat de leerlingen vertelden voor verdere woordenschatinstructie.

#### STAP 3

- Maak een *learner-generated text* met wat de leerlingen vertelden. Meer informatie over deze werkvorm en over mogelijke verwerkingsactiviteiten vind je in Voorbeeld 3.4.

### 3. Werk zowel aan een brede als aan een diepe woordenschatkennis<sup>7</sup>

[Kader 1.4.]

Leerlingen hebben een *brede* woordenschat nodig: ze moeten een grote hoeveelheid woorden kennen in verschillende domeinen. Als ze deze woorden willen gebruiken, volstaat het niet om enkel het passende label op een concept te kunnen plakken. Leerlingen moeten bijvoorbeeld ook weten hoe je het woord juist uitsprekt, uit welke delen dit woord bestaat, op welke manier(en) je dit woord in een zin gebruikt, in combinatie met welke woorden dit woord vaak voorkomt, enz. Dit heet de *diepte* van woordenschatkennis: hoeveel weet een leerling over het geleerde woord? Kader 1.4. illustreert wat een diepe woordkennis precies inhoudt. Voor laaggeletterden is een stapsgewijze opbouw hiervoor noodzakelijk. Voor absolute beginners beperk je je bijvoorbeeld tot de correcte uitspraak en het identificeren van gekende woorddelen.

Diepte van woordenschatkennis: onderlijnen

- uitspraak: let op de [o] in onder en de [ij] in lijn
- spelling (voor gevorderden): let op <er> in onder, <ij> in lijn, <d> en geen <b> of <p>
- morfologie: je herkent de woorden 'onder' en 'lijn', <en> op het einde
- gebruik in de zin: het is een doe-woord
- combinatiewoorden: je kan een woord, zin of antwoord onderlijnen, je onderlijnt met een pen/potlood/stift

### 4. Laat leerlingen woordenschat actief inoefenen

Woorden leer je door te doen<sup>8</sup>. Een woord aanbieden volstaat niet, leerlingen moeten actief aan de slag gaan met de betekenis van het woord. Vooral voor leerkrachten van beginners die tijdens het inoefenen nog geen beroep kunnen doen op geschreven materiaal, is het een uitdaging om een waaier aan actieve oefenvormen te vinden. Vaak blijft het aanbod beperkt tot woordenschatspelletjes als memory, kwartetten of pictionary. Deze spelvormen kunnen af en toe ingezet worden om woordenschat in te slijpen of te herhalen, maar moeten afgewisseld worden met werkvormen die een rijkere en diepere verwerking van de woordenschat stimuleren, zoals in Voorbeeld 1.2. tot 1.5.



[Voorbeeld 1.2.]

Woordenschat actief inoefenen: haal meer uit je memory

Memorykaartjes worden vooral gebruikt om de vorm-betekenislink van woorden in te slijpen: de leerlingen koppelen het woord (de vorm) aan een afbeelding (de betekenis). Bij laaggeletterden werkt men meestal met twee afbeeldingen, waarbij de leerlingen de afbeeldingen moeten benoemen zodat ze de woordenschat oefenen. Voor beginners kan dit een waardevolle activiteit zijn, op voorwaarde dat de leerlingen daadwerkelijk de woorden luidop zeggen. Voor leerlingen met een zekere basiswoordenschat biedt een klassieke memory echter weinig meerwaarde, omdat het taalaanbod bij deze spelvorm zeer beperkt is. Met volgende varianten leg je de lat hoger, met een grotere leerwinst tot gevolg. Afhankelijk van de geletterdheidsgraad van de groep bied je de woordvorm of de afbeelding aan:

1| Woorden sorteren

De leerlingen sorteren de woorden in enkele opgegeven categorieën. Voor het thema 'in de klas' kan dat bijvoorbeeld zijn: wat kan open en dicht? Met wat kan je schrijven? Wat kan je lezen? Wat kan aan en uit?

2a| Wie ben ik?

De leerlingen leggen per twee de kaartjes voor zich uit. De leerkracht noteert op voorhand een omschrijving voor elk woord. Het woord zelf mag niet in de omschrijving voorkomen.

Bijvoorbeeld: *Je ziet mij in de klas. Ik ben zwart. Ik kan open en dicht. Ik heb twee deuren. Je kan mappen en boeken en papieren en scharen in mij leggen. Wie ben ik?*

De leerkracht leest de omschrijving voor, de leerlingen zoeken en noemen het woord. Als de leerlingen voldoende geletterd zijn, kunnen ze de omschrijvingen zelf voorlezen. Of ze verzinnen per twee een omschrijving en laten andere duo's raden.

2b| Wie ben ik - competitievariant

De oefening is dezelfde als de vorige, maar nu bedenk je voor elk woord een beschrijving op drie niveaus, in dalende moeilijkheidsgraad. Bijvoorbeeld: \*\*\* *Ik ben rond.* \*\* *Op mij staan 12 cijfers geschreven* \* *Ik zeg je hoe laat het is.* Lees de eerste tip (\*\*\*) voor drie punten voor. Weet de leerling het antwoord niet, dan mag hij een tweede tip vragen voor twee punten, enz. Merk je dat de leerlingen liever fout gokken dan een tweede tip te vragen? Bouw dan een strafpuntensysteem in voor elke foute gok, want zo gaat de oefening aan zijn doel voorbij.

3| Maak-een-zin-memory

De leerlingen spelen het spel met enkel de plaatjes of enkel de woorden. Ze draaien, zoals bij de klassieke variant, twee kaartjes om. Als de leerling de twee woorden in één zin kan gebruiken, mag hij de kaartjes houden. Bijvoorbeeld: straat + auto → de auto rijdt op de straat. Kan de leerling geen zin maken, dan moet hij de kaartjes terugleggen.

[Voorbeeld 1.3.]

Woordenschat actief inoefenen: aanvulzinnen

Als taalleerkracht wil je graag dat leerlingen een woord kunnen gebruiken in een zin. Voor beginners is dit vaak een te grote stap: ze klappen dicht of produceren een zin vol grammaticale fouten. Aanvulzinnen vormen een ideale tussenstap: ze bieden de nodige ondersteuning zonder een zin voor te kauwen.

Ik voetbal ...

Ik ben boos als ...

Op de speelplaats ...

Ook met gevorderde leerlingen kan je deze oefening doen. Door het eerste deel van de zin strategisch te kiezen, kan jij rijke taal uitlokken bij de leerlingen. Bovendien oefent elke leerling op het eigen niveau. Volgende antwoorden komen van een groepje leerlingen die gemiddeld één jaar in de onthaalklas zaten en een sterk uiteenlopend niveau van mondelinge taalbeheersing hadden:

De leerkracht schrikt ... van de hond.  
door het lawaai in de klas.  
omdat iedereen op tijd is vandaag.  
omdat ze haar wekker niet heeft gehoord.

[Voorbeeld 1.4.]

Woordenschat actief inoefenen: teken-TPR

De TPR-methode is een ingeburgerde werkvorm in de NT2-klas. Een minder gekende variant is de teken-TPR. Deze heeft als voordeel dat alle leerlingen tegelijk oefenen. De werkwijze is eenvoudig: je geeft als leerkracht gerichte instructies in wat de leerlingen moeten tekenen.

Bijvoorbeeld: *Teken een tafel. Teken een boek op de tafel. Teken een rugzak naast de tafel. Teken een bord. Schrijf de datum op het bord. Onder de datum schrijf je je naam. Onderlijn nu je naam, enz.*

Je kan hier makkelijk differentiëren: taalsterkere leerlingen bied je moeilijkere woordenschat of instructies aan, of je laat hen zelf opdrachten formuleren. Deze werkvorm is ook erg geschikt om de woordenschat van een verhaal op voorhand receptief in te oefenen, aangezien je dan meteen de voorkennis van de leerlingen activeert en aan voorspellend lezen werkt.

[Voorbeeld 1.5.]

#### Woordenschat actief inoefenen: een woordspin

Woordspinnen worden vaak gebruikt aan het begin van de les. De leerkracht geeft een woord op en de leerlingen zoeken naar bijhorende woorden. Voor een woordenschatles is deze aanpak minder geschikt<sup>9</sup>, zeker in heterogene groepen. Sterkere leerlingen sommen dan in een mum van tijd een heleboel woorden op, terwijl zwakkere leerlingen maar het raden hebben naar het verband tussen deze woorden en de betekenis van het doelwoord. Dit probleem stelt zich niet wanneer je een woordspin gebruikt nadat je een woord hebt aangebracht en geoefend, bijvoorbeeld aan het einde van een les of als herhaling van een vorige les. Kunnen je leerlingen al wat schrijven? Laat hen dan alleen of per twee een woordspin maken en bespreek dit klassikaal.

#### 5. Breng woordleerstrategieën aan

Anderstalige nieuwkomers botsen dagelijks op tientallen nieuwe woorden, terwijl slechts een klein deel van deze woorden expliciet aan bod kan komen in de klas. Leerlingen zullen dus vaak zelf de betekenis van ongekende woorden in een tekst moeten achterhalen. Deze taak stelt echter hoge eisen aan de leerlingen: ze moeten achtereenvolgens het woord opmerken, erbij stilstaan, de betekenis actief proberen te raden en over voldoende woordenschat beschikken om de context te begrijpen. Getuigenis 1 laat zien dat laaggeletterde leerlingen deze vaardigheid nog niet verworven hebben. Ze moeten concrete strategieën aangereikt krijgen in de klas. De belangrijkste vind je in Voorbeeld 1.6.

[Getuigenis 1]

Amadou @ het belang van woordleerstrategieën  
Leerkracht: 'Wat doe je als je thuis een woord in een tekst niet begrijpt?'

Amadou: 'Niets, ik lees gewoon verder.'

Leerkracht: 'En als je veel woorden niet kent en daardoor niet goed weet waarover de tekst gaat?'

Leerling: 'Dan stop ik met lezen en ga ik voetballen of zo.'

[Voorbeeld 1.6.]

#### Woordleerstrategieën: stappenplan Eerste Hulp bij Nieuwe Woorden

1. Is het woord belangrijk? Heb ik het nodig om de zin/tekst te begrijpen?
2. Vind ik informatie over het woord in de tekst?
3. Ken ik een deel van het woord?
  - > in het begin: bijv. her- (wijst op herhaling), on- (wijst op ontkenning)
  - > op het einde: bijv. -aar (persoon die een handeling uitvoert), -je (verkleinwoord)
  - > in het midden: bijv. 'koop' in verkoper
  - > verschillende delen: 'hoofd' en 'doek' in hoofddoek
4. Vind ik een vertaling of een foto op internet?



Zet in een eerste fase sterk in op de mondelinge taalvaardigheid en begin pas met lezen en schrijven als de leerlingen een mondelinge basis verworven hebben

#### Achtergrond

Mondelinge taalvaardigheid is de sleutelvaardigheid voor laaggeletterde leerlingen. Aangezien zij aan het begin van hun traject geen toegang hebben tot geschreven materiaal, is mondelinge interactie voor hen de enige bron van leren in deze fase. Daarnaast is er een sterk verband tussen mondelinge taalvaardigheid en de latere leesvaardigheid<sup>11</sup>. Een stevige mondelinge basis helpt tijdens het decoderen en faciliteert het leesbegrip. Anders dan kinderen in de moedertaal beschikken laaggeletterde anderstalige jongeren nog niet over deze basis in de taal waarin ze leren lezen. Vooraleer het eigenlijke alfabetiseren kan starten, moet goed leesonderwijs dan ook eerst inzetten op de mondelinge taalvaardigheid van de leerling<sup>12</sup>. De belangrijkste componenten hiervan zijn woordenschat (zie aanbeveling 1), luistervaardigheid en syntactische bekwaamheid.

#### In de praktijk

##### 1. Werk aan de verstavaardigheid van je leerlingen

De meeste onderzoeken naar luistervaardigheid focussen zich op begrijpend luisteren. De verstavaardigheid van leerlingen is echter minstens zo belangrijk: voor wie de klanken van een taal niet herkent of in de continue stroom van klanken geen woorden kan identificeren, is luisterbegrip sowieso uitgesloten. Oefeningen op verstavaardigheid worden vaak over het hoofd gezien in de onthaalklas, waarschijnlijk omdat ze niet functioneel zijn en daardoor uit den boze lijken voor laaggeletterden. Bovendien veronderstelt men vaak dat voldoende blootstelling aan luisterteksten de verstavaardigheid automatisch zal verbeteren. Bij gevorderde NT2-cursisten blijkt echter dat dit niet klopt.

Voorbeeld 2.1. toont enkele gerichte oefeningen om de verstavaardigheid van leerlingen te trainen. Omdat deze oefeningen artificieel zijn en veel inspanning vragen, kan je ze best kort houden en door de tijd spreiden. Leg het nut van de opdracht ook uit en werk zoveel mogelijk met authentiek materiaal. Daarnaast is het belangrijk om op een normaal tempo te spreken en met een normale intonatie. Werk tot slot alleen met woorden en zinnen die de leerlingen goed kennen.



### [Voorbeeld 2.1.]

#### Werken aan verstavaardigheid

##### > Luisterbingo

Selecteer een vijftiental woorden die je wil oefenen. Maak verschillende bingokaarten met negen vakjes. In elk vakje staat een afbeelding van één van de vijftien woorden. Verwerk de losse woorden in een doorlopende luistertekst, bijvoorbeeld op basis van een *learner-generated* tekst, en lees voor:

*Gisteren ging ik met de fiets naar school. Eerst reden we naar de school van mijn zus. Dan ...*

De leerlingen doorstrepen de woorden die ze horen op hun fiche. Wie als eerste alle vakjes kan doorstrepen wint. Deze oefening kan je moeilijker maken door met een bestaand liedje of filmpje te werken. Je kan ook oefenen op klanken i.p.v. op woorden.

##### > Woorden tellen

Zet voor jezelf vijf korte zinnen met uitsluitend gekende woorden op papier. Lees de zinnen voor. De leerlingen turven voor elke zin het aantal woorden. Na de vijfde zin hebben de leerlingen een vijfcijferige code die hen toegang geeft tot een klassikale beloning, zoals een filmpje kijken of een liedje beluisteren. Laat de leerlingen eerst in duo's checken. Hebben ze een andere code, dan kunnen ze de zin nog eens opnieuw beluisteren. Beginners kan je ondersteunen met tastbaar materiaal zoals houten blokjes of oude jetons. Voor elk woord dat ze horen, leggen ze dan een blokje of jeton.

##### > Luisterdrama

Net zoals bij de luisterbingo werk je met doelwoorden en een doorlopende tekst, maar bij deze opdracht moet elk doelwoord verschillende keren voorkomen in de tekst. Voorzie per woord een kaartje met een afbeelding van dat woord. Je hebt zoveel kaartjes/woorden nodig als er leerlingen zijn. Geef elke leerling een kaartje en controleer of de leerlingen hun woord kennen. Lees de tekst voor. Wanneer een leerling het woord op zijn kaartje hoort, moet hij dit snel uitbeelden. Je kan hier ook een competitie-element aan koppelen door verschillende leerlingen hetzelfde woord te geven. Wie het laatst het gehoorde woord uitbeeldt, valt af. Meer gevorderde leerlingen kan je twee of drie verschillende woorden geven.

## 2. Ontwikkel via begrijpend luisteren de vaardigheden die de weg banen voor leesbegrip

De invloed van begrijpend luisteren op leesvaardigheid is veelvuldig onderzocht en aangetoond. Begrijpend luisteren is een voorwaarde voor begrijpend lezen: een leerling die geen mondelinge instructies kan opvolgen of de hoofdgedachte niet uit een luistertekst haalt, zal hier later ook niet in slagen bij een geschreven tekst. Oefenen op begrijpend luisteren fungeert dus als een pre-teaching van begrijpend lezen. Via het luisteren oefenen de leerlingen de deeltaalvaardigheden die ze later tijdens het lezen toepassen. De werkvormen in Voorbeeld 2.2 en 2.3. kan je in een latere fase overigens perfect vertalen naar een leesoefening.

### [Voorbeeld 2.2.]

#### Begrijpend luisteren: prenten ordenen

1. Kies een prentenboek op maat van je klas. Het verhaal mag niet te lang zijn en moet een duidelijke chronologie structuur hebben. Het taalniveau ligt idealiter een niveau hoger dan het mondelinge niveau van de leerlingen.
2. Scan of kopieer de (belangrijkste) prenten. Zorg dat je voor elk duo een setje prenten hebt.
3. Activeer de voorkennis van je leerlingen op basis van de cover.
4. Leg de opdracht uit aan de leerlingen, zodat ze weten hoe ze moeten luisteren.
5. Lees de tekst voor.
6. Geef de leerlingen per twee een setje prenten. Laat hen de prenten in de goede volgorde leggen.
7. Laat elk duo bij een ander groepje controleren of ze dezelfde volgorde hebben. Indien niet mogen de duo's elkaar nog proberen te overtuigen.
8. Reconstrueer het verhaal samen.

##### TIPS

- Voor een gevorderde groep vervang je de prenten door stroken met zinnen, zodat de leerlingen tegelijk hun luister- en leesvaardigheid oefenen.
- Ook andere luisterteksten zijn geschikt: korte animatiefilmpjes, een fragment uit het jeugdjournaal of uit een soap, een liedje, enz.
- Je kan deze opdracht combineren met de werkvorm Ik zie, ik denk, ik vraag me af (zie Voorbeeld 2.4.)

### [Voorbeeld 2.3.]

#### Begrijpend luisteren: DILIT

DILIT<sup>13</sup> is een werkvorm waarbij de leerlingen verschillende keren naar eenzelfde tekst luisteren en na elke luisterbeurt aan een partner vertellen wat ze uit het fragment begrepen hebben. Door de combinatie van luisteren en spreken, de mogelijkheid tot differentiatie, het laagdrempelige karakter en de (inter)actieve betrokkenheid is dit een ideale werkvorm voor zowel beginnende als gevorderde laaggeletterden. Het herhaaldelijk luisteren vergroot de verstavaardigheid en het tekstbegrip, terwijl het overleggen enkele luisterstrategieën oefent. Leerlingen denken kritisch na over wat ze begrepen hebben en gaan een volgende luisterronde gericht luisteren.

1. Kies een luistertekst, bijvoorbeeld een kort verhaal of een nieuwsfragment. De tekst mag niet te lang zijn (één A4-pagina is ideaal) en moet toch voldoende inhoud hebben. Het luisterniveau moet zeker één niveau hoger liggen dan het spreekniveau van de leerlingen.
2. Laat de tekst een eerste keer beluisteren. Na het luisteren bespreken de leerlingen per twee wat ze gehoord hebben. Als leerkracht loop je rond in de klas, maar je helpt niet.
3. Herhaal stap twee met dezelfde partner.
4. Laat de leerlingen een derde keer luisteren en overleggen, maar nu met een nieuwe partner.
5. Reconstrueer het verhaal klassikaal. De leerlingen voegen om beurten een zin toe. Let op de chronologie.

##### TIPS

- Sommige leerlingen hebben tijd nodig om aan deze werkvorm te wennen en vallen tijdens het bespreken na één of twee zinnen stil. Een chronometer projecteren kan een houvast bieden. De leerlingen zien dan dat ze bijvoorbeeld twee minuten lang moeten praten.
- Zorg ervoor dat de luistertekst voldoende uitdaging biedt. Niemand heeft zin om drie keer te naar een tekst luisteren die al na de eerste luisterronde begrepen is.

### 3. Help leerlingen stap voor stap luisterstrategieën te ontwikkelen

Luistervaardige leerlingen gebruiken talige en niet-talige informatie om tot luisterbegrip te komen. Wanneer zij een deel van de boodschap niet begrijpen, doen ze bovendien een beroep op luisterstrategieën. Deze strategieën helpen om een gebrek aan luistervaardigheid te compenseren en verbeteren zo tegelijk de luistervaardigheid. Kader 2.1. lijst de belangrijkste luisterstrategieën<sup>14</sup> op.

Laaggeletterde leerlingen hebben geen ervaring met leerstrategieën. Expliciete instructie is dus vereist<sup>15</sup>. Opnieuw baan je de weg voor begrijpend lezen, want luister- en leesstrategieën functioneren op een gelijkaardige manier. Mogelijke werkvormen waarmee je op verschillende luisterstrategieën tegelijk oefent zijn de inhoud van een luisterverhaal voorspellen op basis van een teken-TPR (Voorbeeld 1.4.), DILIT-luisteren (Voorbeeld 2.3.) en een luisterfragment voorbereiden met Ik zie, ik denk, ik vraag me af (Voorbeeld 2.4.).

[Kader 2.1.]

#### Luisterstrategieën<sup>16</sup>

1. Voorspellen waarover een luistertekst zal gaan
2. Voorkennis activeren
3. Ontbrekende informatie afleiden uit de context
4. Begrepen woorden en fragmenten tot een betekenisvol geheel puzzelen
5. Doelgericht luisteren (ik ga letten op ...)
6. Het eigen luisteren monitoren en het luisterbegrip controleren (heb ik het juist begrepen?)

[Voorbeeld 2.4.]

Luisterstrategieën: ik zie, ik denk, ik vraag me af

Met deze werkvorm oefenen de leerlingen verschillende strategieën tegelijk: gericht kijken, ontbrekende informatie invullen, de inhoud van het luistertekst voorspellen en gericht luisteren. In het uitgewerkte voorbeeld vertrekken we van een prentenboek, maar je kan ook werken met de *stills* van een video of foto's van een beeldverhaal.

1. Kies een prent uit het boek. Dat kan de cover zijn of een andere prent die de nieuwsgierigheid van de leerlingen prikkelt en iets over de inhoud van het verhaal vertelt.
2. Laat de leerlingen, alleen of per twee, gericht kijken naar de prent aan de hand van het sjabloon in Bijlage A. Dit kan schriftelijk of mondeling.

Ik zie = de leerlingen mogen enkel registreren wat ze zien, dus niet interpreteren

Ik denk = de leerlingen voorspellen de inhoud op basis van wat ze zien

Ik vraag me af = de leerlingen monitoren het eigen begrip

3. De leerlingen wisselen per twee hun antwoorden uit. Vaak ontstaat hier discussie omdat de leerlingen de prent op een andere manier interpreteren. Dat is prima, want de leerlingen zullen gerichter luisteren naar het verhaal en oefenen ondertussen hun spreekvaardigheid. Stuur als leerkracht de verschillende interpretaties niet, maar moedig de leerlingen wel aan om hun visie te onderbouwen.
4. Lees het verhaal voor.
5. Koppel het verhaal terug aan de voorspellingen en vragen van de leerlingen.

[Kader 2.2.]

De invloed van geletterdheid op het ontvangen en begrijpen van feedback

De mate van geletterdheid heeft invloed op het correct ontvangen en interpreteren van feedback<sup>17</sup>. Daarbij bestaat een opmerkelijk verschil tussen feedback op de vorm van een uiting (wat zegt de leerling) en feedback op de inhoud (hoe zegt de leerling het). Als een leerkracht feedback geeft op de inhoud van een uiting, zal een laaggeletterde leerling deze feedback meestal opmerken en zichzelf bijsturen. Is de feedback echter gericht op de vorm, zoals een fout tegen de werkwoordvervoeging of zinsvolgorde, dan merken laaggeletterde leerlingen de correctie van de leerkracht vaak niet op en blijven ze de fout herhalen. De verklaring hiervoor? Laaggeletterde leerlingen hebben nooit geleerd om over taal na te denken. Bovendien focussen zij zich in het begin uitsluitend op het overbrengen van betekenis. Ze hebben dus enkel aandacht voor wat ze vertellen en niet voor hoe ze dit doen.

De manier van feedback geven blijkt echter een belangrijke rol te spelen. Wanneer de leerkracht zelf met een *recast* de fout van de leerling verbetert, zal de leerling de fout vaak niet opmerken. Vestigt de leerkracht de aandacht van de leerling op de fout en stimuleert hij de leerling vervolgens om deze fout zelf te verbeteren via een *elicitation*, dan is de kans groter dat de leerling de fout opmerkt én verbetert.

	Recast	Elicitation
Leerling:	Ik heb twee zus.	Ik heb twee zus.
Leerkracht:	Ik heb twee zussen.	Bijna. Ik heb twee ...?

Hoewel meer onderzoek nodig is, valt het zeker aan te bevelen hier als leerkracht aandacht aan te besteden.

### 4. Help leerlingen de verbanden tussen woorden in een zin en tussen zinnen te ontdekken

We zagen al dat tekstbegrip meer inhoudt dan alleen de betekenis van losse woorden kennen. Een taalgebruiker moet ook verbanden tussen de delen van een uiting kunnen leggen om een boodschap te begrijpen of over te brengen, eerst binnen de zin en later over de zinsgrenzen heen. Uit onderzoek met moedertaalsprekers blijkt dat kinderen met een zwak leesbegrip worstelen met deze grammaticale kennis<sup>18</sup>. Voor laaggeletterde leerlingen vormen vooral anaforen (woorden die verwijzen naar een eerder vernoemd woord, zoals *hij* en *zijn*) en voegwoorden (*want*, *maar*, *omdat*) een struikelblok. Het aanboren van deze kennis in gesproken taal plaveit, opnieuw, de weg voor geschreven taal. Korte, gerichte oefeningen in een betekenisvolle context zoals in Voorbeeld 2.5.-2.7. vormen een ideaal vertrekpunt.

[Voorbeeld 2.5.]

Syntactische kennis verwerven: Body Grammar voor beginners:

- Bedenk op voorhand vijf zinnen van maximum vier woorden
- Schrijf elk woord op een apart blad, eventueel met visuele ondersteuning
- Geef de leerlingen per vier de woorden van één zin; elke leerling krijgt een woord
- De leerlingen vormen in groep de juiste zin door op volgorde te gaan staan
- Daarna wisselen de groepjes van zin

Voor gevorderden

- Oefen met moeilijkere constructies, zoals zinnen met inversie of met 'omdat'
- Oefen op het stellen van vragen, waarbij je vertrekt van een mededelende zin en het vraagwoord het onderwerp wegduwt naar de derde plaats

[Voorbeeld 2.6.]

#### Syntactische kennis verwerven: zinnen dubbelen

- Voorzie een set kaartjes met afbeeldingen van gekende werkwoorden en een dobbelsteen waarvan je de kant met één oog beplakt met een vraagteken.
- Zet de leerlingen in een kring.
- De eerste leerling trekt een kaartje met een werkwoord en gooit met de dobbelsteen. Het aantal ogen staat voor het aantal woorden in de zin. Bij een vraagteken mag de leerling zelf een cijfer kiezen.
- De leerlingen maken een zin met evenveel woorden als het gegooid aantal ogen. De eerste leerling zegt het eerste woord, bijv. 'ik', de tweede vult aan met het werkwoord op het kaartje, bijv. 'dans', enz.

[Voorbeeld 2.7.]

#### Syntactische kennis: zinnen combineren

Met deze werkvorm leren de leerlingen op een zinvolle manier anaforen en voegwoorden herkennen en gebruiken. Zorg ervoor dat het taalaanbod betekenisvol en gekend is, bijvoorbeeld door deze oefening te verbinden met een (voor)gelezen verhaal of een behandelde *user-generated text*. De leerlingen moeten de zinnen (globaal) kunnen lezen.

- Kies een aantal zinnen met voegwoorden en/of anaforen. Afhankelijk van het niveau van de leerlingen kies je voor één van volgende zinstypes:

Een enkelvoudige zin: *Kimeta slaapt bij haar oma.*

Twee enkelvoudige zinnen: *Shahad is boos. Haar broer neemt haar gsm.*

Een samengestelde zin: *Umar gaat naar Duitsland, want zijn tante trouwt.*

- Verdeel de zinnen in twee delen en zet telkens het eerste deel op een kaartje met kleur X en het tweede deel op een kaartje met kleur Y. Bijvoorbeeld:

Kimeta gaat

naar haar oma.

Shahad is boos.

Haar broer neemt haar gsm.

Umar gaat naar Duitsland,

want zijn tante trouwt.

- De leerlingen leggen in groepjes de juiste zinnen samen.



Zorg voor evenwichtige leesinstructie waarin het systematisch leren decoderen van geschreven taal hand in hand gaat met het leren begrijpen van teksten en het aanwakkeren van leesplezier

#### Achtergrond

Anderstalige jongeren die in het Nederlands leren lezen, doorlopen dezelfde fases in het eigenlijke leesproces als kinderen in de moedertaal<sup>19</sup>. Eerst lezen ze woorden globaal, als een beeld, vervolgens leren ze woorden letter voor letter te verklanken en tot slot automatiseren ze dit proces. Kader 3.1. licht deze fases van woordherkenning verder toe.

Wie niet in de eigen moedertaal leert lezen, heeft echter één groot nadeel: hij moet de code leren kraken in een taal die hij nog niet begrijpt en waarvan hij niet alle klanken (her)kent. Een systematische aandacht voor het uitbreiden van de woordenschat en voor het beheersen van de klanken is noodzakelijk, niet alleen voorafgaand aan maar ook tijdens het leren decoderen.

Tot slot is het leren decoderen een noodzakelijk middel om het doel, het begrijpen van geschreven taal, te bereiken<sup>20</sup>. Een kwaliteitsvol en evenwichtig leesprogramma zet in elke fase van het alfabetiseringsproces sterk in op begrijpend lezen.

[Kader 3.1.]

#### Leren lezen: fases van woordherkenning

##### Fase 1: De logografische fase

In een eerste fase herkent de leerling een geschreven woord direct op basis van visuele kenmerken, alsof het een afbeelding is. Bijvoorbeeld: de leerling let bij het woord *Syrië* op de bochten van de s en de puntjes boven de e. Ook de context kan helpen. Leerlingen die de typische kennismakingszinnnetjes mondeling vlot beheersen, hebben in een zin als *ik woon in Gent* genoeg aan het woord 'woon' om de volgende twee woorden aan te vullen.

##### Fase 2: De alfabetische fase

Tijdens deze tweede fase leren de leerlingen het alfabetische principe: elk letterteken in een woord komt overeen met een klank. De woordherkenning gebeurt indirect, aangezien de lezer een woord pas kan identificeren nadat hij de letters één voor één verklankt heeft. Naarmate de leerlingen steeds vaardiger worden in het verklanken van woorden, verkorten ze de leeshandeling door eerst enkele vaak voor

komende letterclusters zoals <br> in broer of <st> in stap of leest in één keer te verklanken en daarna typische morfemen als de meervoudsuitgang <en> of verkleinvorm <je>.

##### Fase 3: De orthografische fase

Als laatste stap raakt het lezen geautomatiseerd. De lezer herkent frequent in één oogopslag aangeboden woorden, zonder ze te moeten verklanken. Langzamerhand lukt dit ook met steeds langere en moeilijkere woorden, tot uiteindelijk ook complexe onbekende woorden vlot gelezen worden. Net als in de eerste fase gebeurt de woordherkenning direct, maar de verwerking verloopt anders: de lezer doorziet de interne structuur van een woord.



## In de praktijk

### 1. Werk eerst aan leesvoorwaarden, in het bijzonder aan het fonemisch bewustzijn

In tegenstelling tot hun andergealfabetiseerde klasgenoten zijn laaggeletterde leerlingen niet vertrouwd met het nadenken en praten over taal. Taal is voor hen een middel om betekenis over te brengen. Daarom slagen ze er, zoals Satma in Getuigenis 2, meestal niet in om de vorm los te koppelen van de inhoud. Het kunnen abstraheren van taal is echter een voorwaarde om te starten met decoderen en moet dus geïntegreerd worden in het leesprogramma.

Eén van de belangrijkste leesvoorwaarden is het ontwikkelen van een fonemisch bewustzijn<sup>21</sup>. Een lezer moet vertrouwd zijn met de klanken van een taal: wie het verschil tussen [b] en [p] [i] en [e] niet hoort, kan ook niet leren welk teken met welke klank overeenkomt. Of wie steevast [boes] zegt in plaats van [bus] zal weinig steun ondervinden van het referentiewoord *bus* om de [u] in te slijpen. In Voorbeeld 3.1. vind je verschillende ideeën om vanuit de namen van je leerlingen op een geïntegreerde manier aan het fonemisch bewustzijn en andere leesvoorwaarden te werken.

[Getuigenis 2]<sup>22</sup>

Satma @ taalbewustzijn

Onderzoeker: 'Welk woord is het langst, *televisie* of *kamer*?'  
 Satma: 'Een kamer is het grootst. Een televisie is klein. Een kamer kan veel mensen en spullen herbergen.'

Onderzoeker: 'In de winkel liggen veel appels en tomaten. Kun je deze zin in stukjes verdelen?'  
 Satma: 'Ja, dat kan gedeeld worden. Tomaten apart en appels apart.'

Onderzoeker: 'Kun je een voorbeeld geven van een woord?'  
 Satma: 'Boer.'

Onderzoeker: 'Kun je een voorbeeld geven van een moeilijk woord?'  
 Satma: 'Ja, boer in Marokko. De mensen die op het platteland wonen, net zoals bij ons in de Rif. Die van hier hebben het niet moeilijk.'

Onderzoeker: 'Kun je een voorbeeld geven van een woord?'  
 Satma: 'Boer.'

Onderzoeker: 'Kun je een voorbeeld geven van een moeilijk woord?'  
 Satma: 'Ja, boer in Marokko. De mensen die op het platteland wonen, net zoals bij ons in de Rif. Die van hier hebben het niet moeilijk.'

Onderzoeker: 'Kun je een voorbeeld geven van een moeilijk woord?'  
 Satma: 'Ja, boer in Marokko. De mensen die op het platteland wonen, net zoals bij ons in de Rif. Die van hier hebben het niet moeilijk.'

[Voorbeeld 3.1.]

Werken aan leesvoorwaarden vanuit de namen van leerlingen<sup>23</sup>

Activiteiten	Leesvoorwaarden
Maak een naamkaartje voor elke leerling. Kan elke leerling de eigen naam vinden? Wie kan zijn naam in een ander alfabet schrijven? Wie heeft de langste naam, wie de kortste? Welke namen beginnen met dezelfde klank? Wie kan zijn naam in stukken verdelen?	Taalbewustzijn: objectivatie Taalbewustzijn: begrippen Fonemisch bewustzijn Visuele waarneming
Houd een kringgesprek over de namen van je leerlingen: Wat betekent jouw naam? Ben je blij met jouw naam? Waarom (niet)? Wie heeft jouw naam gekozen? Komt jouw naam veel voor? Geven je vrienden of ouders je soms een andere naam? Welke naam zou jij voor jezelf kiezen?	Mondelinge taalvaardigheid
Maak tekstjes met wat de leerlingen over hun naam vertelden. Deel de teksten uit en lees ze voor aan de leerlingen. Een voorbeeld uit de klaspraktijk: <i>Mijn naam is Osama. Osama betekent leeuw. Papa kiest mijn naam. Maar ik ben niet blij. Ik wil graag Ahmad zijn. Dat is de naam van mijn opa.</i>  <i>Ik heet Mayas. Mayas betekent diamant. Mama en papa kiezen samen mijn naam. Soms zegt mama ook Misou. Als ik lief ben. Ik ben blij met mijn naam, want je hoort mijn naam niet veel. Maar ik ben ook niet blij, want Mayas is een naam voor meisjes en jongens!</i>	Vertrouwd zijn met geschreven bronnen Vertrouwd zijn met de symbolische functie van schrift
Gebruik deze tekstjes om verder aan visuele en auditieve waarneming of taalbewustzijn te werken. Geef kijk- en zoekopdrachten als: Waar staat jouw naam? Hoeveel keer zie je jouw naam? Welke woorden beginnen met de letter van jouw naam? Welk woord wijs ik hier aan? Ik zeg een woord, kan je het vinden in de tekst? Welke letter is dit? Kan je deze letter vinden in de tekst?	Visuele waarneming Fonemisch bewustzijn Taalbewustzijn: alfabet Taalbewustzijn: begrippen
Vergroot het fonemisch bewustzijn van je leerlingen	

door hen woorden te laten zoeken die met de letter van hun naam beginnen. Zoek van elk woord een afbeelding. Laat de leerlingen de afbeeldingen sorteren onder de foto's van hun klasgenoten: stoel begint met een [s], net zoals Samiullah. De [b] van bal hoor ik ook in Bem, enz.

Sterkere leerlingen kunnen vervolgens eenvoudige zinnen proberen maken met de foto's en afbeeldingen. Bijvoorbeeld: Bem heeft een bal. Samiullah zit op een stoel.

Fonemisch bewustzijn  
Mondelinge taalvaardigheid

## 2. Leer leerlingen de alfabetische code te kraken aan de hand van een structuurmethode voor anderstaligen

Het Nederlands is een alfabetisch schriftstelsel. Een teken in de geschreven taal (grafeem) staat voor een klank in de gesproken taal (foneem). Beginnen de lezers moeten leren welk teken overeenkomt met welke klank. Hiervoor worden in het alfabetiseringsonderwijs twee methodes (of een combinatie ervan) gebruikt:<sup>24</sup> de globaalmethode en de structuurmethode. Kader 3.2. gaat dieper in op de verschillen tussen beide methodes. Hoewel hierover vroeger grote discussie bestond, heerst er inmiddels een wetenschappelijke consensus dat de structuurmethode de enige effectieve aanpak is om de alfabetische code te leren kraken<sup>25</sup>.

Een structuurmethode leert de klank-letterkoppeling aan op basis van een beperkt aantal zorgvuldig gekozen klankzuivere basiswoorden. Voor het Nederlands bestaan verschillende structuurmethodes. Of een methode ook geschikt is voor anderstalige leerlingen, hangt sterk af van de keuze van de basiswoorden en de woordenschat in het oefenmateriaal. De leerlingen moeten deze woorden goed kennen, als leren lezen met begrip samen wil gaan. Bovendien biedt de woordenschat de beginnende lezer steun tijdens het decoderen<sup>26</sup>. Tijdens het verklanken krijgt de lezer feedback van het mentale lexicon. Dit controleert of het verklankte woord overeenkomt met een opgeslagen vorm en stuurt bij indien nodig,

zoals in 'd-r-u-k, duk, durk, ah nee, druk'. Als de leerling het woord *druk* niet kent, kan hij zichzelf niet verbeteren en is de leerwinst minimaal.

[Kader 3.2]

Leesmethodes: de globaalmethode vs. de structuurmethode<sup>27</sup>

De globaalmethode stelt betekenis centraal. De beginnende lezer leert eerst een groot aantal betekenisvolle woorden uit het hoofd herkennen, zodat al snel met relevante en motiverende teksten aan begrip gewerkt kan worden. Het analyseren en synthetiseren van woorden wordt niet expliciet aangeleerd; de methode veronderstelt dat de lezer het alfabetisch principe spontaan ontdekt.

In de structuurmethode vertrekt de beginnende lezer ook vanuit hele, betekenisvolle woorden, maar deze woorden worden vervolgens geanalyseerd en gesynthetiseerd. Op die manier leert de lezer geschreven woorden kennen als gestructureerde gehelen en kan hij op basis van de verworven klank-letterkoppelingen ook niet eerder gelezen woorden zelfstandig decoderen. In tegenstelling tot de globaalmethode gebruikt de structuurmethode de systematiek van een taal: elke nieuwe geleerde klank-letterkoppeling faciliteert het toekomstige lezen.

## 3. Voorzie voldoende tijd en oefenkansen voor de overgang van de alfabetische naar de orthografische fase

In de alfabetische fase (zie Kader 3.1.) is alle aandacht van de lezer gericht op het ontcijferen van geschreven taal. Hierdoor blijft in het werkgeheugen weinig ruimte over voor betekenis. Het alfabetiseringsproces mag dan ook niet te vroeg afgebroken worden. Wie in het verklanken van woorden blijft hangen, moet stevast aan tekstbegrip inleveren.

Over welke instructie nodig is om het leesproces te automatiseren bestaan nog veel vragen. Wel is duidelijk dat het aantal leeskilometers ertoe doet, net als het oefenen op vlotheid, het verwerven van morfologische kennis (zie aanbeveling 1) en de grootte van de woordenschat<sup>28</sup>. In Voorbeeld 3.2. vind je een suggestie van mogelijke werkvormen om de vlotheid te trainen.

[Voorbeeld 3.2.]

Op weg naar de automatiseringsfase: vlotheid

### > Tempolezen

De leerling leest een stukje tekst of een rijtje woorden op het eigen leesniveau twee keer. De eerste keer meet hij hoe lang het duurt om de tekst op een normaal tempo te lezen. De tweede keer probeert de leerling deze tijd te verbeteren door sneller te lezen.

### > Audiolezen

De leerling luistert naar een tekst terwijl hij ondertussen meeleeft. De tekst mag niet boven het leesniveau van de leerling liggen. Anders wordt dit een luisteroefening in plaats van een leesactiviteit.

### > Koorlezen

De leerlingen lezen samen een tekst luidop. Durf te variëren: nu eens met de hele groep samen, dan weer de jongens vs. de meisjes of per twee. Net als DILIT-luisteren vraagt deze werkvorm wat oefening. Leg ook hier uit waarom je deze opdracht kiest: de leerlingen krijgen meer oefenkansen en ondersteunen elkaar tijdens het lezen.

## 4. Werk in elke fase van het alfabetiseringsproces aan leesbegrip en gebruik hiervoor een brede waaier aan teksten en doelen

Tijdens de alfabetische fase ligt de focus noodgedwongen op de vorm van taal, niet op de inhoud. Terwijl leerlingen met een hoge intrinsieke motivatie met plezier hun tanden in de vele woordrijtjes en kale tekstjes zetten, vinden klasgenoten die worstelen met de klank-letterkoppeling dit al gauw een frustrerende activiteit. Lezen met een duidelijk doel, bijvoorbeeld genieten van een mooi verhaal, praktische informatie zoeken in een brief over de sportdag of het verslag van een stage begrijpen, helpt om de motivatie van zulke leerlingen op te krikken.

Daarnaast pleiten we voor een veelzijdige benadering van begrijpend lezen die verder reikt dan het louter invullen van begripsvragen of beoordelen van goed-fout-beweringen bij een tekst. Het begrijpen van teksten is een complexere vaardigheid (zie Kader). Mondelinge processen en vaardigheden zoals een brede en diepe woordenschat en een sterk ontwikkeld luisterbegrip, spelen een belangrijke rol.

Hieruit volgt dat niet alle oefeningen op begrijpend lezen noodzakelijkerwijze een schriftelijke component hebben<sup>29</sup>. Begrijpend lezen kan je bijvoorbeeld ook oefenen door een verhaal voor te lezen en hierover in dialoog gaan, door de inhoud van een tekst te proberen voorspellen of reconstrueren, door te discussiëren over een thema uit een verhaal of nieuwsbericht, door een uitnodiging voor een activiteit te begrijpen, enz. Voorbeeld 3.3. lijst enkele werkvormen op die een essentiële aanvulling betekenen op een klassiekere benadering van begrijpend lezen.

Tot slot: kies naast bestaande verhalen en teksten ook regelmatig zogenaamde *learner-generated* teksten, zeker bij beginnende lezers. Meer info over (het werken met) dit soort teksten vind je in Voorbeeld 3.4. Werk met teksten die op of net boven het lees- en begripsniveau van de leerlingen liggen. Een tekst waarin de lezer over elk woord struikelt of om de haverklap een woord niet kent, kan immers niet tot begrip leiden. Uiteraard vormt een aantal nieuwe woorden geen probleem. Integendeel, een beperkte hoeveelheid nieuwe woordenschat bij een leestekst preteachen is een zeer effectieve vorm van leesinstructie<sup>30</sup>. De leerling zal de tekst beter begrijpen en de behandelde woorden sneller herkennen.

[Voorbeeld 3.3.]

Een veelzijdige benadering van leesbegrip: werkvormen

> Teksten puzzelen

Verdeel een korte tekst met een duidelijke chronologie in vier stukken. Zet elk stuk op een aparte strook en voorzie zoveel stroken als er leerlingen zijn. Je kan werken met één tekst voor de hele klas of met verschillende teksten per groep. Geef elke leerling een strook. Nadat de leerlingen hun tekstje in stilte gelezen hebben, maak je groepjes van vier zodat elke groep een volledige tekst heeft. De leerlingen proberen de tekst te reconstrueren door aan elkaar te vertellen wat ze gelezen hebben. Ze mogen daarbij niet af- of voorlezen, want dan gaat het onderhandelen over de tekst verloren en reconstrueert de sterkste leerling het verhaal in zijn eentje. Laat de leerlingen de stroken omgekeerd op tafel leggen of haal ze op indien nodig.

> DILIT-lezen

Dezelfde oefening als DILIT-luisteren, maar nu lezen de leerlingen de tekst zelf.

> Vragen dobbelen bij een tekst

Neem een grote dobbelsteen. Beplak de ogen met de woorden *wie, wat, hoe, waar, wanneer, waarom*. De leerlingen werken in groepjes van twee of drie. Ze dobbelen om beurten en stellen met het vraagwoord dat ze gooien een vraag over de tekst. De andere spelers antwoorden op de vraag.

> Domino-lezen

Vat een eerder gelezen verhaal samen in zoveel zinnen als er leerlingen zijn. Verdeel elke zin in twee delen en zet de zinnen zo op de domino dat de twee delen van een zin op een ander kaartje staan. In Bijlage B vind je een uitgewerkt voorbeeld.

Deel de dominokaartjes uit aan de leerlingen en geef ze voldoende tijd om te lezen wat op hun kaartje staat. Daarna leest de leerling met START op zijn kaartje de eerste halve zin luidop voor. De leerling die het vervolg op deze zin heeft, moet aanvullen en leest ook de tweede halve zin luidop, enz.

Een motiverende variant: combineer deze oefening met leesvlotheid en laat de leerlingen de opdracht twee tot drie keer na elkaar doen. Meet de eerste keer hoeveel tijd de leerlingen nodig hebben om de domino rond te lezen. Kunnen ze de tweede en derde keer hun tijd verbeteren?

> De allesweter<sup>31</sup>

Na het (voor)lezen van een verhaal wordt één leerling de allesweter. Deze leerling kruipt in de huid van het hoofdpersonage en weet vanaf dan het antwoord op alle vragen die zijn klasgenoten stellen. Dat kunnen vragen zijn waarop het antwoord expliciet in het verhaal staat, maar ook vragen waarop de allesweter een antwoord moet verzinnen.

In het begin blijven de meeste leerlingen dicht bij de tekst. Stimuleer hen om out of the box te denken door zelf een vraag te stellen waarop het antwoord niet in de tekst staat. Zodra de leerlingen vertrouwd zijn met deze manier van denken, maken ze er doorgaans een sport van om elkaar het vuur aan de schenen te leggen.

[Voorbeeld 3.4.]

Het belang van *learner-generated* teksten in de alfabetiseringsklas<sup>32</sup>

Wat?

De leerkracht maakt een tekst op basis van wat de leerlingen vertellen. Deze tekst wordt vervolgens gebruikt om verschillende vaardigheden te oefenen.

Hoe?

De leerkracht introduceert een thema waarover de leerlingen hun ervaringen delen of hun mening zeggen, vertrekt vanuit een verhaal of film, of vanuit een gedeelde ervaring zoals een feest of uitstap.

Waarom?

Laaggeletterde leerlingen in de onthaalklas verschillen sterk van niveau, leeftijd en interesses. Het vinden van geschikt materiaal is hierdoor geen sinecure. Bovendien beperkt het leesniveau van beginnende lezers de keuze qua leesmateriaal tot klassieke woordrijtjes, kale tekstjes of AVI-boeken voor kinderen.

*Learner-generated* teksten bieden hier een uitkomst.

Voordelen?

- De inhoud van de teksten is voor elke leerling relevant en begrijpelijk
- De leerlingen lezen wat ze zelf verteld hebben, wat het decoderen en leesbegrip vereenvoudigt
- Leerlingen zijn zeer gemotiveerd om te lezen wat ze zelf verteld hebben.

Activiteiten?

- Oefenen op globaal lezen: de leerlingen zoeken een woord in de tekst, achterhalen welk woord meer dan één keer voorkomt, enz.
- Oefenen op leesvaardigheid: de leerlingen lezen de tekst, alleen of samen met de leerkracht, in stilte of luidop
- Oefenen op fonemisch bewustzijn: woorden zoeken of sorteren met een bepaalde klank
- Oefenen op leesbegrip: bijv. matchoefeningen (welke zin hoort bij welke leerling), teksten puzzelen, gatenteksten



### 5. Zorg ervoor dat je leerlingen graag willen lezen

[Getuigenis 3]

Om goed en vlot te kunnen lezen, moeten beginnende lezers in de eerste plaats veel lezen. Aangezien de oefentijd in de klas beperkt is, kunnen leerlingen een grote leerwinst boeken door buiten de schoolmuren zelf naar leesmateriaal te grijpen. Leesplezier speelt dus een belangrijkere rol in het leesproces dan de ogenschijnlijk vrijblijvende term doet vermoeden. Wie graag leest, doet dat vaker en vlotter, heeft een grotere woordenschat en komt daardoor makkelijker tot tekstbegrip.

Leesexpert Daniel Willingham<sup>33</sup> ziet twee strategieën om kinderen aan het lezen te krijgen. De eerste: zorg ervoor dat ze lezen een waardevolle activiteit vinden. Werk met teksten die je leerlingen interesseren of die een praktisch nut dienen, zoals bijvoorbeeld liedjesteksten, sportberichten, een boek over autorijden, een *learner-generated* tekst of een universeel volksverhaal zoals in Getuigenis 3. Laat de leerlingen geregeld ook voor het plezier lezen, zonder oefeningen of inhoudsvragen. Ten tweede kan je ervoor zorgen dat lezen een evidente keuze is voor je leerlingen. Maak boeken zichtbaar in de klas, ga met je leerlingen naar de bib en organiseer een wekelijks (voor)leesmoment.

Met het oog op laaggeletterde jongeren voegen we hier nog een derde strategie aan toe: zorg ervoor dat leerlingen toegang hebben tot de teksten en verhalen die hen interesseren. Er bestaat, vooral bij beginnende lezers, vaak een serieuze mismatch tussen het leesniveau van de leerling enerzijds en de mondelinge vaardigheden en/of interesses anderzijds. Lees boeiende, mooie, nuttige verhalen boven het leesniveau van de leerling voor, voorzie audio-ondersteuning of werk met *learner-generated* teksten (zie Voorbeeld 3.4.)

Rebecca @ leesplezier

Rebecca (16) zucht al een heel schooljaar dat ze lezen haat. Aan haar leesniveau ligt het niet, ze vindt het gewoon geen interessante activiteit. Welke boeken, verhalen of strips de leerkracht ook meebrengt, niets kan haar overtuigen. Enkele weken voor de vakantie lezen de leerlingen een eenvoudig volksverhaal over een meisje dat niet wil trouwen. Zoals steeds polst de leerkracht na het lezen: 'En, Rebecca, haat je lezen nog altijd?' Met pretlichtjes in de ogen antwoordt het meisje: 'Hm, een beetje. Heb je nog zo'n verhaal voor mij?'

### 6. Breng leesstrategieën expliciet aan

Vaardige lezers doen tijdens het lezen spontaan een beroep op verschillende leesstrategieën. Ze maken voorspellingen over de tekst, wegen af welke informatie belangrijk is, leggen verbanden tussen de onderdelen van een tekst, leiden betekenis af uit de context en monitoren het tekstbegrip door zichzelf vragen te stellen tijdens het lezen. Getuigenis 4 illustreert het feit dat leesstrategieën niet spontaan verworven worden. Net zoals bij woordleerstrategieën en luisterstrategieën is expliciete instructie ook hier vereist<sup>34</sup>. Deze kan kort zijn en werkt het best wanneer de leerling de basis van het decoderen reeds onder de knie heeft.

[Getuigenis 4]



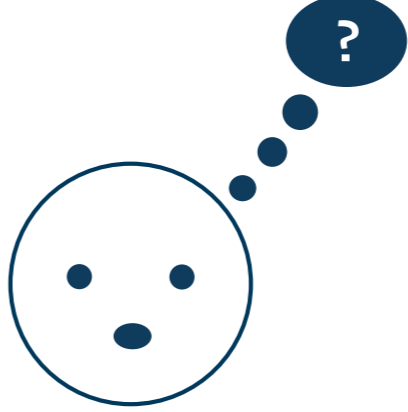
Attaulah @ leesstrategieën

Attaulah (15) leest een verhaal voor beginnende lezers luidop voor. Korte en langere gekende woorden gaan vlot, maar onbekende woorden of woorden met lastige klanken moet hij nog hakken en plakken. Na een tiental zinnen vraagt de leerkracht om even te stoppen en kort te vertellen waarover het verhaal gaat. Waarop Attaulah verbaasd antwoordt: 'Dat weet ik niet, mevrouw, ik heb niet nagedacht. Ik heb gewoon gelezen, snap je?'

## Bijlage

[Bijlage A]

Sjabloon: ik zie, ik denk, ik vraag me af

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Leesdomino bij het verhaal Het meisje dat niet wilde trouwen

	START	Een man heeft drie dochters, maar ...
zijn jongste dochter wil niet trouwen.	Op een dag komt een jonge man ...	
	naar het huis van de man en zijn dochter.	De jonge man wil met het meisje trouwen ...
dus loopt het meisje weg naar het bos.	In het bos ziet het meisje ...	
	een jonge man die ook niet wil trouwen.	Het meisje en de jonge man ...
worden eerst vrienden.	Daarna worden ze ...	
	verliefd op elkaar.	Nu wil het meisje ...
wel graag met de jonge man trouwen!	EINDE	

## Referenties

- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2011). Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 629-653. doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02015.x
- Allemano, J. (2013). Testing the Reading Ability of Low Educated ESOL Learners. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 67-81.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning disabilities research & practice*, 20(1), 50-57. doi: 10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x
- Baynham, M., Roberts, C., Cooke, M., Simpson, J., Ananiadou, K., Callaghan, J., McGoldrick, J., & Wallace, C. (2007). *Effective Teaching and Learning: ESOL*. Londen: NRDC.
- Beck, I., & McKeown, M. (2007). Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Blancaflor Claravall, E. (2016). Integrating Morphological Knowledge in Literacy Instruction: Framework and Principles to Guide Special Education Teachers. *TEACHING Exceptional Children*, 48(4), 195-203. doi: 10.1177/0040059915623526
- Bossers, B. (2010). Woordenschat. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 168-206). Bussum: Coutinho.
- Burt, M., Peyton, J.K., & Adams, R. (2003). *Reading and adult English language learners: A review of the research*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Geraadpleegd via <http://www.cal.org/caela/research/RAELL.pdf>
- Burt, M., Peyton, J. K., & Van Duzer, C. (2005). *How should adult ESL reading instruction differ from ABE reading instruction?* Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition. Geraadpleegd via <http://www.cal.org/caela/eslresources/briefs/readingdif.htm>
- Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M., & Eisenhart, C. (2010). *A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*. Washington, DC: National Reading Technical Assistance Center. Geraadpleegd via <https://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/rmcfinal1.pdf>
- Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T., & White, C. (2004). Closing the Gap: Addressing the Vocabulary needs of English-Language Learners in Bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. Geraadpleegd via <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100618772271#articleCitationDownloadContainer>. doi: 10.1177/1529100618772271
- Collijs, K. (z.j.a). *Leerkrachtgedeelte activiteit: vertrek vanuit je naam*. Geraadpleegd via <http://www.anderstaligenieuwkomers.be/downloads/vanuitjenaam.pdf>
- Collijs, K. (z.j.b). *Leerkrachtgedeelte activiteit: een groepstekst maken*. Geraadpleegd via <http://www.anderstaligenieuwkomers.be/downloads/groepstekst.pdf>
- Condelli, L., & Spruck Wrigley, H. (2006). Instruction, language and literacy: What works study for Adult ESL Literacy Students. In I. van de Craats, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (red.), *Proceedings of the LESLLA Workshop 2005*. Utrecht: LOT.
- Curinga, R., & Garrison-Fletcher L. (2015). The Importance of First-Language Reading Skills in English

Reading Comprehension for Adolescent Newcomers. In M. Santos, & A. Whiteside (red.), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Ninth Symposium*. San Francisco: City College.

de Coole, D., & Valk, A. (2011). *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Durgunoğlu, A., & Bigelow, M. (2017). Classroom-based L2 vocabulary learning and comprehension: Replications of Lesaux, Kieffer, Faller & Kelley (2010). *Language Teaching*, 50(3), 384-394. doi: 10.1017/S0261444816000239

Hosea, C. (2010). Luisteren. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 90-127). Bussum: Coutinho.

Hulstijn, J. (2012). Woorden leren: een kwestie van aandacht en herhaling. *Levende Talen Magazine*, 7, 26-29.

Kurvers, J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant. Studies in multilingualism.

Kurvers, J. (2004). *Waar de vrouwen vandaan komen. Oude verhalen voor nieuwe lezers*. Bussum: Coutinho.

Kurvers, J., & Stockmann, W. (2009). Wat werkt in Alfabetisering NT2? *Alfa-nieuws*, 12(4), 7-11.

Kurvers, J. (2010). Alfabetisering. In B. Bossers, F. Kuiken, & A. Vermeer (red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 242-277). Bussum: Coutinho.

Kurvers, J. (2015). Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research*, 7(1), 58-78.

Lesaux, N., Crosson, A., Kieffer, M. & Pierce, M. (2010). Uneven Profiles: Language Minority Learners' Word Reading, Vocabulary, and Reading Comprehension Skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 475-483. doi: 10.1016/j.appdev.2010.09.004

Marrapodi, J. (2013). What Doesn't Work for the Lowest Level Literacy Learners and Why? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 7-23. Geraadpleegd via <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41929/1/what-doesn-t-work-for-the-lowest-level-literacy-learners-and-why.pdf>

Mellard, D., Fall, E., & Woods, K. (2010). A Path Analysis of Reading Comprehension for Adults With Low Literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 154-165.

Mondria, J.-A. (2006). Mythen over vocabulaireverwerving. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(4), 3-11. Geraadpleegd via <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/236>

Murphy, V. (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.

Nation, I. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44(4), 529-539. doi:10.1017/S0261444811000267

Peters, E. (2017). *Woordenschat aanleren in een vreemde taal: hoe doe je dat?* Leuven/Den Haag: Acco.

Peyton, J.K., Moore, S., & Young, S (2010). *Evidence-Based, Student-Centered Instructional Practices*. Washington: Center for Applied Linguistics. Geraadpleegd via <https://www.researchgate.net/publication/266219055-Evidence-Based-Student-Centered-Instructional-Practices>

Richards-Tutor, C., Aceves, T., & Reese, L. (2016). *Evidence-Based Practices for English Learners*. Geraadpleegd via <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. doi: 10.1177/1362168808089921

Simpson, J., & White, G. (2008). Teaching and learning listening in ESOL classes: "The rock we build the

house on". *Language Issues*, 19(2), 4-19.

Sonbul, S., & Schmitt, N. (2010). Direct teaching of vocabulary after reading: is it worth the effort? *ELT Journal*, 64(3), 253-260.

Spiegel, M., & Sunderland, H. (2006). *Teaching basic literacy to ESOL learners. A teachers' guide*. London: LLU+.

Strube, S. (2014). *Grappling with the oral skills: The learning and teaching of the low-literate adult second language learner* (Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen). Geraadpleegd via <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/128489/128489.pdf>

Strube, S., van de Craats, I., & van Hout, R. (2013). Grappling with the Oral Skills: The learning processes of the low-educated adult second language and literacy learner. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 45-65. Geraadpleegd via <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41925/1/grappling-with-the-oral-skills-the-learning-processes-of-the-low-educated-adult-second-language-and-literacy-learner.pdf>

Tarone, E. (2010). Second language acquisition by low-literate learners: An under-studied population. *Language Teaching*, 43(1), 75-83. doi:10.1017/S0261444809005734

Tarone, E., Bigelow, M., & Hansen, K. (2007). The impact of alphabetic print literacy level on oral second language acquisition. In N. Faux (red.) *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Research, Policy, and Practice, Proceedings of the Second Annual Forum* (pp. 99-122). Richmond, VA: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University. Geraadpleegd via [https://www.researchgate.net/profile/Elaine\\_Tarone/publication/264878050\\_the\\_impact\\_of\\_alphabetic\\_print\\_literacy\\_level\\_on\\_oral\\_second\\_language\\_acquisition\\_1/links/54f74d1e0cf28d6dec9e6f48/the\\_impact\\_of\\_alphabetic\\_print\\_literacy\\_level\\_on\\_oral\\_second\\_language\\_acquisition\\_1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elaine_Tarone/publication/264878050_the_impact_of_alphabetic_print_literacy_level_on_oral_second_language_acquisition_1/links/54f74d1e0cf28d6dec9e6f48/the_impact_of_alphabetic_print_literacy_level_on_oral_second_language_acquisition_1.pdf)

van de Craats, I. (2005). Werk in Uitvoering: Leessnelheid. *Alfanieuws*, 8, 18-21.

van de Craats, I., & Young-Scholten, M. (2015). Developing technology-enhanced literacy learning for LESLLA learners. In M. Santos, & A. Whiteside (red.), *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Ninth Symposium*. San Francisco: City College. Geraadpleegd via [http://diglin.eu/wp-content/uploads/2016/01/52\\_10\\_LESLLA-2013-proceedings-paper.pdf](http://diglin.eu/wp-content/uploads/2016/01/52_10_LESLLA-2013-proceedings-paper.pdf)

Van den Broeck, W. (2004). Technisch lezen: De centrale rol van woordherkenning in de schriftelijke taalontwikkeling. In F. Daems, K. Van den Branden, & L. Verschaffel (2004), *Taal verwerven op school: Taal didactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair* (pp. 131-153). Leuven: Acco.

Van den Broeck, W., & Geudens, A. (2016). De rol van alfabetische en woord-specifieke kennis in didactiek en interventie van technisch lezen. In W. Van den Broeck (red.), *Handboek Dyslexieonderzoek: wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie* (pp. 127-152). Leuven/Den Haag: Acco.

Vanderstocken, J. (z.j.). Storytelling [blogpost]. Geraadpleegd via <https://www.nt2enalfa.com/storytelling.html>

Van Mieghem, N. (2016). Lean back and listen. Aan de slag met de DILIT-methode. *Fons*, 2(1), 30-31.

Verburg, M., & Stumpel, R. (red.) (2009). *Van Dale Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale.

Vinogradov, P. (2008). "Maestra! The letters speak." Adult ESL students learning to read for the first time. *MinneWITESOL Journal*, 25. Geraadpleegd via <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/109951/PatsyVinogradov.pdf>

Willingham, D. (2017). *The reading mind: a cognitive approach to understanding how the mind reads*. San Francisco: Jossey-Bass.



## Eindnoten

- 1 Naar: Castles, Rastle, en Nation (2018)
- 2 Castles et al. (2018)
- 3 Mondria (2006); Schmitt (2008)
- 4 Zie bijvoorbeeld August, Carlo, Dressler, en Snow (2005); Bossers (2010); Carlo et al. (2004); Mondria (2006); Nation (2011); Peters (2017); Schmitt (2008); Sonbul en Schmitt (2009)
- 5 In het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal (Verburg en Stumpel, 2009) staan de 2000 woorden die gebruikt zijn in de omschrijvingen aangeduid met een bolletje.
- 6 Bossers (2010); Butler et al. (2010); Nation (2011); Schmitt (2008)
- 7 F. Boers (persoonlijke communicatie, 15 februari 2018); Folse (geciteerd in Burt, Peyton, en Van Duzer, 2005); Mondria (2006); Peters (2017)
- 8 Bossers (2010); Burt, Peyton, en Adams (2003); Schmitt (2008); Willingham (2017)
- 9 August et al. (2005); Butler et al. (2010); Schmitt (2008)
- 10 de Coole en Valk (2011)
- 11 Carlo et al. (2004); Durgunoğlu en Bigelow (2017); Nation (2011); Willingham (2017)
- 12 Castles et al. (2018); Condelli en Spruck Wrigley (2006); Richards-Tutor, Aceves, en Reese (2016)
- 13 Kurvers (2010)
- 14 Hosea (2010); Simpson en White (2008)
- 15 Hosea (2010)
- 16 Castles et al. (2018); Murphy (2014); Richards-Tutor et al. (2016)
- 17 Voor meer informatie over deze methode, zie Van Mieghem (2016)
- 18 Peyton, Moore, en Young (2010)
- 19 Peyton et al. (2010); Simpson en White (2008)
- 20 Naar: Simpson en White (2008)
- 21 Strube (2014); Strube, van de Craats, en van Hout (2013); Tarone, Bigelow, en Hansen (2007)
- 22 Voor een uitgebreid overzicht, zie Castles et al. (2018)
- 23 Kurvers (2010); Van den Broeck (persoonlijke communicatie, 6 juli 2018)
- 24 Van den Broeck (2004)
- 25 Burt et al. (2003); Castles et al. (2018); Kurvers (2010)
- 26 Uit: Kurvers (2002)
- 27 Naar een idee van: Collijs (z.j.a); Spiegel en Sunderland (2006)
- 28 Kurvers (2010)
- 29 Zie bijvoorbeeld Van den Broeck (2004); Van den Broeck en Geudens (2016) en Kurvers (2015) voor het Nederlandse taalgebied en Castles et al. (2018) voor de Angelsaksische landen
- 30 Kurvers (2015)
- 31 Naar: Kurvers (2010); Van den Broeck en Geudens (2016)
- 32 Zie van de Craats (2005); Mellard, Fall, en Woods (2010) voor vlotheid: Blancaflor Claravall (2016);
- 33 Castles et al. (2018); Willingham (2017) voor morfologische kennis; Kurvers (2015) voor woorden schatkennis
- 34 Castles et al. (2018)
- 35 Burt et al. (2005); Butler et al. (2010)
- 36 Naar: Vanderstocken (z.j.)
- 37 Voor meer info over (het werken met) deze teksten, zie Marrapodi (2013); Spiegel en Sunderland (2006); Collijs (z.j.b); Vinogradov (2008)
- 38 Willingham (2017)
- 39 Castles et al. (2018); Willingham (2017)
- 40 Uit: Kurvers (2004)