

# ***TAALKIT 1***

## **VERDERE OPVANG IN DE ONTHAALKLAS SECUNDAIR ONDERWIJS**

Auteurs: Nora Bogaert  
Hilde Broekaert  
Goedele Duran  
Griet Ramaut  
Mie Sterckx  
Yvette Smits  
Tom Verheyen  
Illustratie: Jacques Debroux  
Danny Juchtmans  
Pia Mobouck  
Yvette Smits  
Mie Sterckx  
Lay-out: Ariane Heroes  
Riet Theys  
Omslagontwerp: Danny Juchtmans

© Steunpunt NT2, Leuven 1999  
ISBN 90-75511-20-5

Niets uit deze uitgave mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal en van de auteurs worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, computer-software of op welke wijze dan ook.

De kopieerbladen mogen wel gekopieerd worden voor klasgebruik.

## Dank je wel

Al enige jaren geleden zijn de eerste regels van *Taalkit 1* geschreven onder de vorm van experimenteel materiaal dat aan de onthaalleerkrachten van het secundair onderwijs werd bezorgd. Niet alleen de auteurs, maar ook de betrokken onthaalleerkrachten hebben toen een belangrijke bijdrage geleverd aan het tot stand brengen van dit experimenteel lesmateriaal. Zij brachten ideeën en suggesties aan voor activiteiten en gaven op basis van hun ervaringen in de onthaalklas feedback op de bestaande taken. Het experimenteel materiaal is op basis hiervan herwerkt en aangepast. Verder is het lesmateriaal verrijkt met nieuwe inzichten die in de loop van de jaren zijn gegroeid omtrent de fasering van de doelstellingen die anderstalige nieuwkomers moeten bereiken tijdens het eerste opvangjaar en omtrent specifieke aandachtspunten in de taaldidactiek, zoals alfabetisering. *Taalkit 1* is bijgevolg een bundeling geworden van bestaande, herwerkte taken en nieuwe taken die daaraan zijn toegevoegd.

*Taalkit 1* ligt in het verlengde van *Klaar? Af!* en is het eerste bronnenboek op rij voor de verdere opvang van anderstalige nieuwkomers in een onthaalklas van het secundair onderwijs. De bedoeling is dat deze reeks verder wordt uitgebreid met een aantal bronnenboeken die een vervolg zijn op *Taalkit 1* zodat onthaalleerkrachten van het secundair onderwijs uiteindelijk over voldoende stof beschikken om het eerste opvangjaar zinvol en efficiënt in te vullen.

Wij willen hierbij alle mensen bedanken die geholpen hebben bij de uiteindelijke realisatie van *Taalkit 1*. Voor de originele ideeën, de kritische vragen en opmerkingen van de betrokken onthaalleerkrachten en de oorspronkelijke auteursploeg. Voor het geduld van de mensen die zich om de lay-out van ons product bekommerden. Voor de inspiratie en hulp van vele bereidwillige collega's bij de uitwerking van de alfabetiseringslijn in *Taalkit 1*. We hopen van harte dat onthaalleerkrachten én anderstalige nieuwkomers met de *Taalkit* als 'bagage' hun weg door het landschap van de Nederlandse taal kunnen verderzetten.

De auteurs  
juli 1999



# **Inhoud *Taalkit 1***

## **Inleiding**

Inleiding

1 Doelstellingen

2 Al doende leren

3 Differentiatie bij anderstalige nieuwkomers

4 Lezen in het Nederlands

5 Toetsen van taalvaardigheid bij anderstalige nieuwkomers

6 *Taalkit1* praktisch bekeken

## **Handleiding**

Inhoud Handleiding - Kopieerbladen

Blok 1 Kringactiviteiten

Blok 2 Zoekopdrachten

Blok 3 Getallen

Blok 4 Creatief

Blok 5 Vrije tijd

Blok 6 Proeven en trucs

Blok 7 Wegwijs

Blok 8 Verhalen

Bronnenlijst

## **Kopieerbladen**

Blok 1 Kringactiviteiten

Blok 2 Zoekopdrachten

Blok 3 Getallen

Blok 4 Creatief

Blok 5 Vrije tijd

Blok 6 Proeven en trucs

Blok 7 Wegwijs

Blok 8 Verhalen

## **Steunbladen**



# ***TAALKIT 1***

**VERDERE OPVANG IN DE ONTHAALKLAS  
SECUNDAIR ONDERWIJS**

**INLEIDING**





# INHOUD INLEIDING

<b>Inleiding</b> .....	1
<b>1 Doelstellingen</b> .....	3
1.1 Talige doelstellingen in <i>Taalkit 1</i> .....	3
1.2 Niet-talige doelstellingen in <i>Taalkit 1</i> .....	5
<b>2 Al doende taal leren</b> .....	6
2.1 Taakgericht taalonderwijs in de verdere opvang .....	6
2.2 Soorten taken in <i>Taalkit 1</i> .....	7
<b>3 Differentiatie in <i>Taalkit 1</i></b> .....	8
3.1 Differentiatie voor minder gevorderde leerlingen .....	8
3.2 Differentiatie voor meer gevorderde leerlingen .....	9
<b>4 Anderstalige nieuwkomers alfabetiseren</b> .....	11
4.1 <i>Klaar? Af!</i> als noodzakelijke opstap naar de eigenlijke alfabetisering .....	11
4.2 Alfabetisering in <i>Taalkit 1</i> : een aantal uitgangspunten .....	11
4.3 Opbouw van de alfabetiseringslijn in <i>Taalkit 1</i> .....	12
4.4 De fasen in het alfabetiseringsproces in <i>Taalkit 1</i> .....	13
Fase 1: herkennen van woorden die de leerlingen al herhaaldelijk in geschreven vorm hebben ontmoet .....	13
Fase 2: decoderen van woorden die de leerlingen vooraf niet of in beperkte mate hebben ontmoet in geschreven vorm .....	14
4.5 Steunwoorden als houvast bij de alfabetisering .....	15
4.6 Principetaken als aanzet tot taalbeschouwing .....	16
4.7 De rol van de leerkracht bij alfabetisering .....	18
4.8 Verdere suggesties voor alfabetisering .....	19
<b>5 Toetsen van taalvaardigheid bij anderstalige nieuwkomers</b> .....	20
<b>6 Praktische inleiding</b> .....	23
6.1 De globale structuur van <i>Taalkit1</i> : acht blokken .....	23
6.2 De handleiding .....	23
6.3 De kopieerbladen .....	25
6.4 De steunbladen .....	25
<b>BIJLAGEN</b>	
Bijlage 1: Steunwoorden .....	1
Bijlage 2: Tips voor feedback .....	2
Bijlage 3: Prototypetaken .....	12
Bijlage 4: Observatieformulieren .....	19
Bijlage 5: Voorbeeldtoetsen .....	27



## Inleiding

De reeks *Taalkit* biedt lessuggesties voor de verdere opvang van anderstalige nieuwkomers in een onthaalklas in het secundair onderwijs. Eénmaal de anderstalige nieuwkomers goed gestart zijn, krijgen zij als het ware een overlevingspakket mee, een ‘kit’ vol taal, waarmee zij op beperkte tijd hun taalvaardigheid in het Nederlands kunnen ontwikkelen. *Taalkit 1*, het eerste bronnenboek in de rij, is het vervolg op *Klaar? Af! De eerste start voor de onthaalklas. Secundair onderwijs*, dat een 150-tal taken bevat waarin absolute beginners tijdens de eerste weken op school intensief kunnen kennismaken met het Nederlands. In het veilige klimaat van de onthaalklas hebben de beginnende anderstalige nieuwkomers via de activiteiten van *Klaar? Af!* hun eerste mondelinge, receptieve taalvaardigheid in het Nederlands kunnen ontwikkelen. Dit vormt de basis voor de verdere taalontwikkeling waarbij mondelinge productie en geschreven taal een steeds belangrijkere plaats zullen innemen. De activiteiten van *Taalkit 1* vormen hierbij een eerste, logische stap.

*Taalkit 1* bevat een 50-tal activiteiten en biedt stof voor minstens 40 lessen. In tegenstelling tot *Klaar? Af!*, heeft dit bronnenboek niet de bedoeling volledig te zijn. Wellicht is het aantal taken ontoereikend om alle vooropgestelde doelstellingen te bereiken. In die zin is *Taalkit 1* letterlijk een ‘bronnenboek’. De onthaalleerkracht kan er ideeën en suggesties uithalen voor de inrichting van het taalonderwijs in zijn onthaalklas en kan zich op de bestaande activiteiten baseren om zelf extra activiteiten te ontwikkelen met dezelfde doelstellingen. Bij de meeste activiteiten van *Taalkit 1* zijn suggesties voor differentiatie opgenomen. Hierbij is rekening gehouden met zowel de minder als de meer gevorderde leerlingen.

Deze inleiding schetst de achtergronden van waaruit dit materiaal is opgebouwd. Voor de gebruikers van *Klaar? Af!* zijn de uitgangspunten van het taakgericht taalvaardigheidsonderwijs intussen wellicht bekend. Daarom is in deze inleiding betrekkelijk weinig aandacht besteed aan keuzes van deze specifieke didactische aanpak. Hiervoor verwijzen we naar de inleiding van *Klaar? Af!*. Deze inleiding gaat vooral in op een aantal nieuwe keuzes die gemaakt zijn met het oog op het bereiken van de vooropgestelde doelstellingen van *Taalkit 1*. De uitgangspunten voor de alfabetisering die in de activiteiten van *Taalkit 1* is ingewerkt, krijgen hierbij ruime aandacht.

In hoofdstuk 1 staan we stil bij de talige en niet-talige doelstellingen van *Taalkit 1*. Hoofdstuk 2 gaat vooral in op wat taken voor de verdere opvang onderscheidt van deze voor de beginopvang, vertrekkende vanuit dezelfde didactische principes die al in de inleiding van *Klaar? Af!* uitgebreid beschreven zijn. Vervolgens wordt de differentiatie in de activiteiten van *Taalkit 1* nader toegelicht in hoofdstuk 3. Hoofdstuk 4 geeft uitgebreide informatie over de achtergronden bij de alfabetisering van anderstalige nieuwkomers. Er wordt beschreven in welke mate de alfabetisering in de activiteiten van *Taalkit 1* aansluit bij de activiteiten in *Klaar? Af!* en hoe de alfabetiseringslijn concreet is opgebouwd in *Taalkit 1*. Hierbij gaan we dieper in op de functie van de steunwoorden, de principetaken als aanzet tot taalbeschouwing en de rol van de leerkracht in het alfabetiseringsproces. In hoofdstuk 5 wordt tenslotte aangegeven hoe de taalvaardigheid bij anderstalige nieuwkomers kan worden getoetst. De inleiding eindigt met een praktisch gedeelte waarin de structuur van de activiteiten in *Taalkit 1* duidelijk gemaakt wordt.

Om de lessuggesties van *Taalkit 1* zo goed mogelijk te kunnen gebruiken, is het raadzaam om

deze inleiding vooraf door te nemen. In de handleiding wordt ook regelmatig verwezen naar de bijlagen die bij deze inleiding horen, namelijk bijlage 2 met *Tips voor feedback* en bijlage 3 met *Prototypetaken*. Deze bijlagen geven een stapsgewijze en concrete beschrijving van hoe het alfabetiseringsproces kan worden ondersteund. Wij raden elke onthaalleerkracht aan om actief van deze documenten gebruik te maken wanneer hiernaar verwezen wordt.

# 1. Doelstellingen

## 1.1 Talige doelstellingen in *Taalkit 1*

De talige doelstellingen in *Taalkit 1* zijn afgestemd op wat anderstalige nieuwkomers moeten kunnen om te functioneren op school. Om de leerboodschappen op school te kunnen begrijpen en verwerken, is het nodig dat anderstalige nieuwkomers vaardig worden in de taal die op school wordt gebruikt, de zogenaamde ‘schooltaal’. Deze taal is verschillend van alledaagse taal omdat ze spreekt over abstracties, over relaties tussen voorwerpen, gebeurtenissen enzovoort (zie ook inleiding van *Klaar? Af!*, blz. 2-5).

In de beginopvang staat vooral de redzaamheid van de anderstalige nieuwkomer op school centraal: in de activiteiten van *Klaar? Af!* hebben de talige boodschappen vooral betrekking op het organisatorische reilen en zeilen in de school en de klas. Anderstalige nieuwkomers raken op deze manier wegwijs in de wereld van de school: ze leren functioneren als leerder in de klas en als sociaal individu van de schoolgemeenschap.

Bij de start van *Taalkit 1* gaan we ervan uit dat de anderstalige nieuwkomers al voldoende ingeschoold zijn en aan extra uitdagingen toe zijn. De talige boodschappen zijn niet louter meer gericht op de organisatie binnen de klas en de school, maar refereren ook aan concrete kennisdomeinen die buiten de school en de klas liggen. In enkele activiteiten uit de blokken *Wegwijs* en *Vrije tijd* bijvoorbeeld gaan de leerlingen op stap buiten de school om pictogrammen te verzamelen, de weg te zoeken naar een specifieke bestemming, graffiti in de buurt te bekijken. De verzamelde informatie dient vervolgens als uitgangspunt voor een aantal activiteiten in de klas. Bij de proefjes worden verschijnselen die zich normaal gezien buiten de schoolmuren voordoen, in de klas binnengebracht. Het taalaanbod dat gepaard gaat met de handelingen en gebeurtenissen bij het proefje zijn begrijpelijk voor de leerlingen doordat alles zich in de waarneembare hier-en-nu context van de klas afspeelt. Ook bij de verhalen is zoveel mogelijk visuele ondersteuning voorzien zodat de wereld van de verhalen, die zich situeert buiten het hier-en-nu, toegankelijk is voor de anderstalige nieuwkomers.

De belangrijkste woorden en betekenisstructuren die aan bod komen in de activiteiten van *Taalkit 1* staan hieronder opgesomd met enkele voorbeelden erbij. Meer voorbeelden vind je in de taken zelf. Hierbij moet duidelijk zijn dat het taalaanbod in de taken steeds op geïntegreerde wijze voorkomt: de anderstalige nieuwkomers worden in de realiteit immers nooit met losse woorden geconfronteerd, maar steeds met woorden en structuren die in een betekenisvolle gebruikscontext zijn ingebed.

- **klasvoorwerpen:** van schrijfmateriaal tot klasmeubilair
- **lichaamsdelen:** namen van de verschillende vingers, *pols, enkel, onderarm e.d.*
- **vervoermiddelen:** *auto, fiets, bus, trein e.d.*
- **kleuren:** *wit, zwart, rood, blauw, geel, groen, bruin, oranje e.d.*
- **de taal:** *tekst, zin, woord, letter, klank, hoofdletter, leesteken (punt, vraagteken, uitroepetekens), alfabet, symbool e.d.*
- **plaatsaanduidingen:** *vooraan/achteraan, onderaan/bovenaan, onderkant/bovenkant/binnenkant, omlaag/omhoog, binnen/buiten, linker-/rechterkant e.d.*
- **tijdsaanduidingen:** *al lang, niet meer, zolang, wanneer, tegelijkertijd, altijd, vooraleer e.d.*
- **telwoorden** tot *duizend*, rangtelwoorden tot *twaalfde*

- **hoeveelheid, maten en gewichten:** *allemaal/ beide/ iedereen/ enkele, evenveel, een beetje, genoeg, een paar, liter/gram/kilogram e.d.*
- **(schoolse) handelingen:** handelingen die regelmatig in de klas moeten worden uitgevoerd zoals *raden, oplossen, beschrijven, vergelijken, verdelen, aan de beurt zijn* en handelingen in het kader van de taken zoals *openen/sluiten, gooien, dichthouden, duwen/trekken e.d.*
- **gedragssturing:** uitnodiging: *Ga jij deze fles even voor mij vasthouden?*, gebod: *Neem een leeg blad papier en een potlood*, intentieverklaring: *Wil jij de eerste handeling uitbeelden? e.d.*
- **beschrijvende termen:** *koud/warm, zacht/hard, vochtig/droog, verschillend/dezelfde, duur/goedkoop e.d.*
- **beoordelende termen:** *juist/fout/goed/slecht, grappig/origineel e.d.*
- **uitdrukken van een oordeel:** *Dat vind ik mooi. Dat heb je goed gedaan. e.d.*
- **vergelijking en gradatie van kwaliteiten:** *zo hard mogelijk, hoog/hoger dan/het hoogste, veel/meer/meest, eerst/laatst e.d.*
- **uitdrukken van gevoelens:** *verbaasd, verliefd e.d.*
- **bezitsaanduidingen:** *van mij/jou e.d.*
- **vragen:** *Blijft het drijven of zinkt het naar beneden? Weten jullie waarvoor een agenda dient?*, met vraagwoorden: *wat? wie? waar? hoeveel? hoe? waarom? welk(e)? Wie is aan de beurt? Hoeveel cirkels zie je in het vierkant? Welk dier is dat? e.d.*
- **ontkenning:** *Als de kleur niet in jouw rij zit, moet je geen kaartje leggen. e.d.*
- **mogelijkheid:** *Zou dat genoeg zijn? Je zou dit kunnen wegknippen. e.d.*
- **verwijzingen naar verleden en toekomst:** *Wat zal er met de agent gebeuren? e.d.*

Niet alleen wordt in *Taalkit 1* de aard van het taalaanbod uitgebreid, ook op vlak van de betrokken vaardigheden wordt een stapje verder gezet. Terwijl de activiteiten in *Klaar? Af!* hoofdzakelijk gericht zijn op de ontwikkeling van de luistervaardigheid, wordt in de meeste activiteiten van *Taalkit 1* ook een beperkte mondelinge productie van de leerlingen gevraagd. De vereiste productie in de basistaken blijft beperkt tot het geven van een antwoord op gesloten vragen. Leerlingen moeten bijvoorbeeld naar aanleiding van een goocheltruc kunnen antwoorden op de volgende vragen: *In welke zak steek je het briefje van duizend, in de kleine of in de grote? Moet dat touwtje rond mijn enkel of rond mijn pols?* Deze vorm van productie stelt nog geen hoge eisen aan de leerlingen omdat de formulering en de inhoud van het antwoord in de vraagstelling of in de taak zelf is aangereikt. Verder is het belangrijk dat de anderstalige nieuwkomers aangezet worden om korte, vaste formules te gebruiken in de sociale omgang met anderen op school. Het gaat hierbij hoofdzakelijk om het gebruik van korte beleefdheidsformules of begroetingen zoals *Goeiemorgen. Ik heet Samira. Dank u wel.* of formules om aan te geven dat je iets niet begrijpt zoals *Sorry. Wat zeg je? Ik begrijp je niet.* Aangezien dergelijke situaties zich ongetwijfeld vaak voordoen op school, zijn hiervoor geen aparte taken opgenomen in *Taalkit 1*.

Ondanks de doelstellingen op vlak van mondelinge productie, moet de ontwikkeling van de luistervaardigheid bij de anderstalige nieuwkomers een blijvend aandachtspunt zijn. Luistervaardigheid legt immers niet alleen de basis voor de ontwikkeling van de andere vaardigheden (lezen, spreken, schrijven), maar is ook een essentiële vaardigheid om op school te kunnen functioneren aangezien het merendeel van de leerboodschappen die de leerlingen zowel in de onthaalklas als later in de reguliere klas moeten begrijpen en verwerken, mondeling zijn en bijgevolg hoge eisen stellen op vlak van luistervaardigheid.

Nieuw in de activiteiten van *Taalkit 1* is de meer of minder cruciale functie die de geschreven tekst heeft bij de uitvoering van de taken. Het gaat hierbij steeds om korte, eenvoudige woorden of teksten waaraan mondeling taalaanbod is voorafgegaan naar aanleiding van concrete handelingen in de klascontext, een voorbereidend gesprek, een illustratie. Leerlingen worden er in het kader van de activiteit toe aangezet om woorden te herkennen of te decoderen, en ontwikkelen op deze manier hun lees- en schrijfvaardigheid in het Nederlands. Over de concrete opbouw en invulling van de alfabetisering in de activiteiten van *Taalkit 1* leest u meer in hoofdstuk 4.

## **1.2 Niet-talige doelstellingen in *Taalkit 1***

Vooraf in de allereerste periode dat anderstalige nieuwkomers de onthaalklas binnenkomen, is het belangrijk dat zij zich veilig en goed voelen in de klasgroep. Elke onthaalleerkracht is zich ervan bewust dat het welbevinden van de leerlingen en de groepsverbondenheid tussen de leerlingen een positieve invloed heeft op het lesgeven. Ook in de verdere opvang blijven integratie en welbevinden belangrijke aandachtspunten, niet alleen omdat dit het lesgebeuren bepaalt, maar ook omdat de onthaalklas vaak met latere instromers wordt geconfronteerd. In *Taalkit 1* is hiermee rekening gehouden door activiteiten te voorzien waarbij leerlingen samen iets moeten doen of wederzijds afhankelijk zijn om een taak uit te voeren. In de kring- en bewegingsactiviteiten staat groepsverbondenheid centraal. In heel wat andere activiteiten moeten de leerlingen in paren werken en worden zij op deze manier gestimuleerd om elkaar te helpen. Enkele activiteiten zijn gebaseerd op eenvoudige vormen van verdeelde informatie. In activiteit 5.3 bijvoorbeeld moeten de leerlingen per twee samenwerken: zij krijgen elk een verschillend deel van een agenda en moeten de informatie uit beide agenda's bijeenleggen om tot de oplossing van de taak te komen.

Aansluitend bij de alfabetisering in *Taalkit 1* wordt ook nog de nodige aandacht besteed aan de ontwikkeling van vaardigheden die nodig zijn bij het leren lezen en schrijven. Een aantal activiteiten bevorderen de visuele discriminatie (het leren onderscheiden van tekens en letters) (zie bijvoorbeeld activiteiten 2.1, 2.2, 6.1) en de fijne motoriek (zie bijvoorbeeld activiteiten 5.1, 5.2). Verder zijn er een aantal zogenaamde 'principetaken' opgenomen met taalbeschouwelijke doelstellingen (zie 4.6).

## 2. Al doende taal leren

### 2.1 Taakgericht taalonderwijs in de verdere opvang

In het verlengde van *Klaar? Af!* is in *Taalkit 1* gekozen voor taalonderwijs dat vertrekt van een voortdurende confrontatie met taalgebruik. Anderstalige nieuwkomers leren taal niet via taalkennis, maar door taal in allerlei situaties te gebruiken. Taal gebruiken gebeurt door allerlei motiverende taken uit te voeren waarbij niet de taal op zich centraal staat, maar taal een middel is om een bepaald doel te bereiken, zoals het oplossen van een diefstal, het verklaren van een proefje. Een uitgebreide beschrijving van de uitgangspunten van taakgericht taalonderwijs en de implicaties ervan voor de rol van de leerkracht, vindt u in de inleiding van *Klaar? Af!*, blz. 8-16.

De kenmerken van de taken voor de verdere opvang verschillen in wezen niet van de taken voor de beginperiode. De voorwaarden waaraan een taak moet voldoen, zijn dezelfde: het taalaanbod in de taak is relevant voor de doelgroep en de vooropgestelde doelstellingen, de taak is motiverend en aantrekkelijk voor de leerlingen zodat ze deze graag willen uitvoeren en de taak bevat een aantal moeilijkheden die de leerlingen kunnen overbruggen omdat ze hierbij de nodige ondersteuning krijgen. De concrete invulling van deze kenmerken in de taken van *Taalkit 1* wijkt wél in meer of mindere mate af van deze in de taken van *Klaar? Af!*, omdat de anderstalige nieuwkomers na de beginopvang toe zijn aan nieuwe uitdagingen en omdat andere doelstellingen voorop staan (zie ook hoofdstuk 1).

De taken in *Taalkit 1* zijn in de eerste plaats moeilijker dan de taken in *Klaar? Af!* omdat ze van de leerlingen een (weliswaar beperkte) productie vragen. De anderstalige nieuwkomers zijn geen absolute beginners meer. Ze begrijpen al heel wat boodschappen en sommige leerlingen beginnen wellicht ook te spreken in het Nederlands. De taken in *Taalkit 1* zijn bedoeld om de spreekvaardigheid van de leerlingen te ontwikkelen, zonder uiteraard de luistervaardigheid uit het oog te verliezen. Ook op dit vlak blijven de leerlingen geconfronteerd met een kloof: vaak wordt hen gevraagd om aandachtig te luisteren naar bijvoorbeeld een verhaal of instructies bij een spel zodat zij de gevraagde opdracht kunnen uitvoeren.

In ongeveer de helft van de taken in *Taalkit 1* krijgen de leerlingen een korte lees- en/of schrijfofdracht. Ook hier worden zij met nieuwe moeilijkheden geconfronteerd. Het decoderen van geschreven taal eist van de leerlingen niet alleen dat zij leren omgaan met het schrift, maar ook dat zij zich de klank-letterkoppelingen van de Nederlandse taal eigen maken. Vooral leerlingen die niet kunnen lezen en schrijven in de eigen taal of gealfabetiseerd zijn in een ander dan het Latijnse schrift, moeten hierbij een grote kloof overbruggen.

In de taken is echter voldoende ondersteuning ingebouwd opdat de leerlingen in staat zijn de moeilijkheden te overwinnen. In de meeste taken krijgen de leerlingen in ruime mate contextuele ondersteuning waardoor het taalaanbod begrijpelijk wordt.

Eenzijds bestaat deze ondersteuning uit visuele steun door middel van afbeeldingen of handelingen die zich in het hier-en-nu afspelen. Net zoals in de activiteiten van *Klaar? Af!* is erover gewaakt dat zoveel mogelijk taalaanbod een visuele vertaling krijgt in het hier-en-nu van de klassituatie. Het beluisteren van een verhaal wordt ondersteund door de nodige prenten. Het lezen van een recept wordt ondersteund door de concrete ingrediënten die de leerkracht heeft meegebracht naar de klas. Het begrijpen van het taalaanbod bij een goocheltruc wordt ondersteund door de concrete handelingen die de leerkracht uitvoert in de klas. Steeds kan de



concrete hier-en-nu situatie ter ondersteuning worden gebruikt wanneer het taalaanbod voor de anderstalige nieuwkomers te moeilijk blijkt te zijn.

Anderzijds wordt bij de taken een ruime mate van talige context aangeboden. Wanneer leerlingen vragen moeten beantwoorden, krijgen zij steeds de formulering van het antwoord in de vraagstelling of in de taak aangereikt. Op deze manier moeten ze niet zelf het antwoord formuleren, maar het juiste antwoord enkel identificeren en nazeggen. Ook bij de lees- en schrijfoopdrachten is een grote mate van talige ondersteuning voorzien. Wat de leerlingen moeten lezen, is steeds vooraf mondeling aangeboden (in de taak zelf of in voorgaande taken). Wat de leerlingen moeten schrijven, hebben zij vooraf al in geschreven vorm ontmoet (in de taak zelf of in voorgaande taken). Wanneer leerlingen vastraken bij het lezen of schrijven, kan hiernaar steeds terug verwezen worden. Bovendien wordt in het alfabetiseringsproces een beroep gedaan op de zogenaamde ‘steunwoorden’. Dit zijn gekende woorden die de leerlingen al herhaaldelijk in geschreven en gesproken vorm hebben ontmoet in de taken van *Klaar? Af!* en die als houvast dienen bij het lezen en schrijven. Voor elke belangrijke klank-letterkoppeling in het Nederlands is een steunwoord geselecteerd (zie 4.5 *Steunwoorden als houvast bij de alfabetisering* en bijlage 1 *Steunwoorden*).

Naast de ingebouwde ondersteuning in de taak, zijn ook het motiverend kader van de taak zelf en de feedback die door de leerkracht wordt gegeven, essentieel om de anderstalige nieuwkomers te helpen bij het overwinnen van de moeilijkheden die de taken bevatten. De leerkracht kan de motivatie van de leerlingen aanwakkeren door de taken op een aantrekkelijke manier te introduceren. Hij kan de leerlingen helpen door hen positieve feedback te geven. In paragraaf 4.7 (*De rol van de leerkracht bij de alfabetisering*) en in bijlagen 2 en 3 (*Tips voor feedback* en *Prototypetaken*) wordt in het kader van de alfabetisering in *Taalkit 1* dieper ingegaan op de rol van de leerkracht bij het ondersteunen van de leerlingen.

## **2.2 Soorten taken in *Taalkit 1***

Aansluitend bij de taken in *Klaar? Af!* zijn de taken in *Taalkit 1* hoofdzakelijk handelingsopdrachten (leerlingen voeren mondelinge en/of geschreven instructies uit of gedemonstreerde handelingen) en probleemoplossende taken (leerlingen lossen een probleem op, zoals het verklaren van een proefje, het zoeken van verschillen tussen twee tekeningen). Nieuw zijn de taken waarbij de leerlingen informatie moeten halen uit een tekst of verhaal.

### 3. Differentiatie in *Taalkit 1*

Een onthaalklas is onvermijdelijk een bont gezelschap: anderstalige nieuwkomers verschillen niet alleen qua talige en culturele achtergrond, ook op vlak van voorkennis en leertempo kunnen ze erg verschillen. Anderstalige nieuwkomers beginnen niet op dezelfde lijn aan de activiteiten van *Taalkit 1*, ook al hebben zij allen de activiteiten van *Klaar? Af!* doorgenomen. De heterogeniteit in de klasgroep kan bovendien nog vergroten wanneer tijdens het schooljaar nieuwe leerlingen instromen. Rekening houden met deze verschillen is niet altijd een evidente zaak. Toch is het belangrijk dat elke anderstalige nieuwkomer maximale kansen krijgt om op korte tijd zijn taalvaardigheid zo ver mogelijk te ontwikkelen.

Taakgericht taalonderwijs komt aan deze nood tegemoet doordat taken meestal een ruim en gevarieerd taalaanbod bevatten waaruit elke leerder naar eigen vermogen en voorkennis nieuwe elementen kan oppikken. Deze natuurlijke manier van differentiëren die in de taken zelf is ingebouwd, wordt verder gestimuleerd door de werkvorm die bij de taken hoort. Om de taken van *Taalkit 1* uit te voeren, wordt vaak een beroep gedaan op het werken in paren of kleine groepjes. Daarbij is het een bewuste keuze geweest om de groepjes zo heterogeen mogelijk te laten samenstellen. Leerlingen kunnen immers veel van elkaar leren. Minder gevorderde leerlingen kunnen heel wat opsteken van meer gevorderde leerlingen doordat deze laatste bepaalde zaken aan hen kunnen tonen, extra uitleg kunnen geven bij instructies of de uitvoering van een taak, een woord of tekst kunnen voorlezen of voorschrijven. Voor meer gevorderde leerlingen is het verduidelijken op zich een manier om bepaalde inzichten aan te scherpen en al doende de taalvaardigheid te vergroten. Voor beide partijen kan samenwerken dus een heel vruchtbare manier zijn om de receptieve en/of productieve taalvaardigheid te vergroten.

Soms blijkt de heterogeniteit in de onthaalklas echter te groot om voordelen te halen uit het groepswork en is het noodzakelijk om de taak zelf aan te passen zodat de moeilijkheidsgraad ervan beter afgestemd is op wat de leerlingen kunnen. Om die reden zijn bij de meeste basistaken van *Taalkit 1* suggesties opgenomen voor differentiatie voor minder gevorderde en meer gevorderde leerlingen. Differentiatie gebeurt hoofdzakelijk door in de taak andere vaardigheden te vragen van de leerlingen of door de contextuele ondersteuning bij de taak te verkleinen of vergroten. Deze suggesties bieden een leidraad voor de leerkracht om taken iets moeilijker of iets makkelijker te maken, maar uiteraard staat het elke leerkracht vrij om deze suggesties aan te passen en beter af te stemmen op zijn specifieke klasgroep. Het observatieformulier (zie bijlage 4) kan een handig hulpmiddel zijn om in te schatten welke doelstellingen de leerlingen van de klasgroep ongeveer hebben bereikt.

#### 3.1 Differentiatie voor minder gevorderde leerlingen

Met minder gevorderde leerlingen worden leerlingen bedoeld die de doelstellingen van *Klaar? Af!* nog niet hebben bereikt doordat ze minder snel vorderen dan de gemiddelde leerlingen van de klasgroep of doordat ze later zijn ingestroomd. Bij de differentiatie ‘naar beneden’ wordt de absolute beginner (de echte analfabeet) als uitgangspunt genomen. Uiteraard zijn de mogelijkheden voor differentiatie hierbij beperkt. Het hoofdaccent ligt op de ontwikkeling van de luistervaardigheid van de leerlingen. Er wordt van hen in dit stadium geen mondelinge of schriftelijke productie gevraagd: zij moeten hoogstens vragen kunnen beantwoorden met *ja* of *nee* of het antwoord op een vraag kunnen aanwijzen op bijvoorbeeld een tekening. Dit betekent echter niet dat er een louter passieve rol is weggelegd voor de minder gevorderde

leerlingen, integendeel. Zij blijven actief betrokken bij de taak doordat van hen steeds een (meestal niet-talig) eindproduct wordt verwacht. Er is trouwens al meermaals op gewezen dat de ontwikkeling van luistervaardigheid een vaak onderschatte, maar niettemin essentiële vaardigheid is voor de verdere taalontwikkeling en het schoolse functioneren. In het kader van de alfabetisering wordt bij de differentiatie voor minder gevorderde leerlingen ook extra aandacht besteed aan de voorwaarden voor alfabetisering. Doordat zij regelmatig met geschreven teksten worden geconfronteerd, kunnen zij gaandeweg vertrouwd raken met de functies van het schrift en de specifieke conventies van de Nederlandse taal zonder dat van hen wordt verwacht dat ze hierover al bepaalde inzichten aangeven of verwoorden.

### **3.2 Differentiatie voor meer gevorderde leerlingen**

Differentiatie voor meer gevorderde leerlingen zorgt voor extra uitdagingen in de taak doordat er meer en andere vaardigheden van de leerlingen worden gevraagd en/of doordat er minder contextuele steun is voorzien. Op deze manier blijft de betrokkenheid van meer gevorderde leerlingen bij de taak gegarandeerd. Differentiatie ‘naar boven’ biedt een ruimere waaier aan mogelijkheden dan differentiatie ‘naar beneden’ omdat bij meer gevorderde leerlingen een beroep kan worden gedaan op de vier vaardigheden (luisteren, spreken, lezen, schrijven). In heel wat taken is de spreekvaardigheid uitgebreid door de leerlingen niet enkel te laten antwoorden op gesloten vragen, maar ook een meer uitgebreid antwoord te laten geven op open vragen. Zo krijgen meer gevorderde leerlingen de kans om uitgebreider te vertellen over eigen ervaringen tijdens een voorbereidend gesprek, of moeten zij de verklaring van een proefje trachten te verwoorden. Meer gevorderde leerlingen worden met meer en moeilijker schriftelijk taalaanbod geconfronteerd. Zij krijgen vaak iets langere teksten om te lezen of teksten die een meer cruciale functie hebben in de taak. De leerlingen moeten bijvoorbeeld de geschreven instructies van een goocheltruc bij de juiste tekeningen plaatsen, terwijl de anderen deze instructies met de tekeningen erbij moeten aanvullen. Of ze moeten een familiestamboom reconstrueren aan de hand van afbeeldingen, maar daarbij ook de namen van de verschillende familieleden noteren op basis van eenvoudige persoonsbeschrijvingen. In het taalaanbod komen vaker ongekennde woorden voor die de leerlingen moeten lezen of schrijven. Ze krijgen bijvoorbeeld de opdracht om zelf een titel te verzinnen bij een stripverhaal en dit op te schrijven.

Verder is de contextuele ondersteuning bij de differentiatie voor meer gevorderde leerlingen af en toe beperkter dan in de basistaak. Zo moeten de leerlingen in activiteit 6.2 (*Werken met water*) na de uitvoering van het proefje een aantal vragen beantwoorden. De vragen en/of antwoorden zijn, in tegenstelling tot de vragen in de kopieerbladen van de basistaak, niet visueel ondersteund.

Uiteraard zijn deze suggesties vrijblijvend en zal de leerkracht zelf moeten oordelen in hoeverre deze haalbaar zijn voor de leerlingen in de klas. Aanvullende ondersteuning kan nodig zijn door bijvoorbeeld extra afbeeldingen te voorzien of leerlingen te laten samenwerken.

Bij de voorziene differentiatie is er steeds voor gezorgd dat alle leerlingen met dezelfde taak bezig zijn. Dit is belangrijk voor een positieve groepsgeest in de klas en motiverend voor de leerlingen. Bovendien biedt het de leerkracht de mogelijkheid om voor, tijdens en na de uitvoering van de taak klassikale momenten in te lassen waarbij de leerlingen moeten samenwerken of bepaalde, relevante problemen in de hele groep kunnen worden behandeld. Dit kan heel zinvol zijn in het kader van de alfabetisering waarbij bepaalde inzichten aan bod komen in de les. Ook hierbij kunnen leerlingen elkaar helpen. Het is goed om als leerkracht ook steeds de verschillen in de groep voor ogen te blijven houden en de differentiatie voor meer gevorderde

leerlingen niet ten koste te laten gaan van de minder gevorderde leerlingen. Dit kan worden vermeden door de minder gevorderde leerlingen altijd eerst de kans te geven om een vraag te beantwoorden en steeds voldoende visuele ondersteuning te bieden bij het taalaanbod dat meer gevorderde leerlingen geven.

## 4. Anderstalige nieuwkomers alfabetiseren

### 4.1 *Klaar? Af!* als noodzakelijke opstap naar de eigenlijke alfabetisering

In *Klaar? Af!* worden anderstalige nieuwkomers voorbereid op de alfabetisering die start in *Taalkit 1*. De mondelinge taken van *Klaar? Af!* zijn in de eerste plaats bedoeld om de luistervaardigheid van de leerlingen te ontwikkelen. Deze eerste, receptieve fase legt de basis voor de verdere taalontwikkeling van de leerlingen: zij worden op een betekenisvolle manier met veel en rijk taalaanbod geconfronteerd en verwerven zodoende een basistaalvaardigheid in het Nederlands die nodig is om te leren lezen en schrijven. Als opstap naar de eigenlijke alfabetisering is geschreven taal op een systematische manier in de taken van *Klaar? Af!* ingebracht, zonder dat de geschreven tekst een cruciale functie heeft bij de uitvoering van de taken. Dit gebeurt onder de vorm van titels en korte instructies bij opdrachten of labels en onderschriften bij afbeeldingen, die als neerslag van het mondelinge taalaanbod worden aangeboden.

Voor analfabete leerlingen - die steeds als referentiepunt worden genomen bij de basistaken - is de eerste, vrijblijvende confrontatie met de geschreven taal een middel om hen bewust te maken van een aantal functies van de geschreven taal. Ze kunnen ontdekken dat geschreven taal kan helpen om iets te onthouden, te benoemen of om kennis over te dragen. Verder kunnen ze in bepaalde taken van *Klaar? Af!* hun fijne motoriek, nodig om te kunnen schrijven, en hun visuele discriminatievaardigheid, nodig om te kunnen lezen, oefenen.

Alle anderstalige nieuwkomers krijgen door de integratie van geschreven taal in de taken van *Klaar? Af!* de gelegenheid om op een zelfontdekkende manier hypothesen op te stellen over het klank- en schriftbeeld van de Nederlandse taal. Anderstalige nieuwkomers die nog niet gealfabetiseerd zijn of al gealfabetiseerd zijn in de eigen taal, maar niet in het Latijnse schrift, leren gaandeweg de conventies van het Latijnse schrift kennen en raken stilaan vertrouwd met de specifieke klanken van het Nederlands. Doordat zij bepaalde woorden en taalstructuren, die mondeling zijn aangeboden, herhaaldelijk in geschreven vorm ontmoeten, slaan zij - grotendeels onbewust - een aantal woordbeelden op. Deze woordbeelden zullen als basis dienen bij de eigenlijke alfabetisering.

Een dergelijke aanlooperperiode vormt een essentiële schakel in het alfabetiseringsproces. Leren lezen en schrijven in een tweede (of zoveelste) taal heeft immers slechts zin wanneer leerlingen zich voldoende realiseren waartoe lezen en schrijven kunnen dienen en wanneer zij een zekere mate van taalvaardigheid hebben ontwikkeld zodat wát zij lezen en schrijven, voor hen ook betekenisvol is. Zoniet is de kans groot dat lezen en schrijven een zuiver technische aangelegenheid wordt en dat lezers en schrijvers niet begrijpen wát ze lezen of schrijven. Willen we van alfabetisering een zinvolle bezigheid maken en anderstalige nieuwkomers blijvend motiveren om te leren lezen en schrijven in het Nederlands, dan vormt de eerste, voorbereidende stap die in *Klaar? Af!* wordt gezet, een *conditio sine qua non*. Meer over het belang van een aanlooperperiode bij alfabetisering leest u in de inleiding van *Klaar? Af!*, blz. 27.

### 4.2 Alfabetisering in *Taalkit 1*: een aantal uitgangspunten

Alfabetisering vormt een belangrijk onderdeel van *Taalkit 1*. Dit betekent echter niet dat het hier om een dekkende alfabetiseringsmethode voor anderstalige nieuwkomers gaat. Dit ligt buiten het bereik van een bronnenboek, dat in de eerste plaats bedoeld is als een bundel lessuggesties waaruit onthaalleerkrachten kunnen putten om het taalonderwijs in de onthaalklas

zinnig in te vullen. In die zin biedt *Taalkit 1* een aantal motiverende en haalbare lees- en schrijfp opdrachten aan voor anderstalige nieuwkomers die al over een beperkte mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands beschikken, maar nog niet gealfabetiseerd zijn in de eigen taal of het Latijnse schrift. Essentieel hierbij is dat de lees- en schrijfp opdrachten van *Taalkit 1* uitgaan van het taalaanbod dat de leerlingen al in *Klaar? Af!* hebben ontmoet. Op deze manier is alfabetiseren meer dan het mechanisch oefenen van technische vaardigheden. Veeleer lokken de lees- en schrijftaken problemen uit die als vertrekpunt kunnen worden genomen om explicieter stil te staan bij de vaardigheden die nodig zijn om in het Nederlands te kunnen lezen en schrijven. Dit bronnenboek biedt daarom naast lessuggesties ook suggesties hoe je als leerkracht kunt inspelen op bepaalde problemen of signalen die bij de alfabetisering van beginners naar boven kunnen komen. Deze suggesties zijn opgenomen bij de beschrijving van het verloop van elke taak met alfabetisering en zijn verder uitgewerkt in bijlage 2 *Tips voor feedback* en bijlage 3 *Prototypetaken*.

In *Taalkit 1* start de eigenlijke alfabetisering: leerlingen worden aangezet om op een meer actieve manier woorden te gaan herkennen en geschreven of gesproken taal te gaan decoderen. Geschreven taal wordt voortaan niet louter op een vrijblijvende manier bij de taken gepresenteerd. In ongeveer de helft van de taken van *Taalkit 1* is lezen en/of schrijven ook in meer of mindere mate cruciaal om de taak tot een goed einde te brengen. Om een taak succesvol te kunnen uitvoeren, moeten de leerlingen bijvoorbeeld een vooraf verklankt woord trachten te herkennen in een woordenlijstje, moeten ze de betekenis trachten te achterhalen van een korte, geschreven zin of moeten ze een korte boodschap opschrijven. Steeds kadert dit in de context van een betekenisvolle taak: lezen of schrijven worden nooit als vaardigheden op zich geoefend, maar zijn altijd een middel om iets te doen (een zoekopdracht oplossen, een handeling uitvoeren, een vooraf gesteld probleem oplossen). Leerlingen krijgen vooraf geen expliciete informatie over de klank-letterkoppelingen in het Nederlands, maar bouwen al lezende en al schrijvende een zeker inzicht en een zekere kennis hierover op. Dit houdt in dat alfabetiseren veeleer als een proces van vallen en opstaan wordt beschouwd waarbij leerlingen voldoende ruimte krijgen om eigen hypothesen op te stellen over hoe de Nederlandse taal in elkaar zit. De hypothesen die zij naar aanleiding van de activiteiten in *Klaar? Af!* al hebben gemaakt, worden in de activiteiten van *Taalkit 1* naar de oppervlakte gehaald.

### **4.3 Opbouw van de alfabetiseringslijn in *Taalkit 1***

Uiteraard zijn een aantal garanties ingebouwd opdat de leerlingen de stap van het voorbereidend lezen en schrijven in *Klaar? Af!* naar de eigenlijke alfabetisering in *Taalkit 1* willen en kunnen zetten. Van de leerlingen wordt niet verwacht dat zij van de ene dag op de andere ongekende woorden foutloos kunnen decoderen. Alfabetisering is op een graduele manier ingebouwd in deze methode.

Een aantal factoren bepalen mee de moeilijkheidsgraad van de alfabetiseringstaken. De lengte van de aangeboden tekst varieert van korte, eenvoudige woorden of zinnen tot korte tekstjes zoals een boodschappenlijstje, een klein briefje e.d. In slechts enkele taken worden de leerlingen ook met authentieke teksten geconfronteerd zoals een krant of reclamefolder. Bij deze laatste is het echter geenszins de bedoeling dat leerlingen de teksten gaan lezen, maar ligt de nadruk op het voorbereidend lezen, namelijk het vertrouwd raken met de functies van het schrift en het schriftbeeld van het Nederlands.

De mate waarin lezen of schrijven cruciaal is voor de oplossing van de taak varieert. In activiteit 5.4 (*Verjaardagsfuij*) moeten de leerlingen een kort briefje ontcijferen om een probleem te kunnen oplossen. In deze taak staat de geschreven tekst centraal. Activiteit 6.2 (*Werken met water*) is daarentegen een taak waarin geschreven taal slechts gedeeltelijk cruciaal is om een proef te kunnen uitvoeren omdat het woordenlijstje dat de leerlingen moeten decoderen, enkel als introductie bij de proef wordt aangeboden en geen deel uitmaakt van de kern van de activiteit.

De doelstellingen op vlak van leesvaardigheid variëren van het louter herkennen van woorden die leerlingen al herhaaldelijk in geschreven vorm hebben ontmoet, tot het globaal begrijpen van informatie of het meer gericht informatie uit een korte tekst halen. Bij deze laatste doelstelling zorgen de uitgebreide ondersteuning door middel van de visuele en talige context in de taak en de gesloten vragen van de leerkracht ervoor dat de leerlingen niet de hele tekst hoeven te lezen, maar aan de hand van kernwoorden de gezochte informatie kunnen vinden. Bij schrijven kan het zowel gaan om het kopiërend schrijven (overschrijven van een woord of een zin) als om het zelf schrijven van een woord, een zin of een woordenlijstje zonder dat de leerlingen het geschreven voorbeeld te zien krijgen.

De taken gaan steeds uit van betekenisvol taalaanbod. Het kan dan gaan om woorden die de leerlingen al herhaaldelijk in mondelinge en geschreven vorm hebben ontmoet of om woorden die de leerlingen vooral in mondelinge, maar nog niet of slechts in beperkte mate in geschreven vorm zijn tegengekomen. Het taalaanbod dat moet worden gelezen of geschreven, is geselecteerd in functie van de talige doelstellingen (zie punt 1.1) en op basis van de fonologische zuiverheid. Met dat laatste wordt bedoeld dat de woorden zo weinig mogelijk spellingseigenaardigheden bevatten (zoals verlengingsregel, regel van open/gesloten lettergrepen) en eenvoudige klank-letterkoppelingen hebben die in de steunwoorden voorkomen (zie punt 4.5). Omwille van de natuurlijkheid van het taalaanbod bevatten taken uiteraard ook woorden die fonologisch complexer zijn, maar deze worden in de mate van het mogelijke niet als uitgangspunt genomen voor een uitgebreide analyse.

#### **4.4 De fasen in het alfabetiseringsproces in *Taalkit 1***

Op basis van de hierboven geschetste keuzes onderscheiden we in het alfabetiseringsproces in *Taalkit 1* twee belangrijke stappen:

##### **Fase 1: herkennen van woorden die de leerlingen al herhaaldelijk in geschreven vorm hebben ontmoet**

Aanvankelijk zijn de woorden die de leerlingen moeten decoderen, woorden die zij al herhaaldelijk in geschreven vorm hebben ontmoet in voorgaande taken. Daarom is de kans groot dat zij deze woorden als globaalwoorden herkennen, niet alleen omdat zij al (onbewust) het schriftbeeld van de woorden hebben kunnen opslaan, maar ook omdat de context waarin het woord moet worden herkend, een voorspellende kracht heeft. Een visuele of auditieve analyse van de bedoelde woorden is in deze eerste fase geen noodzakelijke voorwaarde om tot lezen te komen. Op basis van de woordbeelden die de leerlingen in *Klaar? Af!* hebben ontmoet, kan het lezen op een nog ‘impressionistische’ manier gebeuren: de leerlingen herkennen een woordbeeld dat ze al voorafgaandelijk hebben ontmoet en begrijpen de betekenis ervan. De meeste leerlingen, met uitzondering van de leerlingen die al in het Latijnse schrift zijn gealfabetiseerd,

zullen het woord wellicht nog als een ondeelbare eenheid beschouwen en nog geen gebruik maken van de klank-letterkoppelingen in het Nederlands.

In de meest eenvoudige alfabetiseringstaken gebeurt de herkenning van woorden vaak via de omweg van verklanking. De leerkracht vertelt bijvoorbeeld welke benodigdheden hij heeft meegebracht voor de uitvoering van een proef (*twee glazen, olie, een lepel*) en laat de leerlingen de woorden in een geschreven lijstje, in casu een lijstje van benodigdheden, terugvinden terwijl hij deze duidelijk verklankt. Op deze manier hoeven de leerlingen de woorden nog niet zelf te verklanken, maar slechts aan te stippen waar welk woord staat. Voor leerlingen kan dit een eerste, motiverende ‘leeservaring’ vormen.

Herkenning is uiteraard slechts een eerste, prille stap in het alfabetiseringsproces. Het doet een sterk beroep op het geheugen van de leerlingen en helpt hen nauwelijks verder bij het lezen of schrijven van nieuwe, ongekende woorden. Om lees- en schrijfvaardigheid te ontwikkelen, is het belangrijk dat leerlingen woorden leren decoderen en stilstaan bij de visuele analyse van een woordbeeld of de auditieve analyse van een woord. Ze moeten een woord in stukjes leren opdelen en klanken in letters of letters in klanken kunnen omzetten. Dit principe van klank-letterkoppeling is geen evidente zaak voor anderstalige nieuwkomers die niet vertrouwd zijn met een alfabetisch schrift (zie inleiding *Klaar? Afl.*, blz. 26-27). Vandaar dat in de eerste fase al de nodige aandacht wordt besteed aan de demonstratie van dit principe. In de mate dat de aangeboden woorden fonologisch eenvoudig zijn, worden ze als uitgangspunt genomen voor een expliciterend moment. De leerkracht speelt hierbij een essentiële rol: hij biedt terloops de klank-letterkoppelingen van het bedoelde woord aan door het woord in stukjes te verklanken en tegelijkertijd letter voor letter op te schrijven. Een herhaaldelijke demonstratie van dit principe maakt de leerlingen gaandeweg bewust van het alfabetisch principe van de Nederlandse taal en de specifieke klank-letterkoppelingen die hiermee samengaan (zie ook bijlage 2 *Tips voor feedback* en bijlage 3 *Prototypetaken*).

## **Fase 2: decoderen van woorden die de leerlingen vooraf niet of in beperkte mate hebben ontmoet in geschreven vorm**

In de meeste alfabetiseringstaken in *Taalkit 1* moeten de leerlingen ook effectief zelf woorden lezen en/of schrijven. Decoderen is hierbij essentieel aangezien het meestal gaat om woorden die zij vooraf niet of slechts in beperkte mate hebben ontmoet in geschreven of mondelinge vorm. Deze woorden worden weliswaar in een zeer betekenisvolle context aangeboden zodat de betekenis ervan steeds duidelijk is of makkelijk uit de context af te leiden valt.

In de taken die een dergelijke decodeervaardigheid van de leerlingen vragen, is ervoor gezorgd dat de enige kloof zich op het niveau van het decoderen bevindt en dat de leerlingen niet met extra moeilijkheden worden geconfronteerd in de taak. In de meeste taken wordt bijvoorbeeld een ruime mate van contextuele ondersteuning voorzien. Bovendien wordt het taalaanbod zo eenvoudig mogelijk gehouden en blijft het verwerkingsniveau van de taak beperkt tot het begrijpen van de gegeven informatie. In activiteit 2.5 (*Familietrekjes*) krijgen de leerlingen bijvoorbeeld de opdracht om een familiestamboom te reconstrueren. De leerlingen kunnen zich hierbij grotendeels op de tekeningen baseren, maar krijgen ook twee geschreven tips die hen hierbij kunnen helpen. De talige moeilijkheid van deze twee zinnen is beperkt doordat de zinstructuur ervan parallel is en een aantal woorden steunwoorden zijn, dus al gekend door de leerlingen (*mond, haar*). Bovendien kunnen de leerlingen een beroep doen op de labels bij de



tekeningen om makkelijker tot het decoderen van een aantal woorden te komen die zij vooraf slechts in beperkte mate hebben ontmoet (*moeder; vader; oma*).

Steeds worden de leerlingen aangezet om in eerste instantie zelf te proberen een woord, een zin of een tekst te lezen of te schrijven. Op deze manier willen we leerlingen zoveel mogelijk ruimte bieden tot zelfontdekking en hen de mogelijkheid bieden om op eigen tempo het lezen en schrijven in het Nederlands onder de knie te krijgen. Ondersteuning wordt geboden op momenten dat de leerlingen vastraken of een woord verkeerd lezen en/of schrijven. Op zo'n moment is de behoefte aan feedback het grootst en kan feedback zoveel mogelijk worden afgestemd op de specifieke noden van de leerling. De leerkracht speelt hierbij een essentiële rol als ondersteuner en onderhandelaar (zie 4.7). Ondersteuning gebeurt niet louter op individueel niveau. Vaak is het zinvol om samen met de hele klas iets uitgebreider stil te staan bij de analyse van een woord of tekst. Op deze manier kan de leerkracht voordoen hoe de analyse van een woord(beeld) best gebeurt en kan hij de steunwoorden bij de analyse betrekken. Bij een dergelijke analyse gaat alle aandacht naar het decoderen op zich: de betekenis van het bedoelde woord of de bedoelde tekst wordt even opzij geschoven om in te gaan op de meer technische aspecten van het lezen of schrijven.

Bij de ordening van de taken binnen elk blok van het bronnenboek is zoveel mogelijk rekening gehouden met de bovenstaande opbouw. Om het geheel overzichtelijk te maken is bij elke taak een symbool voorzien dat erop wijst in welke fase de taak zich bevindt op vlak van alfabetisering. Vóór de titel van elke taak vindt u één van de vier symbolen van een kaartspel (zie 6.1, blz. 23). De symbolen geven een aanwijzing over de moeilijkheidsgraad van de taak op vlak van alfabetisering. Het is aangeraden om hiermee zoveel mogelijk rekening te houden bij de organisatie van de lessen. De ordening tussen de verschillende blokken onderling blijft willekeurig: elke leerkracht is uiteraard vrij om over te gaan van een activiteit uit het ene blok naar een activiteit uit het andere blok.

#### **4.5 Steunwoorden als houvast bij de alfabetisering**

De zogenaamde 'steunwoorden' (zie *Bijlagen*, blz. 1), waarnaar in deze inleiding en in de handleiding bij de taken van *Taalkit 1* regelmatig wordt verwezen, zijn woorden die op basis van een aantal criteria zijn geselecteerd en als ondersteuning moeten dienen bij het alfabetiseringsproces. Het merendeel van deze woorden hebben de anderstalige nieuwkomers herhaaldelijk in mondelinge en geschreven vorm ontmoet in de taken van *Klaar? Af!*. Het gaat dus om gekende woorden waarvan de betekenis duidelijk is. Voor elke klank-letterkoppeling van het Nederlands is een verschillend steunwoord gekozen. Hierbij is niet alleen rekening gehouden met de relevantie en de begrijpelijkheid van het woord voor de anderstalige nieuwkomers, maar ook met de fonologische structuur ervan. De woorden hebben, op enkele uitzonderingen na, een eenvoudige fonologische structuur (medeklinker-klinker-medeklinker, mmkm, mkmm). De lijst met steunwoorden dekt niet alle klank-letterkoppelingen van de Nederlandse taal, maar wel de belangrijkste.

De steunwoorden hebben een belangrijke functie bij de ondersteuning van het alfabetiseringsproces. Wanneer leerlingen vastraken of problemen ondervinden bij de visuele of auditieve analyse van een woord, kan verwezen worden naar de steunwoorden. De steunwoorden dienen op zo'n momenten als houvast bij de explicitering van de specifieke klank-letterkoppeling(en) waarmee de betrokken leerling worstelt. Onderstaand voorbeeld, waarbij een leerling het

woord ‘stijgt’ niet terugvindt in een geschreven tekst en de leerkracht tussenkomt om te helpen, kan dit verduidelijken:

- *Luister goed: ‘stijgt’. Nu ga ik nog een woord zeggen: ‘lijm’. Dat lijkt een beetje op elkaar. Hoor je dat? ‘ij’?*
- *Weet je hoe je ‘lijm’ schrijft? Zoek dat eens op op je steunblad. Ja, dit is ‘lijm’. ‘l-ij-m’. Waar staat de ‘ij’? Duid die eens aan.*
- *Zoek nu eens naar een woord met dezelfde letter ‘ij’ in de tekst. Vind je het woord?*
- *We gaan het woord nu eens helemaal lezen: s-t-ij-g-t*

Omdat de steunwoorden bij de expliciteringsmomenten een cruciale rol spelen, is er in de taken van *Taalkit 1* voor gezorgd dat de woorden voldoende aandacht krijgen. We gaven al aan dat de taken die zich in fase 1 bevinden, vooral gericht zijn op de herkenning van steunwoorden. Hierbij is getracht om zoveel mogelijk volledigheid na te streven. Meestal staat één steunwoord centraal in een taak. Uitzonderingen hierop zijn activiteit 1.6 (*Woordkwartet*) en activiteit 2.4 (*Een thematische puzzel*) waarin verschillende steunwoorden aan bod komen bij wijze van synthese.

De taken waarin leerlingen een steunwoord moeten herkennen, zijn meestal een goede aanleiding om iets explicieter stil te staan bij de klank-letterkoppelingen in het woord. Een manier om de steunwoorden ‘vast te zetten’ is door het woord in stukjes te verklanken en tegelijkertijd op te schrijven (zie ook bijlagen 2, 3 en 4). Vervolgens kun je een fiche van het woord met een passende afbeelding erbij in de klas ophangen. De klank-letterkoppeling die in het steunwoord centraal staat, kan in het vet weergegeven worden. Je kunt de leerlingen zelf een dergelijke fiche laten maken of een vergrote kopie maken van de fiche (kopieerbladen blz. 133). De steunwoorden krijgen op deze manier een plek in het klaslokaal en kunnen ook effectief als referentiepunt dienen bij de analyse van minder gekende of ongekende woorden. De steunbladen kunnen ook een handig hulpmiddel zijn voor de leerlingen bij het herkennen of decoderen van woorden in het kader van een taak en/of als schriftelijke neerslag van de belangrijkste klank-letterkoppelingen waarmee ze hebben kennisgemaakt.

Het is zeker niet de bedoeling dat de anderstalige nieuwkomers aan het einde van *Taalkit 1* met alle klank-letterkoppelingen die in de steunbladen voorkomen, even vertrouwd zijn. Belangrijker is dat zij gaandeweg het alfabetisch principe van de Nederlandse taal leren inzien. Elke leerling moet voldoende kansen krijgen om op zijn eigen tempo met dit principe vertrouwd te raken. Heeft een leerling aan het einde van *Taalkit 1* nog steeds problemen om de korte klanken van elkaar te onderscheiden, dan kan hierop verder worden gewerkt in het volgende bronnenboek. In *Taalkit 1* ligt de nadruk vooral op het principe dat één klank door één letter wordt weergegeven (zie ook paragraaf 4.6). Tweeklanken en semi-tweeklanken krijgen daarom minder aandacht. In de mate dat leerlingen hierover toch vragen stellen, kan hierop worden ingegaan.

#### **4.6 Principetaken als aanzet tot taalbeschouwing**

Lezen en schrijven in het Nederlands veronderstelt een aantal fundamentele inzichten in hoe een taal is opgebouwd en meer specifiek in de conventies van het Latijnse schrift. Het feit dat een woord uit letters bestaat en dat letters symbool staan voor klanken, is een evidentie voor al wie gealfabetiseerd is in het Nederlands of in een andere taal van het Latijnse schrift, maar is een onbekend gegeven voor de anderstalige nieuwkomers die niet tot die groep behoren. Zo zal een leerling die niet weet dat een zin aan het begin wordt afgebakend door een hoofdletter

en aan het einde door een leesteken (punt, vraagteken, uitroepeteken), extra problemen onder- vinden bij het lezen. De meeste leerlingen zullen via de taken van *Klaar? Af!* en *Taalkit 1* gaandeweg vertrouwd raken met een aantal basisprincipes, waaraan geschreven tek- sten in het Nederlands beantwoorden. Het is echter mogelijk dat een aantal leerlingen achterop blijven hinken omdat zij bepaalde inzichten nog niet hebben opgedaan. Vooral bij echte anal- fabeten kan het alfabetiseringsproces om die reden moeizamer verlopen dan verwacht.

Daarom zijn in *Taalkit 1* een aantal zogenaamde principetaken opgenomen. Deze taken hebben in de eerste plaats taalbeschouwelijke doelstellingen: ze zijn bedoeld om leerlingen bewust te maken van een aantal fundamentele principes die nodig zijn om te kunnen lezen en schrijven in het Nederlands.

Deze principes komen op een natuurlijke manier in de taken aan bod. De leerlingen voeren een taak uit en ‘botsen’ als het ware op een bepaald probleem. Ze krijgen bijvoorbeeld een tekst te lezen waarin alle woorden aan elkaar plakken. Door samen te zoeken naar een oplossing voor het probleem, komt een principe naar boven (in dit geval: een zin bestaat uit woorden) dat leer- lingen kan helpen bij het decoderen van de Nederlandse taal. Niet alleen zijn principetaken een goede aanleiding om expliciet stil te staan bij een aantal belangrijke principes, ze bieden ook de gelegenheid om de meta-taal die vaak aan bod komt bij de ondersteuning van het alfabeti- seringsproces (termen zoals *woord*, *letter*, *klank*) te verduidelijken. Volgende principes komen aan bod in de taken:

- een tekst bestaat uit verschillende zinnen  
(zie activiteit 4.6 *Erisietsmismetmijnspatiebalk*)
- een zin bestaat uit verschillende woorden  
(zie activiteit 4.6)
- een woord bestaat uit verschillende letters  
(zie activiteit 4.6, activiteit 5.2 *Je schuilnaam in graffiti-stijl*, activiteit 5.5 *Geheimschrift*)
- een letter staat symbool voor een klank  
(zie activiteit 5.6 *Rap*)
- in het Nederlands wordt gelezen van links naar rechts  
(zie activiteit 7.4 *Een geheime afspraak*)

Ook al zijn de principetaken in eerste instantie bedoeld voor minder gevorderde leerlingen, ze bieden eigenlijk aan alle anderstalige nieuwkomers een uitdagend en motiverend kader om met taal bezig te zijn en al doende taal te verwerven. Verder kan het uitvoeren van een principetaak een goede opfrissing zijn voor leerlingen die een bepaald principe al doorhebben. Meer gevorderde leerlingen kunnen bovendien worden ingeschakeld om minder gevorderde leerlingen te helpen. Door bepaalde principes te moeten uitleggen, kunnen zij hun inzichten in de taal verder aanscherpen.

Het uitvoeren van principetaken in de onthaalklas heeft slechts zin wanneer de anderstalige nieuwkomers al met voldoende taalaanbod zijn geconfronteerd waarin de bedoelde principes impliciet aanwezig waren. Op deze manier hebben de leerlingen al bepaalde hypotheses kunnen opstellen over de taal. Het heeft bijvoorbeeld weinig zin om leerlingen duidelijk te maken dat

een zin uit verschillende woorden bestaat wanneer zij vooraf nog nooit met geschreven zinnen zijn geconfronteerd. Wanneer een principetaak het best wordt georganiseerd in de onthaalklas, zal afhangen van de behoeften van de leerlingen en het taalaanbod dat zij al hebben gekregen. Dat is ook de reden waarom de meeste principetaken (behalve deze waarin vaardigheidsdoelstellingen voorop staan zoals activiteiten 5.4 en 7.4) geen symbool uit het kaartspel hebben gekregen. De principetaken staan verspreid over verschillende blokken en zijn ingedeeld bij het blok waarbij ze qua inhoud of type taak het beste passen.

#### **4.7 De rol van de leerkracht bij de alfabetisering**

We hebben in deze inleiding al herhaaldelijk gewezen op de rol van de leerkracht bij de alfabetisering van anderstalige nieuwkomers. De leerkracht is voor de anderstalige nieuwkomers in de eerste plaats een voorbeeld van de manier waarop je leest en schrijft in het Nederlands. Door zelf te lezen en te schrijven en door het schrift op een natuurlijke manier in het alledaagse klasgebeuren te integreren (bijvoorbeeld door het schrijven van een boodschap op het bord), maakt de leerkracht de leerlingen vertrouwd met de functies van het schrift. Bovendien is hij degene die de leerlingen kan demonstreren hoe de klank-letterkoppelingen in het Nederlands in elkaar zitten. Door geschreven taal voor te lezen of gesproken taal op te schrijven, wijst hij de leerlingen op de band tussen het geschreven en het gesproken woord. Vooral in de beginfase van het alfabetiseringsproces is het belangrijk dat de leerkracht deze rol op zich neemt, zodat de anderstalige nieuwkomers een volledig en correct voorbeeld krijgen van de verklanking en de schrijfwijze van woorden. In de handleiding zijn suggesties opgenomen voor de manier waarop de leerkracht deze voorbeeldfunctie kan concretiseren in het verloop van de les: hij kan bijvoorbeeld als afsluiting van een activiteit de geschreven instructies voor een goocheltruc voorlezen aan de hand van een vergrote kopie van de tekst op het bord of met behulp van een overheadprojector zodat de leerlingen woord voor woord kunnen volgen wat de leerkracht leest.

Leerlingen moeten steeds een beroep kunnen doen op de leerkracht wanneer zij bepaalde vragen hebben of bepaalde problemen ondervinden bij het lezen of schrijven. Soms geven leerlingen hierbij zelf een signaal: ze kunnen een bepaald woord niet lezen of schrijven en stellen hierover een vraag aan de leerkracht; of ze twijfelen over de schrijfwijze van een bepaalde letter. Vaak is het voldoende dat de leerkracht deze leerlingen voordoet hoe het moet of bevestiging geeft voor wat ze doen. Hij kan de vraag ook doorspelen naar een andere, meer gevorderde leerling en hen samen laten verderzoeken of de leerling door middel van gerichte vragen of concrete aanwijzingen stimuleren om zelf verder te gaan zoeken. Op deze manier geeft de leerkracht niet zelf het antwoord op de vraag, maar biedt hij de leerlingen ruimte om zelf hypothesen op te stellen en te toetsen aan het taalaanbod.

Meer uitgebreide ondersteuning zal nodig zijn wanneer blijkt dat leerlingen vastraken bij het lezen of schrijven of de taken slechts gedeeltelijk juist kunnen uitvoeren doordat zij bijvoorbeeld problemen ervaren met bepaalde klank-letterkoppelingen in het Nederlands. Over de manier waarop ondersteuning best gebeurt, vindt u meer in *Tips voor feedback* (zie bijlage 2) en *Prototypetaken* (zie bijlage 3). Hierin wordt op een gedetailleerde en concrete manier beschreven hoe de leerkracht leerlingen kan ondersteunen die problemen ervaren bij het lezen en schrijven. Omdat deze documenten heel wat praktische en bruikbare tips bevatten en vaak als referentiepunt worden genomen in de handleiding, raden wij elke leerkracht aan om deze documenten vooraf door te nemen.

#### **4.8 Verdere suggesties voor alfabetisering**

Naast de taken die in dit bronnenboek zijn opgenomen, kunnen leerlingen nog op heel wat andere, creatieve manieren aangezet worden tot het lezen of schrijven in het Nederlands. Leerlingen kunnen best zo snel mogelijk gestimuleerd worden om te lezen en te schrijven in heel natuurlijke en functionele situaties op school. Het organiseren van een klasfeest kan als aanleiding worden genomen om leerlingen een boodschappenlijstje of een takenlijst te laten opstellen. Het inrichten van de klas kan een goede gelegenheid zijn om leerlingen een aantal etiketten of labels te laten schrijven. De samenstelling van een kleine bibliotheek of leeshoek in de klas kan een aanleiding zijn om de openbare bibliotheek in de buurt een bezoek te brengen.

Verder zijn er allerlei eenvoudige, motiverende schrijfoopdrachten te bedenken die ook al in het begin van het alfabetiseringsproces zinvol kunnen zijn: het corresponderen via e-mail met een andere onthaalklas (dit moeten daarom geen uitgebreide brieven te zijn; je kunt starten met een boodschap die je voorschrijft en door de leerlingen laat ondertekenen), het experimenteren met letters en woorden op een schrijfmachine of computer (dit kan georganiseerd worden in het kader van de integratie in de reguliere klas), het schrijven van een korte mededeling aan de ouders, het maken van een eigen klaskrantje met knipsels en tekeningen. Wanneer leerlingen naar aanleiding van concrete taken problemen blijken te ondervinden met de schrijfmotoriek of met bepaalde klank-letterkoppelingen, kunnen meer gerichte oefeningen nodig zijn waarbij je leerlingen voorgeschreven woorden laat overtrekken in potlood of hen woorden laat samenstellen met uitgeknipte letters of letterblokjes van een scrabblespel.

## 5. Toetsen van taalvaardigheid bij anderstalige nieuwkomers

Op gezette tijden zal de onthaalleerkracht nood hebben aan goede toetsen om te achterhalen of de anderstalige nieuwkomers de beoogde doelstellingen bereikt hebben. Op dit ogenblik zijn geen gestandaardiseerde toetsen voor beginnende anderstalige nieuwkomers voorhanden. Daarom geven wij bij wijze van illustratie enkele concrete voorbeelden van toetsen die na het werken met *Taalkit 1* kunnen worden afgenomen (zie bijlage 5). Deze toetsen zijn vooral bedoeld om te illustreren aan welke voorwaarden een goede taalvaardigheidstoets moet voldoen. Ze dienen in de eerste plaats als inspiratiebron voor de onthaalleerkracht bij het zelf opstellen van toetsen. Het is dus geenszins de bedoeling dat op basis van de bijgevoegde voorbeeldtoetsen algemene uitspraken worden gedaan over het niveau van de anderstalige nieuwkomers die met *Taalkit 1* hebben gewerkt. Over de algemene kenmerken van goede taalvaardigheidstoetsen vindt u een uitgebreide beschrijving in de inleiding van *Klaar? Af!* (blz. 33-35).

De toetsen die zijn uitgewerkt, doen enkel beroep op de luistervaardigheid van de leerlingen. De luistervaardigheid is een vaardigheid die de leerlingen al vanaf het begin hebben kunnen ontwikkelen, zodat toetsen in deze fase zinvol wordt.

In *Taalkit 1* worden echter nog geen hoge eisen gesteld aan de leerlingen op vlak van spreekvaardigheid. Er wordt enkel van de leerlingen verwacht dat ze een kort antwoord van één of twee woorden geven op een gesloten vraag waarin de formulering van het antwoord al verweven zit. In deze periode komt het er voor veel leerlingen op aan om hun spreekangst te overwinnen. De aanwezigheid van een veilig klasklimaat blijft dus erg belangrijk. Bovendien zit de ontwikkeling van de spreekvaardigheid in deze periode voor de meeste leerlingen echt nog in het beginstadium. Het lijkt ons daarom nog niet aangewezen om de vorderingen die de leerlingen maken op vlak van spreekvaardigheid na te gaan door middel van een toets. De observatieformulieren (zie bijlage 4) kunnen een zinvol alternatief bieden.

Voor lezen en schrijven hebben we in dit bronnenboek evenmin voorbeeldtoetsen opgenomen, omdat de leerlingen pas met alfabetisering zijn gestart en er van hen nog niet kan worden verwacht dat ze al probleemloos lezen en schrijven. De vorderingen die op vlak van alfabetisering worden gemaakt, kunnen eveneens via observatie worden nagegaan.

Hoe ziet zo'n luistertoets er nu concreet uit?

Eerst wordt er een korte beschrijving gegeven van de toets (de aard van de toets, het materiaal dat ervoor nodig is, de manier waarop de leerkracht moet scoren, ...).

In een toetssituatie moeten de leerlingen gestimuleerd worden om het beste van zichzelf te geven. Daarom moet een toets motiverend genoeg zijn. De korte introductie die de toetsen vooraf gaat, zorgt hiervoor omdat ze een zinvol kader schept. Ook de opdrachten zelf zijn motiverend.

Hierna volgen duidelijke mondelinge instructies over de manier waarop de leerlingen de vragen moeten beantwoorden. Zo beperkt de leerkracht het risico dat de leerlingen een foutief antwoord geven op een vraag die ze eigenlijk wel kunnen beantwoorden. Het oefenitem maakt dat risico nog kleiner.

Dan begint de toets zelf. De leerlingen moeten een mondelinge boodschap begrijpen om het

juiste antwoord aan te geven op een niet-talige manier (door te tekenen, iets te omcirkelen, een cijfer op te schrijven). Ze moeten dus niet schrijven, spreken of lezen om de toets te kunnen oplossen. Zo wordt er vermeden dat de toets onnodig moeilijk is. De leerlingen moeten alleen die vaardigheid gebruiken die getoetst wordt.

Bij deze toetsvoorbeelden gaat het duidelijk niet om een toets waar losse elementjes van de taal (bijvoorbeeld woordenschat) worden getoetst. Als de leerkracht iets wil toetsen, is het immers het beste om dat zo rechtstreeks mogelijk te toetsen, niet via allerlei omwegen of deelvaardigheden. Als hij de luistervaardigheid van de nieuwkomers wil testen, volstaat het niet een woordenschattest te doen. Met luisteren is immers veel meer dan woordenschat alleen gemoeid. Alleen woordenschat toetsen zou een onterechte vereenvoudiging zijn en geeft de leerkracht geen correcte informatie over de luistervaardigheid van de leerling.

Bij het opstellen van de items (een item is een apart te beoordelen onderdeel van de toets) werd er rekening gehouden met een aantal voorwaarden.

Elk item moet ondubbelzinnig en zinvol zijn. De items variëren ook in moeilijkheidsgraad.

Verder is ervoor gezorgd dat de items onafhankelijk zijn van elkaar. Dat zie je het duidelijkst in de derde voorbeeldtoets. De leerlingen krijgen een tekening te zien van een klas die gaat meedoen aan een korfbaltornooi. De nieuwkomers moeten aan de hand van beschrijvingen achterhalen wie welk rugnummer krijgt. Als een leerling 1 item fout beantwoordt, heeft dat geen enkele invloed op de rest van zijn antwoorden. Zelfs als een leerling bijvoorbeeld Leila zou verwarren met Petra (ze hebben allebei lang zwart haar), kan hij nog altijd het juiste rugnummer (10) bij Petra schrijven, ook als daar al het nummer 6 staat, wat normaal gezien bij Leila had moeten staan.

Bovendien is er op gelet dat de antwoorden scorbaar zijn. Hiermee bedoelen we dat je objectief moet kunnen zeggen wat goed is en wat fout. Dit wil zeggen dat als iemand anders de toets zou gaan afnemen, hij dezelfde beslissingen over goed of fout zou nemen bij de verbetering.

De toetsen gaan over dingen die de leerlingen al kunnen. Een toets mag geen nieuwe moeilijkheden bevatten, zoals woorden waarvan het zeker is dat de leerlingen ze nog niet gehoord hebben. Als zo'n moeilijkheden onvermijdelijk zijn in een toets, moet de leerkracht ze eerst toelichten.

De voorbeeldtoetsen die bij deze inleiding zitten, bevatten onvoldoende items om betrouwbaar te zijn. Als de leerkracht zelf een toets opstelt, zorgt hij best voor een 20-tal items. De hoeveelheid items is belangrijk om het gewicht van één slecht item te beperken. In een toets met 5 items, waarvan één zeer onbetrouwbaar is, heeft dat ene item een grote invloed op het toetsresultaat. Datzelfde item in een toets met 20 items heeft een veel kleinere invloed op het uiteindelijke resultaat en geeft dus een minder vertekend beeld.

Het belang van toetsen mag niet onderschat, maar ook niet overschat worden. Toetsresultaten geven enkel zicht op een momentopname in de schoolcarrière van een leerling. Daarom is het belangrijk een oordeel nooit te baseren op de resultaten van één toets, maar op meerdere toetsmomenten. Op die manier wordt de invloed van onvoorspelbare factoren beperkt.

Hoe moet de leerkracht nu de resultaten van een zelfgemaakte toets interpreteren? Er is

uiteraard geen normgroep waarmee de resultaten van de leerlingen kunnen vergeleken worden. Wel kan de leerkracht een klasgemiddelde maken van de scores en kijken hoe de resultaten van de individuele leerlingen zich verhouden ten opzichte van het klasgemiddelde. Een andere mogelijkheid is dat de leerkracht een individueel gemiddelde maakt voor elke leerling en zo kijkt hoe de leerling evolueert. In combinatie met de gegevens van het observatieformulier kunnen de resultaten van een goed opgebouwde toets wel een richting aanduiden.

Naast toetsing blijft observatie dus een belangrijk middel om het niveau van de anderstalige nieuwkomers in te schatten en na te gaan welke vorderingen zij maken. Door de verbale en non-verbale reacties van de leerlingen gericht te observeren, kun je te weten komen wat zij wel of niet begrijpen. Dit kan gebeuren aan de hand van de observatieformulieren die als bijlage bij deze inleiding horen (zie bijlage 4). In deze observatieformulieren zijn de belangrijkste doelstellingen opgenomen waaraan in *Taalkit 1* gewerkt wordt. Hierop kun je voor elke leerling aankruisen welke doelstellingen hij al heeft bereikt. Voor de meer gevorderde leerlingen is een apart observatieformulier voorzien waarin de uitbreidingsdoelstellingen worden vermeld. Voor de minder gevorderde leerlingen verwijzen we naar het observatieformulier bij de inleiding van *Klaar? Af!* (zie blz. 36). In combinatie met de voorbeeldtoetsen of goede, zelfgemaakte toetsen kunnen de gegevens van het observatieformulier een richting aangeven over het niveau en de vorderingen van de anderstalige nieuwkomers in de klas.



## 6. Praktische inleiding

### 6.1 De globale structuur van *Taalkit 1*: acht blokken

*Taalkit 1* bevat een 50-tal activiteiten die onderverdeeld zijn in acht blokken om het geheel overzichtelijk te maken. Elk blok brengt een aantal activiteiten samen die ofwel een gelijkwaardig taalaanbod aanbrenge(n) (blok 3 *Getallen*, blok 5 *Vrije tijd*, blok 7 *Wegwijs*), ofwel gemeenschappelijk zijn qua vorm (de andere blokken, zoals blok 1 *Kringactiviteiten* of blok 6 *Proeven en trucs*). De activiteiten die gegroepeerd zijn volgens het taalaanbod dat erin voorkomt, kunnen onderling binnen één blok nog verschillend zijn wat het soort opdracht betreft. Vooraan bij elk blok staat er een korte inleiding waarbij de belangrijkste talige en niet-talige doelstellingen van dat blok worden aangehaald. Ook staan er tips in over de volgorde waarin de activiteiten best worden gegeven.

De activiteiten in *Taalkit 1* bieden samen stof voor minstens 40 lessen. Om de vooropgestelde doelstellingen van *Taalkit 1* te bereiken, zal dit pakket wellicht niet toereikend zijn. Daarom is het aangewezen dat *Taalkit 1* wordt aangevuld met extra taken die in het verlengde liggen van wat in het bronnenboek is gepresenteerd. In die zin is *Taalkit 1*, meer dan *Klaar? Af!* een bronnenboek waaruit je inspiratie kunt putten om zelf taken te ontwikkelen met dezelfde doelstellingen. Hoe je concreet het programma samenstelt, ligt niet vast. De indeling in blokken maakt het mogelijk om zelf een gevarieerd programma op te stellen door activiteiten uit verschillende blokken met elkaar af te wisselen. Het is geenszins de bedoeling om de bundel blok voor blok af te werken. Wij raden wél aan om bij de organisatie van de lessen in de mate van het mogelijke rekening te houden met de mate van alfabetisering die in elke taak is ingebouwd (zie ook 4.4). Hiervoor kun je je baseren op het symbool uit het kaartspel dat in de handleiding is vermeld vóór de titel van elke activiteit. Volgende symbolen zijn hierbij opgenomen:

♥ = geen alfabetisering in de taak, bijvoorbeeld activiteit 1.1 *Blindeman*

♠ = voorbereidend lezen of schrijven (fase 0), bijvoorbeeld activiteit 6.1 *Het geheim van het elastiekje*

♣ = herkennen van woorden die de leerlingen al herhaaldelijk in geschreven vorm hebben ontmoet (fase 1), bijvoorbeeld activiteit 3.6 *Pannenkoeken bakken*

♦ = decoderen van woorden die de leerlingen vooraf niet of in beperkte mate in geschreven vorm hebben ontmoet (fase 2), bijvoorbeeld activiteit 8.1 *De gevangenis*

Opmerking: wanneer in een taak alfabetiseringsdoelstellingen worden nagestreefd, die zich in verschillende fasen situeren, geven we steeds de hoogste fase aan. Een taak waarin zowel gekende als ongekende woorden moeten worden gedecodeerd, krijgt automatisch een ruit als symbool. Activiteit 7.3 (*De weg naar school*) heeft de hoogste quoteringsgraad gekregen, maar afhankelijk van hoe de leerkracht deze activiteit invult, kan de activiteit ook bij fase 1 horen.

### 6.2 De handleiding

De handleiding geeft een uitgebreide beschrijving van elke taak in *Taalkit 1*. Per activiteit kun je daarbij een onderscheid maken tussen de basistaak en de differentiatie. De basistaak wordt aangeduid met een vierkantje: ■. Onder dat symbool volgt de taak zoals die normaal bij de doelgroep uitgevoerd wordt. De differentiatietaak voor minder gevorderde leerlingen wordt aangeduid met een cirkel ● en de differentiatie voor meer gevorderde leerlingen wordt aange-

duid met een driehoekje: ▲. Niet elke activiteit is van differentiatie voorzien, bijgevolg zal je ook niet overal het cirkeltje of het driehoekje terugvinden. Met name waar differentiatie enkel mogelijk zou zijn door een erg artificiële opdracht te voorzien, is ervoor gekozen om geen differentiatie op te nemen. Waar wel differentiatie is voorzien, pretenderen we geen volledigheid: vermoedelijk kun je zelf nog andere mogelijkheden bedenken.

De volgende informatie is steeds opgenomen bij de basistaak per activiteit:

### **DOEL**

Onder dit kopje staan de belangrijkste talige doelstellingen voor de leerlingen. Deze doelstellingen hebben betrekking op de vier taalvaardigheden: luisteren, spreken, lezen en schrijven. Bij de basistaken in *Taalkit 1* en de differentiatie voor meer gevorderde leerlingen komen de vier vaardigheden aan bod. Bij de differentiatie voor minder gevorderde leerlingen zijn enkel doelstellingen voor luisteren opgenomen: een logisch gevolg van de keuze voor mondeling-receptieve taken voor beginners. Bij de ‘principetaken’ worden daarnaast ook taalbeschouwelijke doelstellingen vermeld, aangezien deze taken tot doel hebben bepaalde inzichten over het taalsysteem tot stand te brengen. Elk doel begint met een algemene aanduiding die verwijst naar het tussendoel waar de taak aan werkt, bijvoorbeeld ‘begrijpen van instructies voor een zoekopdracht’. Deze algemene aanduiding wordt meestal gevolgd door een specifiekere omschrijving van de taak, zoals ‘(in dit geval) het zoeken van verschillen tussen voorwerpen’.

### **MATERIAAL**

Je vindt hier een opsomming van het materiaal dat nodig is bij de activiteit. Het kan hierbij gaan om:

- extra materiaal per leerling/groep (bijvoorbeeld extra beeldmateriaal, verf, karton enzovoort)
- afbeeldingen of werkbladen voor de leerkracht
- kopieerbladen voor de leerlingen

Naar de bladen voor de leerlingen wordt verwezen met de vermelding van de betreffende bladzijde in de kopieerbladen, bijvoorbeeld kopieerbladen blz. 14. Naar de afbeeldingen of werkbladen voor de leerkracht wordt verwezen door de betreffende bladzijde in de handleiding van *Taalkit 1* te vermelden, bijvoorbeeld handleiding blz. 48. Deze afbeeldingen of werkbladen voor de leerkracht bevinden zich in de handleiding direct na de beschrijving van de activiteit zelf. Elk van de leerlingen wordt verondersteld papier, een potlood, een balpen of vulpen, een gom en een meetlat te hebben. Dit wordt dus niet onder het kopje ‘materiaal’ opgenomen.

### **ORGANISATIE**

Onder dit kopje wordt de organisatievorm voor het uitvoeren van de taak aangegeven. Deze kan klassikaal, in groepjes of individueel zijn. Bepaalde activiteiten vragen om verschillende organisatievormen, bijvoorbeeld een klassikale instructie, uitvoeren van de opdracht in groepjes of individueel en een klassikale nabespreking. Het is de bedoeling dat de groepjes over het algemeen heterogeen samengesteld worden, dit wil zeggen dat snellere en tragere leerlingen bij elkaar zitten.

### **VERLOOP**

De activiteit zelf wordt hier beschreven in termen van de noodzakelijke stappen die de leer-

kracht en de leerlingen moeten zetten bij de uitvoering ervan.

## TAALAAANBOD

Het taalaanbod omvat twee onderdelen: woorden en structuren. Onder het kopje ‘woorden’ worden de woorden vermeld die in de activiteit op een natuurlijke manier aan bod komen en die relevant zijn voor anderstalige nieuwkomers. Onder het kopje ‘structuren’ worden de ‘bijzondere’ structuren (vormen, uitdrukkingen, zinsconstructies) die bij het uitvoeren van de activiteit op een natuurlijke manier aan bod komen, vermeld (zie ook 1.1, *Talige doelstellingen in ‘Taalkit 1’*). Hou bij het uitvoeren van de activiteiten rekening met dit taalaanbod door het zoveel mogelijk op een natuurlijke manier aan te bieden.

De volgende informatie komt ook voor, maar niet bij elke activiteit:

### opmerking

Hieronder worden opmerkingen geplaatst die betrekking hebben op de activiteit. Deze opmerkingen kunnen refereren aan verschillende zaken. Zo kan er worden aangegeven dat de betreffende activiteit goed aansluit bij een andere activiteit.

### tip

Bij de activiteiten worden soms tips gegeven om de activiteit uit te breiden. Zo kunnen er bijvoorbeeld extra spelregels gegeven worden om een spel moeilijker te maken.

Bovenstaande kopjes kunnen ook allemaal opgenomen zijn onder de differentiatie, maar enkel als ze verschillen van de basistaak.

## 6.3. De kopieerbladen

De kopieerbladen bestaan uit de opdrachtenbladen voor de leerlingen die bij diverse activiteiten uit de handleiding horen. In de handleiding wordt aangegeven welke kopieerbladen bij welke taak nodig zijn. De meeste kopieerbladen mogen voor alle leerlingen gekopieerd worden. Als dit het geval is, staat er *geen* tekenje onderaan het kopieerblad. Soms zijn er echter verschillende kopieerbladen voorzien voor leerlingen die de basistaak uitvoeren en leerlingen die een differentiatieopdracht krijgen. In dat geval kopieer je de bladen met een vierkantje ■ enkel voor de leerlingen die de basistaak uitvoeren, de bladen met een cirkeltje ● enkel voor de minder gevorderde leerlingen en de bladen met een driehoekje ▲ enkel voor de gevorderde leerlingen. Veel kopieerbladen hebben zowel een vierkantje als een cirkeltje, wat betekent dat ze bedoeld zijn voor zowel de leerlingen die de basistaak uitvoeren als de leerlingen die de differentiatietaak ‘naar beneden’ uitvoeren.

## 6.4 De steunbladen

Dit overzicht van de steunwoorden functioneert hoofdzakelijk als referentiemateriaal en hulpmiddel bij de alfabetisering. Het overzicht is gepresenteerd onder de vorm van een beeldwoordenboek waarbij het woord zelf centraal staat en de betreffende klank-letterkoppeling in het woord vetgedrukt staat. De bedoeling is dat de leerlingen hiervan gebruik maken wanneer zij problemen ondervinden bij het decoderen van woorden of zinnen of dat hiernaar verwezen wordt tijdens individuele of klassikale momenten van feedback (zie ook 4.5). Je kunt van de woorden op de steunbladen ook fiches maken, die je apart uitknipt. Deze fiches kun je gebruiken bij het aanbrenge van een nieuwe klank-letterkoppeling of als ondersteuning.



# ***TAALKIT 1***

**VERDERE OPVANG IN DE ONTHAALKLAS  
SECUNDAIR ONDERWIJS**

**BIJLAGEN**



## Bijlage 1: Steunwoorden

### Korte klanken

a man  
e zes  
i dik  
o gom  
u dun  
e passer

### Lange klanken

aa haar  
ee been  
oo groot  
uu uur

### Tweeklanken

au auto  
ei klein  
eu deur  
ie vier  
ij lijn  
oe voet  
ou oud  
ui duim

### Semi-tweeklanken

aai lawaai  
eeuw leeuw  
ieuw nieuw  
oei groeien  
ooi gooien  
uw duwen

### Medeklinkers

b boek  
d doos  
f fiets  
g geld  
h hand  
j jong  
k kast  
l lat  
m mond  
n neus  
p pen  
r rond  
s sok  
t teen  
v vol  
w water  
z zak

### Klankgroepen

ch(t) acht  
ng lang  
nk bank  
sch schaar

## Bijlage 2: Tips voor feedback

Met onderstaande voorbeelden willen we je een aantal aanwijzingen geven over de manier waarop leerlingen, die problemen ervaren bij het lezen en schrijven in het beginstadium van het alfabetiseringsproces, kunnen worden ondersteund. Er wordt uitgegaan van een aantal concrete voorbeeldsituaties waarin een leerling een lees- of schrijffout maakt of vastraakt bij de uitvoering van een opdracht. Bij elk voorbeeld wordt een korte duiding gegeven over de mogelijke oorzaak van het probleem en de wijze waarop je feedback kunt geven. Aan het einde van deze bijlage vind je onderstaande tips samengevat in een schema. Hierin wordt nog eens overzichtelijk weergegeven hoe feedback kan worden afgestemd op de aard van het probleem en het niveau van de leerling. Er wordt telkens verwezen naar onderstaande voorbeeldsituaties.

### LEZEN

#### Situatie 1

De leerlingen hebben een goocheltruc uitgevoerd en krijgen hiervan een neerslag in de vorm van afbeeldingen met bijhorende geschreven instructies. Er wordt de leerlingen gevraagd om telkens wanneer het woord ‘touwtje’ in de instructies voorkomt, het woord met blauw te omcirkelen. Ze krijgen vooraf het woord in geschreven vorm aangeboden, zodat ze enkel de geschreven labels met elkaar hoeven te vergelijken. Jonathan duidt het woord ‘mouw’ aan.

Deze leerling ondervindt nog moeite om de letters van het Nederlandse alfabet van elkaar te onderscheiden. In dit voorbeeld geeft hij wel al blijk van enige vaardigheid op vlak van visuele discriminatie omdat hij een aantal letters goed heeft herkend (*ou, w*), maar hij ziet duidelijk nog geen verschil tussen *t* en *m*. Ook houdt hij geen rekening met de lengte van het woord.

*Help de leerling bij het leren onderscheiden van de verschillende letters in het woord ‘touw’. Doe dit stap voor stap. Prijs de leerling voor wat hij juist heeft herkend en richt nadien de aandacht naar de letters die hij verkeerd heeft geïdentificeerd (‘m/t’) of niet gelezen heeft (‘tje’). Schrijf deze letters voor en laat de leerling de letters naschrijven. Laat de leerling dit eventueel een aantal keren oefenen. Verklank steeds de letters terwijl je ze schrijft. Laat de leerling ontdekken dat het om twee verschillende letters/ klanken gaat.*

*Bij een leerling die het woord ‘touw’ helemaal niet herkent en niet weet hoe eraan te beginnen, kun je op een gelijkaardige manier tewerk gaan. Bekijk samen met de leerling het woord ‘touw’. Sta stil bij elke letter in het woord, koppel hieraan de verklanking en laat de leerling telkens naar dezelfde letter zoeken in de tekst. Vindt de leerling het niet, duid dan zelf aan in welk(e) woord(en) de bedoelde letter voorkomt en laat die een aantal keer naschrijven.*

#### Situatie 2:

In het kader van een proefje krijgen de leerlingen het schriftbeeld ‘water’ aangeboden zonder dat het vooraf is verklankt. De bedoeling is dat ze het woord herkennen en kunnen verklanken. Ze hebben in de voorgaande taken dit woord al herhaaldelijk ontmoet in geschreven vorm. Daarom wordt verondersteld dat ze het woord makkelijk als globaalwoord zullen herkennen. Kim zit naar het woord te staren, maar herkent het niet.



Deze leerling maakt nog geen gebruik van de grafische informatie bij het lezen en herkent het woord niet als globaalwoord. Wellicht heeft deze leerling nog onvoldoende kansen gekregen om het bedoelde woordbeeld op te slaan.

*Leg de nadruk op het voorbereidend lezen (de functies van het schrift, de confrontatie met relevante woordbeelden e.d.). Geef de leerling zoveel mogelijk extra kansen om woordbeelden te verzamelen die relevant zijn voor het schoolse functioneren (zie talige doelstellingen 'Klaar? Af!') en functioneel zijn ter ondersteuning van het alfabetiseringsproces (zie steunwoorden). Zorg ervoor dat de leerling regelmatig deze relevante woorden in geschreven vorm te zien krijgt in combinatie met het mondelinge taalaanbod. Doe dat steeds in een betekenisvolle context. Laat de leerling bijvoorbeeld het woord 'water' opzoeken in het beeldwoordenboek van 'Klaar? Af!' of in de steunbladen, of verwijst naar een voorgaande taak waarin het woord als label voorkomt. Door het vergelijken van labels leert de leerling visueel discrimineren (zie situatie 1).*

*Bied terloops de klank-letterkoppeling van het bedoelde woord aan. Splits het woord op in stukjes door het te verklanken en tegelijkertijd letter per letter op te schrijven: w-a-t-e-r. Een dergelijke demonstratie staat centraal in de aanbodsfasen. Op deze manier demonstreer je aan de leerling het alfabetisch principe van de Nederlandse taal. Een herhaaldelijke demonstratie van dit principe zal de leerlingen gaandeweg bewust maken van de klank-letterkoppelingen in het Nederlands. Zij zullen hierover voor zichzelf hypothesen opstellen en stilaan zelf gebruik maken van de klank-letterkoppelingen om te lezen en/of te schrijven. Dit zet de leerling aan om woorden als een verzameling van letters en klanken te gaan beschouwen. Om tot 'echt' lezen te komen, is het nodig dat de leerling loskomt van het woord als ondeelbare eenheid en woorden leert segmenteren in klanken en letters. Aangezien 'water' een steunwoord is, kun je een fiche van het woord (met een tekening erbij) ophangen in de klas bij de andere steunwoorden.*

### **Situatie 3:**

De leerlingen krijgen een lijstje met woorden, waarin o.a. het woord 'water' staat. Ze moeten dit woord lezen zonder dat het vooraf is verklankt. Ze hebben in de voorgaande taken dit woord al herhaaldelijk ontmoet in geschreven vorm. Daarom wordt verondersteld dat ze het woord makkelijk als 'globaalwoord' zullen herkennen. Youssef leest onmiddellijk 'glas'.

Deze leerling maakt nog geen gebruik van de grafische informatie bij het lezen. Hij raadt en maakt een verkeerde 'gok'. Hij 'leest' een ander dan het bedoelde woord, spelt niet en noemt geen letters. Het gelezen woord komt in het geheel niet overeen met het bedoelde woord, maar het gaat wel om een bestaand woord dat de leerling wellicht eerder heeft ontmoet in geschreven vorm en als woordbeeld heeft opgeslagen. Het is mogelijk dat de leerling bij het raden gebruik heeft gemaakt van de context (kennis van het onderwerp, wat hieraan voorafging).

*Leg de nadruk op het voorbereidend lezen (zie uitleg situatie 2). Je kunt hierbij vertrekken van het woord dat de leerling foutief heeft gelezen: "Jij leest hier 'glas' maar volgens mij klopt dat niet. Er staat een ander woord. Zoek dat eens op". Maak hierbij gebruik van het beeldwoordenboek in 'Klaar? Af!'.*

*Bied terloops de klank-letterkoppeling van de beide woorden aan (water = w-a-t-e-r; glas = g-l-a-s) (zie uitleg situatie 2).*

#### Situatie 4:

De leerlingen moeten als afsluiting van een bewegingsles een aantal schriftelijke meerkeuzevragen beantwoorden. De vragen worden door de leerkracht voorgelezen, maar de leerlingen moeten trachten om zelf de mogelijke antwoorden te ontcijferen. ‘Been, oor, mond’ zijn drie mogelijke antwoorden op de eerste vraag. Deze woorden hebben de leerlingen al vooraf in geschreven vorm ontmoet. Zita leest het woord ‘been’ als ‘bal’. Myriam leest het woord ‘oor’ als ‘oog’.

Beide leerlingen herkennen slechts gedeeltelijk het bedoelde woord: enkel de beginletter komt in beide woorden overeen. In het eerste geval maakt de leerling geen gebruik van de context; in het tweede geval doet de leerling dat wel, want ze noemt een ander lichaamsdeel, zij het een ander dan het bedoelde. Het is in beide gevallen niet duidelijk of de leerling het te lezen woord analyseert op basis van de klank-letterkoppelingen of niet. Ofwel leest de leerling het woord als globaalwoord en verwacht zij het met een ander globaalwoord. Ofwel maakt de leerling een analyse van het woord, maar doet ze dat maar voor een gedeelte juist. Beide verklaringen zijn mogelijk.

Voor de leerkracht is het vaak moeilijk te achterhalen wat precies aan de oorzaak ligt van de leesfout omdat het uiteindelijke resultaat hetzelfde is. De inschatting van het niveau van de leerling en de manier waarop hij/zij leest zal hierover wellicht meer duidelijkheid brengen. Leest de leerling aarzelend en spellend, dan is duidelijk dat ze een analyse van het woord tracht te maken. Herkent de leerling daarentegen direct zonder enige aarzeling het woord, dan is het mogelijk dat de leerling zomaar gokt, het woord als globaalwoord herkent of al automatiserend leest. Hierover geeft de voorkennis over de leerling allicht uitsluitsel.

Observatie van de leerlingen tijdens het lezen en schrijven is een handig hulpmiddel om het niveau in te schatten. Tracht na te gaan door middel van observatie en/of onderhandeling of de leerling zowel bij het lezen als bij het schrijven steeds met dezelfde klank-letterkoppelingen problemen ondervindt of niet. Indien de leerling bijvoorbeeld steeds problemen ondervindt om ‘a’ van ‘ee’ te onderscheiden, is het goed om hier explicieter op in te gaan. Onderhandelen kan op volgende manier:

*Gebruik de context van de taak als opstap om de leerling op de fout te wijzen (bijvoorbeeld “‘Bal’...? Ben je wel zeker? Wat hebben we zopas gedaan? Hadden we het niet over lichaamsdelen?”) of veins onwetendheid (bijvoorbeeld “‘Oog’ zeg je. Ik ben toch niet zo zeker of hier wel ‘oog’ staat. Kijk nog eens heel goed.”). Je kunt extra contextuele informatie inbrengen door de leerlingen de handelingen van de taak te laten overdoen en deze te benoemen, een tekening te laten beschrijven enzovoort. Op deze manier wordt het ‘voorspellend lezen’ gestimuleerd. Maak daarnaast samen met de leerling de analyse van het woord en richt de aandacht op de letters die foutief zijn herkend. Je kunt bij dergelijke leesfouten al of niet uitgebreid op de klank-letterkoppeling van de bedoelde woorden ingaan.*

*1 Ofwel geef je terloops de klank-letterkoppeling van het woord mee aan de leerling, zonder hierbij verder stil te staan (aanbodsfase). Dit kan als ‘model’ dienen voor de verdere analyse van woorden. Op deze manier zal de leerling gaandeweg vertrouwd raken met het alfabetisch principe van de Nederlandse taal. (Bijvoorbeeld been = b-ee-n). Maak van de gelegenheid gebruik om het woord ‘been’ als steunwoord vast te zetten door een fiche op te hangen in de klas en de leerlingen het woord een aantal keren te laten overschrijven en door het te verklanken.*

*2 Ofwel maak je samen met de leerling de analyse van het woord: sta stil bij de juiste en foute klank-letterkoppelingen en maak gebruik van de steunwoorden bij deze analyse (explicitering). Veel zal afhangen van het feit of de leerling al voldoende steunwoorden kent, of hij 'klaar' is voor een dergelijke analyse (namelijk: heeft hij al voldoende 'aanbodsmomenten' gekregen?) en of je praktisch gezien de nodige tijd vindt voor een meer uitgebreide ondersteuning. Zeker in het geval dat de meerderheid van de klas problemen ondervindt bij het decoderen van een bepaald woord, is het zinvol om meer uitgebreid een klassikale analyse te maken.*

### **Situatie 5:**

De leerlingen moeten een lijstje met de ingrediënten van een recept lezen. In het tekstje komen een aantal woorden voor die de leerlingen nog nooit vooraf in geschreven vorm hebben ontmoet. Ivo leest het woord 'melk' eerst al spellend: 'm-e-l-k', en leest nadien het woord als 'duim'.

Deze leerling spelt de verschillende letters van een woord, maar koppelt daaraan de verkeerde synthese. Het kan ook gebeuren dat leerlingen een woord correct spellen en nadien helemaal niet in staat zijn hieraan een synthese te verbinden. Dit is een bekend verschijnsel voor de fase waarin leerlingen meer bewust de grafische informatie van een woord gaan gebruiken om te lezen, maar zodanig bezig zijn om letters te identificeren en te verklanken, dat zij de context van het lezen uit het oog verliezen. Leerlingen hebben in dit stadium vaak moeite om zich tegelijkertijd op de grafische informatie van het woord én op de betekenis van een woord te concentreren. Daardoor blijven zij steken in het spellen van woorden en blijft de juiste synthese uit.

*Prijs de leerling voor de juist gemaakte spelling: dit wijst erop dat de leerling al de klank-letterkoppelingen van het Nederlands onder de knie heeft. Gun de leerling voldoende tijd om tot meer geautomatiseerd lezen te komen. Dit is een proces van lange adem.*

*Gebruik de context van de taak eventueel als opstap om de leerling te wijzen op de verkeerde synthese (zie uitleg situatie 4).*

*Vertrek van de correcte spelling die de leerling gegeven heeft, om de synthese zelf voor te doen en laat de leerling die nadoen. Schrijf het woord hierbij letter voor letter op en verklank het. Lees het woord eventueel voor met verlengde klankwaarden zodat de leerling makkelijker de koppeling kan maken tussen de afzonderlijke klanken en het woord als geheel (mmm-e-llll-k).*

### **Situatie 6:**

De leerlingen moeten in een korte zin het woord 'reis' lezen. De betekenis van het woord is duidelijk uit de context af te leiden aangezien de leerlingen vooraf over vakantie hebben gepraat, maar het woord zelf is nieuw voor de leerlingen, althans in geschreven vorm. Chaled leest 'reis' onmiddellijk als 'ries'.

Deze leerling leest een woord dat grafisch zodanig veel overeenkomsten vertoont met het bedoelde woord, dat uitgesloten is dat de leerling het woord heeft 'geraden' (zie situatie 2). Hij verwacht de tweeklank 'ei' met 'ie', wat een begrijpelijke fout is. Bij het lezen maakt deze leerling geen gebruik van de context, want hij leest een onbestaand woord. Hij doet wel een beroep op de grafische informatie van het woord. Het feit dat Chaled zonder aarzelen leest,

wijst erop dat hij bij het lezen niet meer de omweg maakt via het spellend lezen, maar vaardig wordt in het automatisch lezen.

*Richt eerst de volle aandacht op de analyse van het woord. Maak samen met de leerling de analyse van het woord en sta stil bij de juiste en foute klank-letterkoppelingen. Maak hierbij gebruik van de steunwoorden (bijvoorbeeld “Welke letter staat hier? Een ‘r’”. Goed, ‘r’ zoals in ‘rond’. En hier staat een ‘s’, dat klopt. Maar dit is volgens jou ‘ie’. Herinner je je: de ‘ie’ van ‘dier’? Hoe schreven we dat ook alweer? En is dat hetzelfde als wat hier staat?”).*

*Verwijs na de analyse terug naar de context van de taak zodat de betekenis van het woord duidelijk wordt.*

*Wanneer een leerling een woord direct juist herkent, kan het in bepaalde gevallen toch zinvol zijn om de analyse met de leerling nog eens over te doen. Op deze manier kun je checken of de leerling het woord effectief heeft herkend via analyse of veeleer via een raadstrategie. Bovendien kan het voor minder gevorderde leerlingen een goede demonstratie zijn van hoe je woorden kan analyseren. Doe dit niet systematisch bij elke gelegenheid, maar af en toe.*

### **Situatie 7:**

De leerlingen moeten na het beluisteren van een voorgelezen verhaal, een aantal schriftelijke meerkeuzevragen oplossen. Op de vraag waar Kamil zich bevindt op het moment van de moord, kunnen de leerlingen antwoorden met: ‘bij de beek/ bij het been/ bij het boek’. Samira leest ‘bij de beik’. De leerkracht vraagt haar het antwoord aan te duiden. Zij wijst het correcte, eerste antwoord aan en verklankt het op dezelfde wijze als de eerste keer. De leerkracht corrigeert haar: ‘bij de beek’, met nadruk op de ‘ee’, maar Samira zegt: ‘bij de beik’. De leerkracht vervolgt nadrukkelijk: ‘nee, beek, ee’ en Samira zegt ‘ei’. Na herhaaldelijke pogingen raken zowel de leerkracht als Samira gefrustreerd en stopt de leerkracht haar pogingen.

Dit voorbeeld geeft aan dat uitspraakproblemen niet noodzakelijk slecht begrip inhouden. Het is duidelijk dat deze leerling geen leesfout maakt, maar problemen ondervindt met de uitspraak van het bedoelde woord. Uit de context blijkt dat de leerling het woord begrijpt en in staat is een correcte analyse te maken bij het lezen, maar dat zij worstelt met de uitspraak van ‘ee’. Dit blijkt uit de herhaaldelijke pogingen van de leerkracht om haar uitspraak te verbeteren.

*Ga na of de leerling dezelfde fout maakt bij een gekend globaalwoord met dezelfde klank. Indien dit zo is, mag je er zeker van zijn dat het hier niet om een leesfout, maar om een uitspraakprobleem gaat.*

*Blijf niet hameren op deze uitspraakfout in dit ene leesmoment. Dit leidt enkel tot frustratie van zowel de leerkracht als de leerling. Gun de leerling daarentegen voldoende tijd om zich de juiste uitspraak eigen te maken door haar met veel betekenisvol taalaanbod te confronteren. Bied de leerling op gezette tijden analoge woorden aan waarin dezelfde klank voorkomt waarmee zij uitspraakproblemen ondervindt.*

## SCHRIJVEN

### Situatie 1:

De leerlingen moeten als afsluiting van een proefje een invuloefening maken. Het juiste antwoord voor de invuloefening bevindt zich in de opgave: de leerlingen kunnen kiezen tussen ‘daalt’ of ‘stijgt’. Nawal schrijft moeizaam één van beide woorden over, maar het resultaat is totaal onleesbaar voor de leerkracht.

Deze leerling ondervindt nog heel wat moeite met de schrijfmotoriek.

*Tracht eerst te achterhalen wat de leerling precies wou schrijven. Op deze manier kun je checken of de leerling al in staat is de woorden te lezen. Indien dit niet het geval is, lees dan de woorden voor en maak hierbij de klank-letterkoppelingen.*

*Schrijf het woord letter voor letter voor en laat de leerling het woord naschrijven. Laat de leerling eventueel eerst de letters van het woord nog los van elkaar opschrijven en besteed pas later de nodige aandacht aan de verbindingen tussen de letters. Indien de leerling worstelt met het schrijven van een welbepaalde letter, kun je hem de kans geven om de motoriek op letterniveau iets systematischer in te oefenen door de letter een aantal keren te laten naschrijven of voorgeschreven woorden in potlood te laten natrekken. Geef dergelijke opdrachten mee als huistaak. Geef de leerlingen ook in het kader van andere schoolse opdrachten zoveel mogelijk de gelegenheid om voorgeschreven woorden na te schrijven.*

### Situatie 2:

De leerlingen moeten een boodschappenlijstje maken ter voorbereiding van een pannenkoekenslag. De leerkracht somt op wat de leerlingen moeten meebrengen: ‘bloem, zout, suiker’. Deze woorden hebben de leerlingen al vooraf gelezen, maar nu krijgen ze de opdracht om het lijstje te schrijven zonder naar het geschreven voorbeeld te kijken. Elisa weet helemaal niet hoe ze eraan moet beginnen.

Deze leerling is niet in staat om zelfstandig de verschillende klanken die ze hoort, van elkaar te onderscheiden en om te zetten in letters. Een dergelijke analyse vraagt auditieve discriminatievaardigheid en letterkennis, die de leerling wellicht nog onvoldoende heeft ontwikkeld.

*Toon voor hoe je het bedoelde woord decodeert. Schrijf het woord letter voor letter op en lees het voor: b-l-oe-m. Op deze manier demonstreer je aan de leerling het alfabetisch principe van de Nederlandse taal. Een herhaaldelijke demonstratie van dit principe zal de leerlingen gaandeweg bewust maken van de klank-letterkoppelingen in het Nederlands. Zij zullen hierover voor zichzelf hypothesen opstellen en stilaan zelf gebruik maken van het decoderen om te lezen en/of schrijven. Dit zet de leerling aan om woorden als een verzameling van letters en klanken te gaan beschouwen. Laat de leerling het woord letter voor letter naschrijven en verklanken.*

### Situatie 3:

De leerlingen moeten het passende label bij een aantal tekeningen schrijven. De bedoelde woorden worden noch mondeling, noch schriftelijk aangeboden bij de taak. Bij het schrijven kunnen de leerlingen geen beroep doen op een schriftelijk voorbeeld. Zij hebben de bedoelde woorden wel herhaaldelijk in geschreven vorm ontmoet in voorgaande taken. Jamal schrijft ‘bok’ in plaats van ‘boek’, terwijl Ralf ‘fles’ als ‘vles’ schrijft.

Beide leerlingen schrijven het woord gedeeltelijk juist. Zij hebben al bepaalde klank-letterkoppelingen onder de knie, maar nog niet allemaal. Bovenstaande schrijffouten zijn typische fouten in het aanvankelijk leerproces. Twee mogelijke oorzaken kunnen hier aan de basis liggen: bepaalde letters worden met elkaar verwisseld omdat ze visueel sterk op elkaar lijken (bijvoorbeeld *b/d/p*) of bepaalde klanken worden met elkaar verward op basis van hun klankovereenkomst (bijvoorbeeld *f/v*). Wanneer een leerling ‘nes’ in plaats van ‘mes’ schrijft, is het heel waarschijnlijk dat de leerling op basis van de grafische overeenkomst tussen *m* en *n* de schrijffout maakt. In het geval van Ralf en Jamal lijkt de klankovereenkomst op het eerste gezicht aan de basis te liggen van de schrijffout. Dit is echter niet altijd zonder meer af te leiden uit de schrijffout zelf. Tracht dit te achterhalen door middel van observatie en onderhandeling (zie onderstaande beschrijving). Anderstaligen die leren schrijven, blijken over het algemeen veel moeite te ondervinden bij het juist weergeven van de klinkers van het Nederlands.

*Vertrek van het woord dat de leerling heeft geschreven en lees het voor. Vraag hem of het dát woord is dat hij bedoelde (bijvoorbeeld “Hier staat ‘bok’. Is het dat wat je wou schrijven? Wat dan wel?”)*

*Maak samen met de leerling de analyse van het woord en richt hierbij de aandacht op de klank(en) die hij verkeerd heeft herkend. Prijs de leerling zeker ook voor de gedeeltelijk correcte analyse die hij heeft gemaakt. Maak bij de auditieve analyse van het woord gebruik van de steunwoorden. (bijvoorbeeld “Wat hoor je? B-oe-k. ‘B’ en ‘k’ schrijf je zo: prima. In welk woord hoor je nog een ‘oe’? Luister, ‘voet’. Dat schrijf je zo: v-oe-t.).*

## LEZEN

FASE	WOORD	REACTIE	OORZAAK	FEEDBACK <sup>1</sup>
<b>fase 0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vooraf nog niet schriftelijk aangeboden</li> <li>- mondeling aangeboden in de taak</li> <li>- visuele ondersteuning bij de tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geen herkenning: de leerling reageert niet<sup>2</sup> of duidt het verkeerde woord aan (<i>zie lezen, situatie 1</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visuele discriminatievaardigheid onvoldoende ontwikkeld</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visuele discriminatie oefenen (door samen met de leerling het bedoelde woord te analyseren)</li> </ul>
<b>fase 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vooraf vaak schriftelijk aangeboden</li> <li>- mondeling aangeboden in de taak</li> <li>- al dan niet verklankt vlak voor leesopdracht</li> <li>- geen visuele steun bij de tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geen herkenning: de leerling reageert niet of noemt een ander woord dan dat wat er staat (<i>zie lezen, situatie 2 en 3</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maakt geen gebruik van grafische info (decodeert niet)</li> <li>- maakt al dan niet gebruik van contextuele info</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visuele discriminatie verder laten oefenen (door bijvoorbeeld labels met elkaar te vergelijken)</li> <li>- terloops klank-letterkoppelingen van het bedoelde woord aanbieden</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- gedeeltelijke herkenning: de leerling leest het woord gedeeltelijk juist (<i>zie lezen, situatie 4</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maakt gebruik van grafische info (decodeert)</li> <li>- maakt al dan niet gebruik van de context</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de context als opstap nemen om de aandacht op de leesfout te richten</li> <li>- samen met de leerling een al dan niet uitgebreide analyse van het woord maken: ofwel terloops aanbieden van klank-letterkoppelingen, ofwel uitgebreide analyse van klank-letterkoppelingen a.h.v. steunwoorden</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- volledige herkenning: de leerling leest het woord volledig juist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maakt geen gebruik van grafische info, maar raadt (decodeert niet)</li> <li>- maakt gebruik van grafische info (decodeert)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samen met de leerling een al dan niet uitgebreide analyse van het woord maken (incidenteel)</li> </ul>

<sup>1</sup> De manier waarop er best feedback wordt gegeven, hangt af van het stadium in de leesontwikkeling dat de leerling heeft bereikt. De leerkracht zal dus rekening moeten houden met de noden van elke individuele leerling. Dit schema is bijgevolg enkel een richtlijn.

<sup>2</sup> Check in dit geval eerst of de leerling de opdracht begrepen heeft.

<p><b>fase 2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vooraf nog niet schriftelijk aangeboden</li> <li>- mondeling aangeboden in de taak</li> <li>- niet verklankt vlak voor leesopdracht</li> <li>- geen visuele steun bij tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- correcte analyse, maar geen synthese of foutieve synthese: de leerling speelt het woord correct maar leest het verkeerd (<i>zie lezen, situatie 5</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maakt enkel gebruik van grafische info (decodeert)</li> <li>- maakt al dan niet gebruik van context</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de context als opstap nemen om aandacht op de foute synthese te richten</li> <li>- de leerling prijzen voor de analyse</li> <li>- de auditieve synthese van het bedoelde woord voordoen</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- gedeeltelijk foute analyse: de leerling leest het woord gedeeltelijk juist (<i>zie lezen, situatie 6 en 7</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maakt gebruik van grafische info (decodeert)</li> <li>- maakt geen gebruik van context (<i>situatie 6</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samen met de leerling een analyse van het woord maken a.d.h.v. steunwoorden</li> <li>- nadien de context inbrengen om aandacht te richten op de betekenis van het woord</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- maakt wel gebruik van grafische info (decodeert)</li> <li>- heeft moeite met uitspraak van een bepaalde klank (<i>situatie 7</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nagaan of het werkelijk om een uitspraakfout gaat door de leerling een analoog woord te laten lezen</li> <li>- de leerling voldoende tijd gunnen om zich de juiste uitspraak eigen te maken</li> </ul>



## SCHRIJVEN

FASE	WOORD	REACTIE	OORZAAK	FEEDBACK
<b>fase 0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mondeling aangeboden in de taak</li> <li>- schriftelijk aangeboden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de leerling schrijft het woord onleesbaar over <i>(zie schrijven, situatie 1)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- schrijfmotoriek onvoldoende ontwikkeld</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- het woord letter voor letter voorschrijven en laten naschrijven</li> <li>- eventueel systematische oefening op woord- en letterniveau als huistaak</li> </ul>
<b>fase 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mondeling aangeboden in de taak</li> <li>- vooraf vaak schriftelijk aangeboden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de leerling zet niets op papier of blokkeert <i>(zie schrijven, situatie 2)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maakt geen gebruik van auditieve informatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de klank-letterkoppeling van het bedoelde woord demonstreren en laten naschrijven</li> </ul>
<b>fase 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- niet mondeling aangeboden in de taak</li> <li>- vooraf al dan niet schriftelijk aangeboden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de leerling schrijft het woord gedeeltelijk verkeerd <i>(zie schrijven, situatie 3)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maakt gebruik van auditieve informatie, maar verwacht bepaalde klanken of letters met elkaar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samen met de leerling de analyse van het bedoelde woord maken a.d.h.v. steunwoorden</li> </ul>

## Bijlage 3: Prototypetaken

Beide prototypetaken die hieronder zijn uitgewerkt, verwijzen naar bestaande taken in de handleiding. Vooraf wordt telkens een korte beschrijving van de taak gegeven, maar voor meer uitgebreide informatie over de doelstellingen en het concrete verloop van de activiteiten, verwijzen we naar de handleiding. In beide taken neemt alfabetisering een vrij cruciale plaats in. Om de taken te kunnen uitvoeren, moeten de leerlingen gekende en/of ongekende woorden kunnen decoderen. Dit document is bedoeld als hulpmiddel voor de leerkracht. Het geeft concrete tips bij de ondersteuning van het decodeerproces. Er wordt stap voor stap beschreven hoe de leerkracht de leerlingen kan begeleiden om gekende en ongekende woorden te leren lezen en/of schrijven.

### Prototypetaak 1: *Werken met water*

De leerkracht heeft een aantal benodigdheden meegebracht naar de klas om een proefje uit te voeren (twee glazen, olie, een lepel). Vooraleer ze van start gaan met het proefje, vraagt de leerkracht aan de leerlingen om te checken of alle benodigdheden er zijn. De leerlingen doen dit aan de hand van een geschreven lijstje met de benodigdheden voor de proef: terwijl de leerkracht de voorwerpen toont en benoemt, trachten de leerlingen de corresponderende woorden terug te vinden in het lijstje en na te gaan wat er ontbreekt (water). Vervolgens wordt de proef klassikaal uitgevoerd. De leerlingen doen de proef nadien in groepjes over en beantwoorden een aantal schriftelijke (visueel sterk ondersteunde) vragen over wat ze waarnemen. Als klassikale afsluiting wordt een verklaring voor de proef gezocht. (zie taak 6.2, blz.62)

Benoem duidelijk de voorwerpen die je naar de klas hebt meegebracht.

*Geef de leerlingen voldoende tijd om zelf de woorden terug te vinden in het lijstje.* Bij leerlingen die zelfstandig de oplossing vinden, is het goed om tijdens de klassikale bespreking te achterhalen op welke manier zij tot de oplossing zijn gekomen. Door middel van deze bespreking is het mogelijk te achterhalen of de leerling al inzicht heeft opgebouwd in het alfabetisch principe of niet.

*Ondersteun de leerlingen die de woorden niet direct herkennen of de verkeerde woorden identificeren.*

Maak gebruik van de context bij het woord *olie*.

Laat hen ontdekken dat ze het woord kunnen terugvinden op de fles. Help hen door middel van gesloten vragen: *Zouden we dit ook terugvinden op de fles? Daar staat vanalles op geschreven. Kun je aanwijzen waar dat woord zou kunnen staan?* Op basis van de typografie van het etiket is het mogelijk dat leerlingen het woord vinden. Lees in elk geval voor wat de leerlingen aanwijzen, ook als het niet het juiste woord is. Op deze manier worden de functies van het schrift wellicht voor een aantal leerlingen ook weer duidelijker.

Decodeer samen met de leerlingen de andere woorden (*lepel, glazen*).

Bij deze woorden kan geen gebruik worden gemaakt van de context en bovendien gaat het om ongekende woorden waarvan het klankbeeld niet gekend is, vandaar de nood aan een klassikale decoding. Bij het decoderen van de woorden kun je gebruik maken van een analoog

woord, zoals in onderstaand voorbeeld:

1. Verklank het woord in stukjes of laat het verklanken: *'lepel'*. Betrek hierbij eventueel een meer gevorderde leerling. Laat het woord nazeggen.
2. Richt de aandacht naar de beginletter (omdat dit in de drie nog te identificeren woorden duidelijk verschilt). Verklank het woord in stukjes. *Luister goed: 'lepel'; 'l e p e l', 'l'.*
3. Vraag de leerlingen of ze een woord kennen dat op dezelfde manier begint of geef zelf een gekend woord met dezelfde beginletter (bij voorkeur een steunwoord). Check steeds of alle leerlingen de betekenis ervan begrijpen: *Kennen jullie een woord dat op dezelfde manier begint als 'lepel'? Met 'l' van 'lepel'? Ja, 'lat', 'l-a-t'.* Ga na of alle leerlingen de overeenkomst tussen de twee woorden horen: *Luister goed: 'lepel - lat'. Wat hoor je? Hoor je dat de woorden op dezelfde manier beginnen?*
4. Schrijf het woord letter voor letter op terwijl je het verklankt. *Kijk, zo schrijf je 'lat', 'l-a-t'.* Laat de leerlingen in de geschreven vorm van het aangereikte woord aanduiden welke letter overeenkomt. Toon de fiche van 'lat' (zie kopieerblad blz? met het overzicht van de steunwoorden). *'Lat' begint net zoals 'lepel' met een l. Toon de letter l in het woord 'lat'. Ja, dit is de letter l. Kijk, op deze fiche zie je dat 'lat' begint met een l.*
5. Laat de leerlingen vervolgens in het woordenlijstje zoeken naar een woord dat met dezelfde letter begint. *Zoek nu naar het woord 'lepel' in het lijstje. Waar staat het woord? Precies, 'lepel'.*
6. Demonstreer tenslotte de klank-letterkoppelingen in het woord lepel. Verklank het woord in stukjes terwijl je het letter voor letter opschrijft: *l-e-p-e-l*. Laat de leerlingen hierbij zelf ontdekken dat de letter 'e' op verschillende manieren kan worden uitgesproken (doe dit enkel indien je in de klas al activiteit 5.6 hebt uitgevoerd). Ga hierbij nog niet in op de regel voor open/gesloten lettergrepen, tenzij de leerlingen hierover zelf vragen stellen.

Laat de leerlingen het resterende woord in het lijstje lezen (*water*). Dit woord hebben de leerlingen al meerdere keren ontmoet in geschreven vorm in *Klaar? Af!*. De kans is dus groot dat ze dit woord als globaal woordbeeld herkennen en kunnen verklanken. De context van de proef helpt hen bovendien om het woord te raden. Voor leerlingen kan het heel motiverend zijn om op deze manier te 'lezen', ook al maken ze in realiteit nog geen klank-letterkoppelingen. Grijp deze gelegenheid aan om de klank-letterkoppelingen in het woord 'water' te demonstreren en het woord als steunwoord voor 'w' te installeren. Verklank het woord in stukjes en schrijf het tegelijkertijd op: *w-a-t-e-r*. Gebruik hierbij de fiche 'water'.

## Prototypetaak 2: Verjaardagsfuij

De leerlingen zijn uitgenodigd op de verjaardagsfuij van Tom en Tim en krijgen twee pakjes mee van een klasgenoot die hen niet kan vergezellen. In een kort briefje wordt beschreven voor wie welk pakje is bestemd. De leerlingen moeten op basis van de informatie in het briefje bepalen wie welk pakje krijgt. Ze krijgen hierbij als visuele steun een tekening van beide pakjes. Het is de bedoeling dat de leerlingen zelf de nodige informatie uit de tekst halen, zonder dat het briefje wordt voorgelezen (zie taak 5.4, blz. 54).

Richt de aandacht eerst naar *Tim/Tom*.

*Geef de leerlingen voldoende tijd om zelf de namen van de jongens te zoeken in de tekst.*

Bij leerlingen die zelfstandig de oplossing vinden, is het goed om tijdens de klassikale bespreking te achterhalen op welke manier zij tot de oplossing zijn gekomen. Door middel van deze bespreking is het mogelijk te achterhalen of de leerling al inzicht heeft opgebouwd in het alfabetisch principe of niet.

*Ondersteun de leerlingen die de woorden niet direct vinden of de verkeerde woorden identificeren.*

Maak gebruik van de context.

1. Wijs hen bijvoorbeeld aan in welke zin(nen) ze de woorden kunnen vinden. Op deze manier kun je de leerlingen meer gericht laten zoeken. *Kijk, in deze zin moet je zoeken.*

2. Ga eventueel in op het feit dat het om de namen van twee jongens gaat en dat eigennamen steeds met een hoofdletter worden geschreven in het Nederlands. Je kunt hierbij de eigen naam van de leerling als uitgangspunt nemen. *Schrijf eens je eigen naam op (of schrijf de naam zelf op). Kijk nu goed: welke letter schrijf je aan het begin: een grote of een kleine? Een eigennaam begint steeds met een grote letter (hoofdletter). Vind je zo 'n woord in de tekst?*

Decodeer samen met de leerlingen de woorden.

1. Start met een auditieve analyse van de woorden. Verklank de woorden nadrukkelijk en vraag de leerlingen wat ze horen: laat hen ontdekken dat de woorden sterk op elkaar lijken. *Luister goed: Tim - Tom. Wat hoor je aan het begin van het woord? Goed, 't'. Wat hoor je aan het einde? Is dat in beide woorden gelijk? Koppel hieraan tegelijkertijd de schrijfwijze van de letters. Hoe schrijf je 't'? En 'm'? Herinner je je 'teen'? Kun je dat schrijven? Zoek dat eens op in de steunbladen. Schrijf beide letters eventueel voor. Laat de leerling vervolgens zelf in de tekst zoeken naar twee woorden die beginnen met 't' en eindigen met 'm'. Laat deze aanduiden in de tekst.*

2. Maak gebruik van de grafische informatie van de woorden. Vraag de leerlingen om aan te duiden wat verschilt in beide woorden en laat hen beide klinkers onderstrepen. Vraag hen om de klinkers te verklanken. Help hen bij de klank-letterkoppelingen van 'o' en 'i' door te verwijzen naar analoge woorden die ze kennen. Hierbij kun je verwijzen naar de steunbladen. Laat hen zoeken naar woorden die met dezelfde klinkers worden geschreven (bijvoorbeeld 'gom' en 'dik'). Verklank de woorden terwijl je ze letter voor letter opschrijft. *Tom klinkt als gom. 'Gom' schrijf je zo: g o m. Installeer op deze manier de steunwoorden 'gom' voor 'o' en 'dik' voor 'i'.*

3. Decodeer tenslotte nog eens samen met de leerlingen de beide woorden. Schrijf de woorden letter voor letter op en laat de leerling deze verklanken en naschrijven. Maak tenslotte de synthese van de woorden. *T-o-m = Tom, T-i-m = Tim*

Ga nu over naar *groot/klein*.

*Geef de leerlingen voldoende tijd om zelf de woorden in de tekst te zoeken.*

Aangezien de meeste leerlingen beide woordbeelden al herhaaldelijk hebben ontmoet in *Klaar? Afl.*, is de kans groot dat ze deze als globaalwoorden herkennen. Je kunt de leerlingen hierbij helpen door de zin waarin Tom voorkomt, gedeeltelijk voor te lezen: *Kijk, hier staat: "Het pakje voor Tom is ..."* Op basis van de context kunnen de leerlingen makkelijker voor-spellend lezen.

*Ondersteun de leerlingen die de woorden niet vinden of de verkeerde woorden identificeren.*

Maak gebruik van de context.

Vergewis je ervan dat de leerlingen naar de juiste woorden zoeken door hen zelf de tekeningen te laten beschrijven of door hen gesloten vragen te stellen over de tekeningen: *Hoe ziet dit pakje eruit? Is dit pakje groot of klein?* Door de leerlingen de tekeningen te laten beschrijven, worden de woorden op een natuurlijke manier verklankt en kun je checken of de leerlingen effectief naar de juiste woorden zoeken in de tekst.

Decodeer samen met de leerlingen de woorden.

1. Maak een auditieve analyse van de woorden. Verklank het woord in stukjes en schrijf het tegelijkertijd op: *k l e i n*. Eventueel kun je hiervoor ook een meer gevorderde leerling inschakelen. Laat de leerling terug zoeken in de tekst.

2. Ga dan over naar de volgende zin en lees die voor: *Het pakje van Tim is ...* Op basis van de vorige onderhandeling, zal het voor de meeste leerlingen wellicht duidelijk zijn dat het hier om het woord *groot* gaat. Ga hierbij op dezelfde manier in op de klank-letterkoppeling als bij *klein*. Verklank het woord in stukjes en schrijf het tegelijkertijd op: *g r o o t*.

3. Grijp de gelegenheid aan om 'groot' en 'klein' als steunwoorden te installeren voor de respectievelijke klanken 'oo' en 'ei'. Gebruik hierbij de steunbladen en maak eventueel fiches aan waarop de woorden staan geschreven en afgebeeld.

*Lees de volledige tekst voor*

Vraag de leerlingen tenslotte of ze nog andere woorden in de tekst kunnen lezen. Lees nadien het volledige tekstje traag en duidelijk voor. Wijs hierbij de voorgelezen woorden aan op de tekst. Je kunt hierbij gebruik maken van een kopie op A3 die je op het bord hangt of van een overheadprojector. In het kader van de alfabetisering is het wel belangrijk dat de leerkracht deze modelfunctie op zich neemt zodat leerlingen een klankzuivere uitspraak meekrijgen van de gelezen woorden en tegelijkertijd op de goede manier kennismaken met de woordaf-bakeningen in de tekst.



**BIJLAGE 4:**

**OBSERVATIEFORMULIEREN**

## OBSERVATIEFORMULIER BASISDOELSTELLINGEN

<b>NAAM VAN DE LEERLING:</b> <b>DATUM:</b>	de leerling beheerst de doelstelling			
	niet	matig	vol- doende	goed
<b>1. LUISTEREN</b>				
<b>1.1 De leerlingen voeren mondelinge instructies voor concrete handelingen in de hier-en-nu klascontext uit en dat vereist dat ze het volgende begrijpen :</b>				
instructies voor het maken van voorwerpen en tekeningen				
instructies voor een handelingsopdracht (experimenteren met een typemachine of een computer, spelen van een spel, uitvoeren van een proefje of goocheltruc, maken van een recept)				
instructies voor het maken van een zoekopdracht ( het vinden van katten in een afbeelding, vinden van voorwerpen die gedeeltelijk door een sleutelgat te zien zijn, herkennen van een tekening op basis van een beschrijving, stamboom zoeken van een denkbeeldige familie, ontcijferen van een zin geschreven in geheimschrift, ...)				
instructies voor het invullen van een opdrachtenblad (het onderlijnen of omcirkelen van de juiste oplossing, het juiste woord bij de passende tekening schrijven)				
instructies voor het uitvoeren van een organisatorische opdracht (in groepjes gaan zitten)				
<b>1.2 De leerlingen begrijpen mondelinge mededelingen, vragen en reacties van de leerkracht of van een medeleerling met betrekking tot concrete gebeurtenissen in de klascontext en tot handelingen die zij zelf uitvoeren in de klas en/of in het kader van schoolse opdrachten, bijvoorbeeld :</b>				
commentaar bij handelingen of tekeningen (in het kader van goocheltrucs, wetenschappelijke proefjes, ...)				
een verklaring voor een probleem (bijvoorbeeld een wetenschappelijk proefje, ...)				
informatie over de oplossing (in welke volgorde prenten moeten staan, welk woord bij welke tekening hoort, welk woord er ontbreekt in een invuloefening)				
<b>1.3 De leerlingen begrijpen een mondeling verhaal dat gesitueerd wordt in een hier-en-nu context:</b>				
de inhoud van een mondeling geformuleerd en visueel ondersteund verhaal (een prentenboek, een stripverhaal)				
informatie over de inhoud van een mondeling geformuleerd verhaal (gesloten vragen, opdrachten)				



NAAM VAN DE LEERLING: DATUM:	de leerling beheerst de doelstelling			
	niet	matig	vol- doende	goed
<b>2. SPREKEN</b>				
<b>2.1 De leerlingen kunnen zelf korte mondelinge mededelingen, vragen en reacties formuleren met betrekking tot concrete gebeurtenissen in de klas-context en tot handelingen die zijzelf of de leerkracht uitvoeren in de klas en/of in het kader van schoolse opdrachten. Daarbij worden zowel inhoud als formulering van het antwoord vanuit de taak aangereikt. Ze kunnen bijvoorbeeld :</b>				
antwoord geven op gesloten vragen (i.v.m. een zoekopdracht, de verklaring van een wetenschappelijk proefje of een goocheltruc, de regels van een spel, de inhoud van een verhaal, de oplossing van een opdracht, de handelingen die bij een proefje moeten worden uitgevoerd, de berekening van de juiste hoeveelheid ingrediënten, ...)				
informatie of oplossingen verwoorden in het kader van een opdracht (de eigen score vermelden, verwoorden of je lottokaart bijna vol is, verwoorden van opdrachten bij verschillende spelen, het mogelijke einde van een stripverhaal formuleren, ...)				
<b>2.2 De leerlingen kunnen vaste formules voor een aantal sociale plichtplegingen en voor het oplossen van communicatieproblemen zelf gebruiken. Ze kunnen bijvoorbeeld :</b>				
beleefdheidsformules gebruiken (Alstublieft. Dag.)				
aangeven dat ze iets niet begrepen hebben (Wat zeg je ?)				
<b>2.3 De leerlingen kunnen korte vragen beantwoorden en mededelingen doen die op henzelf betrekking hebben in formele schoolse situaties, bijvoorbeeld :</b>				
tijdens een formeler gesprek met de leerkracht of een andere volwassene op school waarin vragen worden gesteld over naam, adres, gezondheidstoestand, ... van de leerling				
<b>3. LEZEN</b>				
<b>3.1 De leerlingen kunnen visuele vaardigheden aanwenden die nodig zijn om te lezen en ze kunnen het verband leggen tussen een teken en zijn betekenis. Ze kunnen bijvoorbeeld :</b>				
een teken interpreteren (letters herkennen in graffiti, korte klinkers herkennen in een tekst, ...)				
een woordbeeld herkennen dat ze al herhaaldelijk hebben ontmoet (om het bij de passende tekening te plaatsen, ...)				
een vooraf verklankt woord herkennen (in een boodschappenlijst, in een woordenlijst, op het opdrachtenblad, ...)				
informatie globaal begrijpen of gericht informatie halen uit een korte tekst (informatie halen uit een vergelijking van twee agenda's, de passende omschrijving van een verhaal achterhalen, informatie halen uit een zin(nen) om een zoekopdracht op te lossen, achterhalen wie welk pakje krijgt, ...)				

## OBSERVATIEFORMULIER BASISDOELSTELLINGEN

NAAM VAN DE LEERLING: DATUM:	de leerling beheerst de doelstelling			
	niet	matig	vol- doende	goed
<b>4. SCHRIJVEN</b>				
<b>4.1 De leerlingen kunnen visuele en motorische vaardigheden aanwenden die nodig zijn om woorden die al in de taak zijn aangeboden, op te schrijven. Ze kunnen bijvoorbeeld:</b>				
een woord/zin overschrijven (naam van een krant, reclameslogan, het juiste woord bij een passende tekening, ...)				
<b>5. TAALBESCHOUWING</b>				
<b>5.1 De leerlingen hebben een inzicht in een aantal basisprincipes waaraan geschreven teksten in het Nederlands beantwoorden. Zo weten ze dat:</b>				
een tekst bestaat uit verschillende zinnen				
een zin bestaat uit verschillende woorden				
een woord bestaat uit verschillende letters				
een letter symbool staat voor een klank				
een zin vooraan wordt afgebakend door een hoofdletter en achteraan door een leesteken				
in het Nederlands gelezen wordt van links naar rechts				

NAAM VAN DE LEERLING: DATUM:	de leerling beheerst de doelstelling			
	niet	matig	vol- doende	goed
<b>1 SPREKEN</b>				
<b>1.1 De leerlingen kunnen mondelinge instructies voor concrete handelingen in de hier-en-nu klascontext formuleren, bijvoorbeeld:</b>				
aan andere leerlingen instructies geven (om iets met een voorwerp te doen, een proefje uit te voeren, een spel te spelen, ...)				
spelleider zijn en het goede verloop van het spel bewaken door gepaste opdrachten te geven (bijvoorbeeld nummertjes of lettertjes afroepen in een bingospel)				
<b>1.2 De leerlingen kunnen zelf mondelinge mededelingen, vragen en reacties formuleren met betrekking tot concrete gebeurtenissen in de klascontext en tot handelingen die zijzelf of de leerkracht uitvoeren in de klas en/of in het kader van schoolse opdrachten. Daarbij worden noch inhoud noch formulering van het antwoord vanuit de taak aangereikt. Ze kunnen bijvoorbeeld:</b>				
verwoorden wat andere leerlingen of de leerkracht aan het doen zijn (handelingen die leerlingen moeten uitvoeren om een spel te spelen of een truc te kunnen uitvoeren)				
voor minder taalvaardige leerlingen de instructies verduidelijken voor het spelen van een spel, het uitvoeren van een proefje, ...				
antwoord geven op vragen i.v.m. de regels van een spel, de verklaring van een wetenschappelijk proefje, een goocheltruc, de inhoud van een (strip)verhaal, een handelings- en zoekopdracht, ...				
informatie of oplossingen verwoorden in het kader van een opdracht (nauwkeurig beschrijven van de plaats van een dier/voorwerp in een tekening zodat anderen het terugvinden, de betekenis van een woord verwoorden, een eenvoudig verhaal vertellen bij prenten, ...)				
handelingen verwoorden die ze zelf uitvoeren (verwoorden welke kleuren ze neerleggen, beschrijven wat ze voelen met hun handen, een zelfverzonnen dialoog spelen, ...)				
<b>1.3 De leerlingen kunnen langere vaste formules voor een aantal sociale plichtplegingen en voor het oplossen van communicatieproblemen gebruiken, bijvoorbeeld:</b>				
beleefdheidsformules gebruiken (Het spijt me. Tot volgende week.)				
aangeven dat ze iets niet begrepen hebben (Wat zeg je? Ik begrijp je niet. Wilt/kunt u dat nog eens herhalen?)				

## OBSERVATIEFORMULIER DIFFERENTIATIEDOELSTELLINGEN

<b>NAAM VAN DE LEERLING:</b> <b>DATUM:</b>	de leerling beheerst de doelstelling			
	niet	matig	vol- doende	goed
<b>2. LEZEN</b>				
<b>2.1 De leerlingen kunnen schriftelijke instructies lezen voor concrete handelingen in de hier-en-nu klascontext, bijvoorbeeld:</b>				
instructies voor het maken van een voorwerp				
instructies voor een zoekopdracht				
instructies voor het invullen van een opdrachtenblad (het verbinden van woorden met afbeeldingen, het maken van invulopdrachten en andere schriftelijke opdrachten zoals meerkeuzevragen, het in de juiste volgorde plaatsen van tekeningen op basis van een beschrijving, ...)				
instructies voor het spelen van een spel of het uitvoeren van een proefje of goocheltruc				
<b>2.2 De leerlingen begrijpen schriftelijke mededelingen, vragen en reacties met betrekking tot concrete gebeurtenissen in de klascontext en tot handelingen die zij zelf uitvoeren in de klas en/of in het kader van schoolse opdrachten. De leerlingen begrijpen onder andere:</b>				
informatie bij tekeningen (in het kader van een wetenschappelijk proefje of een zoekopdracht)				
invuloefeningen en meerkeuzevragen				
<b>3. SCHRIJVEN</b>				
<b>3.1 De leerlingen kunnen opdrachten met vooraf gegeven keuzemogelijkheden maken, bijvoorbeeld:</b>				
een woord of eenvoudige zin overschrijven (bij een passende tekening, in een invulopdracht, bij een meerkeuzevraag)				
<b>3.2 De leerlingen kunnen cijfers schrijven, bijvoorbeeld:</b>				
de scores noteren van de overige leerlingen				
<b>3.3 De leerlingen kunnen een kort tekstje schrijven, bijvoorbeeld:</b>				
een korte beschrijving bij een reclametekening, een eigen strofe voor een raplied, ...				

**BIJLAGE 5:**

**VOORBEELDTOETSEN**



# TOETSVOORBEELD 1

<b>AARD VAN DE TOETS</b>	De leerlingen luisteren naar de beschrijvingen van de voorwerpen die een jongen, Joris, verloren heeft. Zij vergelijken wat zij horen met wat ze op de tekeningen zien en zetten een cirkel rond de juiste oplossing.
<b>VERWERKINGSNIVEAU</b>	beschrijvend
<b>DOELGROEP</b>	anderstalige nieuwkomers
<b>AFNAME</b>	klassikaal
<b>SCORING</b>	De toetsafnemer leest de beschrijvingen voor die Joris aan de schoolsecretaris geeft. Na elke beschrijving krijgen de leerlingen voldoende tijd om het juiste voorwerp te omcirkelen. juiste voorwerp aangeduid : 1 punt niet het juiste voorwerp : 0 punten geen voorwerp aangeduid : 0 punten
<b>MATERIAAL</b>	voor elke leerling een kopie van de toetsbladen (tekeningen)

## INTRO

Je kan de toets bijvoorbeeld op de volgende manier inkleden:

‘Joris heeft enkele dingen uit zijn pennenzak verloren. Hij merkt pas de volgende dag wat hij kwijt is. Hij gaat op het secretariaat vragen of iemand de dingen uit zijn pennenzak heeft gevonden. De secretaris heeft een heleboel voorwerpen die leerlingen verloren hebben. Om zeker te zijn dat Joris niet zomaar aanwijst wat hij graag wil en alleen zijn eigen spullen meeneemt, laat hij Joris zijn verloren voorwerpen beschrijven.’

Zeg tegen de leerlingen dat jij nu de beschrijvingen van Joris gaat voorlezen. Vraag hen heel goed te luisteren naar de beschrijvingen die Joris geeft van zijn voorwerpen. Aan het einde van de beschrijving krijgen de leerlingen voldoende tijd om het juiste voorwerp te omcirkelen. Lees elke tekst maximaal twee keer voor.

1. ‘Ik ben mijn potlood verloren. Mijn potlood is niet nieuw meer. Het is al heel kort. Het is een dik potlood, dikker dan een normaal potlood. Het is niet rond. Het heeft een scherpe punt, want ik had het pas geslepen toen ik het verloor. Mijn potlood heeft geen gommetje achterop.’

Vraag de leerlingen nu om het potlood van Joris te omcirkelen.

Ga vervolgens na of de leerlingen de instructies begrepen hebben en ze ook kunnen uitvoeren. Als ze een fout gemaakt hebben, kan die nu verbeterd worden door de instructies nog eens te herhalen tot alle leerlingen ze begrepen hebben.

## TOETS

Ga na de oefening over tot de echte toets. Vanaf nu mogen de leerlingen niet meer geholpen worden. Wat betreft herhaling geldt dezelfde regeling als bij het oefenitem. Hoe lang je moet wachten om over te gaan naar de volgende beschrijving, moet je zelf zien. Let wel: hoe langer je wacht, hoe meer gelegenheid de leerlingen hebben om te spieken.

2. ‘Ik ben ook mijn slijper kwijt geraakt. Ik heb een slijper waarmee ik zowel een dik als een dun potlood kan slijpen. Mijn slijper heeft dus twee openingen.

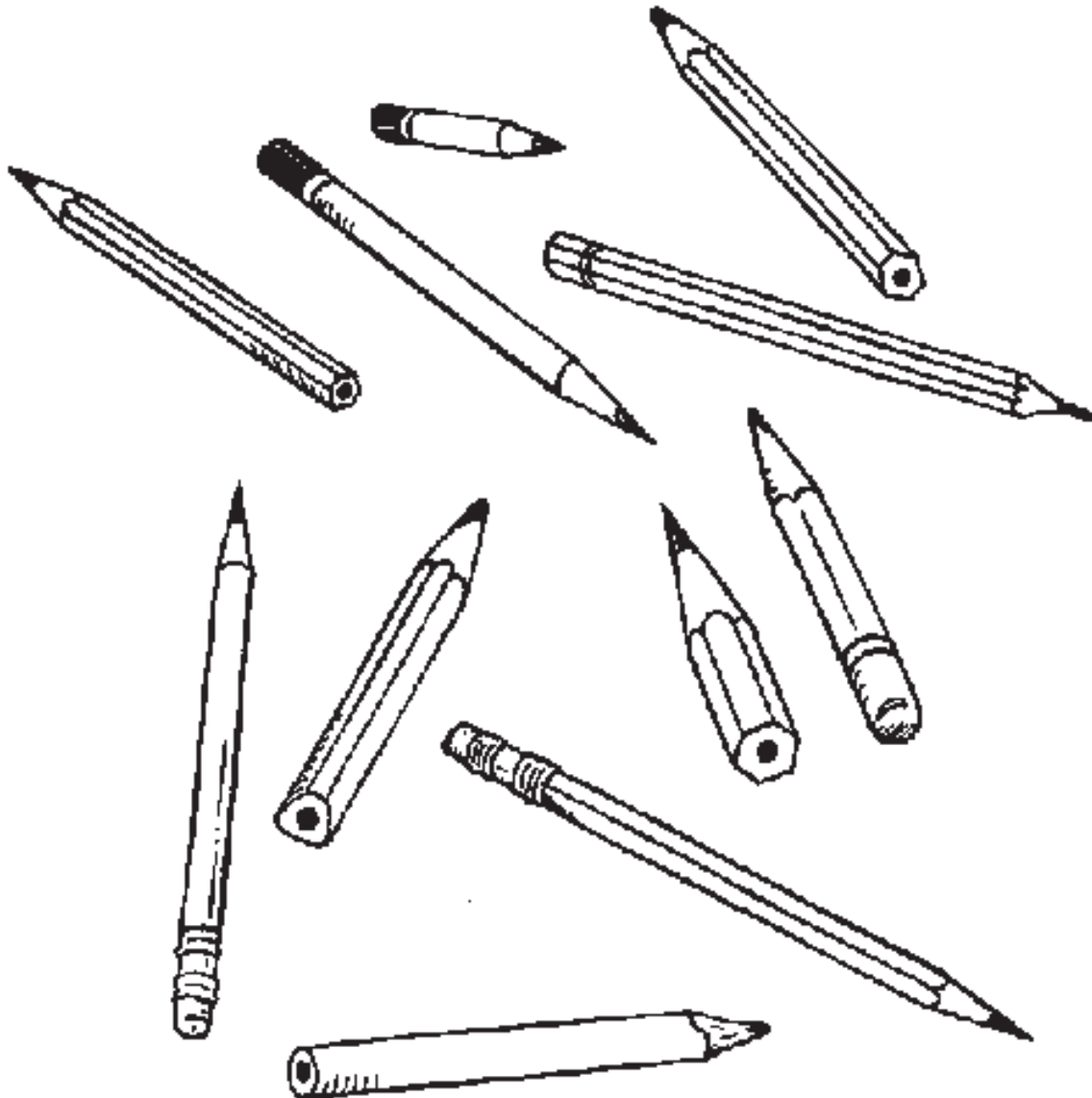
Omcirkel de slijper van Joris.

Draai je blad om.’

Verzin nu zelf nog een aantal gelijkaardige opdrachten bij, zodat je dan over een volwaardige toets beschikt om de luistervaardigheid van de individuele leerlingen te kunnen nagaan. Om je toets betrouwbaar te maken, zorg je best voor een twintigtal items.

# TOETS 1 : VRAAG 1

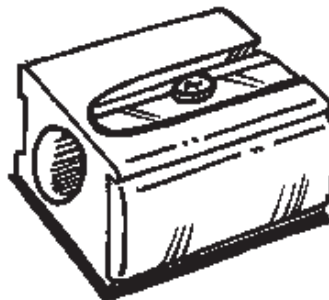
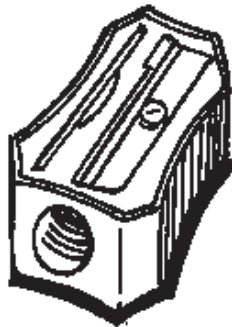
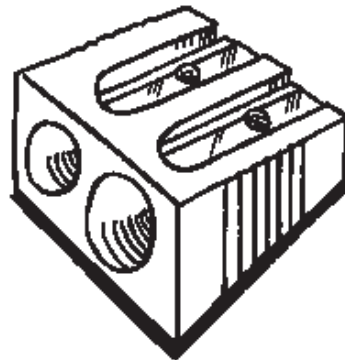
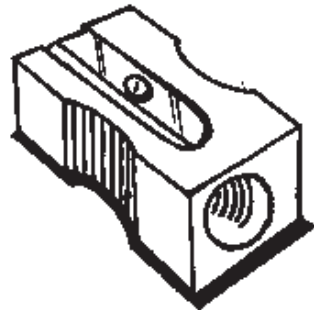
Naam : .....  
Klas : ..... Nr : .....





## TOETS 1 : VRAAG 2

Naam : .....  
Klas : ..... Nr : .....



## TOETSVOORBEELD 2

AARD VAN DE TOETS	de leerlingen voeren mondelinge instructies uit voor het tekenen van een huis
VERWERKINGSNIVEAU	beschrijvend
DOELGROEP	anderstalige nieuwkomers
AFNAME	klassikaal - individueel De instructies voor het tekenen van het huis worden letterlijk voorgelezen en één keer herhaald. De leerlingen voeren ze uit. Ze krijgen daarvoor telkens voldoende tijd.
SCORING	Van elk onderdeel van het huis dat de leerlingen moeten tekenen, wordt apart bekeken of het de juiste vorm heeft en of het op de juiste plaats staat.
MATERIAAL	voor elke leerling een toetsblad met het geraamte van het huis

### INTRO

Je kan de toets bijvoorbeeld op de volgende manier inkleden:

‘Jeroen moet voor school een huis tekenen, maar weet niet goed hoe dat moet. Hij vraagt zijn vader om hem te helpen. De vader van Jeroen legt uit hoe Jeroen het huis kan tekenen.’

Vertel nu aan de leerlingen dat je zal voorlezen wat de vader van Jeroen zegt. ‘Zouden jullie dat ook kunnen? Willen jullie het eens proberen?’

Geef de leerlingen dan een blad waarop een vierkant staat. Vraag hen allemaal een potlood en een gom te nemen.

Zeg aan de leerlingen dat je dingen gaat voorlezen die zij moeten tekenen. Probeer het eerst uit met een concreet voorbeeld.

‘Je hebt op je blad een groot vierkant staan. Dat is al een stuk van het huis. Teken boven op het vierkant een driehoek. Dat is het dak van je huis. Teken in het midden van het huis een deur. De deur is een rechthoek, waarvan de onderkant tegen het vierkant moet komen.’

De bovenstaande instructies zijn bedoeld als oefening. Ga na of alle leerlingen dit soort instructies begrijpen en kunnen omzetten. Als ze fouten gemaakt hebben, kunnen ze verbeterd worden door de instructies nog eens te herhalen tot alle leerlingen ze begrepen hebben.

### TOETS

Ga na de oefening over tot de eigenlijke toets. Lees de verschillende toetsinstructies voor. Vanaf nu mogen de leerlingen niet meer worden geholpen. Hoe lang je moet wachten om over te gaan naar de volgende instructie moet je zelf zien. Let wel op : hoe langer je wacht, hoe meer gelegenheid de leerlingen hebben om te spieken.

- Teken in het midden van het dak een vierkant. Dat is je dakraampje.
- Trek in het midden van het dakraam een lijn van boven naar beneden.
- Trek daarna in het midden van het dakraam een lijn van links naar rechts. Zo zie je meteen dat het raam uit vier kleine ruitjes bestaat.
- Teken bovenaan in de deur een grote cirkel. Dat is het raam in de deur.
- Links in het midden van de deur teken je een kleine cirkel. Zo heeft de deur ook een deurklink.
- Teken nu rechts en links boven de deur een vierkant voor de twee ramen van het huis.
- Verdeel beide ramen in twee stukken door in het midden van elk vierkant een lijn te trekken van boven naar beneden.
- Teken tegen de linkerkant van beide ramen een rechthoek voor de luiken
- Doe hetzelfde aan de rechterkant van beide ramen.

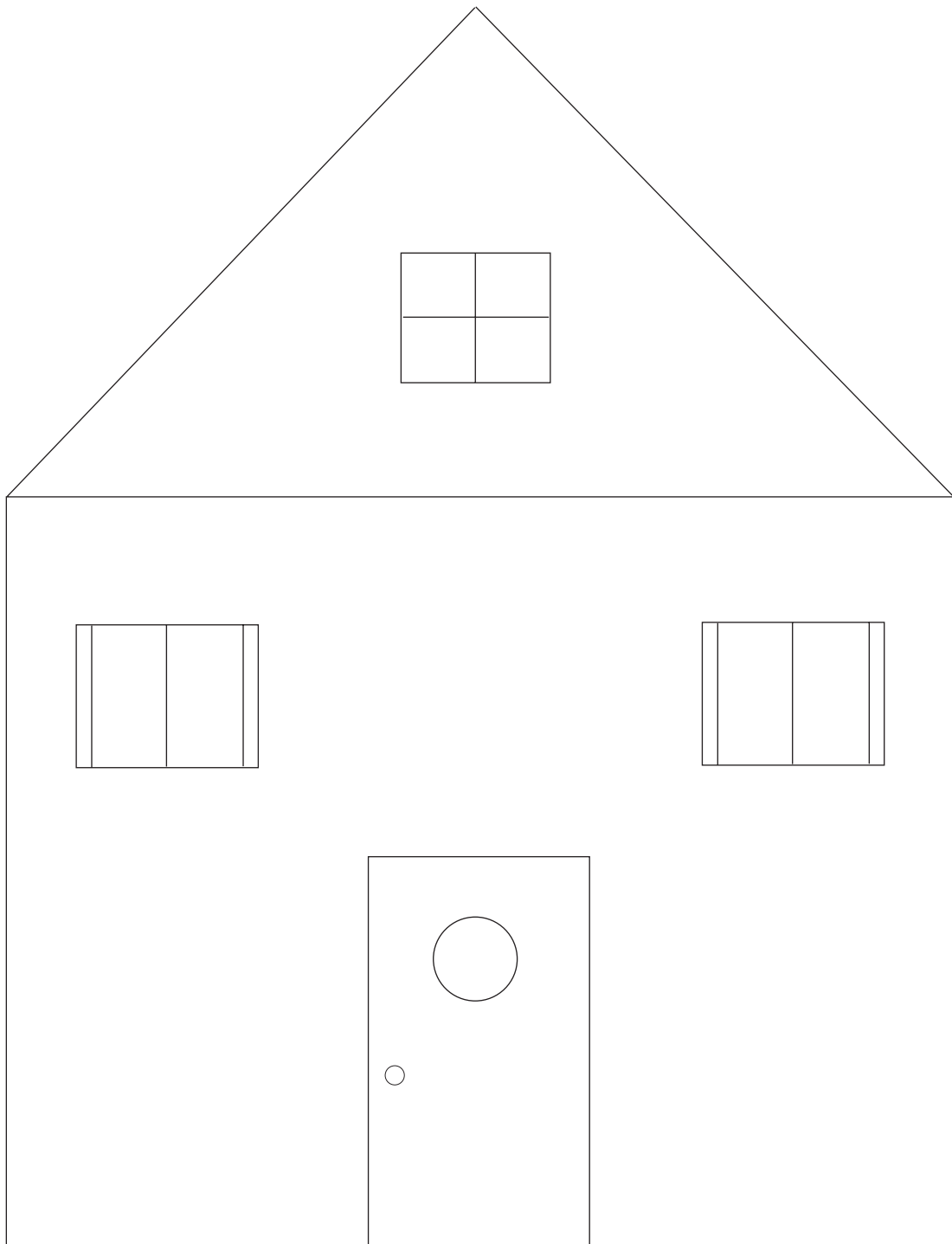
Deze toets kan heel eenvoudig gescoord worden. Neem de huizen die de leerlingen getekend hebben en overloop de lijst met de 13 te tekenen items. Elk item wordt nu dubbel gescoord, namelijk op de vorm en op de plaats van een bepaald onderdeel van het huis. Deze moeten los van elkaar beoordeeld worden. Als de leerling bijvoorbeeld een rechthoekige deur heeft getekend die links in het huis staat scoort hij een punt voor de vorm van de deur, maar niet voor de plaats, want de deur moest in het midden staan.

Voor elk onderdeelje wordt gekeken of de leerling het goed of fout heeft gedaan. Als hij het goed heeft gedaan, scoort hij 1. Als dat niet het geval is, scoort hij 0. Met de grootte, lengte, .... van bepaalde onderdelen mag geen rekening worden gehouden, tenzij vermeld (grote/kleine cirkel). Het feit of dit al dan niet met de werkelijkheid kan overeenkomen, speelt geen rol bij de beoordeling.

# TOETS 2: BIJLAGE VOOR DE LEERKRACHT

Naam : .....


Klas : ..... Nr : .....



## TOETS 2 : BIJLAGE VOOR DE LEERLING

Naam :.....

Klas : ..... Nr :.....



## TOETSVOORBEELD 3

<b>AARD VAN DE TOETS</b>	De leerlingen luisteren naar de beschrijving van een klasfoto en schrijven het juiste cijfer bij de passende persoon.
<b>VERWERKINGSNIVEAU</b>	beschrijvend
<b>DOELGROEP</b>	anderstalige nieuwkomers
<b>AFNAME</b>	klassikaal - individueel De toetsafnemer leest de beschrijvingen voor van de verschillende personen die op de klasfoto staan. Na elke beschrijving krijgen de leerlingen voldoende tijd om het juiste cijfer bij de passende persoon te schrijven.
<b>SCORING</b>	juiste cijfer bij passende persoon: 1 punt verkeerde cijfer bij een persoon: 0 punten geen cijfer bij een persoon: 0 punten
<b>MATERIAAL</b>	voor elke leerling een kopie van de klasfoto, een potlood en een gom

### INTRO

Je kan de toets op de volgende manier inkleden:

‘Kijk eens naar deze tekening. Daarop zie je de afbeelding van een klas waarin 20 leerlingen zitten. Die leerlingen hebben zich ingeschreven voor een korfbaltornooi. De turnleraar heeft de 10 beste spelers van de klas geselecteerd en ervoor gezorgd dat elke speler een T-shirt krijgt met zijn persoonlijk nummer. Hij heeft de opdracht gegeven aan Tim, een jongen uit een andere klas, om de 10 T-shirts uit te delen. Maar Tim kent de namen van de verschillende leerlingen niet. Daarom heeft de turnleraar er een beschrijving van het uiterlijk van alle leerlingen bij gegeven. Helpen jullie Tim om aan iedere leerling het juiste T-shirt te geven?’

Laat de leerlingen een potlood nemen. Neem zelf een uitgegroot exemplaar van de tekening bij de hand om duidelijk te maken wat de leerlingen juist moeten doen.

Zeg tegen de leerlingen dat jij gaat voorlezen welke leerling welk nummer moet krijgen. Dat doe je door te beschrijven hoe leerling X eruit ziet, naast wie leerling Y staat, enzovoort. Maak de leerlingen op voorhand duidelijk wat links en rechts is op de tekening door het even aan te duiden. Baseer je daarbij op je eigen perspectief en niet op het perspectief van de leerlingen op de klasfoto. Aan het einde van elke beschrijving krijgen de leerlingen voldoende tijd om het juiste cijfer bij de passende persoon te schrijven. Lees elke beschrijving twee keer voor, maar herneem niet alle beschrijvingen nog eens nadat je ze allemaal hebt doorlopen.

- Erica krijgt nummer 1. Ze heeft lang zwart krullend haar en draagt geen bril.

Vraag de leerlingen om het cijfer bij de passende persoon te schrijven.

Ga vervolgens na of de leerlingen de beschrijving begrepen hebben en of ze het cijfer bij de passende persoon hebben overgeschreven. Als ze een fout gemaakt hebben, kan die nu verbeterd worden door de beschrijving nog eens te herhalen tot alle leerlingen ze begrepen hebben.

Wijs de leerlingen er tot slot op dat ze, indien ze tijdens de toets twijfelen of denken een fout te hebben begaan, twee nummers bij eenzelfde persoon mogen schrijven, of een zelfde nummer bij twee verschillende personen.

### TOETS

Ga na de oefening over tot de echte toets. Lees de verschillende toetsinstructies voor. Vanaf nu mogen de leerlingen niet meer geholpen worden. Hoe lang je moet wachten om over te gaan naar de volgende instructie, moet je zelf zien. Let wel op: hoe langer je wacht, hoe meer gelegenheid de leerlingen hebben om te spieken.

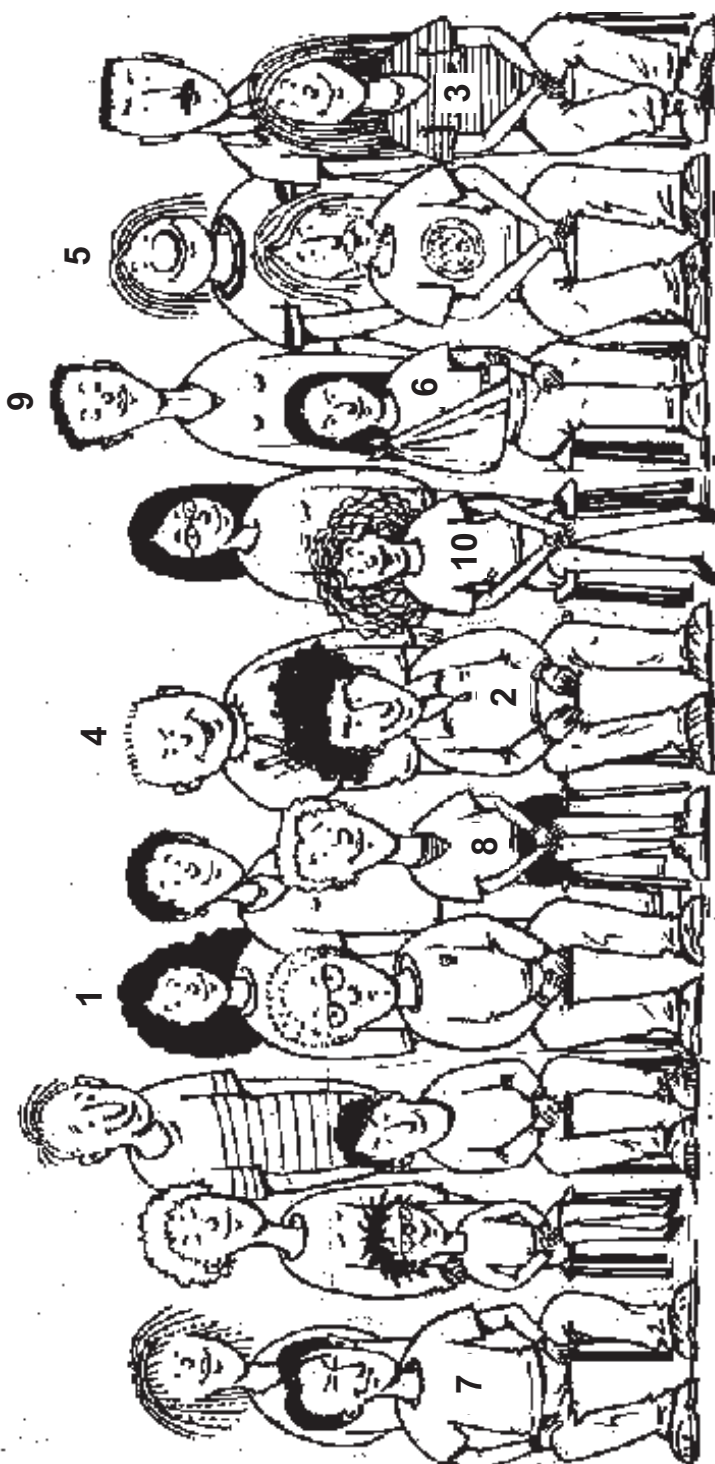
- Ibrahim krijgt nummer 2. Hij heeft zwart krullend haar.

- Monica krijgt nummer 3. Ze is het meisje dat op de klasfoto het meest rechts zit.

- Jeroen krijgt nummer 4. Op de klasfoto steekt hij twee vingers op achter het hoofd van Ibrahim, nummer 2.
- Koen krijgt nummer 5. Hij heeft lang blond haar en een dikke neus.
- Leila krijgt nummer 6. Ze heeft lang zwart haar en een gebroken arm.
- Jordi krijgt nummer 7. Op de klasfoto zit hij het meest aan de linkerkant.
- Joke krijgt nummer 8. Ze heeft kort blond haar en zit rechts van de jongen met kort blond haar en een bril.
- Nele krijgt nummer 9. Ze is het grootste meisje van de klas en heeft kort zwart haar.
- Petra krijgt nummer 10. Ze zit voor het meisje met het lange zwarte haar die een bril draagt.

Deze toets kan heel eenvoudig worden gescoord. Neem de klasfoto's waarop de nieuwkomers aan de 10 geselecteerde spelers een nummer hebben toegekend. Ga dan per nummer na of het bij de juiste persoon staat, en tel het aantal juiste antwoorden. Met het feit of een nummer bij meerdere personen voorkomt of er meerdere nummers bij een persoon staan, wordt geen rekening gehouden.

# TOETS 3: BIJLAGE VOOR DE LEERKRACHT





# TOETS 3: BIJLAGE VOOR DE LEERLING

Naam : .....

Klas : ..... Nr : .....

