

Leesbevordering bij laagtaalvaardigen

Het ontwikkelen van een literatuurhandboek

Promotor:
An Van Uytvanck

Bachelorproef voorgedragen door:
Robbe Pessemier
Nikolaas Mergan
Thibaut Duthois

2018-2019

tot het behalen van het
diploma van:

Bachelor in het onderwijs:
secundair onderwijs

Woord vooraf

Na drie jaar studeren aan de lerarenopleiding secundair onderwijs van de Arteveldehogeschool vormt deze bachelorproef de laatste stap op weg naar ons diploma. Wij kozen ervoor ons te specialiseren binnen het vak Nederlands.

Voor we u, beste lezer, meenemen in het avontuur dat we dit jaar beleefd hebben, is het ongelooflijk belangrijk dat we enkele mensen bedanken. Wij zijn trots een bachelorproef geschreven te kunnen hebben en een mooi eindproduct te kunnen hebben ontwikkeld. Dit was echter nooit mogelijk geweest zonder een intense samenwerking met prachtige mensen die allemaal uitblinken in hun job en stonden te springen om hun passie en kennis met ons te delen.

In de eerste plaats willen we An Van Uytvanck bedanken. Zij was naast onze promotor ook drie jaar lang onze docent Nederlands. We willen haar bedanken voor de fantastische begeleiding bij het maken van deze bachelorproef. Daarnaast willen we haar ook bedanken om ons de voorbije drie jaar de liefde voor literatuur bij te brengen. Die liefde hebben wij het afgelopen jaar proberen door te geven aan onze doelgroep laagtaalvaardigen.

Vervolgens willen we de volledige hogeschool bedanken om ons de kans te bieden dit mooie project aan te vatten. Hierbij willen we Ilse De Bolster uitdrukkelijk bedanken voor de steun en goede raad bij de juridische en financiële kant van onze bachelorproef.

Verder willen we ook graag Peter Van den Eede bedanken. Door zijn groot hart voor literatuur zwichtte hij voor onze vragende ogen en besloot hij mee te gaan in ons ambitieuze plan. We hadden veel aan zijn ervaring, kennis en contacten in de literaire wereld.

Ook Kristien Spooren, Herman Brusselmans, Laïla Koubaa, Fikry El Azzouzi & Bart Koubaa besloten dankzij hun groot hart voor literatuur om mee te werken aan onze bachelorproef. Zij lieten zich door ons begeleiden en schreven stuk voor stuk prachtige kortverhalen waar laagtaalvaardigen zullen van kunnen genieten.

De getalenteerde dames Louise Muizenstaart, Lore Vekeman en Lien Vuylsteke kunnen ook niet genoeg in de bloemetjes gezet worden. Zij hadden zoveel sympathie voor ons project en onze doelgroep dat zij er belangeloos voor zorgden dat ons literatuurhandboek er prachtig uitziet.

Daarnaast willen we Ruud Meert hartelijk bedanken voor de vruchtbare samenwerking. Hij is binnen de redactie van Wablieft, de verantwoordelijke van de afdeling boeken.

De gepassioneerde leerkrachten van VISO Gent, Joke Robberecht, Jurgen Raes, Ellen Dewael, Ole Laveyne en Veerle Lissens kunnen niet genoeg lof ontvangen. Zij hebben uren met ons overlegd en stelden hun klassen ter beschikking voor ons praktijkonderzoek en om ons eindproduct uitvoerig uit te testen. Zonder hen was deze bachelorproef nooit geworden wat hij nu is.

We willen ook alle leerlingen van VISO Gent bedanken om wekenlang onze literatuurworkshops te ondergaan en onze enquête in te vullen.

Tot slot willen we ook alle OKAN-leerkrachten die onze enquête wilden invullen hartelijk bedanken.

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	4
1.1	Een blik vooruit.....	5
2.	Onderzoeksvoorstel	5
2.1	Keuze van het onderwerp	5
2.2	Onderzoeksmethodes bij het oriënteren	6
2.2.1	Informatie verzamelen in de praktijk	6
2.2.2	Literatuurverkenning.....	15
2.3	Algemene conclusie van ons vooronderzoek.....	21
2.4	Omschrijving van de probleemstelling en onderzoeksvraag	22
2.4.1	Wat is laagtaalvaardigheid?	22
2.4.2	Wat is leesbevordering?	24
3.	Beschrijven van het proces.....	26
3.1	Bedenken van het concept.....	26
3.2	Hoe schrijf je verhalen voor laagtaalvaardige leerlingen?	26
3.2.1	Interview Ruud Meert	27
3.2.2	Richtlijnen.....	28
3.3	Hoe breng je een boek uit?	30
3.3.1	Een schrijversopdracht	30
3.3.2	Financiering	30
3.3.3	Illustraties.....	31
3.3.4	Keuze van de auteurs	32
3.4	Bepalen van een didactiek	33
3.4.1	Onze didactiek	34
3.4.2	Differentiatie	37
3.4.3	Het le(e)sproces.....	37
3.5	Van zes kortverhalen naar een handboek.....	38
3.5.1	Het proces van de ontwikkeling van de didactische luiken.....	38
3.6	Uittesten van het ontwikkelde materiaal.....	45
3.6.1	Evaluatie van het ontwikkelde materiaal	45
3.6.2	Praktische bevindingen in OKAN	46
3.6.3	Praktische bevindingen in het beroepsonderwijs	46

3.7	Ontwikkelen van een website	47
4.	Besluit	48
5.	Bibliografie.....	50
6.	Bijlagen	53
	Bijlage 1: Enquête – Leesgedrag in het beroepsonderwijs	53
	Bijlage 2: Enquête – Leesgedrag in het beroepsonderwijs (voorbeelden)	55
	Bijlage 3: Enquête OKAN-leerkrachten	61
	Bijlage 4: Leerplan: Nederlands - Tweede graad bso	63
	Bijlage 5: Ontwikkelingsdoelen ‘Nederlands voor nieuwkomers’ in OKAN	66
	Bijlage 6: Mail schrijversopdracht voor de auteurs.....	69
	Bijlage 7: Overhaald – Leerkrachtengids	72
	Bijlage 8: Vragenlijst ‘Overhaald’ leerlingen (voorbeelden).....	98

1. INLEIDING

Leerlingen die onze taal niet goed onder de knie hebben en lezen, het is geen makkelijke combinatie. Toch is het voor deze doelgroep belangrijk dat ze gemotiveerd worden om te lezen. Het idee dat zij niet graag lezen of niet willen lezen leeft bij heel wat leerkrachten. Wij willen de uitdaging aangaan om te onderzoeken wat er moet gebeuren om deze doelgroep toch aan het lezen te krijgen.

U krijgt in deze bachelorproef veel te lezen over wat het nut is van deze bachelorproef in het werkveld, hoe we hem ontwikkeld hebben en welke didactieken erachter schuilgaan. Er is echter één moment geweest waarop we alle drie wisten wat we moesten ontwikkelen en waarom. Deze anekdote willen we u niet onthouden omdat die het beste uitlegt wat het belang is van deze ontwikkelingsbachelorproef.

In het begin van dit academiejaar gingen we voor het eerst langs bij onze doelgroep. We zouden samenwerken met de OKAN- en ex-OKAN-leerlingen van VISO Gent. We begonnen dan ook met het observeren van deze leerlingen. Onze conclusie na enkele uren observatie van onze doelgroep was dat deze leerlingen erg slim en gemotiveerd waren om de Nederlandse taal te leren. We kregen ook de resultaten terug van de enquête die we hadden afgenomen bij onze leerlingen. Daaruit bleek dat een groot aandeel van de anderstalige leerlingen wel graag bleek te lezen en dat enkelen van hen al heel wat hoogstaande literatuur, weliswaar in hun eigen taal, achter de kiezen hadden.

Na deze eerste observatie gingen we op uitstap naar de Krook. We wilden grasduinen in het leesmateriaal dat bestond voor laagtaalvaardige of anderstalige leerlingen. We gingen naar de jeugdbibliotheek en vroegen waar we terecht konden om dat materiaal in te kijken en inspiratie op te doen. De vriendelijke bibliothecaris verwees ons door naar het makkelijk-lezen-plein.

Het makkelijk-lezen-plein, het klonk als een mythisch paradijs voor laagtaalvaardige leerlingen die boeken wilden lezen. We konden onze ogen niet geloven toen dit vier boekenrekken bleken te zijn waartussen het krioelde van de jonge kinderen in een geel fluovestje die samen met de juf of meester boekjes kwamen kiezen. Het makkelijk-lezen-plein bestond uit kinderboekjes over robots, spoken en prinsessen.

Het contrast tussen de gemotiveerde, intelligente adolescenten die wij net hadden geobserveerd en de kinderen in hun fluovestje kon niet groter zijn. Toch moesten deze twee doelgroepen het met hetzelfde leesmateriaal doen. Dit verklaarde waarom onze doelgroep niet graag of niet veel las. Op dat moment werd het nut van onze bachelorproef pijnlijk duidelijk.

Zoals u kunt lezen, zijn we ons project begonnen met anderstalige leerlingen als doelgroep. U zal lezen dat we ons in het vooronderzoek bijna uitsluitend concentreren op OKAN- en ex-OKAN-leerlingen. Het was belangrijk dat zij taalstof zouden krijgen, aangepast aan hun niveau. Toch merkten we al snel dat niet enkel anderstalige leerlingen met leesstof op hun niveau zouden gebaat zijn. Ook Vlaamse laagtaalvaardige moedertaalsprekers hebben nood aan kwaliteitsvol maar eenvoudig leesstof. Daarom hebben we al snel onze doelgroep verbreed naar: laagtaalvaardigen in het Nederlands.

Het begrip laagtaalvaardigen verder definiëren doen we bij de omschrijving van onze probleemstelling en onderzoeksvraag (zie '2.4 Omschrijving van de probleemstelling en onderzoeksvraag'). Een belangrijke kanttekening die we hierbij willen maken, is dat het over laagtaalvaardigen in het Nederlands gaat. Uiteraard zijn niet alle anderstalige leerlingen laagtaalvaardig. Wat ze wel gemeen

hebben, is dat ze laagtaalvaardig zijn in het Nederlands en dat ze dus aangepast leesmateriaal nodig hebben.

Vanaf nu zullen we in deze bachelorproef de term 'laagtaalvaardigen' of 'laaggeletterden' gebruiken als we het hebben over 'laagtaalvaardigen in het Nederlands'.

1.1 Een blik vooruit

In deze bachelorproef probeerden we oorspronkelijk een antwoord te vinden op de vraag "Hoe doe je aan leesbevordering bij OKAN- en ex-OKAN-leerlingen?" U zal in de eerste plaats lezen hoe we ons georiënteerd hebben op dit onderwerp. We hebben uitgebreid onderzoek verricht in het werkveld om te weten te komen wat de noden zijn bij zowel leerkrachten als leerlingen op vlak van leesbevordering. Daarnaast hebben we aan de hand van een literatuurstudie onderzocht wat er al bestaat.

Uit dat vooronderzoek konden we concluderen dat het antwoord op onze onderzoeksvraag een ontwikkelingsbachelorproef zou zijn waarin we leesmateriaal ontwikkelen. U zal merken dat we onze doelgroep op dat moment verbreed hebben van (ex-)OKAN-leerlingen naar laagtaalvaardigen, omdat we merkten dat niet alleen anderstalige leerlingen baat zouden hebben bij ons eindproduct. Dit lichten we allemaal uitgebreid toe bij de omschrijving van de probleemstelling en onderzoeksvraag.

Daarna geven we een gedetailleerde beschrijving van hoe wij ons eindproduct, het leesmateriaal voor laagtaalvaardigen, ontwikkeld hebben. Hiervoor werkten we opnieuw samen met interessante partners uit het werkveld.

Tot slot zal u in onze eindconclusie lezen wat u kan onthouden uit deze bachelorproef. Wij hopen u met deze bachelorproef te overhalen om in de doelgroep laagtaalvaardigen te geloven en met hen de uitdaging aan te gaan om samen literatuur te ontdekken en te beleven.

2. ONDERZOEKSVORSTEL

2.1 Keuze van het onderwerp

In het begin van het academiejaar kozen we ervoor om een literatuurproject te organiseren voor anderstalige leerlingen, omdat we alle drie een hart hebben voor literatuur. Daarnaast vonden we het ook een grote en interessante uitdaging om te onderzoeken hoe je deze doelgroep kan motiveren om te lezen.

Wij dachten dat deze gehele doelgroep weinig interesse zou hebben in literatuur, maar niets bleek minder waar. Hieronder kan u lezen welke onderzoekstechnieken we in het begin van deze bachelorproef gebruikt hebben om ons onderwerp verder te verkennen. Uit deze onderzoekstechnieken bleek dat het gebrek aan motivatie om te lezen niet te wijten was aan de leerlingen uit deze doelgroep, maar wel aan het beschikbare leesmateriaal.

We beslisten dus al vrij snel om voor een ontwikkelingsbachelorproef te gaan. We wilden onze doelgroep motiveren door voor hen leesmateriaal te ontwikkelen dat hen enerzijds cognitief uitdaagt en anderzijds op hun eigen taalniveau is geschreven.

2.2 Onderzoeksmethodes bij het oriënteren

2.2.1 Informatie verzamelen in de praktijk

In het kader van onze bachelorproef werkten we samen met VISO Gent. Deze school biedt zowel bso- als OKAN-onderwijs aan. We vinden in deze school veel anderstalige leerlingen in het beroepsonderwijs terug. Daardoor konden we onderzoek doen in twee interessante categorieën van laagtaalvaardige leerlingen: de OKAN-leerlingen en de ex-OKAN-leerlingen binnen het bso.

We deden onderzoek in de praktijk bij twee doelgroepen:

- de tweede en derde graad bso: creatie en mode
- de tweede graad OKAN

Bij de leerlingen van het bso-onderwijs, waar we voornamelijk adolescenten vonden die doorgestroomd waren vanuit het OKAN-onderwijs, namen we een enquête af. Daarnaast namen we een interview af met leerkrachten PAV en taalvaardigheid: Veerle Lissens en Joke Robberecht. Om de tweede doelgroep, OKAN, te onderzoeken namen we enerzijds een enquête af bij OKAN-leerkrachten over heel Vlaanderen en anderzijds interviewden we twee OKAN-leerkrachten uit VISO: Ellen Dewael en Jurgen Raes.

2.2.1.1 *Ex-OKAN-leerlingen (bso)*

Interview bso-leerkrachten

We zaten rond de tafel met leerkrachten die rond Nederlands werken in de bso-richting moderealitatie. Eerst en vooral is het belangrijk om even stil te staan bij hoe Nederlands in de leerplannen verwerkt zit. In de school waarop wij onze bachelorproef baseren hebben ze binnen de bso-richting zowel PAV als enkele uren taalvaardigheid.

We gingen in gesprek met de leerkrachten PAV en de leerkracht taalvaardigheid. We vroegen hen hoe literatuur en leesvaardigheid bij hen aan bod komt. Lezen bleek uiteraard een heikel punt. De leerkrachten zeiden dat hun leerlingen niet graag lezen en dat dit hun grootste bezorgdheid was. Dit heeft verschillende oorzaken.

Enerzijds is er de taalachterstand en anderzijds zorgt de multiculturaliteit ervoor dat het moeilijker is om boeken te vinden die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. De ex-OKAN-leerlingen hebben vaak een migratieachtergrond, waardoor hun interesses behoorlijk verschillen van onze westerse jongeren. Zij hebben door de problematische thuissituatie vaak minder oog voor de thema's die in onze jongerenliteratuur voorkomen: eerste liefjes, pesten ...

De leerkrachten wisten ons ook te vertellen dat er in het leerplan vooral ruimte is voor het aanleren van leesstrategieën en dat er te weinig ruimte is om rond genietend lezen te werken. Hierdoor werken ze hoofdzakelijk aan het praktische nut van lezen. Desalniettemin lost deze aanpak het probleem van het niet graag lezen, niet op. Daarnaast is boeken lezen een goede manier om de leerlingen nieuw taalmateriaal aan te bieden en dus hun Nederlands te verbeteren.

Enquête bso-leerlingen

We namen in drie bso-klassen van VISO Gent een enquête af. In deze vragenlijst peilden we naar de leeservaringen van de leerlingen. De studenten in de betrokken klassen zijn tussen vijftien en twintig jaar oud. In de bijlagen vindt u het sjabloon van deze enquête terug alsook een drietal ingevulde

exemplaren (zie: 'Bijlage 1: Enquête - Leesgedrag in het beroepsonderwijs' & 'Bijlage 2: Enquête – Leesgedrag in het beroepsonderwijs (voorbeelden)').

Van de dertig leerlingen hebben slechts zes leerlingen het Nederlands als thuistaal. Vier op vijf leerlingen die deze enquête invulden, heeft Nederlands dus niet als moedertaal.

We stelden deze leerlingen volgende vragen:

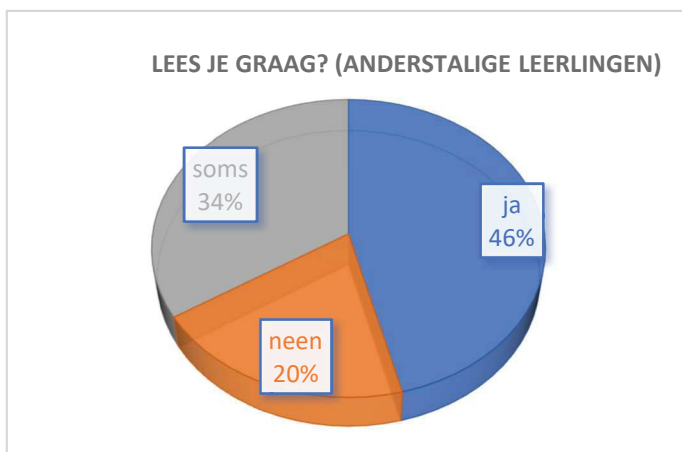
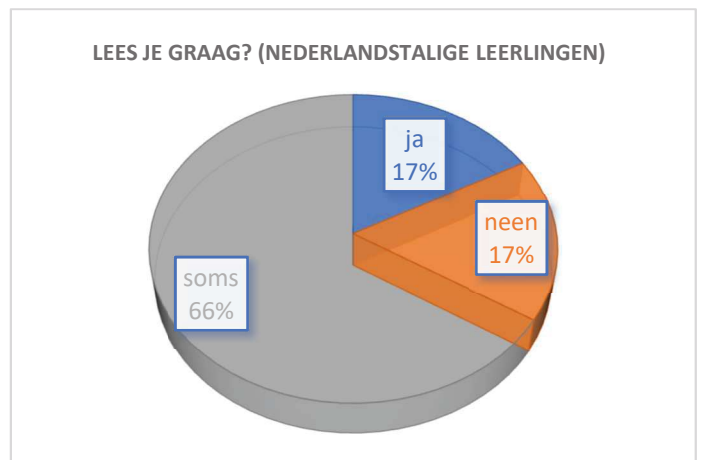
- Lees je graag?
- Waarom lees je (niet) graag?
- Wat voor boeken lees je graag?
- Waar lees je boeken?
- Hoe vaak lees je boeken?
- Welke thema's spreken jou het meeste aan?
- Waarom lees je boeken?
- Lees je liever boeken in je moedertaal of in het Nederlands?
- Wat vind je van je eigen leesgedrag? (Lees je te weinig? Ben je verslaafd aan boeken? ...)
- Vind je verfilmingen van boeken leuk?
- Wat is jouw lievelingsboek?

Hieronder bespreken we de meest interessante en relevante resultaten van deze enquête.

Lees je graag?

Nederlandstalige leerlingen

66% van de Nederlandstalige leerlingen antwoordt op deze vraag met 'soms'. 17% antwoordt met 'ja' en de overige 17% antwoordt met 'neen'



Anderstalige leerlingen

Bij de anderstalige leerlingen antwoordt er 34% met 'soms'. 46% antwoordt met 'ja' en 20% antwoordt met 'neen'.

Bij de 46% die deze vraag met 'ja' beantwoordt, blijkt wel dat 100% van die leerlingen liever boeken in de eigen moedertaal leest dan in het Nederlands.

Conclusie

We concluderen dat de anderstalige leerlingen meer uitgesproken zijn over het al dan niet graag lezen. Het overgrote deel van onze Nederlandstalige leerlingen antwoordt immers met 'soms' op de vraag of zij al dan niet graag lezen. De meest verbazingwekkende en misschien wel belangrijkste conclusie die we kunnen trekken uit dit kleine onderzoek is dat de anderstalige leerlingen liever lezen dan de Nederlandstalige leerlingen. Belangrijk¹ om daar aan toe te voegen is dat 100% van de anderstalige leerlingen het daarbij voornamelijk heeft over boeken in de thuistaal.

Een andere belangrijke conclusie om te trekken is dat in totaal (de Nederlandstalige en anderstalige leerlingen) slechts 20% aangeeft niet graag te lezen. 40% antwoordt wel graag te lezen. **Er zijn dus meer leerlingen die wel graag lezen dan leerlingen die niet graag lezen.** Dit beeld strookt niet met het beeld dat we kregen van de leerlingen na de interviews met hun leerkrachten (zie 'Interview bso-leerkrachten'). Zij haalden namelijk aan dat het overgrote deel van de leerlingen niet graag leest. Dat wordt tegengesproken door onze enquête.

Waarom lees je (niet) graag?

Waarom lees je graag?

Hier valt vooral op dat het antwoord 'om bij te leren' veel terugkomt bij de anderstalige leerlingen. Bij de Nederlandstalige leerlingen komt overwegend het antwoord 'om te ontspannen of te ontsnappen' terug.

Waarom lees je niet graag?

Als antwoord op deze vraag lazen we hoofdzakelijk 'Ik heb er geen tijd voor', en 'Het is niet interessant.' Ook het antwoord 'De boeken die ik graag lees, vind ik niet in België' werd meermaals gegeven.

Conclusie

Hieruit kunnen we concluderen dat het belangrijk is om in te spelen op de interesses van de leerlingen. De bevraagde leerlingen die graag lezen, lezen voornamelijk om bij te leren. De niet-lezers lezen niet omdat ze het oninteressant vinden. Dit sluit aan bij wat we uit de interviews met de leerkrachten konden afleiden. Zij vertelden immers dat de anderstalige leerlingen niet gemotiveerd worden door onze jeugdliteratuur omdat de onderwerpen te ver staan van hun leefwereld. Boeken zoeken die aansluiten bij wat zij doormaken en waar zij van kunnen bijleren, is dus essentieel om deze leerlingen aan het lezen te krijgen.

Wat voor boeken lees je graag?

Bij deze vraag komen twee antwoorden vaak terug. Beide antwoorden nemen twintig procent voor hun rekening. Het eerste antwoord hadden we verwacht: strips en graphic novels. Het tweede antwoord is verrassend: historische romans of waargebeurde verhalen. Een antwoord van een specifieke leerling ('Boeken over vroeger, mijn oude leven') en wat duiding van de leerkrachten zorgden ervoor dat we dit gegeven konden plaatsen. **De leerlingen lezen graag over vluchtelingenproblematiek, hun thuisland, oorlogen ... omdat die onderwerpen dichterbij hun**

¹ Hier moeten we wel de kanttekening maken dat we deze enquête afgenomen hebben bij slechts zes Nederlandstalige leerlingen. Daar komt bij kijken dat deze zes leerlingen allemaal beroepsonderwijs volgen. Deze conclusie gaat dus op voor de doelgroep van ons project (drie bso-klassen van VISO Gent). Deze conclusie kan echter niet zomaar veralgemeend worden, daarvoor was onze steekproef te beperkt.

leefwereld aansluiten dan bijvoorbeeld de onderwerpen die in Vlaamse jeugdboeken worden aangehaald: pesten, eerste liefdes ...

Hoe vaak lees je boeken?

Op de vraag 'Hoe vaak lees je boeken' zijn de antwoorden uiteenlopend. 15,5% van de leerlingen antwoordde 'nooit'. Dit is veel voor leerlingen uit het secundair onderwijs die vanuit hun opleiding aangezet zouden moeten worden om te lezen. Het wordt problematisch als je er de 29,3% bijrekent die 'weinig tot zeer weinig' geantwoord hebben. 20,6% antwoordde maandelijks te lezen, 19% procent leest wekelijks en 15,6% leest dagelijks.

Interessant om te vermelden is dat er hier geen verschillen te vinden zijn tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen. De minderheid aan Nederlandstalige leerlingen binnen de drie klasgroepen is evenredig verdeeld over de verschillende antwoorden. **Anderstalige leerlingen lezen dus niet meer of minder dan Nederlandstalige leerlingen.**



Lees je liever boeken in het Nederlands of in je moedertaal?

Het antwoord op deze vraag werd hierboven al behandeld. 100% van de anderstalige leerlingen leest liever in de moedertaal. Dit is een veelzeggend antwoord. Het is belangrijk om positieve leeservaringen in de verf te zetten, zodat de leerlingen zin krijgen om te lezen. Uit dit kleinschalige onderzoek blijkt dat de leerlingen meer positieve leeservaringen hebben bij het lezen in de eigen taal. Wij zijn van mening dat die leeservaringen niet mogen genegeerd worden in de lessen Nederlands.

Wat vind je van je eigen leesgedrag?

Meer dan 70% van de ondervraagde leerlingen geeft zelf aan dat hij/zij te weinig leest. Dit is een interessant resultaat. **Dit zou kunnen impliceren dat deze leerlingen meer zouden willen lezen om op die manier hun leesgedrag te verbeteren.**

Wat is jouw lievelingsboek?

Deze vraag stelden we om een zicht te krijgen op welke boeken de leerlingen graag lezen. Hiermee krijgen we ook een beeld van het taalniveau dat ze graag lezen. Hieronder geven we een opsomming van enkele favoriete boeken die de bso-leerlingen aanhaalden.²

- Harry Potter – JK Rowling
- Poëzie van Cemal Süreya en Nazim Hikmet
- Nadia – Yousef Al Sibai
- Een prachtige nieuwe wereld – Aldous Huxley
- Divergent – Veronica Roth
- Het Grote Misschien – John Green
- The Fault in Our Stars – John Green
- The Notebook – Nicholas Sparks
- First Star I See Tonight – Elizabeth Filips
- The Sun and Her Flowers – Rupi Kaur
- Milk and Honey – Rupi Kaur

Uit deze oplijsting kunnen we echter al concluderen dat de bso-leerlingen ook heel wat literaire boeken gelezen hebben zoals *Brave New World* van Aldous Huxley en dat we dus best hoge verwachtingen mogen stellen aan deze doelgroep.

Algemene conclusie van de enquête

De eerste conclusie die we konden trekken uit deze bevraging, is misschien wel meteen de belangrijkste. Uit dit onderzoek komt immers naar voren dat een groot deel van de leerlingen, die als laagtaalvaardig worden bestempeld, graag lezen. Zeker bij de doelgroep anderstaligen zijn er bijna dubbel zoveel leerlingen die aangeven wel graag te lezen als leerlingen die aangeven niet graag te lezen.

Een andere opmerkelijke conclusie die we konden trekken is dat deze doelgroep vooral graag historische romans leest over oorlogen, vluchtelingenproblematiek, etc. Deze onderwerpen sluiten meer aan bij hun leefwereld dan de onderwerpen die populair zijn in onze Vlaamse jeugdliteratuur.

De derde conclusie die we konden trekken is dat er weinig verschil is tussen het leesgedrag van anderstalige leerlingen en Nederlandstalige leerlingen binnen het beroepsonderwijs. De ene doelgroep leest niet meer of minder dan de andere. Beide doelgroepen lezen uit interesse en om iets bij te leren.

² De opgelijste boeken zijn een selectie uit een groter aantal titels. Bij deze laatste vraag moeten we zeker vermelden dat de leerlingen heel wat titels opgaven die geschreven zijn in hun moedertaal. Niet alle boeken hebben een Nederlandstalige vertaling en sommige titels konden we niet terugvinden.

De laatste conclusie die we duidelijk willen neerschrijven in deze bachelorproef is dat uit ons onderzoek de doelgroep ‘anderstaligen’ of ‘ex-OKAN-leerlingen’ erg wordt onderschat. De leerlingen uit deze doelgroep mogen niet over dezelfde kam geschoren worden. Ze lezen niet meer of minder dan Nederlandstalige leerlingen. In hun eigen taal lezen deze leerlingen namelijk literaire kleppers zoals Aldous Huxley, JK Rowling en John Green.

2.2.1.2 OKAN-leerlingen

Enquête OKAN-leerkrachten

Om een duidelijk beeld te krijgen over hoe we deze doelgroep kunnen motiveren om te lezen en informatie in te winnen over de doelgroep hebben we een enquête opgesteld. Deze hebben we naar een tiental OKAN-scholen in Vlaanderen doorgestuurd. Deze enquête vindt u als derde bijlage op het einde van deze bachelorproef (zie: ‘Bijlage 3: Enquête OKAN-leerkrachten’).

Gebruikt u doorheen het schooljaar literaire teksten?

Het overgrote deel (74%) zegt met literaire teksten te werken doorheen het jaar. Daarnaast geeft 21% aan dat ze nooit met literaire teksten werken. Ten slotte is er nog een kleine 6% die zelf teksten schrijft, aangepast aan het niveau en de woordenschat van de leerlingen.

Hieruit kunnen we concluderen dat drie op vier OKAN-leerkrachten het belangrijk vinden om literatuur te integreren in hun lessen. Een tweede conclusie is dat één op vijf leerkrachten hun leerlingen niet in contact laat komen met Vlaamse literatuur.



Welke tekstsoorten gebruikt u zoal?

Zo goed als iedereen van de bevroegden, 94%, gebruikt informatieve teksten in hun lessen. Daarnaast maakt 78% ook gebruik van ontspannende teksten. Vervolgens werkt iets meer dan de helft van de leerkrachten, 56%, met activerende teksten en integreert 39% emotieve teksten in hun lessen. Op de vijfde en laatste plaats staan de overtuigende teksten. Slechts 22% leest zulke teksten met de OKAN-leerlingen.

Onder informatieve teksten verstaan we hoofdzakelijk artikels uit kranten en tijdschriften. Ontspannende teksten zijn fictie en activerende teksten gaan over verschillende reclamevormen zoals een advertentie of een uitnodiging. Emotieve teksten slaan voornamelijk op gedichten en brieven. Tot slot hebben we nog de overtuigende teksten, deze hebben betrekking tot teksttypes zoals recensies en pamfletten.

Hoe vaak leest u fictie in de klas gedurende het volledige schooljaar?

De antwoorden op deze vraag zijn zeer uiteenlopend. Wat verschillende keren terugkomt, is dat de leestijd voor fictie opgedeeld wordt in een aantal leeskwartieren per week. Dit varieert daarbij ook nog eens van school tot school. Sommige scholen voorzien twee leeskwartieren per week, andere scholen voorzien er drie tot vier. Helaas lezen we ook dat er scholen zijn waar er slechts één tot twee keer per maand fictieve teksten worden gelezen of zelfs nooit.

Over het algemeen kunnen we concluderen dat de meeste leerkrachten hun best doen om wekelijks minstens een leesmoment te voorzien. **Jammer genoeg merken we op dat een deel van de OKAN-leerlingen te weinig of zelfs niet in contact komt met Nederlandstalige literatuur.**

Sluiten de fictieve teksten die momenteel bestaan op het niveau van OKAN-leerlingen aan op het niveau/bij de leefwereld van de leerlingen?

Op deze vraag is maar 30% ervan overtuigd dat er voldoende fictieve teksten zijn die op het niveau van de OKAN-leerlingen zijn en die aansluiten bij hun leefwereld. **50% van de bevroagden geeft aan dat ze slechts af en toe bruikbare teksten tegenkomen. Bijna één op vijf leerkrachten geeft aan dat de literaire teksten niet aansluiten bij het niveau en/of bij de leefwereld van de leerlingen, en dat er dus weinig of geen nuttig taal materiaal beschikbaar is.**



Past u de fictieve teksten handmatig aan alvorens deze te gebruiken?

18% van de leerkrachten laat de fictieve teksten voor wat ze zijn. Daarnaast zegt 23% dat ze het literaire materiaal aanpassen naargelang het niveau van de OKAN-leerlingen. **Ten slotte past meer dan de helft van de leerkrachten, 59% om precies te zijn, de teksten soms aan.**

Wat doet u met interessant/bruikbaar taal materiaal dat (net) boven niveau van de leerlingen ligt?

De antwoorden op deze vraag zijn verdeeld. 44% past het taal materiaal aan in de mate van het mogelijke. 28% gebruikt de tekst enkel als middel om te differentiëren en 5% gebruikt de tekst helemaal niet. De overige 23% heeft een eigen manier om hiermee om te gaan. Zo zijn er leerkrachten die het taal materiaal klassikaal lezen, uitleg geven bij de moeilijke woorden en desnoods de inhoud nog eens begrijpelijker formuleren. Ten slotte zijn er anderen die de te moeilijke passages klassikaal laten vallen en de sterkere leerlingen deze stukjes individueel laten bestuderen.

Bent u tevreden met de beschikbare literatuur voor de OKAN-leerlingen?

Op deze vraag antwoordt de helft van de bevroagde leerkrachten dat ze ontevreden zijn met de beschikbare literatuur voor OKAN-onderwijs. Dit is de belangrijkste conclusie die we konden trekken uit deze bevraging.

Indien niet, heeft u nood aan meer literair materiaal dat aansluit bij de leefwereld van leerlingen?

75% antwoordt op deze vraag met 'ja'. Hieronder volgen enkele redenen waarom er nood is aan literair materiaal dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen die vaak terugkwamen:

- "Hoe meer materiaal er op dit vlak aanwezig is, hoe beter."
- "Dit motiveert de leerlingen meer."
- "Kinderboeken zijn qua taal wel goed, maar deze inhoud is totaal buiten de interesse wereld van de OKAN'ers."
- "Er is een redelijk aanbod aan literair materiaal, maar vaak sluit die niet aan bij de leefwereld van de jongeren. We hebben te maken met leerlingen tussen de 12 en 18 jaar, van noord tot zuid en van oost tot west. Hun leefwereld ligt onderling al heel ver uiteen. Het is moeilijk om teksten te vinden die voor iedereen in de klas relevant zijn."

Waar is er op dit vlak nog nood aan in OKAN-onderwijsveld?

Hieronder sommen we een aantal vaak voorkomende antwoorden:

- “Meer kant-en-klare teksten die bruikbaar zijn voor meerdere niveaus van lezen binnen eenzelfde klasgroep.”
- “Boeken die aansluiten bij het niveau en de leefwereld van de leerlingen.”
- “Nog meer teksten met oefeningen erbij in werkboeken. Vaak worden extra oefeningen en teksten gegeven naast de cursus. Hierdoor zal de map van de leerlingen, waar de cursus inzit en alle extra blaadjes terecht komen, een minder grote warboel zijn.”
- “Fictieve ontspannende tekstsoorten die niet kinderachtig zijn en aansluiten bij hun leerwereld.”
- “Meer Vlaamse teksten omdat veel eenvoudige boekjes in het Noord-Nederlands zijn geschreven. “
- “Vernieuwde taalmethode.”

Algemene conclusie van de enquête

Uit deze enquête kunnen we verschillende interessante conclusies trekken. De eerste conclusie is dat de meeste leerkrachten literaire teksten gebruiken in hun OKAN-lessen. Later in deze bachelorproef zal u lezen dat fictieve teksten niet zijn opgenomen in de taaldoelen die gelden voor het OKAN-onderwijs (zie ‘2.2.2.2 Wat staat er in de leerplannen over leesvaardigheid en literatuuronderwijs?’). Toch blijkt drie op vier OKAN-leerkrachten te geloven in het nut van leesbevordering evenals in het gebruik van fictieve en ontspannende teksten.

De volgende conclusie die we in de verf willen zetten, is dat een op vijf leerkrachten echter aangeeft zelden of nooit fictieve teksten te gebruiken. In het huidige OKAN-onderwijs is leesbevordering dus geen vanzelfsprekendheid. Dit toont aan dat onze bachelorproef vast en zeker noodzakelijk is.

De belangrijkste conclusie die we konden trekken was dat de helft van de OKAN-leerkrachten niet tevreden is over het leesmateriaal dat er bestaat voor de doelgroep. 60% van de leerkrachten moet zelf de teksten nog aanpassen voor ze die kunnen gebruiken in hun klas. 75% geeft aan dat ze nood hebben aan meer literair materiaal dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Uit de antwoorden op de open vragen kunnen we afleiden dat de leerkrachten vaak terug moeten grijpen naar leesmateriaal dat de leerlingen niet motiveert, zoals kinderliteratuur. Bij de vraag naar wat er nodig is in het OKAN-onderwijsveld antwoorden de leerkrachten massaal dat er nood is aan leesmateriaal dat op maat van de doelgroep gemaakt wordt.

Interview OKAN-leerkrachten

Omdat de OKAN-leerlingen op het moment waarop we bezig waren met ons vooronderzoek nog niet taalvaardig genoeg waren om een enquête in te vullen rond leesgedrag, deden we aan kwalitatief onderzoek en interviewden we twee OKAN-leerkrachten die werkzaam zijn in VISO. Opnieuw bespreken we de meest relevante en interessante antwoorden.

Hoe werk je op dit moment aan leesvaardigheid?

De leerkrachten geven aan voornamelijk te werken met non-fictieteksten. Ze gebruiken hiervoor de Wablieft-krant, een krant die wekelijks wordt uitgegeven waarin ze de actualiteit toelichten in duidelijk en eenvoudig taalgebruik. Elke week bespreken de leerkrachten klassikaal een nieuwe tekst uit deze krant. Ze stellen daarbij zelf vraagjes op die de leerlingen moeten verwerken. Ze proberen hiermee

vooral begrijpend lezen te bevorderen. Het lesgebeuren verloopt zo veel mogelijk begeleid en leerkrachtgestuurd, waarbij de gebruikte werkvormen klassikaal verlopen.

De leerkrachten willen graag met activerende werkvormen werken. Het voelt voor hen echter aan alsof dit erg veel tijd kost en slechts weinig resultaat oplevert. “Veel geblaat voor weinig wol”, noemen zij het. Ze hebben te weinig tijd om op een originele en interactieve manier aan leesonderwijs te doen.

Op een jaar tijd moeten de leerkrachten hun leerlingen klaarstomen om in de maatschappij te kunnen meedraaien. De leerlingen literatuur leren appreciëren hoort niet bij hun prioriteiten. Ze werken dus zo goed als niet aan leesbevordering of genietend lezen. Ze werken vooral aan leesstrategieën om praktisch te kunnen lezen: het lezen van rekeningen die betaald moeten worden, het lezen van de website van De Lijn, enzovoort.

Welk taalmateriaal gebruik je? (boeken, strips ...)

Er wordt weinig of niet met graphic novels of strips gewerkt. Er wordt vooral gewerkt met klassieke teksten. Ze willen de lessen namelijk goed in de hand kunnen houden. Zoals hierboven vermeld staat, werken ze daarom ook graag met klassieke werkvormen.

In het tweede semester lezen ze *Neeland* van Nic Balthazar. Dit boek spreekt de leerlingen aan door het herkenbare thema. Het boek gaat namelijk over een vluchteling die hier de migratieprocedure moet doorlopen. *Neeland* is uniek in zijn genre. Er zijn maar weinig boeken op het niveau van OKAN-leerlingen die geen infantiel thema hebben. De leerkrachten werken een volledig semester aan dit boek, waarvoor ze ongeveer twee uur per week vrijmaken. Het boek is dus eigenlijk, volgens de leerkrachten, te lang.

Ze vinden dat er een gebrek aan vereenvoudigde jeugdboeken is. Voor hen zou er meer leesmateriaal moeten bestaan op het niveau van laagtaalvaardigen dat inhoudelijk wel gepast en motiverend is. Dit antwoord kwamen we ook vaak tegen in onze enquête (zie ‘Enquête OKAN-leerkrachten’).

Hoe belangrijk is lezen voor de OKAN-leerlingen?

Lezen is binnen OKAN-onderwijs geen topprioriteit. Fictie helpt de leerlingen namelijk weinig vooruit in de samenleving. Lezen is, volgens de OKAN-leerkrachten, enkel leuk voor zij die er interesse in hebben. De meesten zijn er echter, volgens hen, niet mee bezig.

Verder is het ook erg tijdrovend. Om een verhaal van vier pagina’s te lezen met de OKAN-leerlingen hebben zij twee tot drie maanden nodig. Ze moeten immers bij zo goed als elk woord stilstaan om dit te verklaren.

Tot slot laten de leerkrachten de leerlingen voor elke les een hoofdstuk voorbereiden. Ze laten hen dat hoofdstuk thuis ook al eens zelf lezen. In de realiteit zien de leerkrachten dat slechts een kleine minderheid van de leerlingen dit doet.

Hoe staan de OKAN-leerlingen tegenover lezen?

De leerlingen zijn best enthousiast over lezen, al hangt dit voor een groot stuk af van hun leesvaardigheidsniveau. Als het niveau van het Nederlands te laag is, is lezen voor die leerlingen een hele uitdaging en staan ze er daardoor ook minder enthousiast tegenover. Aangepast en gedifferentieerd leesmateriaal voor deze doelgroep zou de leerlingen meer kunnen motiveren.

Daarnaast krijgen ze graag leeslessen in de klas omdat het eens iets anders is. De leerkrachten zijn er echter van overtuigd dat de leerlingen thuis niet graag lezen en dat er dus een gebrek is aan intrinsieke leesmotivatie.

Waarom heeft het werkveld dat werkt met laagtaalvaardigen nood? (handboek, taalmateriaal ... ?)

Het leesmateriaal, naast *Neeland*, waar de OKAN-scholen mee moeten werken is saai volgens de leerkrachten. Zij gebruiken het boek 'Verder lezen' (zie: 'Handboeken OKAN'). Het pikantste verhaal uit dit boek is 'Simon zoekt een lief'. Dit spreekt de OKAN-leerlingen niet aan. Teksten op het taalniveau van OKAN-leerlingen die deze leerlingen kan boeien, zijn een hiaat in de literaire wereld.

Algemene conclusie van dit interview

De conclusie van dit gesprek was voor ons vrij duidelijk en sluit aan bij de conclusie die we konden trekken uit onze andere vormen van onderzoek. Er is nood aan leesmateriaal op taalniveau van de OKAN-leerlingen dat hen tegelijkertijd inhoudelijk interesseert en aansluit bij hun leefwereld.

Daarnaast konden we opmerken dat de leerkrachten geen hoge verwachtingen stelden aan hun leerlingen op vlak van lezen. Literatuurbeleving wordt vaak uit de weg gegaan. De leerkrachten zijn ervan overtuigd dat er maar weinig intrinsieke motivatie bij de leerlingen te vinden is om te lezen.

Observeren OKAN-leerlingen

Naast het interview van de OKAN-leerkrachten observeerden we ook een hele namiddag in hun OKAN-klassen. Daaruit leerden we dat het taalniveau al verrassend hoog ligt. Het aanleren van onze taal gaat verbazingwekkend snel in een OKAN-klas. Daarbij moet wel de kanttekening gemaakt worden dat we het hier hebben over een verbazingwekkend goed **algemeen** niveau.

Een tweede vaststelling die we namelijk maakten is dat het niveau tussen de leerlingen sterk verschilt. Dit is te wijten aan het feit dat niet alle leerlingen in deze klassen even lang in België zijn. Daarnaast zorgen ook de verschillende niveaus van scholing die de leerlingen in hun thuisland kregen voor een groot niveauverschil in OKAN-klassen. Hieruit leerden we dat, wat we ook zouden ondernemen of creëren om aan leesbevordering te doen bij deze doelgroep, we sowieso gedifferentieerd zouden te werk moeten gaan.

Tot slot zijn de leerlingen erg gemotiveerd om Nederlands te leren. De leerlingen hebben allemaal een verschillende afkomst en verschillende interesses. We moesten tijdens deze observatie-uren vooral ons beeld dat we hadden van een OKAN-leerling bijstellen. Toen we aan dit academiejaar begonnen waarin we onderzoek zouden doen naar deze doelgroep, hadden we een negatiever beeld dan de werkelijkheid. Deze leerlingen zijn mondiger, intelligenter en gemotiveerder dan we oorspronkelijk dachten. Een literatuurproject beginnen met deze doelgroep zou dus vast en zeker lukken. In dat literatuurproject mogen we hoge verwachtingen stellen want deze leerlingen kunnen meer aan dan dat we dachten.

2.2.2 Literatuurverkenning

Nadat we uitgebreid onderzoek deden in de praktijk, zijn we ook met onze neus in de boeken gedoken. We wilden zicht krijgen op een aantal zaken. Eerst en vooral wilden we wat meer te weten komen over de doelgroep waarmee we dit project gestart zijn: OKAN. We verdiepten ons in enkele wetenschappelijke bronnen en rapporten over anderstalige nieuwkomers. Daarnaast wilden we

onderzoeken hoe literatuuronderwijs vandaag de dag aan bod kwam bij onze doelgroep. We namen de ontwikkelingsdoelen van OKAN-onderwijs onder de loep en vergeleken verschillende handboeken.

Volgens het rapport Cartografie (Van Avermaet, Derluyn, De Maeyer, Vandommele, & Van Gorp, 2017), een analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen (OBPWO), blijkt dat de overgrote meerderheid van de OKAN-leerlingen hun schoolloopbaan verderzetten in het beroepsonderwijs. Wij wilden daarom te weten komen hoe literatuuronderwijs eruitziet binnen het bso-onderwijs én of het bso-onderwijs aangepast is aan de steeds groter wordende doelgroep ex-OKAN-leerlingen. Deze leerlingen kunnen namelijk niet aan de slag met hetzelfde leesmateriaal als de moedertaalsprekers aangezien ze slechts een jaar Nederlands onderwijs gevolgd hebben. Om op die vragen een antwoord te vinden, doken we de leerplannen en de handboeken voor het beroepsonderwijs in.

2.2.2.1 Wat is OKAN?

Beginnen doen we met de term 'OKAN' uitgebreid toe te lichten. OKAN is het letterwoord voor 'OnthaalKlas voor Anderstalige Nieuwkomers'. Anderstalige nieuwkomers zijn jongeren die net vanuit het buitenland in België zijn toegekomen. Het kan gaan om vluchtelingen, maar evengoed om kinderen uit een gezin dat om een andere reden in België is komen wonen (Vakgroep Nederlands, 2018).

Volgens het VLVO (Vereniging Leidinggevenden Vlaams Onderwijs) (VLVO, s.d.) wordt een leerling beschouwd als anderstalige nieuwkomer en kan die als leerling tot het onthaaljaar toegelaten worden wanneer deze aan de volgende vijf voorwaarden voldoet:

- 1) "Op 31 december volgend op de aanvang van het schooljaar enerzijds minstens twaalf jaar en anderzijds geen achttien jaar geworden zijn;
- 2) Een nieuwkomer zijn, dat wil zeggen maximaal één jaar ononderbroken in België verblijven;
- 3) Niet het Nederlands als thuistaal of moedertaal hebben;
- 4) Onvoldoende de onderwijstaal beheersen om met goed gevolg de lessen te kunnen volgen;
- 5) Maximaal negen maanden ingeschreven zijn (vakantiemaanden juli en augustus niet inbegrepen) in een school met het Nederlands als onderwijstaal."

Wanneer een leerling aan de vijf voorwaarden voldoet, mag hij of zij les volgen in een OKAN-klas gedurende een jaar. Hierop kunnen ook uitzonderingen bestaan.

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers heeft tot doel de betrokken leerlingen op te vangen en hen zo snel mogelijk Nederlands te leren, zodat het mogelijk wordt voor die leerlingen om hun leerloopbaan succesvol verder te zetten in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun individuele capaciteiten. Het OKAN-onderwijs bestaat uit een onthaaljaar en begeleiding in het vervolgonderwijs (Vakgroep Nederlands, 2018).

Tijdens het onthaaljaar worden de leerlingen ondergedompeld in de Nederlandse taal met als doel de taal zo goed mogelijk te beheersen opdat ze succesvol kunnen integreren. Hiervoor zijn specifieke ontwikkelingsdoelen opgesteld (zie '2.2.2.2 Wat staat er in de leerplannen over leesvaardigheid en literatuuronderwijs?' – 'Leerplan OKAN').

Na het volbrengen van het onthaaljaar stromen de leerlingen door naar het vervolgonderwijs. Afhankelijk van de leeftijd en het leerperspectief kan een leerling ervoor kiezen om door te stromen binnen het secundair onderwijs, naar het volwassenenonderwijs of naar andere opleidings- en vormingsinitiatieven. Bij het doorstromen staat een vervolgschoolcoach de leerlingen bij. Hij volgt de

OKAN'ers verder op en voorziet de nodige begeleiding (VLVO, s.d.). Zoals hierboven staat geschreven, blijkt uit onderzoek dat het grootste deel van deze OKAN-leerlingen terechtkomt in het beroepsonderwijs.

OKAN-scholen moeten voor elke OKAN-leerling een traject op maat opstellen dat voldoet aan de ontwikkelingsdoelen en rekening houdt met het taalniveau van de leerling. In dit traject wordt het niveau doorheen het jaar voor elke leerling bijgesteld, rekening houdend met zijn of haar mogelijkheden en tussentijdse resultaten. Hiervoor baseren scholen zich op de ontwikkelingsdoelen van het onthaaljaar die we hieronder uitvoerig bestuderen (VLVO, s.d.).

Daarnaast zien we dat één jaar onthaalklas slechts haalbaar is voor een aantal leerlingen, als er een goede opvang wordt voorzien in het doorstromingsjaar. De meerderheid van de leerlingen blijft echter problemen ondervinden met studeren in een vreemde taal die ze zelf nog niet helemaal onder de knie hebben. Zij komen dan in het eerste leerjaar B terecht waar ze nog een jaar kunnen werken aan hun (taal)achterstand. Sommigen stromen nadien door naar het eerste leerjaar A, maar de meesten stromen door naar het tweede beroepsvoorbereidende leerjaar (Vakgroep Nederlands, 2018).

We kunnen dus concluderen dat een zeer groot deel van de OKAN-leerlingen doorstroomt naar het bso. Dat is zeer jammer want op die manier gaat er heel wat potentieel verloren, enkel en alleen doordat de leerlingen nog onvoldoende het Nederlands beheersen om de lessen in het reguliere onderwijs te kunnen volgen.

2.2.2.2 Wat staat er in de leerplannen over leesvaardigheid en literatuuronderwijs?

Leerplan OKAN

Anderstalige nieuwkomers die in een OKAN-klas terechtkomen, hebben in de meeste gevallen allemaal een andere achtergrond. Sommigen hebben al onderwijs genoten in hun land van herkomst, anderen zijn analfabeet. De een wilt nog verder studeren, de ander wilt doorstromen naar het werkveld. Het spreekt dus voor zich dat het OKAN-onderwijs bestaat uit heterogene groepen en juist daarom kunnen er onmogelijk eindtermen worden vastgelegd. De leerlingen streven, zoals in het bso, ontwikkelingsdoelen na. Deze ontwikkelingsdoelen zijn vrij algemeen geformuleerd met het oog op verdere uitbreiding.

“Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen op vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie en die de school bij haar leerlingen moet nastreven. Ontwikkelingsdoelen kunnen vakgebonden of vakoverschrijdend zijn.” (Vakgroep Nederlands, 2018)

“De doelen zijn niet lukraak gekozen. Ze zijn gebaseerd op de behoeften van de anderstalige nieuwkomers. Zowel de urgente behoeften (in OKAN-onderwijs en de eerste jaren na het doorstromen) als de behoeften die naderhand belangrijk zijn (verdere schoolloopbaan, hogere studie of beroep) spelen een belangrijke rol.” (Vakgroep Nederlands, 2018) De ontwikkelingsdoelen zijn opgedeeld in taaldoelen, algemene doelen en attitudes.

Centraal binnen het onthaalonderwijs staat het verwerven van de Nederlandse taal. Die focus vormt de basis van de ontwikkelingsdoelen ‘Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers’ (Vakgroep Nederlands, 2018).

Bij het opstellen van deze doelen is er rekening gehouden met de precieze noden van de leerlingen, niet met de bestaande eindtermen van Nederlands. Het gaat hier over functionele taaltaken die de

leerlingen zich eigen moeten maken, zodat ze deze kunnen toepassen in allerlei contexten. De twee belangrijkste contexten zijn de schoolse en buitenschoolse context. De leerlingen moeten zowel binnen als buiten school Nederlandstalige boodschappen kunnen begrijpen en produceren.

Er zijn vijftien taaldoelen ontwikkeld. Bij elke taaltaak zijn er vijf verschillende parameters uitgeschreven: tekstsoorten, verwerkingsniveaus, contexten, communicatiepartners en vaardigheden. Deze bepalen de moeilijkheidsgraad en de complexiteit van de taaltaken. Door te variëren binnen de parameters, kunnen leerkrachten elke OKAN-leerling afzonderlijk uitdagen door taaltaken aan te bieden die iets hoger liggen dan hun taalvaardigheidsniveau, maar wel haalbaar zijn mits de nodige ondersteuning. Kortom, de parameters maken differentiatie mogelijk binnen deze extreem heterogene groep.

Naast de vijftien taaldoelen zijn er nog twee ondersteunende doelen ontwikkeld: strategieën en ondersteunende kennis. De taaldoelen en ondersteunende doelen vormen een onlosmakelijk geheel en zullen nooit afzonderlijk behandeld worden.

Zoals hierboven geschreven staat, is er bij het opstellen van de doelen geen rekening gehouden met de bestaande eindtermen van Nederlands binnen het reguliere onderwijs. Er is enkel gekeken naar specifieke noden van leerlingen. Met andere woorden bestaan deze doelen enkel uit vaardigheden die ze nodig hebben in de samenleving. **Om die reden is leesplezier, literatuurbeleving of het lezen van fictieve teksten niet opgenomen in de doelen. Deze competenties zijn, volgens het leerplan, geen prioriteit binnen het OKAN-onderwijs.**

Leerplan bso

In het leerplan tweede graad bso valt er meer terug te vinden in verband met lezen. Alle leerplandoelen hebben echter betrekking tot functioneel/zakelijk lezen, behalve doel vijftien: 'leesplezier ervaren'. Dit is meteen ook het doel van onze bachelorproef. Het leerplan zegt echter dat **leesplezier stimuleren een heuse opdracht is voor leerkrachten.**

Daarnaast staat er ook beschreven hoe een 'leesles' in zijn werk gaat:

Voordat u begint met de tekst te lezen, is het nodig om de leerlingen nieuwsgierig te maken naar de inhoud van het verhaal. Dat doe je door verwachtingen op te roepen aan de hand van visueel materiaal zoals prenten uit het boek. Op die manier bouw je leesverwachtingen op en leid je de thematiek in.

Vervolgens, nadat de inleiding gegeven is, is het tijd om de tekst te lezen. Het leerplan raadt aan om met ervaringsteksten te werken. Dat zijn teksten waarin op een voor de leerlingen herkenbare manier wordt verteld, of met andere woorden: iemand vertelt wat hij/zij heeft meemaakt. Een goede ervaringstekst voldoet aan de twee volgende kenmerken: de leerlingen moeten zich kunnen identificeren met het hoofdpersonage en de tekst mag niet te lang zijn.

Na het lezen van de tekst, stelt de leerkracht een aantal vragen waarover de leerlingen in groepjes mogen discussiëren.

Bij het kiezen van de teksten laat de leerkracht zich “leiden door onderwerpen aangereikt door de vakoverschrijdende thema’s, het interculturele facet van onze samenleving, roldoorbreking en gelijke kansen, relatievorming, actuele thema’s uit de jongerencultuur.” (VVKSO, 2006)³

De meest relevante passages uit de leerplannen van OKAN- en beroepsonderwijs die betrekking hebben op lezen of literatuurbeleving vinden jullie achteraan in onze bachelorproef onder bijlages vier (‘Bijlage 4: Leerplan: Nederlands – Tweede graad bso’) en vijf (‘Bijlage 5: Ontwikkelingsdoelen ‘Nederlands voor nieuwkomers’ in OKAN’).

2.2.2.3 *Wat staat er in de handboeken over lezen en literatuurbeleving?*

Onthaalklassen voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN)

We namen de volgende handboeken door: Instroom 1 (handboek en handleiding) en Verder Lezen.

Instroom 1

Dit handboek (Goossens & Wouters, 2013) voor anderstalige jongeren die Nederlands leren, focust zich voornamelijk op het aanleren van de Nederlandse taal. Dit is volkomen normaal aangezien ze voor het eerst in contact komen met de Nederlandse taal.

Het viel het op dat de leerlingen in dit leerwerkboek niet in contact komen met literatuur of fictieve teksten. Zo zien we nergens in het boek verwijzingen naar boeken of dergelijke. Het leerwerkboek focust zich dus enkel op de Nederlandse taal en haar grammatica, maar laat geen plaats voor het lezen.

Handleiding Instroom 1

In de handleiding van Instroom 1 (Goossens & Wouters, 2013) staan er voor elke vaardigheid uitgepuurde basisdoelstellingen met telkens een drietal beheersingscriteria. Hieronder zie je de vier basisdoelstellingen.

1. Je kunt technisch lezen.
2. Je kunt een schematische voorstelling raadplegen.
3. Je kunt schriftelijke opdrachten begrijpen.
4. Je kunt informatie halen uit een tekst.

Termen als leesplezier, ontspannend lezen of literatuur zijn nergens terug te vinden in de handleiding. Hieruit kunnen we dus afleiden dat deze jongeren doorheen het leerwerkboek niet kennismaken met onze Nederlandse literatuur, wat volgens de ontwikkelingsdoelen ook niet nodig is.

Verder lezen

Nadat we de OKAN-leerkrachten voorlegden dat we weinig tot geen leesvaardigheid terugvonden in OKAN-handboeken, gaven ze ons een handboek mee dat zij gebruiken om leeslessen te geven. Dit handboek werd meer dan twintig jaar geleden uitgegeven in Nederland. Dit kleine maar dikke boekje genaamd ‘Verder lezen’ (Gathier & de Kruyf, 2003) staat vol met leesteksten en oefeningen die bedoeld zijn voor anderstaligen.

De didactiek, de oefeningen en de gebruikte werkvormen van dit boek zitten goed. Volgens het werkveld zijn de onderwerpen misschien wat te zwaar en vooral irrelevant voor onze doelgroep, jonge

³ In deze bachelorproef verwijzen we vooral naar het leerplan van het VVKSO. We hebben ook de andere leerplannen onderzocht en konden hieruit dezelfde conclusies trekken.

anderstalige nieuwkomers. Het verhaal dat het dichtst bij de leefwereld van de zestienjarige jongens en meisjes aansluit, is het eerder aangehaalde 'Simon zoekt een lief'. Dit boek werkt, volgens de leerkrachten waarmee wij in gesprek konden gaan, niet motiverend. Het is niet interessant. Tot slot is het ook nog noodzakelijk om aan te halen dat het gaat om begrijpend lezen en niet om leesplezier. Het is echter het enige op de markt en daarom moeten de leerkrachten ermee werken.

Beroeps Secundair Onderwijs (bso)

Om een algemeen beeld te krijgen over hoe er in het bso rond het onderwerp literatuur wordt gewerkt, hebben wij enkele handboeken naast elkaar gelegd. Verder hebben wij ook de bijhorende handleidingen voor de leerkracht doorbladerd, indien deze ter beschikking waren. Het betreft de volgende handboeken: Boemerang (3 en 4), Trotter 2.0 en Doel.PAV (3.1-3.10 en 4.1-4.10).

Handboeken bso (PAV)

Na het doornemen van deze verschillende handboeken voor het vak PAV konden we vaststellen dat de handboeken PAV (behalve Doel.PAV) doorgaans een uitgebreid assortiment aan teksttypes bevatten. In Boemerang en Trotter 2.0 komt u pagina na pagina de ene na de andere tekstsoort tegen. Het gaat hier echter eerder over praktisch lezen in plaats van genietend of literair lezen. Fictieve teksten komen weinig aan bod.

De laatste vaststelling die we met u willen delen is dat alle handboeken zich voornamelijk op het zakelijke, functionele aspect van de leesvaardigheid focussen. Zo leren de leerlingen verschillende tekstsoorten te interpreteren, vergelijken ... Ze leren de hoofdgedachte uit een alinea te halen en ze leren enkele leesstrategieën (bv: globaal lezen, verkennend lezen ...).

Handleidingen bso (PAV)

Uit onderzoek blijkt dat het grootste deel van de OKAN-leerlingen doorstromen naar het beroepsonderwijs (Van Avermaet, Derluyn, De Maeyer, Vandommele, & Van Gorp, 2017). In de bso-school waar wij onderzoek deden, had bijna negen op de tien leerlingen het Nederlands niet als moedertaal. Dit zou zich moeten vertalen in veel differentiatiemogelijkheden. Zoals we al eens schreven in deze bachelorproef is het voor leerlingen die slechts iets meer dan een jaar in België zijn onmogelijk om met hetzelfde leesmateriaal aan de slag te gaan als leerlingen die het Nederlands wel als moedertaal hebben.

Als we afgaan op enkele handleidingen (Boemerang en PAV-atelier (M)) kunnen we afleiden dat er onvoldoende tips worden gegeven aan de leerkrachten om te differentiëren binnen leesvaardigheid.

Wanneer we kijken naar Boemerang (2^{de} graad), zien we dat op de website van Van In er extra documenten terug te vinden zijn die de leerkracht kan gebruiken tijdens zijn lessen. Zo vonden we een webpagina terug met verschillende werkbundels, oefeningen ... Er zijn telkens drie soorten werkbundels: remediëring, uitbreiden en verdiepen. We kunnen dus zeggen dat er sprake is van differentiatie naar boven toe, maar weinig voor de taalzwakke leerlingen. Daarnaast bestaat deze differentiatie nooit op het vlak van tekstniveaus.

Tot slot zagen we in de verschillende handleidingen voornamelijk veel tips over specifieke didactische wenken per oefening, maar dus niet over hoe te differentiëren bij bepaalde oefeningen of bij teksten van een bepaald niveau.

2.2.2.4 Algemene conclusie van het literatuuronderzoek

Uit de twee bovenstaande onderzoeken kunnen we de volgende conclusies trekken:

Om te beginnen wordt er in het huidige OKAN-landschap te weinig aandacht besteed aan het lezen van literair proza. Zowel in de leerplannen als in de handboeken is het nauwelijks terug te vinden. Leerkrachten die toch literatuurlessen willen geven en hun leerlingen in contact willen laten komen met fictie moeten het doen met een Nederlands handboekje dat twintig jaar oud is: *Verder lezen*. Het idee achter dit handboek is goed, maar de teksten zijn inhoudelijk niet motiverend.

Vervolgens leggen de handboeken van PAV voornamelijk de nadruk op het zakelijke, functionele aspect van de leesvaardigheid. Dit valt te begrijpen omdat het merendeel van de leerplandoelen zich focust op deze aspecten. Hierdoor gaat er te weinig aandacht naar leesplezier, waardoor de leerlingen niet in aanraking komen met de wonderen van literatuur.

Verder kunnen we vaststellen dat er in de handleiding bijna geen tips staan om te differentiëren naar de taalzwakke leerlingen toe. Alle leerlingen moeten teksten van hetzelfde niveau lezen. Dit is echter onhaalbaar voor de doelgroep die wij willen onderzoeken: de laagtaalvaardigen.

De laatste en grootste conclusie die we uit ons mini-literatuuronderzoek kunnen trekken is de volgende: **de bso-handboeken zijn onvoldoende voorbereid op de grote instroom van laagtaalvaardigen uit OKAN-onderwijs op het vlak van leesonderwijs.**

2.3 Algemene conclusie van ons vooronderzoek

We probeerden voor deze bachelorproef door middel van verschillende vooronderzoeken een goed beeld te krijgen van wie onze doelgroep is (laagtaalvaardigen) en wie hen leesonderwijs verschaft (de PAV-leerkrachten en de OKAN-leerkrachten). We probeerden ook vooral te weten te komen wat hun noden zijn. We verzamelden eerst informatie in de praktijk door enquêtes af te nemen, te observeren en veel in gesprek te gaan met leerkrachten. Daarna deden we een literatuuronderzoek waarbij we de leerplannen en handboeken indoken om te kijken of die overeenstemden met de noden van de leerkrachten en leerlingen uit onze doelgroep.

Een eerste conclusie die we willen benadrukken is dat er een vooroordeel bestaat ten opzichte van het leesgedrag van anderstaligen. Uit gesprekken leerden we dat leerkrachten vaak denken dat de leerlingen niet graag lezen. Uit ons onderzoek blijkt echter dat slechts een minderheid niet graag leest. Ook welke boeken de leerlingen lezen, verschilt niet zo veel van de boeken die de Nederlandstalige leerlingen lezen. Uiteraard is het voor deze leerlingen moeilijk om te lezen in het Nederlands. Die extra hindernis die deze leerlingen moeten nemen mag echter niet verward worden met 'niet graag lezen'. Uit onze enquête blijkt dat een grote meerderheid van de anderstalige leerlingen van zichzelf vindt dat hij of zij te weinig leest.

Een tweede conclusie is dat er een literaire discriminatie bestaat in ons huidig onderwijs. In richtingen waar men veel taalzwakke leerlingen vindt, lijken de overheid en de makers van handboeken het te hebben opgegeven om aan literatuuronderwijs te doen. In handboeken en leerplannen van het OKAN- of beroepsonderwijs vind je veel minder literatuur terug dan in andere onderwijsvormen. De handboeken werken heel weinig aan genietend lezen en de leerlingen komen veel te weinig in contact met jeugdliteratuur. Volgens de leerplannen en de handboeken is dit namelijk geen prioriteit. Uit onze

enquête bij OKAN-leerkrachten blijkt echter dat drie op vier OKAN-leerkrachten het wel belangrijk vindt om literatuur te verwerken in hun lessen én dat de meerderheid van de leerlingen uit deze doelgroep graag leest.

Een derde conclusie schreven we al neer in dit onderzoeksvoorstel: de bso-handboeken zijn onvoldoende voorbereid op de grote instroom van laagtaalvaardigen uit het OKAN-onderwijs op het vlak van leesonderwijs. Hoewel er in het bso-onderwijs een zeer divers publiek schoolloopt, vinden we geen verschillende leesniveaus terug in de handboeken. Ook op het vlak van thema's is er te weinig differentiatie. Uit gesprekken met leerkrachten leerden we dat de interesses van anderstalige leerlingen die nog niet lang in ons land zijn, helemaal niet overeenkomen met de interesses van onze autochtone jongeren. De allochtone leerlingen zult u niet kunnen boeien met boeken van bijvoorbeeld Dirk Bracke. Kortom, er is nood aan meer differentiatie.

De vierde en laatste conclusie kunnen we trekken uit zo goed als elk onderzoek dat we ondernomen hebben. Er is namelijk een duidelijke en wanhopige vraag van het werkveld naar taalmateriaal op maat gemaakt van laagtaalvaardige leerlingen. Zowel uit de enquête als uit het interview met OKAN-leerkrachten kwam een duidelijke vraag naar aangepast taalmateriaal naar voren. De anderstalige jongeren moeten infantiele teksten lezen om in het Nederlands fictie te kunnen lezen. Dit werkt demotiverend. Het werkveld heeft nood aan leesmateriaal dat voldoet aan twee belangrijke criteria. Het moet eerst en vooral geschreven zijn op het niveau van de doelgroep. Daarnaast moet het ook aansluiten bij hun leefwereld en interessant en motiverend zijn voor de diverse doelgroep.

2.4 Omschrijving van de probleemstelling en onderzoeksvraag

De anderstalige leerlingen die we vinden in het OKAN-onderwijs en in het bso-onderwijs lezen te weinig in het Nederlands. Uit ons vooronderzoek blijkt dat dit voornamelijk komt door een gebrek aan interessant leesmateriaal op hun niveau.

We zijn begonnen met het onderzoeken van de anderstalige leerlingen. We merkten tijdens ons onderzoek dat er nood is aan materiaal waarmee gedifferentieerd kan worden bij alle laagtaalvaardige leerlingen. Aan de hand van dit vooronderzoek kwamen wet tot de volgende onderzoeksvraag: **hoe doe je aan leesbevordering bij laagtaalvaardige leerlingen?**

De eerste stap om aan leesbevordering te doen is verandering brengen in het teleurstellende leesmateriaal dat vandaag bestaat voor onze doelgroep. We proberen een antwoord te bieden op deze vraag door een ontwikkelingsbachelorproef te schrijven. We ontwikkelen een boek waarin verschillende kortverhalen staan, aangepast aan het niveau van de leerlingen en aangevuld door een brede waaier aan opdrachten bij elk verhaal.

Eerst en vooral ontleden we onze onderzoeksvraag en staan we even stil bij de doelgroep laagtaalvaardigen en bij het concept leesbevordering.

2.4.1 Wat is laagtaalvaardigheid?

Wanneer we het woord 'laagtaalvaardigheid' of 'laaggeletterdheid' horen, denken we vaak onterecht enkel aan allochtonen. Volgens een onderzoek van het PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) uit 2012 (Universiteit Gent, 2012) is bijna één op zeven Vlaamse volwassenen (16-65 jaar), waaronder ook heel wat moedertaalsprekers, laaggeletterd. Dat wil zeggen dat ze over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikken om informatie te verwerven en te verwerken.

We onderzochten om te beginnen hoe gespreid de laagtaalvaardigheid is binnen het Nederlandstalige gedeelte van onze bevolking. Een interessant gegeven vinden we terug in het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment), een grootschalig internationaal onderzoek dat de kennis en vaardigheden van 15-jarigen test. Sinds 2000 vindt het onderzoek om de drie jaar plaats en worden de jongeren onderzocht op drie domeinen: leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid. De jongeren krijgen bij elk domein verschillende vragen en krijgen uiteindelijk een puntenscore op ieder domein.

Voor onze bachelorproef richten wij ons op het domein 'leesvaardigheid'. Hiervoor keken we naar de Vlaamse resultaten en focusten we ons op de rapporten van het PISA-onderzoek voor Vlaanderen uit 2009 (Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde, 2009) en 2015 (Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde, 2015).

Het PISA-onderzoek definieert 'leesvaardigheid' als volgt: *"Het begrijpen en gebruiken van teksten, reflecteren over geschreven teksten en zich inlaten met geschreven teksten, zodat doelen bereikt worden, kennis en capaciteiten ontwikkeld worden en er adequaat kan geparticipeerd worden aan de maatschappij."* (Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde, 2015). De leerlingen die minder dan 407 punten scoren beschikken onvoldoende over deze vaardigheden om adequaat te participeren in de maatschappij. Kortom, ze zijn laagtaalvaardig.

Volgens het PISA-onderzoek uit 2009 (Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde, 2009) was 18% van de deelnemende 15-jarigen laagtaalvaardig. Een groot deel van hen bevindt zich in het beroepsonderwijs. Gemiddeld hadden de bso-leerlingen een puntenscore van 431,1, wat boven de ondergrens van niveau 2 (407) ligt. Het bso scoort echter zeer slecht in vergelijking met het aso (592,9), tso (509,7) en kso (537,7). Ze liggen ruim onder het Vlaams gemiddelde van 519.

Het PISA-onderzoek uit 2015 (Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde, 2015) toont aan dat 17,1% van de deelnemende jongeren laagtaalvaardig is. Dit is een lichte daling in vergelijking met 2009. Een opmerkelijk gegeven is echter dat het bso veel slechter scoort dan in 2009. De gemiddelde score voor het bso in 2015 is 405. Deze daling van 26 punten zorgt ervoor dat de gemiddelde score onder de ondergrens van niveau 2 (407) ligt. Hiermee scoort het bso in 2015 net als in 2009 veel slechter dan het aso (577), tso (499) en kso (547) en liggen ze ook opnieuw onder het Vlaamse gemiddelde (511).

Uit deze twee PISA-onderzoeken konden we enerzijds concluderen dat het leesniveau van de bso-leerlingen achteruitgaat en anderzijds dat een groot deel van de leerlingen niet over de nodige leesvaardigheden beschikt om op een volwaardige manier te kunnen deelnemen aan de maatschappij.

Diezelfde conclusie vinden we in het onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs (Schiepers, Gillard, Strobbe, & Vandommele, 2017). Hieruit blijkt dat meer dan de helft van de leerlingen die afstuderen in het beroepsonderwijs laaggeletterd zijn en dus niet goed kunnen lezen en schrijven. Op die manier wordt de problematiek in stand gehouden. Uit het literatuuronderzoek, dat we ondernamen tijdens ons vooronderzoek, zagen we echter dat de handboeken in het beroepsonderwijs daar niet aan aangepast zijn. **Dit betekende dus dat de doelgroep van onze bachelorproef dus niet enkel bestaat uit (ex-)OKAN-leerlingen, maar wel uit 17,1% van onze jongeren.**

Niet alle anderstalige leerlingen zijn per definitie laaggeletterd of laagtaalvaardig. We mogen anderstalige leerlingen niet over eenzelfde kam scheren. Zoals u kunt lezen in de enquête die we hebben afgenomen bij bso-leerlingen, las één van onze anderstalige leerlingen 'A Brave New World' van Aldous Huxley, weliswaar in de eigen taal. In het Nederlands hebben deze leerlingen het echter

wel heel moeilijk. OKAN- en ex-OKAN-leerlingen maken daardoor het grootste deel uit van onze doelgroep.

2.4.2 Wat is leesbevordering?

Leesbevordering is meer dan enkel leesvaardigheid bevorderen. Onze bachelorproef wil een middenweg bieden tussen leesvaardigheid verhogen en leesplezier verhogen. Dit wil zeggen dat ons handboek werkt aan **technisch lezen, functioneel lezen**, maar bovenal aan het vergroten van **leesplezier**. Dit zijn dan ook de drie pijlers die we gebruikten om ons literatuurhandboek te ontwikkelen. We leggen hieronder uit wat deze drie pijlers van leesbevordering inhouden. We tonen al onmiddellijk aan op welke manier we deze pijlers verwerkten in ons literatuurhandboek voor laagtaalvaardigen.

2.4.2.1 *Technisch lezen*

Technisch lezen is hoofdzakelijk werken aan alfabetisering en het uitbreiden van woordenschat. We proberen hieraan te werken door tijdens het herwerken van de kortverhalen van de auteurs niet alle moeilijke woorden uit de tekst te filteren. Het was immers een vooropgesteld doel dat de schrijfstijl en eigenheid van de participerende auteurs behouden zou blijven (zie: '3.1.1 Een schrijversopdracht'). Om te beginnen proberen we binnen ons handboek deze woorden wel te kaderen en samen met de leerlingen deze woorden te verwerken. Dit doen we door bij elk verhaal een woordenlijst met moeilijke woorden te voorzien. Daarnaast krijgt woordenschat steeds een plaats binnen ons didactisch luik.

We breiden niet alleen de woordenschat van de leerlingen uit, we werken daarnaast ook aan verscheidene aspecten die behoren tot de basis van de Nederlandse taalbeschouwing zoals de regel rond 'het' en 'de' of de verwijswaarden.

Deze pijler was in het begin van ons proces geen prioriteit. We wilden onze doelgroep vooral helpen bij het vinden van leesplezier. We wilden hen laten kennismaken met Nederlandstalige fictie en literatuur. Verder in deze bachelorproef zult u lezen dat we binnen ons handboek meer hebben moeten inzetten op de pijler technisch lezen en wel om twee redenen.

Eenzijds hebben we door meer in te zetten op functioneel lezen beantwoord aan een vraag van het werkveld. In het OKAN-onderwijs moet op een jaar tijd zoveel aangeleerd worden dat er geen tijd is om aan ontspannend lezen te doen. Door deze teksten te gebruiken als context en taalmateriaal voor het aanleren van taalbeschouwing en woordenschat, wordt het handboek interessanter voor dit type onderwijs.

De tweede reden is dat technisch kunnen lezen een voorwaarde is om leesplezier te ervaren. We kwamen tot dit belangrijk inzicht tijdens het uittesten van ons eindproduct op de doelgroep. Al bij de eerste les merkten we dat we bij heel wat woordenschat moesten stilstaan voor de leerlingen zelf het gevoel hadden dat ze de tekst begrepen (zie: '3.6 Uittesten van het ontwikkelde materiaal'). Pas nadat we deze woorden verklaarden, begonnen ze het plezier van lezen in te zien.

We kunnen dus concluderen dat het belang van deze pijler niet te onderschatten is.

2.4.2.2 *Functioneel lezen*

"Lezen mag niet beperkt blijven tot lezen om technisch te leren lezen en om woordenschat aan te brengen. Ook functioneel lezen, lezen om iets te weten of te doen, moet aan bod komen."
(SteunpuntGOK, s.d.)

Functioneel lezen of lezen om iets te weten te komen is een pijler waar we op verschillende manieren aan werken. Om aan functioneel lezen te kunnen doen, moet er een bepaald doel zijn dat je probeert na te streven. In ons literatuurhandboek streven wij naar tekstbegrip en waardering van fictieve literaire verhalen.

Eenzijds werken we doorheen de volledige tekst met begripsvragen. We kozen ervoor om bij elke tien tot twintig regels vragen op te stellen waarbij de lezers moeten bewijzen dat ze het verhaal begrijpen. Ze moeten actief zoeken naar de antwoorden op de vragen, wat bijdraagt tot de activering en de motivatie van de lezers. Ook deze conclusie konden we trekken uit het uittesten van ons leesmateriaal bij OKAN- en ex-OKAN-leerlingen (zie '3.6 Uittesten van het ontwikkelde materiaal').

Anderzijds volgt er na elke tekst een didactisch luik dat overloopt van oefeningen waarin de lezers de tekst verwerken en functioneel moeten lezen. Ze moeten enkele gebeurtenissen uit de tekst in de juiste volgorde plaatsen, juist-of-foutvragen beantwoorden, enzovoort.

Daarnaast willen we dat de leerlingen ook iets te weten komen door het lezen van deze tekst. Lezen om iets te weten te komen, vinden we immers terug in de definitie van functioneel lezen. Daarnaast blijkt uit ons vooronderzoek dat 'om te leren' een van de meest gegeven antwoorden was op de vraag "Waarom lees je?" (zie 'Enquête bso-leerlingen'). We beslisten om uit elke tekst een wist-je-datje te halen over België en zijn gewoontes. Zo leggen we in de tekst 'Ik wil vertellen' uit wie Sinterklaas is. Het sinterklaasfeest is een traditie die niet in alle landen bestaat. Op deze manier werken we niet enkel aan functioneel lezen maar ook aan inburgering, een thema dat een grote rol speelt binnen de ontwikkelingsdoelen van OKAN-onderwijs.

2.4.2.3 *Bevorderen van leesplezier*

Eenzijds werken we aan technisch en functioneel lezen, anderzijds willen we vooral dat ons handboek een begin is van een leesavontuur. Wij willen de lezers laten kennismaken met en vooral warm maken voor Nederlandstalige literatuur.

We willen beantwoorden aan deze pijler door te werken met kwalitatief materiaal. Het feit dat OKAN-teksten vaak mikken op een te jonge doelgroep en vaak inhoudelijk weinig interessant of uitdagend zijn, verhindert de ontwikkeling van leesplezier.

We lieten onze verhalen schrijven door getalenteerde, professionele auteurs. We vroegen hen uitdrukkelijk in onze schrijversopdracht (zie 'Bijlage 6: Mail schrijversopdracht voor de auteurs') om verhalen te ontwikkelen die op vlak van taal op het niveau zijn van laagtaalvaardigen, maar die tegelijk inhoudelijk wel uitdagend zijn voor de leerlingen en aansluiten bij hun leefwereld.

We proberen het bevorderen van leesplezier als pijler mee te nemen in de ontwikkeling van onze didactische luiken. Dit doen we door bij de verwerkingsopdrachten 'outside the box' te denken. Zo koppelen we aan elke tekst ook richtvragen (cfr. vluchtige vragen) die moeten leiden tot een klasgesprek over een interessant thema dat aan bod komt in het bijhorende kortverhaal.

3. BESCHRIJVEN VAN HET PROCES

3.1 Bedenken van het concept

Na het vooronderzoek konden we dus besluiten dat de anderstalige leerlingen wel graag lezen, maar dat er een gebrek was aan Nederlandstalige literatuur op hun niveau. We vatten dus het ambitieuze plan op om zelf een handboek te ontwikkelen voor OKAN- en ex-OKAN-leerlingen.

We moesten bedenken wat het concept zou worden van ons boek. Daarvoor gingen we opnieuw in gesprek met enkele OKAN-leerkrachten. We wilden namelijk vooral dat dit boek gebruiksvriendelijk was voor het werkveld en aangepast aan hun wensen en noden.

Een boek bestaande uit één lang verhaal zou niet werken. Lezen bij onze doelgroep duurt immers lang, aangezien elk woord dat de leerlingen voor het eerst tegenkomen, uitgelegd moet worden. In plaats daarvan zou een verzameling kortverhalen veel gebruiksvriendelijker zijn.

Daarnaast droomden we ervan om van dit boek ook een differentiatiemiddel te maken. Het is namelijk zo dat zolang de leerlingen in het OKAN-onderwijs zitten, ze leesmateriaal krijgen op hun leesniveau. Het probleem daar is dat dit materiaal vaak teleurstellend en niet motiverend is, zoals we reeds aangaven. Een groter probleem stelt zich nadat de leerlingen het OKAN-onderwijs verlaten en terechtkomen in het regulier onderwijs. Zoals we schrijven in de conclusie van ons vooronderzoek is het reguliere onderwijs niet aangepast aan de grote instroom van laagtaalvaardigen uit het OKAN-onderwijs. Daar worden ze opeens geconfronteerd met teksten voor moedertaalsprekers. Ook al hebben de leerlingen een jaar taalbadonderwijs gevolgd, toch zijn ze vaak nog niet klaar voor dit leesmateriaal.

Om die redenen wilden we in ons boek werken met drie niveaus. De laagtaalvaardige leerling kan dus groeien binnen ons boek. De verhalen uit het tweede en zeker het derde niveau kunnen de leerkrachten gebruiken als differentiatiemiddel binnen het reguliere onderwijs. We wilden leerkrachten uit het reguliere onderwijs een kant-en-klare les geven die bestaat uit een verhaal met bijhorende oefeningen op niveau van de laagtaalvaardige leerling. Die kant-en-klare lessen kan de leerkracht dan gebruiken wanneer hij met de andere, sterkere leerlingen uit de klas aan de slag gaat met literair proza.

Op die manier haakt de leerling niet af wanneer hij voelt dat de tekst zijn petje te boven gaat. Hij kan met ons literatuurhandboek voor laagtaalvaardigen werken aan zijn leesvaardigheid op zijn eigen niveau en tempo.

3.2 Hoe schrijf je verhalen voor laagtaalvaardige leerlingen?

Maar hoe schrijft u teksten op maat voor laagtaalvaardigen? We stelden richtlijnen op voor onze auteurs om voor deze specifieke doelgroep te schrijven. Ook hiervoor gingen we in gesprek met OKAN-leerkrachten. Daaruit leerden we dat het voornamelijk belangrijk is dat de tekst makkelijk moest zijn op taalkundig gebied maar qua inhoud wel moest uitdagen. Hoge verwachtingen stellen is immers de sleutel tot leerwinst.

Na wat literatuuronderzoek zagen we dat we niet de enigen waren die dit hiaat ontdekt hadden. Het Lezerscollectief, een organisatie die bekendstaat om boeken te ontwikkelen met kortverhalen, had immers al in samenwerking met Wablief een boek uitgebracht met kortverhalen voor mensen die het moeilijk hebben met lezen. Dit boek heet 'Zondag dus'.

We legden dit boek voor aan OKAN-leerkrachten en konden al vrij snel besluiten dat dit boek niet gemaakt was voor onze doelgroep. De teksten waren te lang en te moeilijk. Dit boek kon dus niet beantwoorden aan de vraag vanuit het OKAN-werkveld. Het Lezerscollectief bracht ons wel op een idee. Zij hadden immers samengewerkt met Wablieft.

Wablieft is een redactie die vooral bekendstaat voor de Wablieft-krant. Dit is een krant die wekelijks uitkomt en die geschreven is in duidelijke taal. Bij ons onderzoek naar het OKAN-landschap leerden we dat de Wablieft-krant heel populair is om te gebruiken als taalmateriaal binnen een NT2-les. De medewerkers van Wablieft hebben dus heel veel expertise op het vlak van schrijven voor laagtaalvaardigen in het Nederlands.

Daarnaast houdt Wablieft zich bezig met taaladvies te geven over duidelijk schrijven en teksten te herschrijven zodat deze toegankelijk zijn voor lezers met een laag niveau. Ze geven ook makkelijk te lezen boeken uit. Deze boeken lenen zich echter jammer genoeg niet tot het gebruik in een klascontext om twee redenen. Ten eerste is het niveau van deze boeken nog steeds wat boven het niveau van onze doelgroep. Ten tweede maken zij lange boeken van een zeventigtal pagina's. Als OKAN-leerkrachten dit boek zouden willen behandelen in hun klas zouden ze daar waarschijnlijk een jaar mee bezig zijn. Dit betekent natuurlijk niet dat Wablieft geen tonnen ervaring heeft in het ontwikkelen van taalmateriaal voor laagtaalvaardigen. Ze leken voor ons dus de ideale partner om informatie bij in te winnen.

Zo kwamen we in contact met Ruud Meert, de verantwoordelijke voor boeken binnen Wablieft. Hij gaf ons wijze raad over hoe je boeken kan schrijven.

3.2.1 Interview Ruud Meert

We hebben uitgebreid contact kunnen hebben met Ruud Meert via telefoon, e-mail en Skype. Hij was heel erg enthousiast over ons project en stond te springen om eraan mee te werken. Ook na het indienen van onze bachelorproef, zal de samenwerking niet stoppen. Hij is heel erg benieuwd naar ons eindresultaat en wil ons helpen met het op de markt brengen van ons handboek. Hieronder vindt u zijn antwoorden op de drie meest relevante vragen die we hem gesteld hebben tijdens een uitgebreid skypegesprek.

Waarop letten jullie bij het ontwikkelen van taalmateriaal voor laagtaalvaardigen?

Het is vanzelfsprekend dat dit materiaal eerst en vooral eenvoudig moet zijn. Om het niveau van hun doelgroep aan te duiden gebruikt Wablieft het gemeenschappelijk Europees referentiekader. Wablieft schrijft voor het niveau B1 – B2. Daarnaast is het ook enorm belangrijk dat het een goed verhaal is. Als je een taal aan het leren bent of laagtaalvaardig bent, heb je problemen op taalniveau en niet op intellectueel niveau.

Hun motto is '**klare taal, goed verhaal**'. Daarmee bedoelen ze dat een goed verhaal de doelgroep doet vergeten dat ze bezig zijn met iets wat ze eigenlijk niet goed kunnen. Bij deze doelgroep is het uiterst belangrijk dat ze zich kunnen verliezen in het verhaal.

Om die reden geeft Ruud Meert ons ook de raad om de auteurs niet te veel richtlijnen te geven. Het verhaal en de schrijfstijl moeten primeren. Aan de taal kan later nog gewerkt worden. Het verhaal is immers nog niet af wanneer de schrijver het geschreven heeft. Dan begint bij Wablieft een proces waarbij het verhaal nog een paar keer over en weer gaat naar de schrijver en terug. Nadat een schrijver klaar is met het verhaal begint het redigeren van het manuscript.

Tijdens dit proces moet steeds de afweging gemaakt worden tussen het behouden van de schrijfstijl van de auteur en hoe ver je wilt ingrijpen om het makkelijk te lezen materiaal te ontwikkelen. Het is zo dat Wablieft meer richtlijnen meegeeft aan schrijvers van informatieve of overtuigende teksten dan bij schrijvers van literaire teksten, omdat je bij literaire auteurs moet zorgen dat je hun schrijfstijl niet beknot.

Welke criteria gebruiken jullie om een tekst als ‘makkelijk te lezen’ te definiëren?

Eerst en vooral is er uiteraard de **taal**. Wablieft moedigt hun auteurs bijvoorbeeld aan om in de tegenwoordige tijd te schrijven. Dit is veel eenvoudiger te lezen. Daarnaast houden ze rekening met het **inhoudelijke** aspect van de tekst. Ze kijken bijvoorbeeld naar de chronologie, de vertelperspectieven en dergelijke. Ruud Meert gaf het interessante voorbeeld uit de Wablieft-krant: In een gewone krant staat bijvoorbeeld de volledige inhoud van het artikel in de inleiding. In het artikel wordt er meer gedetailleerd ingegaan op de inhoud van de inleiding. In een artikel uit de Wablieft-krant is dit niet het geval. In zo’n artikel staat alle informatie chronologisch. Daarnaast steken ze geen flashbacks in hun boeken. Tot slot houden ze rekening met de **vorm** van de tekst. Ook hoe de zinnen geschikt staan op een pagina speelt een rol bij de leeservaring van laagtaalvaardigen.

Hoe kunnen we volgens u en uw collega’s leesplezier bevorderen bij laagtaalvaardige adolescenten?

Het is volgens Ruud Meert vooral belangrijk dat de drempel om te lezen verlaagd wordt. Lezen moet een aangename ervaring zijn en zo weinig mogelijk een opdracht lijken. Het belangrijkste daarbij is opnieuw om te starten bij een goed verhaal. Daarbij is het belangrijk dat je zo uiteenlopend mogelijke verhalen ontwikkelt, zodat er voor elk wat wils is.

Verder is het ook belangrijk hoe je met deze teksten omgaat. In de klas zijn er heel wat dingen te doen met verhalen. Ruud Meert geeft bijvoorbeeld de tip om je klas in te delen in leesgroepen. Dit zijn groepen van leerlingen die elke week een keer samenkomen om aan elkaar voor te lezen uit een boek en de leeservaringen met elkaar te bespreken. Het is ook belangrijk om bij de oefeningen breed genoeg te durven denken. Je moet dingen doen met het boek waardoor de leerlingen creatief kunnen bezig zijn met taal en lezen die breder gaan dan enkel het lezen op zich, waardoor de leerlingen vanzelf interesse krijgen in het boek. Zo kan je de klas op pad sturen met de opdracht om vijf foto’s te nemen die verband houden met het boek. Daarna kunnen de leerlingen deze foto’s bespreken in hun leesgroep.

3.2.2 Richtlijnen

Na onderzoek over hoe je moet schrijven voor OKAN-leerlingen, stelden we in samenwerking met de OKAN-leerkrachten en met de goede raad van Ruud Meert richtlijnen op voor onze auteurs. Hieronder lichten we onze richtlijnen toe en leert u dus hoe u teksten schrijft op het niveau van laagtaalvaardige leerlingen.

De richtlijnen die wij aan de auteurs meegaven baseerden zich op de volgende hoofdzaken:

- Het niveau van onze lezer
- De structuur van het verhaal
- De zinsbouw van het verhaal
- De woorden van het verhaal
- De stijl van het verhaal
- Enkele specifieke woorden

3.2.2.1 *Het niveau van onze lezer*

Wij gebruikten, op aanraden van Ruud Meert, het gemeenschappelijk Europees referentiekader om het niveau van onze doelgroep te bepalen. De lezers waar wij op mikken hebben een taalniveau dat varieert tussen A1 en A2. In het gemeenschappelijk Europees referentiekader lezen we de volgende beschrijving voor dit taalniveau:

- *Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk).*
- *Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen.*
- *Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.*
(The Language Academy, s.d.)

Een taalniveau dat varieert tussen A1 en A2 komt overeen met het leesniveau van een moedertaallezer tussen de zes en twaalf jaar. We kunnen niet genoeg benadrukken dat het hier gaat over het taalniveau van een zes- tot twaalfjarige. Het cognitief niveau van de laagtaalvaardige adolescent ligt over het algemeen stukken hoger. Wanneer je een verhaal voor deze doelgroep schrijft, mag het inhoudelijk dus best uitdagend zijn.

3.2.2.2 *De structuur van het verhaal*

Naast het taalniveau van het verhaal, kan ook de structuur van een verhaal een heuse opgave vormen voor laagtaalvaardige adolescenten. Voor ons doelpubliek is lezen in het Nederlands al een hele uitdaging op zich. Dit betekent dat de structuur van het verhaal liefst zo weinig mogelijk extra uitdaging mag vormen. Om deze reden is het belangrijk dat een verhaal een logische opbouw kent, liefst chronologisch. Hier kan je van afwijken als de niet-chronologische opbouw van de tekst duidelijk weergegeven is in de tekst door bijvoorbeeld gebruik te maken van hoofdstukken.

Ook de tekst onderverdelen in alinea's is zeer belangrijk. Iedere keer als de leerlingen een alinea lezen en begrijpen, ervaren zij dit immers als een succes. Zo hebben zij het gevoel dat het lezen vooruitgaat. Een tekst voor deze doelgroep bestaat dus best uit korte alinea's. Verder telt een alinea bij voorkeur minder dan tien zinnen.

3.2.2.3 *De zinsbouw van het verhaal*

Ook de zinsbouw van het verhaal heeft een grote invloed op de leeservaring van laagtaalvaardige leerlingen. Logischerwijs zijn enkelvoudige zinnen aangeraden. Twee enkelvoudige zinnen zijn gemakkelijker te begrijpen dan één samengestelde zin. Samengestelde zinnen zijn bij voorkeur niet langer dan anderhalve regel. Ideaal zijn zinnen van ongeveer vijftien woorden.

Vervolgens is het belangrijk dat de 'vaste' woordvolgorde van het Nederlands zoveel mogelijk gebruikt wordt in het verhaal: onderwerp-persoonsvorm-lijdend voorwerp. Tangconstructies zijn een hele uitdaging voor onze anderstalige lezers.

Daarnaast is het ook aangeraden om zoveel mogelijk in de tegenwoordige tijd te schrijven, dit is makkelijker te begrijpen. Tot slot zijn actieve zinnen stukken makkelijker te begrijpen dan passieve zinnen. Passieve zinnen zijn moeilijk en verwarrend voor niet-geoefende lezers.

3.2.2.4 *De woorden van het verhaal*

Wij hoeven u niet te vertellen dat de woordenschat van de doelgroep allesbehalve uitgebreid is. Het is daarom aangeraden om alledaagse woorden te gebruiken. Archaïsche woorden, waar onze leerlingen niets mee zijn in onze maatschappij, zijn uit den boze. Verder hanteer je bij het schrijven voor deze doelgroep ook beter korte woorden. Als laatste raden wij aan om niet meer dan één of twee drielettergrepige woorden te gebruiken per zin.

3.2.2.5 *De stijl van het verhaal*

Hier is het vooral belangrijk dat de schrijver zijn eigen stijl niet verloochent. Indien de schrijver dit doet, hadden wij ook zelf het verhaal kunnen schrijven. We willen dat onze laagtaalvaardige lezers kennismaken met echte literatuur, waar de stempel van de auteur op gedrukt is, op hun niveau. We willen de schrijver wel afraden om te regelmatig voor figuurlijk taalgebruik te kiezen. Dit is vaak verwarrend voor de lezers.

3.2.2.6 *Enkele specifieke woorden*

Soms zit de verstaanbaarheid van een tekst voor onze doelgroep in kleine details of woorden. Hieronder geven we het advies om, als de schrijver kan kiezen tussen twee werkwoordsvormen, steeds te kiezen voor de vorm die het dichtste aansluit bij de infinitief aangezien deze minder verwarrend zijn.

Kan/kun > kunt en kun

Wou/wilde > wilde

Zal/zul(t) > zul(t)

3.3 Hoe breng je een boek uit?

3.3.1 Een schrijversopdracht

Nadat we onderzocht hadden hoe je voor onze doelgroep taalmateriaal op maat ontwikkelt, was de volgende stap om effectief auteurs te vinden die dit voor ons wilden doen. Hiervoor gingen we op bezoek bij de literatuurprogrammator van cultuurcentrum Vooruit Gent, Peter Van den Eeden. Hij zou de contactpersoon worden tussen ons en literair Vlaanderen. We schreven aan de hand van ons vorige onderzoek een schrijversopdracht uit waarin we ons concept verduidelikten en de schrijvers enkele richtlijnen meegaven over hoe te schrijven voor onze doelgroep (zie '3.2.2 Richtlijnen'). Deze schrijversopdracht kan u vinden onder bijlage 6 (zie: 'Bijlage 6: Mail schrijversopdracht voor de auteurs').

3.3.2 Financiering

Als je een boek wil maken met professionele auteurs, kan dat niet gratis. Elke schrijversopdracht kostte namelijk ongeveer 100 tot 200 euro. Samen met Vooruit Gent vroegen we subsidies aan bij het Vlaams Fonds Der Letteren. Deze subsidies werden jammer genoeg afgekeurd.

Uiteindelijk besloot Vooruit Gent, omdat zij zo geloofden in ons project en een groot hart hebben voor onze doelgroep, ons ook financieel bij te staan. Zij betaalden de schrijversopdrachten en stonden in voor de auteursrechten.

3.3.3 Illustraties

Bij een boek voor laagtaalvaardigen is het van het grootste belang dat het boek visueel aanspreekt. Het mag er absoluut niet saai uitzien. Daarnaast is het voor laagtaalvaardigen zeer belangrijk dat alles aanschouwelijk wordt gemaakt. Illustraties mochten daardoor dus niet ontbreken in ons literatuurhandboek. We lanceerden een oproep op sociale media en kregen heel wat respons van beginnende kunstenaars die enthousiast waren over ons project. Uiteindelijk gingen we in zee met Louise Muizenstaart en Lore Vekeman.

We gaven hen de opdracht om per kortverhaal drie illustraties te maken. Die illustraties maken het verhaal aanschouwelijk en zorgen voor een groter tekstbegrip bij de leerlingen.

3.3.3.1 Woordbeeldendidactiek

De woordbeeldendidactiek is een didactiek die we zelf ontwikkeld hebben voor dit boek. Een visueel woordbeeld heeft twee betekenissen. Enerzijds is een woordbeeld het beeld dat je vormt van de betekenis van een bepaald woord. Bij het woord 'trein', stellen we ons allemaal ongeveer hetzelfde woordbeeld voor. Anderzijds is een woordbeeld ook de visuele weergave van de letters van dat woord. Je ziet voor je hoe je dat woord schrijft. Wanneer je die twee woordbeelden aan elkaar linkt, leer je nieuwe woordenschat.

Dit wilden we ook doortrekken in onze illustraties. We vroegen aan onze illustratoren om in hun tekening ook de letterlijke woorden neer te schrijven. In een tekening van een traan, staat dan bijvoorbeeld letterlijk het woord 'traan' of het woord 'verdriet'. Op die manier link je dus het letterlijke woordbeeld met het figuurlijke woordbeeld.

Deze didactiek is gestoeld op het didactisch principe 'aanschouwelijk maken', waarbij je van heel wat woorden een afbeelding laat zien. Dit doen we ook in de illustraties. Enkel en alleen door naar de prenten te kijken in ons handboek leren de laagtaalvaardige leerlingen al enkele woorden bij. Hieronder vindt u enkele voorbeelden.



Voorbeeld van de woordbeeldendidactiek – Laila Koubaa 'Manjun de toi, gek op jou'



Voorbeeld van de woordbeeldendidactiek – Thibaut Duthois 'Ik wil vertellen'

3.3.4 Keuze van de auteurs

Onze droom was om in dit boek auteurs met een migratieachtergrond te combineren met oer-Vlaamse auteurs.

Enerzijds wilden we de laagtaalvaardige leerlingen laten zien wat ze kunnen bereiken. Fikry El Azzouzi, één van onze auteurs, is een mooi voorbeeld van iemand die ooit bestempeld werd als laagtaalvaardig en die het gemaakt heeft als auteur met de Nederlandse taal als instrument.

Anderzijds wilden we met dit boek ook doen aan 'literaire inburgering'. Dit houdt in dat we de anderstalige leerlingen willen laten kennismaken met de Nederlandstalige literatuurwereld. Zo leren ze de schrijfstijl van Herman Brusselmans op een laagdrempelige manier kennen aan de hand van zijn verhaal 'Tante Sonja is jarig'.

We hingen natuurlijk ook af van de auteurs die wilden meewerken aan ons project. We kunnen trots melden dat volgende auteurs meewerkten aan ons literatuurhandboek.

- ✓ Herman Brusselmans
- ✓ Fikry El Azzouzi
- ✓ Laïla Koubaa
- ✓ Kristien Spooren
- ✓ Bart Koubaa

3.4 Bepalen van een didactiek

Na wat literatuuronderzoek in de meest gebruikte OKAN-handboeken, konden we stellen dat er geen vaststaande leesvaardigheidsdidactiek eigen aan het NT2-onderwijs bestaat. Ook het feit dat het nieuwe leerplan de OVUR-didactiek liet varen, leek ons een mooie aanleiding om zelf na te denken over een eigen didactiek die we zouden gaan gebruiken in ons handboek.

We staken de koppen bijeen en ontwikkelden een eigen aanpak die we zouden hanteren in onze didactische luiken bij de kortverhalen.

Deze didactiek is gestoeld op de drie pijlers waaraan we wilden werken met dit boek: technisch lezen, functioneel lezen en bevorderen van leesplezier (zie '2.3.3 Wat is leesbevordering?').

We baseerden ons op verschillende bronnen die het hadden over het ontwikkelen van basistaalvaardigheid. Daarnaast konden we terugvallen op de kennis die we doorheen het jaar hadden opgebouwd in de praktijk (vele uren observeren, zelf leesprojecten leiden met OKAN-leerlingen, zelf literatuurlessen geven, enzovoort).

Uit deze twee soorten informatiebronnen konden we enkele conclusies trekken die we vertaald hebben naar aandachtspunten waarmee je rekening moet houden wanneer je materiaal ontwikkelt voor de doelgroep 'laagtaalvaardigen':

1. De leerkracht dient in het begin vooral zelf aan het woord te zijn.
2. Stel voldoende hoge verwachtingen voor je taalmateriaal, zodat de leerlingen een goed rolmodel hebben.
3. Herhaling is erg belangrijk bij deze doelgroep.
4. Leerlingen moeten aangemoedigd worden om het woord te nemen in een gesprek.
5. De leerlingen moeten zich extra inspannen bij het lezen in het Nederlands. Je moet dus nog meer afwisseling bieden in je les bij laagtaalvaardige leerlingen om hun concentratiepeil hoog te houden.
6. De grootste drijfveer voor de leerlingen om te lezen is 'om iets bij te leren'.
7. Er moet bij heel wat woordenschat stilgestaan worden voor de leerlingen de tekst ten volle begrijpen.
8. Het niveauverschil binnen onze doelgroep is heel erg groot. Differentiatie is een must.

We hielden rekening met deze aandachtspunten en probeerden te beantwoorden aan de drie pijlers van leesbevordering. We kwamen daardoor aan de volgende structuur die we toepasten bij elk verhaal. Deze structuur bestaat uit zes componenten waaraan we willen werken aan de hand van de kortverhalen. Door aan deze zes componenten te werken en niet enkel aan tekstbegrip en literatuurbeleving, wordt ons handboek relevant en aantrekkelijk voor het werkveld. Uit interviews met OKAN-leerkrachten leerden we immers dat enkel literatuurbeleving en tekstbegrip geen prioriteit vormen in het OKAN-onderwijs, waar het grootste deel van onze doelgroep naar schoolgaat. OKAN-leerkrachten zijn erg kritisch over de leerinhoud die ze geven aangezien ze maar één jaar kunnen lesgeven aan de leerlingen. Na dat jaar moeten deze leerlingen voldoende Nederlands kunnen om mee te draaien in een Nederlandstalige maatschappij.

We moesten er dus voor zorgen dat ons handboek niet enkel draaide rond literatuurbeleving en tekstbegrip. De kortverhalen uit ons handboek moesten ook een aanleiding vormen om de leerlingen

woordenschat bij te brengen, te werken aan hun algemene kennis over de Nederlandse taal, te oefenen op hun gespreksvaardigheden en zelfs te werken aan inburgering.

We stelden dus deze zes componenten op waaraan we wilden voldoen in het didactisch luik dat volgde na elk kortverhaal:

- **Literatuurbeleving**
- **Tekstbegrip**
- **Woordenschat**
- **Taal**
- **Inburgering**
- **Gesprek**

3.4.1 Onze didactiek

3.4.1.1 *De zes componenten*

Literatuurbeleving

Deze eerste component is misschien wel de belangrijkste component van onze bachelorproef. Dit is ook de component waarin wij baanbrekend zijn. In ons handboek werken we met literaire teksten die geschreven zijn in simpel taalgebruik op het niveau van laagtaalvaardigen. Toch bevat het tweede verhaal 'Ik wil vertellen' een meervoudig vertelperspectief als uitdaging.

We proberen deze literatuurbeleving ook mee te nemen in onze didactische luiken. Zo ontwikkelden we oefeningen waarin de inhoud van de kortverhalen aan bod komt. Daarnaast behandelen we ook de literaire verwoordingen. Zo hebben we bijvoorbeeld oefeningen uitgewerkt waarin we bespreken wat de auteur bedoelt met enkele figuurlijke uitspraken.

De literatuurbeleving zit ook mee vervat in onze zesde component 'gesprek'. Het is namelijk zo dat we in ons handboek ervoor gekozen hebben het verhaal ook als aanleiding te laten dienen om met elkaar in gesprek te gaan. Die gesprekken gaan over de kortverhalen zelf, maar ook over maatschappelijke thema's die aan bod komen in de verhalen. Door deze gesprekken denken de lezers op een heel laagdrempelige manier na over de boodschappen van de verhalen.

Tekstbegrip

Tekstbegrip is niet het hoofddoel van onze bachelorproef. Voor je kunt spreken van leesbevordering is het echter heel belangrijk dat de leerlingen de tekst begrijpen. Na veel testen in de praktijk (zie '3.6 Uittesten van het ontwikkelde materiaal') en evaluaties met ervaringsdeskundigen ontdekten we dat er een manier bestaat om samen met deze leerlingen te lezen die resulteert in een groot tekstbegrip.

Wij kiezen er dus voor om de tekst onder te verdelen in kleine fragmenten. Die fragmenten leest de leerkracht voor. Mits enige voorbereiding kunnen ook de leerlingen luidop voorlezen. Na elk klein fragment van ongeveer tien regels stel je enkele begripsvragen. Door het antwoord op deze begripsvragen te zoeken, verwerken de leerlingen de inhoud van de tekst. Je vraagt steeds naar essentiële gebeurtenissen in de tekst die de leerlingen nodig hebben om verder te lezen. Op die manier weet je zeker dat ze voldoende inzicht hebben om de rest van het verhaal te kunnen volgen en aandachtig te blijven. We beseffen dat het wat onorthodox is om meteen te starten met open vragen, dit druist namelijk in tegen het principe 'eerst receptief en dan productief'. Toch willen we deze

werkwijze vast en zeker aanraden. We stelden namelijk in de praktijk vast dat deze werkwijze het beste bijdraagt tot het tekstbegrip van de laagtaalvaardige adolescenten.

We hebben bij onze doelgroep gemerkt dat wanneer zij een Nederlandstalig verhaal begrijpen en kunnen navertellen, ze een enorm succes ervaren. Deze succeservaring draagt bij tot het bevorderen van leesplezier. Daarom doen we er alles aan om de component tekstbegrip zoveel mogelijk aan bod te laten komen. In het didactische luik zijn om die reden veel oefeningen te vinden die werken aan tekstbegrip. Zo zijn er 'waar-of-niet-waar-oefeningen', oefeningen waarbij de leerlingen de gebeurtenissen uit de tekst in chronologische volgorde moeten plaatsen, enzovoort.

Woordenschat

Volgens Trioen en Casteleyn (Trioen & Casteleyn, 2018) beïnvloedt de manier waarop je woorden aanbrengt de kans op het onthouden. Wanneer je losse woorden aanhaalt, zonder enige context, zullen de leerlingen deze snel vergeten.

De verhalen die de auteurs geschreven hebben voor onze bachelorproef zijn prachtige contexten om de leerlingen nieuwe woordenschat aan te brengen. In het kader van functioneel lezen vinden we het ook belangrijk dat de woordenschatkennis van de leerlingen vergroot door literatuurlessen te krijgen. Daarnaast is het aanbrengen van woordenschat een must om over tekstbegrip te kunnen spreken.

Wij waren meteen van mening dat er in ons literatuurhandboek bij elke tekst een woordenschatlijst aanwezig moest zijn. Het is namelijk vanzelfsprekend dat je over een ruime woordenschat moet beschikken, wil je je kunnen redden in een (nieuwe) taal. Het is echter niet haalbaar voor OKAN-leerlingen om elk Nederlands woord dat ze tegenkomen te verwerven. Het is wel haalbaar om hen van een degelijke basiswoordenschat te voorzien. Deze woordenschat kan je dan gebruiken om andere woorden uit te leggen (Trioen & Casteleyn, 2018).

Zoals hierboven geschreven staat, heeft losse woorden aanreiken zonder context weinig zin. Het is dus aangewezen om nieuwe woorden in een zo breed en rijk mogelijke context aan te brengen. Zo kunnen de leerlingen verbanden leggen tussen het nieuwe woord en eerder geleerde woorden. Hierdoor kwamen we tot het besluit om bij elke woord uit de woordenschatlijst een contextrijke voorbeeldzin te plaatsen. Tot slot opteerden we tijdens het uittesten van ons literatuurhandboek ook voor aanschouwelijk materiaal.

Verder maakten we rond deze woordenschatlijst telkens een of meerdere oefeningen. Doordat we de leerlingen confronteren met deze woorden en ze er nadien oefeningen mee laten maken, zorgt dat ervoor dat ze de woordenschat beter en dieper zullen verwerken. Deze woordenschatoefeningen zijn laagdrempelig maar veelzijdig. Zo hebben we gekozen voor simpele invuloefeningen en laten we hen bij een andere oefening linken zoeken tussen woorden of werken aan figuurlijk taalgebruik.

Taal

Aangezien OKAN-leerkrachten slechts één jaar de tijd hebben om de leerlingen onze taal bij te brengen, is het van uiterst belang dat ze elke aanleiding gebruiken om de leerlingen een aspect van onze taal bij te brengen. In het kader van functioneel lezen willen wij de leerlingen dus ook de woordenschat of betekenisrelaties achter de verhalen bijbrengen. Daarom zit er in elk didactisch luik een oefening die draait rond een aspect uit onze taalbeschouwing.

Meestal is dit een oefening rond verwijzwoorden. Dit aspect uit de taalbeschouwing kozen we omwille van twee redenen. Ten eerste omdat dit een aspect is uit onze taalbeschouwing waarbij het heel

belangrijk is dat je een rijke context hebt. Die rijke context kunnen we bieden in de vorm van onze kortverhalen. Daarnaast werk je niet enkel rond de competentie 'taal' door hierop te oefenen, maar ook rond de competentie 'tekstbegrip'. De leerlingen moeten immers in de tekst op zoek naar het antwoord.

Daarnaast probeerden we ook enkele oefeningen te voorzien rond lidwoorden of andere eigenschappen van onze taal waar anderstaligen of laagtaalvaardigen het moeilijk mee hebben. Op die manier krijgen ze niet enkel een gedifferentieerde aanpak wanneer zij een verhaal uit ons boek krijgen, maar worden ze tegelijkertijd ook bijgespijkerd op andere vlakken van onze taal.

Inburgering

Van bij het prille begin van ons project wisten we dat we naast leesbevordering ook aan 'literaire inburgering' wilden doen. Literaire inburgering is een term die we zelf bedacht hebben en houdt in dat we laagtaalvaardige of anderstalige adolescenten willen introduceren in de wereld van de Nederlandstalige literatuur. We doen dit omwille van twee redenen.

Ten eerste willen we dat leerlingen op een laagdrempelige manier in aanraking komen met enkele auteurs waarbij ze later in hun leven, wanneer ze een hoger taalniveau hebben bereikt, zullen naar kunnen terugrijpen. Op die manier willen we werken aan leesbevordering op lange termijn.

Een tweede reden is dat we hoge verwachtingen willen stellen aan onze doelgroep. Teksten lezen van échte auteurs is goed voor hun zelfbeeld. Een verhaal van Herman Brusselmans gelezen hebben, is voor deze leerlingen niet vanzelfsprekend, maar wordt mogelijk door ons handboek. Wanneer ze later een auteur, die ze gelezen hebben, terugzien in de media, zorgt dit ongetwijfeld voor enige trots en motivatie om meer te lezen.

Bij de ontwikkeling van ons handboek en het grasduinen in de ontwikkelingsdoelen voor het OKAN-onderwijs ontdekten we ook dat we niet enkel aan literaire inburgering konden en wilden doen, maar ook aan inburgering in een bredere zin. In elk verhaal halen we een interessant gegeven aan dat niet vanzelfsprekend is in elke cultuur. Op die manier ontstond deze component. We kozen er dus voor om elk verhaal als aanleiding te gebruiken om de leerlingen iets over Vlaanderen en zijn tradities bij te brengen. Zo leren we de doelgroep onder andere wat het sinterklaasfeest is of hoeveel kussen op de wang Belgen elkaar geven bij een begroeting.

Ook deze component draagt bij tot de pijler functioneel lezen en zorgt ervoor dat deze literatuurlessen over meer gaan dan enkel het verhaal. Zo zullen deze lessen nuttiger aanvoelen voor zowel leerling als leerkracht.

Gesprek

Tot slot kozen we er ook voor om elk verhaal af te sluiten met een klasgesprek. Dit klasgesprek kreeg de titel 'vluchtige vragen'. Met dit klasgesprek trachten we de leerlingen te activeren, enerzijds door het actief te laten nadenken over het verhaal en de bijkomende vragen, anderzijds door hen actief de verworven woordenschat te laten inoefenen.

Uit gesprekken met leerkrachten en leerlingen konden we afleiden dat leerlingen graag in gesprek gaan over wat ze gelezen hebben. Daaruit leren ze ook het meest en verwerken ze de tekst het grondigst. In de oefening 'vluchtige vragen' proberen we het verhaal te linken aan een maatschappelijk thema. De leerlingen gaan in ons handboek onder andere in gesprek over familiebanden, tradities en migratie.

3.4.2 Differentiatie

Tijdens ons onderzoek in de praktijk werd het duidelijk dat onze doelgroep en haar leesniveau erg divers is. We wisten al vrij snel dat differentiatie in ons eindproduct een must zou zijn. We hebben er dus voor gekozen om te werken in drie niveaus. Deze niveaus zijn bepaald op basis van twee criteria: het inhoudelijke en vormelijke niveau van de tekst (1) en het niveau van de taal (2).

Bij het redigeren van de teksten en ontwikkelen van de oefeningen hielden we ook rekening met deze twee criteria om op die manier drie niveaus te scheppen in onze didactische luiken. Het is immers de bedoeling dat dit meegroeit met de lezer, of omgekeerd.

Het eerste niveau is geschikt om te gebruiken in het OKAN-onderwijs of bij leerlingen die erg laagtaalvaardig zijn. Het gaat hier dan over lezers met een niveau dat tussen A1 en A2 ligt. Dit niveau bestaat uit de tekst van Kristien Spooren en de tekst van Thibaut Duthois.

Het tweede niveau kan je gebruiken bij ex-OKAN-leerlingen en/of leerlingen die al een degelijke kennis van de Nederlandse woordenschat. Deze verhalen zijn geschreven voor lezers met een niveau dat ligt tussen A2 en B1. Dit niveau bestaat uit de teksten van Herman Brusselmans en Laïla Koubaa.

Het derde niveau bestaat uit teksten die hoge verwachtingen hebben van de leerlingen. Het gaat hierbij over uitdagende literaire teksten. Toch proberen wij in dit handboek een omkadering te scheppen bij deze verhalen die deze teksten haalbaar maken voor laagtaalvaardige leerlingen. Deze teksten zijn geschikt voor leerlingen die een niveau van B2 behaald hebben. Dit niveau bestaat uit de teksten van Bart Koubaa en Fikry El Azzouzi.

3.4.3 Het le(e)sproces

Elk verhaal vormt een lessenreeks van een viertal lessen. Deze lessenreeks begint niet bij ons boek, maar wel bij onze PowerPointpresentaties. Wij hebben ervoor gekozen om ons le(e)sproces te baseren op de OVUR-strategie.

Indien u graag onze PowerPointpresentaties bekijkt of gebruikt, kan u deze terugvinden op onze website: <https://overhaald.wixsite.com/website>

Voor het lezen

De leerkracht begint best met een oriëntatiefase. Deze bestaat uit het voorspellen van de inhoud van de tekst aan de hand van de illustraties. Deze illustraties zijn steeds te vinden op een van de eerste dia's.

In het kader van literaire inburgering bespreekt de leerkracht wie deze tekst geschreven heeft.

Daarnaast is het ook belangrijk dat de leerkracht samen met de leerlingen de woordenschatlijst voor het eerst overloopt. Op die manier scherpt de leerkracht de woordenschatkennis van de leerlingen al wat aan voor ze beginnen met lezen.

Verder kan de leerkracht tijdens de voorbereidende fase enkele richtvragen stellen om de leerlingen te prikkelen. Hij of zij gebruikt hiervoor best de afbeeldingen en de titel van het verhaal. Enkele voorbeeldvragen zijn: "Waarover zal het verhaal gaan?", "Wat zal er volgens jou allemaal gebeuren?"

...

Tijdens het lezen

In het kader van tekstbegrip is het belangrijk dat de leerkracht dit verhaal niet in één ruk door voorleest. De tekst in ons handboek is onderverdeeld in kleine behapbare stukjes, **afgewisseld met begripsvragen**. Deze begripsvragen peilen naar kennis uit het stukje tekst die de leerlingen net lezen en die ze nodig hebben om het volgende stukje ook te begrijpen. Met deze vragen krijgt de leerkracht dus informatie over het inzicht van de leerlingen in de tekst.

Verder is het ook belangrijk dat de leerkracht tijdens het lezen van de tekst stil blijft staan bij de woordenschat. Bij elke tekst vindt de leerkracht in ons handboek een woordenschatlijst met moeilijke woorden. De leerkracht dient zo veel mogelijk na te gaan of de leerlingen alle woorden begrijpen. Een interessante werkvorm hierbij is om leerlingen de woorden aan elkaar te laten uitleggen. Voor andere mogelijke werkvormen kan u een kijkje nemen in onze leerkrachtengids (zie: 'Bijlage 7: Overhaald – Leerkrachtengids').

Na het lezen

Na elke tekst is er een didactisch luik voorzien waar je woordenschatoefeningen, taaloefeningen, inzichtoefeningen, enzovoort terug kan vinden. Na deze oefeningen sluit de leerkracht de les steeds af met een klasgesprek waarbij hij of zij het verhaal koppelt aan een maatschappelijk thema. Daarna gaat de leerkracht in gesprek over de leeservaringen van de leerling (cfr. R-fase).

In onze lerarengids overlopen we enkele oefeningen waarbij we wat didactische tips kunnen geven. Het loont daarom zeker de moeite om onze zevende bijlage door te nemen.

3.5 Van zes kortverhalen naar een handboek

Nadat we samen een didactiek hadden bedacht gebaseerd op pijlers en componenten, was het tijd om deze theorie om te zetten naar de praktijk en relevante oefeningen te ontwikkelen. Deze oefeningen moesten op maat van laagtaalvaardigen zijn, moesten motiverend zijn en moesten relevant zijn. Hoe ontwikkel je goed doordachte en relevante oefeningen voor OKAN? Dit was de hoofdvraag die in ons achterhoofd bleef tijdens het zoeken naar relevante bronnen.

Het is namelijk cruciaal voor deze laagtaalvaardige leerlingen dat zij de taal goed onder de knie krijgen. In feite kan je zeggen dat zij als het ware voor een onmogelijke taak staan. In (soms minder dan) een jaar tijd moeten ze een nieuwe taal leren, leren lezen en schrijven. Vaak zijn de leerlingen ook onbekend met schoolse vaardigheden en/of studietechnieken wat dit proces nog moeilijker maakt (Trioen & Casteleyn, 2018).

De lat voor deze doelgroep moet hoog liggen. De klascontext is dikwijls een van de enige contexten waarin deze leerlingen de nieuwe taal kunnen verwerven. De tijd die ze doorbrengen in het onderwijs moet dus goed worden ingevuld, zodat hun kennis van de nieuwe taal zo goed mogelijk wordt verruimd (Trioen & Casteleyn, 2018).

Hieronder vindt u de weergave terug van ons (denk)proces alsook van hoe wij kwamen tot (in onze ogen) relevante en goed doordachte oefeningen.

3.5.1 Het proces van de ontwikkeling van de didactische luiken

We beginnen met een beschrijving van ons proces. Welke bronnen hebben wij geraadpleegd? Hoe zijn wij aan de slag gegaan met de geschreven teksten van de auteurs? Vanwaar hebben wij onze inspiratie

gehaald om bepaalde oefeningen in ons literatuurhandboek te verwerken? Hoe zijn wij gekomen tot onze eigen didactiek?

3.5.1.1 Herwerken van de kortverhalen

Voordat we van start konden gaan met onze oefeningen op te stellen, waren we van mening dat we eerst grondig de zes teksten van de auteurs moesten analyseren.

Toen ons literatuurhandboek nog in kinderschoenen stond, hadden wij enkele richtlijnen opgesteld waarmee de auteurs rekening moesten houden. Met deze richtlijnen in hun achterhoofd zouden de auteurs een verstaanbaar verhaal kunnen opstellen, zonder dat zij hun eigen schrijfstijl moesten verwaarlozen. De ontwikkeling van taalmateriaal voor laagtaalvaardigen is een proces. We gaven de auteurs feedback en vroegen de toestemming om de teksten verder aan te passen aan het niveau van laagtaalvaardigen. Het redigeren gebeurde opnieuw aan de hand van de richtlijnen die we zelf opstelden (zie '3.2.2 Richtlijnen').

In het begin lazen we zorgvuldig elk verhaal en pasten we aan wat in onze ogen te moeilijk of te onduidelijk was. We realiseerden ons al snel dat dit geen goede methode was, dus stapten we over op een kleurenmethodiek (zie afbeelding). We verdeelden de tekst in stukjes en pluisden zin per zin uit. Elk woord werd geëvalueerd. Moeilijke woorden werden vervangen of werden mooi omkaderd in een oefening.

Legende

Gele markeerstift	= toevoegen in woordenschatlijst
Zwarte markeerstift	= woordenschatoefening (niet uit de woordenschatlijst)
Groene markeerstift	= vervangen woord, woordgroep of zin
Blauwe markeerstift	= mogelijke oefeningen
Grijze markeerstift	= leerkracht verklaart mondeling het woord, toont afbeelding ...

Zo kwamen we tot een overzichtelijk geheel waarbij zowel de oorspronkelijke tekst als onze geredigeerde versie te zien was. Hieronder zie je twee afbeeldingen van het verhaal 'Iets wat je niet kunt zien' van Fikry El Azzouzi. De eerste afbeelding is een fragment uit de oorspronkelijke tekst, de tweede afbeelding is onze analyse van het fragment.

De oorspronkelijke tekst zoals deze geschreven is door de auteur.

De angst voor ons is potsierlijk. We laten jullie over het algemeen met rust, we hebben vaak betere dingen te doen. Maar heel soms kruipt een domme, zwakke, verliefde djinn in iemands lichaam. Die djinns zijn van de bezitterige soort. Er zijn ook djinns die het voor de lol doen. Dat zijn onnozele treiteraars.

Over mij hoeven jullie je geen zorgen te maken, romantiek of pestgedrag past niet bij Sidi en ik denk niet dat ik in iemands lichaam zou kunnen aarden. Veel te benauwd.

Hebben we iets met de mens gemeen? Ja, we zijn net als de engelen creaties van de Almachtige. Drie levensvormen die door God gemaakt zijn, maar elk met een andere oorsprong. De engelen werden gecreëerd uit licht, jullie uit het stof van de aarde en wij van vuur zonder rook. Rookloze vlammen, zoiets heb je vast nog nooit gezien. En daarom vinden wij, djinns, onszelf toch een tikkeltje specialer dan jullie. Niet kwaad bedoeld hoor.

Jullie zijn Gods lievelingetjes, wat ons weer afgunstig maakt. Vooral djinns met een laag zelfbeeld hebben daar last van.

Onze analyse/herwerking van hetzelfde fragment.

De angst voor ons is **belachelijk**. We laten jullie **over het algemeen** met rust, we hebben vaak betere dingen te doen. Maar heel soms kruipt een domme, zwakke, verliefde djinn **in het lichaam van iemand**. Die djinns zijn van de bezitterige soort. Er zijn ook djinns die het **voor de lol** (oef: wat bedoelt hij hiermee?) doen. Dat zijn onnozele **pestkoppen**.

Jullie hoeven je over mij (oef: verwijsoef) **geen zorgen te maken**. Romantiek of pestgedrag past niet bij Sidi (lkr: duiden dat personage) en ik denk niet dat ik in iemands lichaam **graag** zou kunnen **verblijven**. Veel te **benauwd**.

Hebben we **iets met de mens gemeen**? Ja, we zijn net als de engelen **creaties** (lkr: synoniem van **schepsel**) van de Almachtige. Drie levensvormen die door God gemaakt zijn, maar elk met een andere oorsprong. De engelen werden gecreëerd uit licht, **jullie** (oef: wie zijn 'jullie?') uit het stof van de aarde en **wij** (oef: wie zijn 'wij?') **uit** vuur zonder rook. Rookloze vlammen, zoiets heb je vast nog nooit gezien. En daarom vinden wij, djinns, onszelf toch een **tikkeltje** specialer dan jullie. Niet kwaad bedoeld hoor.

Jullie zijn Gods lievelingetjes, wat ons weer **jaloers** maakt. Vooral djinns met een **laag zelfbeeld** (oef: wat betekent dit?) hebben daar last van.

3.5.1.2 *Op zoek naar bruikbare oefeningen.*

De ontwikkeling van oefeningen voor laagtaalvaardigen gebeurt niet zomaar. Eerst en vooral ontwikkelden we onze didactiek die gestoeld is op drie pijlers: het bevorderen van technisch lezen, functioneel lezen en leesplezier. Deze didactiek werkt aan zes componenten: tekstbegrip, literatuurbedeving, taal, woordenschat, inburgering en gesprek (zie '3.4.1.1 De zes componenten'). Onze oefeningen zouden er dus voor moeten zorgen dat er aan de drie pijlers wordt gewerkt en dat deze zes componenten zouden verworven worden. Voor we van start gingen met het ontwikkelen van die oefeningen, hebben wij bronnen geraadpleegd.

Uiteraard baseerden we ons op leerplannen. Omdat uit onderzoek blijkt dat we de meerderheid van de laagtaalvaardigen terugvinden in het beroepsonderwijs en het OKAN-onderwijs hebben we ons gebaseerd op de leerplannen van deze twee onderwijsvormen. De leerplandoelen of ontwikkelingsdoelen waaraan ons handboek voldoet vindt u terug in onze lerarengids onder bijlage zeven.

Verder hebben we nog zeven handboeken doorbladerd, gaande van NT2-handboeken tot handboeken die worden gebruikt in het OKAN-onderwijs. We sommen ze even op:

- Aan het woord 3.1, (Bzdenga, Haesaerts, Hellemans, & Moons, 2007)
- Aan het woord B2 3.1, (Hellemans & Moons, 2016)
- Instroom 1, (Goossens & Wouters, 2013)
- Instroom 2, (Goossens & Wouters, 2014)
- Verder lezen, (Gathier & de Kruyf, 2003)
- DOE wat met grammatica, (Wouters & Goossens, 2010)
- Basis cursus 1 (het oefenboek), (Sciarone & Meijer, 2013)

Deze zeven hand- en oefenboeken hebben wij zorgvuldig bestudeerd in de hoop inspiratie op te doen voor creatieve en relevante oefeningen. We vonden tal van praktische oefeningen waarvan we het concept ook in ons literatuurhandboek dachten te kunnen verwerken.

Voordat we onze bevindingen verwoordden, willen we nogmaals benadrukken dat deze handboeken, uitgezonderd voor 'Verder lezen', geen gebruikmaken van literatuur. Hier en daar vonden we een stukje poëzie terug of een verwijzing naar een boek, maar de leerlingen/cursisten moesten nooit actief met deze literatuur aan de slag gaan. We focusten ons dus voornamelijk op oefeningen rond woordenschat, theorie en opdrachten waarbij de leerlingen/cursisten met elkaar in gesprek moesten treden.

Vooreerst merkten wij op dat het handboek 'Aan het woord 3.1' en 'Aan het woord B2 3.1' veel werkten met interactieve oefeningen. De cursisten treden met elkaar in overleg en praten over overkoepelende thema's. Deze oefeningen sloten perfect aan bij onze competentie 'gesprek'.

Deze oefeningen inspireerden ons voor onze vaste rubriek 'vluchtige vragen'. We kozen ervoor om op het einde van elk verhaal de leerlingen in gesprek te laten gaan onder begeleiding van de leerkracht. Dit gebeurt aan de hand van enkele door ons opgestelde vragen. Hieronder zie je een voorbeeld van zulke begeleidende vragen. Het klasgesprek uit het verhaal 'Tante Sonja is jarig' van Herman Brusselmans kreeg de subtitel 'vluchtige vragen: Familie op de eerste plaats'. Het verhaal gaat over het kopen van een verjaardagscadeau en over familiebanden. Rond deze twee thema's stelden wij richtvragen op die de basis kunnen vormen voor een uitgebreid klasgesprek. Wij hebben dit

klagesprek gevoerd in een bso-klas en de vragen werden de aanleiding van een geslaagd, emotioneel en interessant gesprek over de herkomst en familiebanden van de leerlingen.

Vluchtige vragen: Familie op de eerst plaats

- Vind je het gedrag en de woordenschat van Herman Brusselmans in deze tekst gepast?
- Hoe zou je de band beschrijven tussen Herman en tante Sonja?
- Hoe belangrijk is een familieband voor jou?
- Heb je veel contact met jouw familie?
- Wat zou jij tante Sonja als cadeau geven voor haar negennegentigste verjaardag?

Verder haalden wij de meeste inspiratie uit het handboek 'Verder lezen' (Gathier & de Kruyf, 2003) voor de ontwikkeling van tekstgerelateerde oefeningen. Dit handboek is het enige handboek waarbij de studenten wel degelijk verhalen moeten lezen en hierrond een brede waaier aan oefeningen moeten maken. In tegenstelling tot ons literatuurhandboek zijn dit geen literaire of fictieve verhalen, maar veeleer 'praktische' verhalen waarbij de lezer leest en leert over een specifieke situatie zoals de trein nemen of naar de winkel gaan.

We stelden vast dat elk verhaal in 'Verder lezen' beschikt over een woordenschatlijst. Dit, samen met onze bevindingen uit het rapport van Trioen & Casteleyn (zie het component 'Woordenschat' bij '3.4.1.1 De zes componenten'), overhaalde ons om bij elke tekst in ons literatuurhandboek een uitgebreide woordenschatlijst te plaatsen. Nadat we het merendeel van onze teksten hadden uitgetest, hebben we de woordenschatlijsten verfijnd en blanco lijntjes toegevoegd. Deze tip kregen we van de begeleidende OKAN- en bso-leerkrachten. Zo kan je als leerkracht samen met de leerlingen de moeilijkste woorden uit de tekst verklaren. De woordenschatkennis is namelijk in elke klas en bij elke leerling anders.

Naast de woordenschatlijst beschikt elke tekst ook over 'waar of niet waarvragen' en verwijsvragen (cfr. Wie o wie?). Deze twee oefeningen testen het functioneel lezen van de leerlingen. Hieronder vindt u van beide een voorbeeld terug uit de tekst van Kristien Spooren 'Huiswerk met een walvis in'.

Waar of niet waar? – Kristien Spooren 'Huiswerk met een walvis in'

Kareef is verliefd op het meisje uit zijn klas.	waar / niet waar

Kareef vindt de geluiden in het park het mooist: de ganzen, de wind, een piepende schommel.	waar / niet waar

Wie o wie? – Kristien Spooren ‘Huiswerk met een walvis in’

3. In **regel 12** staat: *“Misschien gaan we een keer samen.”*
 Naar wie verwijst ‘**we**’?
- Kareef en het meisje uit zijn klas
 - de vaders in dit land
 - Mia en het meisje uit Kareef zijn klas

Daarnaast vonden we een creatieve oefening terug in ‘Verder lezen’ die we graag ook in het didactische luik van ons literatuurhandboek wilden verwerken. De leerlingen krijgen telkens een opsomming van verschillende woorden. Het is de bedoeling dat ze het woord dat niet in het rijtje past aanduiden. Daarna moeten ze verklaren waarom dit woord niet in het rijtje past. Deze oefening hebben we gebruikt bij de tekst van Bart Koubaa ‘Ik scheur’.

a) de zeilboot – het oorlogsschip – het cruiseschip – de duikboot – de speedboot
Waarom? = _____

b) ongevoelig – droevig – ongelukkig – somber – triestig
Waarom? = _____

Ook in de handboeken Instroom 1 (Goossens & Wouters, Instroom 1 - Leerwerkboek, 2013) en Instroom 2 (Goossens & Wouters, Instroom 2 - leerwerkboek, 2014) vonden we relevante concepten voor oefeningen terug. Het is voornamelijk door Instroom 1 dat we ons hebben laten inspireren. Ook deze methode maakte namelijk gebruik van een woordenschatlijst. Uit dit handboek leerden we dat deze leerlingen ook creatievere oefeningen kunnen smaken en aankunnen. Zo hebben we in ons literatuurhandboek de volgende creatieve woordenschatoefeningen verwerkt: een woordzoeker, een woordslang, een kruiswoordraadsel en een verbindoefening.

Hieronder ziet u onze woordslang (Laila Koubaa – ‘Manjun de toi, gek op jou’) en kruiswoordraadsel (Kristien Spooren – ‘Huiswerk met een walvis in’) zoals u deze terug kan vinden in ons literatuurhandboek.

De woordslang – Laila Koubaa ‘Manjun de toi, gek op jou’

1) Welk woord ontbreekt in de volgende zinnen? Kijk goed naar de woordenschatlijst.

1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				

- Er is veel te veel volk in de gang. Ik kan bijna niet meer bewegen. Het is hier te ...
Dat is een zeer ... besluit. Je denkt er beter nog wat over na.
- Een paard en kar als transportmiddel is zeer Tegenwoordig gebruiken we de auto.
Een loopwedstrijd is ... heel vermoeiend. Na de wedstrijd moet je lichaam uitrusten.
- Net als mensen ... olifanten om hun overleden familieleden. Dit treuren duurt zeer lang.
Wij zagen de vogel ... op een tak. Het moest even uitrusten.
- Er was veel ... in de klas. Alle leerlingen waren aan het fluisteren.
Ik heb een heerlijk koekeje gegeten om mijn honger te
- Ouders hebben het ... om hun kinderen te beschermen. Dit is een aangeboren gedrag.
Een regenboog is een prachtig Ik zou er uren naar kunnen kijken.

2) Los het volgende raadsel op. De eerste letter staat al juist. Welk woord krijg je?

- Ga vier letters verder in het alfabet. Welke letter krijg je? _____
- Ga vijf letters terug in het alfabet. Welke letter krijg je? _____
- Ga vijf letters terug in het alfabet. Welke letter krijg je? _____
- Ga zes letters terug in het alfabet. Welke letter krijg je? _____

Welk woord kan je vormen? _____

Het kruiswoordraadsel – Kristien Spooen ‘Huiswerk met een walvis in’

1) Ga op zoek naar de volgende woorden in de woordzoeker. Gebruik een markeerstift.

herfst – verliefd – voetbal – park – paddenstoel – spreekbeurt – tekening – toets

S	V	E	R	L	E	F	D	X	P	L	
N	F	V	O	F	T	J	H	Y	U	A	E
G	D	O	E	K	E	H	K	Z	Q	D	J
Z	M	E	Y	H	K	E	J	L	U	D	E
I	W	T	G	U	E	R	W	Z	C	E	P
F	E	B	P	T	N	F	M	R	H	N	W
G	F	A	A	Q	I	S	N	S	L	S	D
D	G	L	R	E	N	T	L	S	X	T	F
V	K	S	K	X	G	J	S	C	C	O	M
S	V	C	V	X	K	F	K	X	X	E	I
B	B	L	T	O	E	T	S	B	M	L	W
S	P	R	E	E	K	B	E	U	R	T	T

2) Link de woorden uit de vorige oefening aan de juiste beschrijving.

a. Eén van de vier seizoenen. Dit seizoen valt voor de winter en na de zomer.	
b. Een openbare tuin met veel bomen. Je kan hier wandelen, picknicken, spelen ...	
c. Een test op punten.	
d. Heel veel van iemand houden.	
e. Deze schimmel vind je veel in vochtige plaatsen terug.	
f. Een rond voorwerp waar je moet op trappen.	
g. Een afbeelding die je maakt met een pen, potlood ...	
h. Een taak op school waarbij je over iets moet spreken.	

Deze creatieve oefeningen zorgen voor ‘dat tikkeltje meer’ doordat de leerlingen de nieuwe woordenschat op een uitdagende manier leren kennen en verwerken. Tijdens het uittesten van de teksten en de bijhorende opdrachten, viel het ons op dat de leerlingen zeer gemotiveerd waren om deze opdrachten tot een goed einde te brengen.

Tot slot kwamen we in Instroom 1 ook oefeningen tegen rond figuurlijk taalgebruik. Tijdens de analyse van het kortverhaal van Laila Koubaa ‘Manjun de toi, gek op jou’ kwamen we tot de vaststelling dat de auteur veel figuurlijk taalgebruik hanteerde. We hadden er echter nog niet aan gedacht om hierrond een oefening op te stellen. Nadat we deze oefening tegenkwamen in Instroom 1 besloten we om dit wel te doen. Deze oefening beantwoordt immers volledig aan onze competentie ‘literatuurbeleving’.

Oefening: figuurlijk taalgebruik – Laila Koubaa ‘Manjun de toi, gek op jou’

1) De volgende zinnen betekenen niet wat je denkt. Zoek in de rechterkolom de juiste betekenis en verbindt ze.

Regel 44 ‘Mijn vader vermoordt me.’

Regel 48 ‘Er kruipt een koude adder langs mij...’

Regel 84 ‘Dikke Ali verstikt me.’

Regel 93 ‘Waar hij zich voor zijn kop sloeg...’

Iemand geen seconde met rust kunnen laten.

Heel boos zijn.

Kwaad zijn op zichzelf.

Bibberen wanneer je aan iets negatief terugdenkt.

Regel 150 ‘Naima en mijn ouders duwden mij in de armen van Ali.’

Regel 161 ‘Elke dag liep ik tegen de muren van ons huis.’

Regel 184 ‘De wereld is stil blijven staan...’

Regel 220 ‘... draag ik mee op mijn schouders.’

Er is niets veranderd. Alles is hetzelfde gebleven.

Iets negatiefs dat je jouw hele leven zal herinneren.

Niet weten wat te doen.

Iemand iets verplichten. Iemand geen keuze geven.

3.5.1.3 Op zoek naar motiverende werkvormen

We wilden niet enkel een handboek, maar ook een volledige leer methode ontwikkelen. Dit betekent dat we niet enkel oefeningen hebben ontwikkeld, maar dat we ook hebben nagedacht over werkvormen en didactisch materiaal. Hiervoor zijn we na aanraden van Ruud Meert een kijkje gaan nemen op de site van Wablieft. Zij stellen op hun website namelijk gratis documenten ter beschikking waarin lestips en creatieve werkvormen staan die de leerkrachten kunnen hanteren wanneer ze werken met de Wablieft-krant en -boeken in hun les. Hierdoor hebben we ons laten inspireren om zelf ook een leerkrachtengids te ontwikkelen.

Deze leerkrachtengids kan u raadplegen als zevende bijlage van deze bachelorproef. Daarin vindt u de werkvormen die wij voorstellen om te gebruiken bij ons literatuurhandboek.

3.6 Uittesten van het ontwikkelde materiaal

Tijdens de ontwikkeling van ons literatuurhandboek, zijn we met de afgewerkte verhalen naar een school getrokken om deze verhalen, inclusief de oefeningen, uit te testen op onze doelgroep.

We kwamen in contact met gemotiveerde leerkrachten die ons graag wilden ondersteunen bij de vormgeving van ons literatuurhandboek. Dankzij hen kregen we de kans om een aantal weken acht uur per week literatuurlessen te geven aan zowel OKAN- als bso-klassen. Tijdens deze literatuurlessen kwamen we te weten hoe we onze verhalen en opdrachten konden verfijnen, zodat zo veel mogelijk leerlingen leesplezier zouden ervaren. We lazen met hen onze kortverhalen en testten onze oefeningen en werkvormen uit. In dit hoofdstuk bespreken we eerst wat onze leerlingen ervan vonden. Zij vulden allemaal een enquête in. Daarna geven we onze praktische bevindingen mee. Er zijn namelijk enkele lessen die we geleerd hebben uit het uittesten van ons materiaal die we willen delen.

3.6.1 Evaluatie van het ontwikkelde materiaal

We hebben een vragenlijst opgesteld die peilt naar de tevredenheid van de leerlingen over onze literatuurlessen. De vragen zijn opgedeeld in drie categorieën: de verhalen, de oefeningen en onze lessen. Hieronder vindt u de globale bevindingen terug.

Uit de antwoorden van de leerlingen kunnen we besluiten dat ze over het algemeen tevreden zijn van onze lessen. De verhalen vallen in de smaak en het overgrote deel geeft aan dat ze de inhoud begrijpen. Uit de vragenlijst kunnen we vaststellen dat werkelijk alle leerlingen enthousiast zijn over de klasgesprekken. Ook de wist-je-datjes die kaderen binnen de component inburgering werden bijzonder goed ontvangen. Daarnaast vinden de leerlingen de inhoud van de verhalen goed.

Verder valt het ons op dat sommige leerlingen vinden dat er te weinig oefeningen per verhaal voorzien zijn, wat we niet hadden verwacht. Ze zien de oefeningen weldegelijk als een meerwaarde en vinden dat dit hen helpt om het verhaal te begrijpen.

Vervolgens geven alle leerlingen aan dat de lessen in de bibliotheek aangenamer zijn dan in het alledaagse klaslokaal. Het valt het ons ook op dat zo goed als iedereen het leuker vindt wanneer de leerkracht voorleest en wanneer er voldoende aandacht wordt besteed aan de O- en V-fase.

Naast de vragenlijst bij de leerlingen, hielden we een laatste gesprek met de begeleidende leerkrachten. Zij evalueerden het project en ons ontwikkelde materiaal. De leerkrachten gaven aan dat ze ons project belangrijk en nuttig vonden. Ze vinden het enorm goed dat ze nu materiaal hebben dat de leerlingen motiveert. Alle leerkrachten gaven aan volgend jaar opnieuw met ons materiaal te willen werken.

De OKAN-leerkrachten haalden aan dat zij zelf nooit leeslessen geven op onze manier. Bij hen staat het lezen van de teksten steeds in functie van het verwerven van woordenschat. Ze vonden het enorm interessant om te zien hoe wij de leeslessen breder kaderden. We werkten aan de literatuurbeleving en koppelden de verhalen aan een maatschappelijke context. Dit deden we door een auteur uit te nodigen, veel klasgesprekken te voeren, de leerlingen met ons en elkaar in gesprek te laten gaan, enzovoort.

De leerkracht uit het beroepsonderwijs is enorm blij met het differentiatiemiddel. Ze vertelde ons dat de leerlingen van dit materiaal geen afkeer krijgen van lezen. Ze vindt het een groot voordeel dat het

taalmateriaal de leerlingen in contact brengt met gevestigde auteurs. Ze is erg blij dat ze nu niet meer hoeft te werken met kinderverhalen of prentenboeken.

3.6.2 Praktische bevindingen in OKAN

Onze eerste lessen aan laagtaalvaardige leerlingen waren echte eyeopeners. Alles wat we geleerd hadden over leesvaardigheid of de NT2-didactiek konden we niet zomaar gebruiken in de klascontext. De realiteit staat veraf van de theorie bij deze doelgroep. We vinden het daarom belangrijk om een aantal praktische tips uit de realiteit mee te geven.

In OKAN hebben we de twee verhalen van niveau 1 behandeld: 'Huiswerk met een walvis in' van een veelbelovend startende schrijfster Kristien Spooren en 'Ik wil vertellen' van een van de schrijvers van deze bachelorproef, Thibaut Duthois.

Als **eerste tip** geven we mee dat, indien u het verhaal zelf voorleest zonder dat de leerlingen deze eerst thuis hebben gelezen, u best geen te grote stukken tekst in één keer leest. Lees telkens tien à twintig regels en behandel hierna de begripsvragen. Zo zullen de leerlingen het verhaal intensiever volgen en zal de recent gelezen inhoud beter blijven hangen.

Een **tweede tip** is om zo veel mogelijk stil te staan bij moeilijke woorden. Hetzelfde geldt voor moeilijke zinsconstructies. Ga er niet van uit dat de leerlingen bepaalde woorden al kennen. Vraag voldoende door bij moeilijke woorden of laat ze de betekenis aan elkaar uitleggen indien iemand het woord kent. Speel hierbij zeker in op hun moedertaal. Door hun moedertaal te betrekken, zullen de leerlingen zich betrokkener voelen, wat hun motivatie alleen maar ten goede zal komen.

Ten slotte geven we als **derde tip** het volgende: durf de klassieke klascontext te verlaten. De locatie waar een leesles doorgaat, kan namelijk een groot verschil maken. Voor enkele literatuurlessen zijn we naar de Gentse bibliotheek 'De Krook' verhuisd. We konden concluderen dat deze verandering van locatie een positief effect op de leerlingen had. De sfeer was aangenamer en de motivatie groter.

3.6.3 Praktische bevindingen in het beroepsonderwijs

In het bso hebben we samen met de leerlingen de twee verhalen van niveau 2 behandeld: 'Tante Sonja is jarig' van Herman Brusselmans en 'Manjun de toi, gek op jou' van Laïla Koubaa.

Een eerste tip die we willen meegeven is dat u voor het lezen van het verhaal uitgebreid de verhalen voorbereidt met de leerlingen. Het voorkauwen van deze verhalen motiveert en prikkelt hen om het verhaal te lezen. Dit doet u door te vragen naar de verwachtingen van de leerlingen. Neem vast en zeker ook een kijkje naar de prachtige illustraties die gemaakt zijn bij elk verhaal.

Dit zagen we concreet tijdens onze eerste les, waarbij we hadden besloten om het verhaal 'Tante Sonja is jarig' van Herman Brusselmans te behandelen. Wanneer we tijdens de O-fase zijn naam vernoemden, ging er bij de meeste leerlingen meteen een belletje rinkelen. Ze kenden deze gerenommeerde schrijver van op de televisie en konden zijn uiterlijk hierdoor goed beschrijven. Door hier kort op in te gaan, hadden we meteen hun volledige aandacht. Door met de leerlingen de auteur te bespreken doe je bovendien ook aan literaire inburgering.

Als **tweede tip** raden wij u aan om als leerkracht zelf de verhalen voor te lezen op een geanimeerde manier. Door deze verhalen op een enthousiaste manier naar voren te brengen, trekt u de leerlingen mee in het verhaal.

Tijdens het voorbereiden van de eerste literatuurles rond 'Tante Sonja is jarig' hadden we besloten om de leerlingen de tekst luidop voor te laten lezen. We merkten echter snel dat het leesniveau van de bso-leerlingen zeer uiteenlopend waren. Laagtaalvaardige leerlingen hebben heel wat voorbereiding nodig voordat zij een tekst luidop kunnen voorlezen. Ze focussen zich bij een eerste leesbeurt enkel op technisch lezen. Hierdoor gaat voor de voorlezende en de luisterende leerling het leesplezier én het tekstbegrip verloren.

Wanneer we de vraag 'Lezen jullie graag zelf verder voor of moeten wij voorlezen?' stelden, werd er unaniem gestemd op de tweede optie. Ook de leerlingen waren van mening dat dit het verloop van het verhaal ten goede zou doen.

Als **derde tip** geven wij mee dat het belangrijk is om voldoende stil te staan bij de betekenis van bepaalde woorden evenals om de leerlingen dikwijls te laten reciteren wat er zojuist gebeurd is. Zowel tijdens het voorlezen van 'Tante Sonja is jarig' als 'Manjun de toi, gek op jou' viel het ons op dat de leerlingen vaak moeite hadden met de betekenis van sommige woorden. U kan niet voldoende vragen aan de leerlingen om even samen te vatten wat zij net gelezen hadden. Dit houdt de leerling actief en oplettend. Tekstbegrip is een voorwaarde om te kunnen spreken van leesplezier. U moet er als leerkracht dus alles aan doen om ervoor te zorgen dat elke leerling in uw klas het verhaal begrijpt.

Onze **vierde tip** luidt als volgt: herlees het verhaal voldoende, bijvoorbeeld aan het begin van een nieuwe les, en overloop gedurende dit voorlezen nogmaals de moeilijke woorden die jullie samen zijn tegengekomen. Op deze manier zullen de leerlingen de nieuwe woorden veel makkelijker kunnen onthouden. Herhaling is immers een must bij het leren van nieuwe woordenschat.

Meer **didactische tips** bij ons handboek vindt u in de lerarengids onder bijlage zeven van deze bachelorproef.

3.7 Ontwikkelen van een website

We wilden niet gewoon een boek uitgeven, maar wel een kant-en-klare leer methode waarmee de leerkrachten aan de slag kunnen. Daarom bieden we naast ons boek ook online materiaal aan via een website. Op deze website is onze lerarengids te downloaden, die u in deze bachelorproef onder bijlage zeven vindt, waarin didactische tips staan, ideeën voor werkvormen, de verbeterleutel, het concept, differentiatiemogelijkheden en de bereikte leerplandoelen. Daarnaast is op de website bij elk les pakket een PowerPointpresentatie te downloaden. Die PowerPointpresentatie vormt een rode draad door het materiaal dat in ons boek te vinden is.

Verder is de website de makkelijkste manier voor geïnteresseerden om kennis te maken met ons boek en de auteurs. Indien zij verder vragen zouden hebben, kunnen zij contact opnemen met ons door een mailtje te sturen naar: overhaald@outlook.com.

Indien u graag onze website bezoekt, kan u de onderstaande QR-code scannen of het volgende webadres invullen in uw zoekbrowser: <https://overhaald.wixsite.com/website>.



4. BESLUIT

We begonnen deze bachelorproef met één vraag: hoe doe je aan leesbevordering bij leerlingen die laagtaalvaardig zijn in het Nederlands? In het begin van de bachelorproef gingen we op verkenning waarbij we twee onderzoekstechnieken hanteerden. Enerzijds gingen we informatie verzamelen in de praktijk door enquêtes en interviews af te leggen bij zowel (ex-)OKAN-leerkrachten als leerlingen, alsook door OKAN-klassen te observeren en in gesprek te gaan met leerkrachten. Anderzijds verrichtten we een grondige literatuurstudie waarbij we ons zowel verdiepten in de leerplannen van bso en de ontwikkelingsdoelen van OKAN als in enkele handboeken van OKAN en het bso.

Uit dit vooronderzoek konden we enkele belangrijke conclusies trekken die we graag nog eens op een rijtje zetten.

In de eerste plaats konden we concluderen dat er een vooroordeel bestaat over het leesgedrag van anderstalige nieuwkomers. Terwijl de leerkrachten beweerden dat hun leerlingen niet graag lezen, vernomen we in onze enquête dat dit niet het geval is. Het overgrote deel leest effectief graag, maar leest voornamelijk in de eigen moedertaal.

Verder constateerden we dat er een literaire discriminatie bestaat in ons huidig onderwijs. In richtingen waar men veel taalzwakke leerlingen vindt, lijken de overheid en de makers van handboeken het te hebben opgegeven om aan literatuuronderwijs te doen. In handboeken en leerplannen van het OKAN- of beroepsonderwijs vind je veel minder literatuur terug dan in andere onderwijsvormen. Er wordt weinig of niet aan genietend lezen of leesplezier gewerkt.

Daarnaast differentiëren de bso-handboeken te weinig op vlak van leesniveau. Ze zijn niet aangepast aan het toenemende aantal laagtaalvaardige leerlingen of anderstalige leerlingen. Wanneer deze leerlingen doorstromen naar het beroepsonderwijs krijgen ze de onmogelijke taak om van hetzelfde leesmateriaal te genieten als de taalvaardige leerlingen.

Tot slot concludeerden we uit ons vooronderzoek dat er een duidelijke en wanhopige vraag van het werkveld is naar taalmateriaal dat op maat gemaakt is voor laagtaalvaardige leerlingen. Dit wil zeggen dat het materiaal op het niveau van de leerlingen moet zijn en dat het aansluit bij hun leefwereld. Het moet hen motiveren en interesseren. De meeste boeken die tegenwoordig op de markt circuleren, beantwoorden niet aan deze criteria.

Deze vier conclusies van ons vooronderzoek maakten ons heel erg duidelijk hoe we een antwoord zouden kunnen bieden op de vraag hoe we onze doelgroep aan het lezen zouden kunnen helpen. We moesten een literatuurhandboek ontwikkelen waarin we kortverhalen afwisselen met didactische luiken. Ons hoofddoel was dat deze verhalen aansloten bij de leefwereld van onze doelgroep en dat deze verhalen hen zin zouden doen krijgen om verder te lezen.

Na het vooropstellen van ons uiteindelijke doel, begonnen we aan onze lange weg richting het ontwikkelen van een literatuurhandboek.

Tijdens dit proces werkten we samen met heel wat partijen die ons met hun ervaring en kennis ongelooflijk vooruithielpen. Kunstencentrum Vooruit bracht ons om te beginnen in contact met auteurs. Verder kwamen we in contact met Ruud Meert, de verantwoordelijke voor boeken bij Wablieft, die ons alles leerde over schrijven voor laagtaalvaardigen onder het motto 'klare taal, goed verhaal'. Vervolgens hielp hij ons ook bij het opstellen van de richtlijnen voor de auteurs. Tot slot gingen we opnieuw heel veel in gesprek met de mensen uit het werkveld, OKAN- en bso-leerkrachten van VISO Gent.

Door hun kennis te combineren met wat bronnenonderzoek stelden we de theorie samen over hoe we ons handboek zouden ontwikkelen. We ontwikkelden een didactiek die gebaseerd was op de drie pijlers van leesbevordering: technisch lezen, functioneel lezen en het bevorderen van leesplezier. Deze didactiek werkt aan zes componenten: tekstbegrip, literatuurbeleving, woordenschat, taal, inburgering en gesprek.

We doken nogmaals in enkele OKAN-handboeken om inspiratie op te doen rond mogelijke oefeningen en nadat we de teksten van de auteurs hadden gekregen, redigeerden wij deze zonder dat we de schrijfstijl van de auteur verloochenden. Na maanden werk kwamen we tot een literatuurhandboek dat we de titel 'Overhaald' gaven. Enerzijds proberen wij met dit literatuurhandboek de laagtaalvaardige aan het lezen te krijgen en hen te overhalen om zich te verliezen in verhalen en boeken. Anderzijds willen we de omgeving van deze laagtaalvaardige leerlingen overhalen om te geloven in deze doelgroep en ze te laten lezen.

Tot slot vertrokken we tijdens de eindfase van ons proces naar VISO, een secundaire school in Gent die zowel OKAN- als beroepsonderwijs aanbiedt. Hier kregen we de kans om onder begeleiding van enkele gemotiveerde leerkrachten ons handboek uit te testen in een bso-klas en twee OKAN-klassen. Aan de hand van onze lessen konden we ons handboek optimaliseren. Na een jaar vol hard werk vroegen we aan de laagtaalvaardige leerlingen van VISO Gent of ze onze teksten graag lazen en of ze nog verder wilden lezen. Op beide vragen antwoordden de leerlingen volmondig 'ja'. Doel geslaagd, de leerlingen zijn overhaald!

5. BIBLIOGRAFIE

- Baele, K., Bonné, M., & Vanloo, J. (2013). *Trotter 2.0 - Vonk*. Wommelgem: Van In.
- Bonné, M. (2009). *Boemerang - Kriebels*. Wommelgem: Van In.
- Bzdenga, D., Haesaerts, S., Hellemans, A., & Moons, E. (2007). *Aan het woord 3.1 - Nederlands voor anderstaligen*. Mechelen: Plantyn.
- Centrum voor Taal en Onderwijs. (s.d.). *Wegwijs in OKAN - Brochure voor het secundair onderwijs*. Opgehaald van Centrum voor Taal en Onderwijs: http://www.cteno.be/downloads/wegwijs_okan_webversie.pdf
- De Schryver, D. (2016). *Doel.PAV 3.4 - Friet-uurtje*. Averbode.
- De Schryver, D. (2016). *Doel.PAV 3.6 - Weg-gepest*. Averbode.
- De Schryver, D. (2017). *Doel. PAV 4.3 - Gesmaakt*. Averbode.
- De Schryver, D. (2017). *Doel.PAV 4.7 - Koopkracht*. Averbode.
- Diren, E. (2016). *Doel.PAV 3.5 - Dichterbij*. Averbode.
- Diren, E. (2016). *Doel.PAV 3.8 - Danspas*. Averbode.
- Diren, E. (2017). *Doel.PAV 4.5 - Vlucht(ig)*. Averbode.
- Doffyn, L. (2016). *Doel.PAV 3.9 - Nico10*. Averbode.
- Doffyn, L. (2017). *Doel.PAV 4.4 - Viraal*. Averbode.
- Gathier, M., & de Kruyf, D. (2003). *Verder lezen - Leesteksten voor anderstaligen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Goossens, M., & Wouters, A. (2013). *Instroom 1 - Handleiding*. Berchem: De Boeck.
- Goossens, M., & Wouters, A. (2013). *Instroom 1 - Leerwerkboek*. Berchem: De Boeck.
- Goossens, M., & Wouters, A. (2014). *Instroom 2 - leerwerkboek*. Berchem: De Boeck.
- Hellemans, A., & Moons, E. (2016). *Aan het woord B2 3.1 - Nederlands voor anderstaligen*. Mechelen: Plantyn.
- Janssens, R., & Wils, S. (2017). *Doel.PAV 4.8 - Autimaat*. Averbode.
- Meert, R. (2018, december 3). (N. Mergan, T. Duthois, & R. Pessemier, Interviewers)
- Mergan, N., Duthois, T., & Pessemier, R. (2018, december 18). *Bevraging: Literatuur in OKAN*.
- Mergan, N., Duthois, T., & Pessemier, R. (2018, oktober 15). *Enquête 'leesgedrag' - VISO Gent*.
- Mortier, D. (2016). *Doel.PAV 3.3 - Rechtop*. Averbode.
- Mortier, D. (2017). *Doel.PAV 4.6 - Sweater*. Averbode.
- Mulders, C., & Sonck, G. (2009). *Boemerang - 10-agers*. Wommelgem: Van In.
- Portus Berkenboom. (s.d.). *OKAN*. Opgehaald van Portus Berkenboom: <http://www.portusberkenboom.be/studieaanbod/okan>

- Raes, J., & Dewael, E. (2018, november 18). Interview: Literatuur in OKAN. (R. Pessemier, & N. Mergan, Interviewers)
- Revilgazer. (s.d.). *Het woordbeeld*. Opgehaald van Wordpress: <https://revilgazer.wordpress.com/het-woordbeeld/>
- Rommens, R. (2016). *Doel.PAV 3.1 - Help! Averbode*.
- Rommens, R. (2016). *Doel.PAV 3.2 - Hits*. Averbode.
- Ryon, N., Theylaert, J., & Vergauwen, G. (2016). Vakantieboek OKAN. Gent: Campus Kattenberg.
- Schiepers, M., Gillard, E., Strobbe, L., & Vandommele, G. (2017). *Geletterdheid in Vlaanderen gewikt en gewogen*. Opgehaald van Centrum voor Taal en Onderwijs: http://www.cteno.be/downloads/publicaties/syntheseverslag_geletterdheid_definitief.pdf
- Sciarone, A., & Meijer, P. (2007). *Basiscursus 1 - tekstboek*. Amsterdam: Boom.
- Sciarone, A., & Meijer, P. (2013). *Basiscursus 1 - oefenboek*. Amsterdam: Boom.
- Sciarone, A., & Meijer, P. (2013). *Basiscursus 1 - tekstboek*. Amsterdam: Boom.
- Solon, C., & Vanhoorne, S. (2009). *Boemerang - Zeven*. Wommelgem: Van In.
- SteunpuntGOK. (s.d.). *Beginnende geletterdheid en alfabetisering*. Opgehaald van SteunpuntGOK - anderstalige nieuwkomers: http://www.anderstaligenieuwkomers.be/themas/beginnende_geletterdheid_en_alfabetisering/geletterdheid_en_alfabetisering_basistekst
- The Language Academy. (s.d.). *Taalniveaus*. Opgehaald van The Language Academy: <https://www.thelanguageacademy.nl/taalniveaus-erk/>
- Trioën, M., & Casteleyn, J. (2018). *Extra kansen voor nieuwkomers: Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers*. Opgehaald van Universiteit Antwerpen: <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/ea62cb/156512.pdf>
- Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde. (2009). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen - De eerste resultaten van PISA 2009*. Opgehaald van Universiteit Gent: <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/67/1305011202315-PISA%202009%20Vlaams%20Initieel%20Rapport%20Webversie.pdf>
- Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde. (2015). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarige - Vlaams rapport PISA 2015*. Opgehaald van PISA UGent: [http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/140/1485507054477-Vlaams%20rapport%202015\(2\).pdf](http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/140/1485507054477-Vlaams%20rapport%202015(2).pdf)
- Universiteit Gent - Vakgroep Onderwijskunde. (s.d.). *PISA in een notendop*. Opgehaald van PISA UGent: <http://www.pisa.ugent.be/nl/over-pisa>
- Universiteit Gent. (2012). *Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw - Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC*. Opgehaald van UGent: <http://www.piaac.ugent.be/uploads/assets/64/1381236252212-1303506%20piaac%20brochure%2009-13.pdf>
- Vakgroep Nederlands. (2018). Nederlands project 2: NT2. Gent: Arteveldehogeschool.
- Van Avermaet, P., Derluyn, I., De Maeyer, S., Vandommele, G., & Van Gorp, K. (2017). *Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen*.

- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Vanloo, J. (2009). *Boemerang - Op zak*. Wommelgem: Van In.
- Vanloo, J., & Daeninckx, D. (2009). *Boemerang - Tigali's kater*. Wommelgem: Van In.
- Vantomme, F. (2017). *Doel.PAV 4.10*. Averbode.
- Verlot, S. (2017). *Doel.PAV 4.9 - Divers*. Averbode.
- Vlaamse overheid. (s.d.). *Onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (SO): uitgangspunten Nederlands voor nieuwkomers*. Opgehaald van Vlaamse overheid: <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/okan/uitgangspuntenOkan.pdf>
- Vlaamse overheid. (s.d.). *Ontwikkelingsdoelen "Nederlands voor nieuwkomers" in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers van het secundair onderwijs*. Opgehaald van Vlaamse overheid: <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/okan/ontwikkelingsdoelenOkan.pdf>
- VLVO. (s.d.). *Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds gewoon secundair onderwijs*. Opgehaald van VLVO: <http://vlvo.be/wp-content/uploads/reglementering/organisatie/alle/Onthaalonderwijs-voor-anderstalige-nieuwkomers-in-het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs.pdf>
- VVKSO. (2006). *Nederlands - Tweede graad bso - Leerplan secundair onderwijs*. Opgehaald van VVKSO: <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2006-025.pdf>
- Wablieft. (2015). *Wablieft-kranten in de klas - Een handleiding voor lesgevers*. Opgehaald van Wablieft: http://www.wablieft.be/beheer/download.php?pagina=615&bestand=bestanden/Beheer/Bestandenbrowser/naam/handleidingkrant_2015.pdf
- Wablieft. (s.d.). *Lestips - Evaluatiefase*. Opgehaald van Wablieft: <http://www.wablieft.be/beheer/download.php?pagina=634&bestand=bestanden/Beheer/Bestandenbrowser/naam/Evaluatie.pdf>
- Wablieft. (s.d.). *Wablieft*. Opgehaald van Wablieft: <http://www.wablieft.be/>
- Wils, S. (2016). *Doel.PAV 3.7 - Waterkansen*. Averbode.
- Wils, S. (2017). *Doel.PAV 4.1 - Wegwijs*. Averbode.
- Wils, S. (2017). *Doel.PAV 4.2 - Beestig*. Averbode.
- Wouters, A., & Goossens, M. (2010). *Doe wat met grammatica!* Antwerpen: Standaard Uitgeverij.

6. BIJLAGEN

Bijlage 1: Enquête – Leesgedrag in het beroepsonderwijs

Naam: _____ Klas: _____ Leeftijd: _____

Ik ben een (vul aan: jongen/meisje) _____

Enquête 'leesgedrag' - VISO Gent

Lees je graag? <i>('ja' of 'neen')</i>	_____ _____
Waarom lees je (niet) graag?	_____ _____ _____ _____
Wat voor boeken lees je graag? <i>(bv: strips, graphic novels, prentenboek, tijdschriften ...)</i>	_____ _____ _____
Wanneer lees je boeken? <i>(bv: na school, op de bus/tram...)</i>	_____ _____ _____
Hoe vaak lees je boeken? <i>(bv: elke dag, wekelijks...)</i>	_____ _____
Wat voor thema boeken lees je het liefst? <i>(bv: thriller, romantiek...)</i>	_____ _____ _____ _____

<p>Waarom lees je boeken? <i>(bv: uit interesse, omdat het moet van school...)</i></p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Lees je liever boeken in het Nederlands of in je moedertaal? <i>(Indien je moedertaal niet het Nederlands is.)</i></p>	<hr/> <hr/> <hr/>
<p>Wat vind jij van je eigen leesgedrag? <i>(Lees je te weinig? Ben je verslaafd aan boeken?...)</i></p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Vind je verfilmingen van boeken leuk?</p>	<hr/> <hr/> <hr/>
<p>Wat is jouw lievelingsboek? <i>(Indien je meerdere lievelingsboeken hebt, mag je deze ook opgeven.)</i></p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Bijlage 2: Enquête – Leesgedrag in het beroepsonderwijs (voorbeelden)

Ik ben een (vul aan: jongen/meisje) meisje / Moedertaal: Arabisch.
 van 2 jaar geleden spreek ik Nederlands.

Enquête 'leesgedrag' - VISO Gent

<p>Lees je graag? ('ja' of 'neen')</p>	<p><u>Ja</u></p>
<p>Waarom lees je (niet) graag?</p>	<p><u>wanneer ik een boek lees, dan voel ik dat was ik in andere wereld ben. Is heel leuke gevoel.</u> <u>ook ik leer veel en nieuwe dingen van mijn boek.</u></p>
<p>Wat voor boeken lees je graag? (bv: strips, graphic novels, prentenboek, tijdschriften ...)</p>	<p><u>soms strips, soms met tekenen.</u> <u>maar meestal zijn strips.</u></p>
<p>Wanneer lees je boeken? (bv: na school, op de bus/tram...)</p>	<p><u>voor te slapen, soms in de trein.</u> <u>Soms wanneer zit ik in de straat weer ga ik lezen.</u></p>
<p>Hoe vaak lees je boeken? (bv: elke dag, wekelijks...)</p>	<p><u>niet elke dag, drie of vier keer per week.</u></p>
<p>Wat voor thema boeken lees je het liefst? (bv: thriller, romantiek...)</p>	<p><u>action boeken, fantasie boeken.</u></p>
<p>Waarom lees je boeken? (bv: uit interesse, omdat het moet van school...)</p>	<p><u>ik vind de gevoel van de boeken is leuk, want ik kan na de mensen niet zien, dan teken ik hen in mijn fantasie.</u></p>

<p>Lees je liever boeken in het Nederlands of in je moedertaal? (Indien je moedertaal niet het Nederlands is.)</p>	<p>In mijn moeder taal. maar ik lees ook ^{ook} in het Nederlands.</p>
<p>Wat vind jij van je eigen leesgedrag? (Lees je te weinig? Ben je verslaafd aan boeken?..)</p>	<p>ik lees te weinig, want wanneer word ik klaar met mijn boek, blijf ik zonder boek tot wanneer vind ik een leuke boek.</p>
<p>Vind je verfilmingen van boeken leuk?</p>	<p>nee</p>
<p>Wat is jouw lievelingsboek? (Indien je meerdere lievelingsboeken hebt, mag je deze ook opgeven.)</p>	<p>het is Arabische boek. (Zwarte passend uw) (الزيتون)</p>

Ik ben een (vul aan: jongen/meisje) meisje / ~~ik~~ spreek thuis Arabic.

Enquête 'leesgedrag' - VISO Gent

Lees je graag? (‘ja’ of ‘neen’)	<u>Ja, maar alleen in de vakantie</u> <u>of in het weekend.</u>
Waarom lees je (niet) graag?	<u>Als ik heb school ik heb som</u> <u>maand thuis moe ik heb</u> <u>geen zin om te lezen.</u>
Wat voor boeken lees je graag? (bv: strips, graphic novels, prentenboek, tijdschriften ...)	<u>Romantisch, graphic novels,</u> <u>iets over vroeger (oude</u> <u>leven).</u>
Wanneer lees je boeken? (bv: na school, op de bus/tram...)	<u>Soms in de trein als ik</u> <u>heb school of of ientertijd</u> <u>in thuis.</u>
Hoe vaak lees je boeken? (bv: elke dag, wekelijks...)	<u>wekelijks (niet veel).</u>
Wat voor thema boeken lees je het liefst? (bv: thriller, romantiek...)	<u>alle twee</u>
Waarom lees je boeken? (bv: uit interesse, omdat het moet van school...)	<u>Ik vind het interessant</u> <u>en ik kan ook iets</u> <u>leeren van de boeken</u>

<p>Lees je liever boeken in het Nederlands of in je moedertaal? (Indien je moedertaal niet het Nederlands is.)</p>	<p>in mijn moeder taal om meer te begrijpen</p>
<p>Wat vind jij van je eigen leesgedrag? (Lees je te weinig? Ben je verslaafd aan boeken?...)</p>	<p>Ik lees weinig, want Ik heb niet veel tijd.</p>
<p>Vind je verfilmingen van boeken leuk?</p>	<p>Ja wel, soms.</p>
<p>Wat is jouw lievelingsboek? (Indien je meerdere lievelingsboeken hebt, mag je deze ook opgeven.)</p>	<p>Al-Sibai - <u>in Arabic</u> - Een prachtige nieuwe wereld - aldus Huxley. <u>Al-Sibai - <u>in Arabic</u></u> - Nadia - Youssef Al-Sibai</p>

Ik ben een (vul aan: jongen/meisje) meisje

Bulgarije (Bulgaars en Turks)

Enquête 'leesgedrag' - VISO Gent

Lees je graag? (‘ja’ of ‘neen’)	<u>Ja, heel graag.</u>
Waarom lees je (niet) graag?	<u>Ik vind het interessant om nieuwe verhalen te horen.</u>
Wat voor boeken lees je graag? (bv: strips, graphic novels, prentenboek, tijdschriften ...)	<u>Roman.</u>
Wanneer lees je boeken? (bv: na school, op de bus/tram...)	<u>Bijna elke avond voor dat ik ga slapen.</u>
Hoe vaak lees je boeken? (bv: elke dag, wekelijks...)	<u>Bijna elke dag.</u>
Wat voor thema boeken lees je het liefst? (bv: thriller, romantiek...)	<u>Romantiek, echte verhalen.</u>
Waarom lees je boeken? (bv: uit interesse, omdat het moet van school...)	<u>Uit interesse.</u>

<p>Lees je liever boeken in het Nederlands of in je moedertaal? <i>(Indien je moedertaal niet het Nederlands is.)</i></p>	<p>Bulgaarse en Turkse boeken. Heeft Turkse boeken.</p>
<p>Wat vind jij van je eigen leesgedrag? <i>(Lees je te weinig? Ben je verslaafd aan boeken?...)</i></p>	<p>Verslaafd aan boeken.</p>
<p>Vind je verfilmingen van boeken leuk?</p>	<p>Ja, sommige.</p>
<p>Wat is jouw lievelingsboek? <i>(Indien je meerdere lievelingsboeken hebt, mag je deze ook opgeven.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lubovta tsaie 3 godini • Fi • Vazgestim

Bijlage 3: Enquête OKAN-leerkrachten

Bevraging: literatuur in OKAN

Beste (ex-)OKAN-leerkracht

Wij zijn Nikolaas, Thibaut en Robbe en wij zijn alle drie derdejaarsstudenten aan de Arteveldehogeschool. Samen studeren wij dit jaar af als leerkracht Nederlands.

Deze onderstaande vragenlijst kadert in functie van onze bachelorproef. Onze bachelorproef draait namelijk rond het leesplezier bevorderen van taalzwakke leerlingen, namelijk (ex-)OKAN-leerlingen. Aan de hand van deze bevraging zouden we graag polsen in welke mate jullie in het OKAN-onderwijs met literatuur werken tijdens jullie lessen.

We zijn op de hoogte van het feit dat leesbevordering niet aan bod komt in de ontwikkelingsdoelen van het OKAN-onderwijs. Wij vinden dit echter een jammere zaak aangezien wij van mening zijn dat literatuur een positief effect heeft op de ontwikkeling van hun talige capaciteiten.

Alvast bedankt voor uw bijdrage aan ons onderzoek.

E-mailadres *

Geldig e-mailadres

Met dit formulier worden e-mailadressen verzameld. [Instellingen wijzigen](#)

Naam *

Korte antwoordtekst

Hoelang geeft u al les in het OKAN-onderwijs? *

Korte antwoordtekst

Gebruikt u doorheen het schooljaar literaire teksten? *

- Ja
- Neen
- Anders...

Welke tekstsoorten gebruikt u zoal? *

- Informatieve teksten
- Ontspannende teksten
- Activerende teksten
- Overtuigende teksten
- Emotieve teksten
- Anders...

Hoe vaak leest u fictie in de klas gedurende het volledige schooljaar? *

Tekst lang antwoord

Sluiten de fictionele teksten die momenteel bestaan op het niveau van OKAN- *

- Ja
- Neen
- Af en toe
- Anders...

Indien dit niet het geval is, past u de teksten handmatig aan?

- Ja
- Neen
- Soms

Wat doet u met interessant/buikbaar taalmateriaal dat (net) boven het *

- Ik gebruik deze tekst niet.
- Ik pas deze aan in de mate van het mogelijk aan.
- Ik gebruik de tekst enkel als differentiatiemateriaal.
- Anders...

Bent u tevreden met het de beschikbare literatuur voor de OKAN-leerlingen? *

- Ja
- Nee

Indien niet, heeft u nood aan meer literair materiaal dat aansluit bij de *

Tekst lang antwoord

Waar is er op dit vlak nog nood aan in het OKAN-onderwijsveld? *

Tekst lang antwoord

Bijlage 4: Leerplan: Nederlands - Tweede graad bso

4.3 Lezen

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

11 (1, 32)

Informatie halen uit geschreven teksten	<ul style="list-style-type: none"> - leesstrategieën - inhoud: (zakelijke) gegevens - expliciete verbanden (chronologie, oorzaak en gevolg, middel en doel, overeenkomst en verschil, tegenstellingen)
---	---

12

Kritisch omgaan met gelezen informatie	<ul style="list-style-type: none"> - criteria zoals duidelijkheid, volledigheid, bruikbaarheid, waarheidsgehalte ... - meningen of feiten
--	---

13 (7, 17, 18, 19)

Onder begeleiding relevante en toegankelijke informatie vinden, selecteren en gebruiken	<ul style="list-style-type: none"> - zoekstrategieën: soorten klassemmenten, zoekmachines gebruiken, websites bezoeken - selectiestrategieën: kijk- en leesstrategieën - informatie- en communicatietechnologie
---	--

14 (4, 18, 26)

Formulieren lezen	<ul style="list-style-type: none"> - geschreven instructies
-------------------	--

15

Leesplezier ervaren	
---------------------	--

DIDACTISCHE WENKEN

Lezen is een belangrijke taalvaardigheid. Bij leren leren speelt lezen ook een cruciale rol. De leraar zal dus veel aandacht besteden aan omgaan met zakelijke teksten. Veel van wat er dagelijks in de brievenbus valt, samen met gratis meeneemfolders en infomagazines uit postkantoren, apotheken, gemeentehuizen, culturele centra, ... is boeiend werkmateriaal.

Doelstelling 11

Geschreven informatie biedt de kans om voldoende tijd te besteden aan het vinden van de nodige gegevens.

Leerlingen leren zakelijke teksten begrijpen en analyseren via een leesstrategische aanpak. Deze vaardigheden kunnen ook ingezet bij het verwerken van vakteksten uit de andere vakken en in het dagelijkse leven.

- Oriënterend lezen:

Veel leerlingen zien het lezen van een tekst als het lezen van een serie woorden. Ze beginnen direct te lezen, ze zijn niet geneigd de tekst eerst te bekijken, aandacht te schenken aan de omgeving van de tekst. Het is voor hen ook niet eenvoudig de elementen van de vormgeving en de illustraties te interpreteren. Leerlingen leren zich oriënteren op grafische tekstkenmerken: titels, kopjes, alinea's, illustraties, signaalwoorden (de communicatiebepoderende aanwijzingen) ...

- Globaal lezen:

Voor de lezer is het belangrijk om te weten of hij in de tekst die voorligt een antwoord zal vinden op zijn vraag. Wanneer de leerlingen een globaal begrip van de tekst hebben, vormt een moeilijk woord of een moeilijke zin minder een obstakel in het lees- of leerproces.

- Zoekend lezen:

Leerlingen kunnen de tekst gericht lezen, met extra aandacht voor tekstgedeelten waarin antwoorden op hun vragen te vinden zijn.

- Intensief lezen:

Leerlingen herkennen en begrijpen de verbanden in de tekst:

- de tekstopbouw, op niveau van de hele tekst,
- verbanden binnen en tussen de alinea's,
- op het niveau van de zin en de verbanden binnen en tussen zinnen.

Tekstmarkeringen aanbrengen en een schema uittekenen helpen die verbanden duidelijk maken.

Afhankelijk van het leesdoel kunnen deze leesstrategieën worden gebruikt/ingeoefend.

Het verwerkingsniveau van het tekstmateriaal kan zijn: de informatie letterlijk weergeven (kopiëren) of de gegevens met eigen woorden weergeven (omschrijven) tot structurerend.

Leerlingen oefenen deze vaardigheid ook in functie van het omgaan met studieteksten. Nogal wat leerlingen hebben moeite met de schooltaal of abstract taalgebruik.

De leraar zal de leerlingen zoveel mogelijk teksten aanbieden die moeilijk zijn, maar toch succeservaringen toelaten. Lezen is weliswaar een individuele activiteit, maar met medeleerlingen samen praten over de tekst kan zeer verhelderend werken.

De aangeboden teksten of de leesopdrachten kunnen aanleiding geven tot taalbeschouwing.

Doelstelling 12

Inhoudelijke criteria kunnen zijn: volledigheid, bruikbaarheid, geloofwaardigheid, onderscheid meningen en feiten, onjuistheden ...

Leerlingen leren de informatie uit de teksten te confronteren met de eigen visie of de opvatting van anderen, door te vergelijken, de verschillen en de gelijkenissen te zoeken. Zeker in het begin doen ze dit best aan de hand van een 'vragenlijstje'. Ze hanteren communicatiebevorderende technieken als: voorkennis activeren, leesdoel bepalen, zich concentreren.

Doelstelling 13

De leraar helpt en traint de leerlingen in het bepalen van:

- wat ze moeten zoeken of willen vinden,
- waar ze deze gegevens kunnen vinden,
- wiens hulp ze kunnen inroepen.

Als de informatie verzameld is, dan komt het selecteren aan bod:

- Wat heb ik gevonden?
- Heb ik dit nodig?
- Wat is teveel?
- Wat ontbreekt?

Verwerkingsniveau: evaluerend.

De leerlingen maken kennis met en leren hierbij gebruik maken van allerlei klasseersystemen en ordeningsprincipes zoals alfabetische, chronologische, thematische rangschikking.

Zij zoeken op in inhoudstafels, registers van brochures, naslagwerken, tabellen, grafische voorstellingen. Bibliotheek, mediatheek, gespecialiseerde documentatiecentra en websites (rechtstreeks of via zoekmachines) worden verkend.

Leerlingen hebben veel aan het web. Ze leren iets opzoeken. De omvang van het web dwingt hen methodisch, kritisch en selectief te werk te gaan. Ze leren omgaan met bronnen en vergroten hun talenkennis. Soms maken leraren in de beginfase een preselectie via cd-rom.

Het gebruik van ict gebeurt best geleid. De leerlingen krijgen de kans om ict-middelen zoals die ook in het dagelijkse leven kunnen geconsulteerd en gehanteerd worden, te gebruiken: als informatiebron, als middel om met elkaar in verbinding te treden, ...

Leerlingen oefenen computertoepassingen zoals: consulteren van deskundigen via e-mail, informatie opzoeken via zoekmachines, invullen van elektronische vragenlijsten, ...

Zoekopdrachten die de leerlingen aanspreken zijn o.a. wenskaartjes, poëzie illustreren, ...

Door te communiceren via e-mail oefenen de leerlingen vaardigheden zoals lezen, schrijven, sociale vaardigheden. Ze ontdekken culturele verschillen, scherpen hun kritische zin aan.

Leraren bespreken best in team een daadwerkelijke invoering van ict.

Een aandachtspunt blijft het computer- en internetgebruik van kansarme leerlingen. Om geen drempels in te bouwen, voorziet de school zelf best in computergebruik voor deze jongeren.

Doelstelling 14

Vooraf begrijpend lezen is hier aan de orde, ook al is het uiteindelijke doel het correct invullen van het formulier. Hierbij leren leerlingen geschreven instructies opvolgen met aandacht voor verwijswaarden en inzicht in de 'logische' ordening van de gegevens.

Er zijn allerlei soorten formulieren: ontvangstbewijs, bestelbon, inschrijvingsformulier, inlichtingenfiche, aanvragen, contractjes allerlei, ...

Bij sommige formulieren, 'geformaliseerde afspraken' of reglementen is de taal niet eenvoudig, vaak ambtelijk. Deze tekstsoort komt best expliciet aan bod omdat een goed begrip nodig is om het formulier behoorlijk in te vullen.

Doelstelling 15

Leesplezier bij fictionele teksten stimuleren is een uitdaging voor de leraar.

De leraar zal verwachting oproepen door bijvoorbeeld te werken met materiaal rond de titel (kaft, prenten) van een boek. Bedoeling is de leerlingen nieuwsgierig te maken en door middel van associaties een leesverwachting op te bouwen om hun nieuwsgierigheid te prikkelen en de thematiek of de verhaallijn (van een verhaal, een boek) in te leiden.

De leraar zal werken met ervaringsteksten (ervaringsteksten zijn teksten waarin op een voor leerlingen herkenbare manier verteld wordt, wat iemand meemaakt). Kenmerken van een goede ervaringstekst zijn o.a.:

- de leerlingen moeten zich kunnen identificeren met de hoofdpersoon uit de tekst;
- de tekst mag niet te lang zijn voor de leerlingen.

De leraar stelt vragen als: Gebeurt dit wel eens? Kan jou zo iets overkomen? Wat zou jij doen?, ...

De leraar leest een 7-tal verhalen: 'Een vriendin van mijn buurvrouw vertelde. . .' In groep overleggen de leerlingen over het waarheidsgehalte van het verhaal. Achteraf geven ze hun oplossingen en rapporteren over het waarom van het antwoord.

De leraar laat zich bij de keuze van teksten ook leiden door onderwerpen aangereikt door de vakoverschrijdende thema's, het interculturele facet van onze samenleving, roldoorbreking en gelijke kansen, relatievorming, actuele thema's uit de jongerencultuur.

Bijlage 5: Ontwikkelingsdoelen 'Nederlands voor nieuwkomers' in OKAN

Hieronder ziet u een selectie van de relevante ontwikkelingsdoelen voor ons literatuurhandboek.

2 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten verwerken:									
VERWERKINGSNIVEAU	TEKSTSOORTEN	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
<p>Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.</p>	<p>Vooraf informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.</p>								
<p>CONCRETISERING</p> <ul style="list-style-type: none"> het globale onderwerp bepalen globaal begrijpen waarover het gaat de hoofdgedachte achterhalen de gedachtegang volgen relevante informatie selecteren 	<p>uit informatieve en prescriptieve teksten zoals</p> <ul style="list-style-type: none"> mondlinge mededelingen brieven met mededelingen opschriften en wegsignalisatie lessenroosters een bordschema een tijdslijn notities in de agenda telefonische berichten informele berichtjes radio- of tv-uitzendingen ... 	<p>met betrekking tot</p> <ul style="list-style-type: none"> de klas- en schoolorganisatie hun leertraject het onderwerp van een onderwijsactiviteit hun dagelijkse leven hun leefwereld hun maatschappelijke context 	<p>van</p> <ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht een schoolmedewerker een medeleerling een leerkracht een jongere een bekende volwassene 	x	x				
				x	x				
				x	x				
				x	x				

4 De leerlingen kunnen op structurerend niveau doelgericht relevante informatie selecteren uit mondelinge en schriftelijke teksten:									
VERWERKINGSNIVEAU	TEKSTSOORTEN	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN					
				receptief		productief		interactief	
				LU	LE	SP	SC	MI	
<p>Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdool zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.</p>	<p>Vooraf informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.</p>								
<p>CONCRETISERING</p> <ul style="list-style-type: none"> de hoofdgedachte achterhalen informatie doelgericht selecteren de tekststructuur en samenhang achterhalen de informatie doelgericht en passend ordenen 	<p>uit informatieve en prescriptieve teksten zoals</p> <ul style="list-style-type: none"> mondlinge uiteenzettingen informatiebrochures lessenroosters schema's fragmenten uit handboeken, tekstboeken, werkboeken toetsen en opdrachten artikels uit kranten en tijdschriften ... 	<p>met betrekking tot</p> <ul style="list-style-type: none"> de klas- en schoolorganisatie hun leertraject het onderwerp van een onderwijsactiviteit hun maatschappelijke context 	<p>van</p> <ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht een schoolmedewerker zichzelf een medeleerling een leerkracht zichzelf 	x	x				
				x	x				
				x	x				

6 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten kritisch verwerken:										
VERWERKINGSNIVEAU	TEKSTSOORTEN	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN						
				receptief		productief		interactief		
				LU	LE	SP	SC	MI		
Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	Vooraf informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.									
CONCRETISERING <ul style="list-style-type: none"> informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader 	uit informatieve en prescriptieve teksten zoals <ul style="list-style-type: none"> fragmenten uit handboeken, educatieve tijdschriften, schoolse referentiewerken, ... uiteenzettingen artikels uit kranten of tijdschriften radio- en tv-uitzendingen brochures productinformatie 	met betrekking tot	van	x	x					
		<ul style="list-style-type: none"> hun leertraject 	<ul style="list-style-type: none"> een leerkracht een schoolmedewerker 							
		<ul style="list-style-type: none"> het onderwerp van een onderwijsactiviteit 	<ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht 	x	x					
		<ul style="list-style-type: none"> hun maatschappelijke context 			x	x				

8 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een mondelinge en een schriftelijke vraag en instructie verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:										
VERWERKINGSNIVEAU	TEKSTSOORTEN	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN						
				receptief		productief		interactief		
				LU	LE	SP	SC	MI		
Het beschrijvende niveau houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals die wordt aangeboden of de informatie weergeeft zoals ze zich heeft aangediend. De taalgebruiker kan een eenvoudige boodschap begrijpelijk produceren. Op de informatie worden geen of slechts elementaire bewerkingen uitgevoerd.	Vooraf informatieve en prescriptieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.									
CONCRETISERING <ul style="list-style-type: none"> het globale onderwerp bepalen globaal begrijpen waarover het gaat de hoofdgedachte achterhalen de gedachtegang volgen relevante informatie selecteren 	in informatieve en prescriptieve teksten zoals <ul style="list-style-type: none"> vragenlijsten formulieren veiligheidsinstructies handleidingen en gebruiksaanwijzingen recepten routebeschrijvingen toetsen en opdrachten ... 	met betrekking tot	van	x	x					
		<ul style="list-style-type: none"> de klas- of schoolorganisatie hun leertraject 	<ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht een schoolmedewerker 							
		<ul style="list-style-type: none"> het onderwerp van een onderwijsactiviteit 	<ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht 	x	x					
		<ul style="list-style-type: none"> hun dagelijkse leven hun leefwereld hun maatschappelijke context 	<ul style="list-style-type: none"> een jongere een bekende volwassene 	x	x					
				x	x					

11 De leerlingen kunnen op structurerend niveau mondelinge en schriftelijke uitnodigingen en voorstellen verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:										
VERWERKINGSNIVEAU	TEKSTSOORTEN	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN						
				receptief		productief		interactief		
				LU	LE	SP	SC	MI		
Het structurerende niveau houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft het geheel in verkorte vorm weer. Naargelang zijn spreek- of schrijfdoel zal hij aan de tekst een persoonlijke structuur meegeven.	Vooraf informatieve teksten komen aan bod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.									
CONCRETISERING <ul style="list-style-type: none"> de hoofdgedachte achterhalen informatie doelgericht selecteren de tekststructuur en -samenhang achterhalen de informatie doelgericht en passend ordenen 	in informatieve teksten zoals <ul style="list-style-type: none"> afspraken vragen, instructies, uitleg informele correspondentie formele correspondentie met relevante diensten ... 	met betrekking tot	van	x	x					
		<ul style="list-style-type: none"> de klas- of schoolorganisatie hun leertraject 	<ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht een schoolmedewerker 							
		<ul style="list-style-type: none"> het onderwerp van een onderwijsactiviteit 	<ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht 	x	x					
		<ul style="list-style-type: none"> hun dagelijkse leven hun leefwereld hun maatschappelijke context 	<ul style="list-style-type: none"> een leeftijdgenoot een bekende volwassene 	x	x					
				x	x					

14 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondelinge en schriftelijke feedback verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:								
VERWERKINGSNIVEAU Het beoordelende niveau impliceert steeds het inbrengen van een tweede perspectief: de taalgebruiker confronteert aangeboden informatie met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met de eigen voorkennis die hij rond het onderwerp al had opgedaan. Of hij stemt zijn eigen tekst af op de informatie die door anderen in de communicatie werd gebracht.	TEKSTSOORTEN Vooral informatieve en prescriptieve teksten komen aanbod. Narratieve, argumentatieve en artistiek-literaire teksten behoren niet tot het verplichte minimum. De lijst met voorbeelden is indicatief, niet limitatief.	CONTEXTEN	COMMUNICATIE-PARTNERS	VAARDIGHEDEN				
				receptief	productief	interactief		
				LU	LE	SP	SC	MI
CONCRETISERING <ul style="list-style-type: none"> informatie uit de tekst halen, ordenen en beoordelen op basis van informatie uit andere bronnen en/of eigen referentiekader 	in informatieve teksten zoals <ul style="list-style-type: none"> evaluatief formulieren mondelinge evaluatiegesprekken feedback op hun houding en gedrag tijdens lessen of activiteiten ... 	met betrekking tot <ul style="list-style-type: none"> de klas- of schoolorganisatie hun leertraject 	<ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht een schoolmedewerker 	x	x			
		<ul style="list-style-type: none"> het onderwerp van een onderwijsactiviteit 	<ul style="list-style-type: none"> een medeleerling een leerkracht 	x	x			
		<ul style="list-style-type: none"> hun dagelijkse leven hun leefwereld 	<ul style="list-style-type: none"> een jongere een bekende volwassene 	x	x			
		<ul style="list-style-type: none"> hun maatschappelijke context 		x	x			

16 De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau taalstrategieën inzetten waaronder:
<ul style="list-style-type: none"> het doel van de taalkaak bepalen en hun taalgedrag erop afstemmen; de betekenis afleiden uit de context; aantekeningen maken in de vorm van een lijst met belangrijke punten; relevante voorkennis i.v.m. de inhoud oproepen en gebruiken; van ondersteunende elementen gebruik maken, zoals beeldmateriaal, redundantie, non-verbaal gedrag, visuele tekstkenmerken, ...; verzoeken om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen, iets in andere woorden te zeggen, iets te spellen of op te schrijven; controleren of ze de boodschap begrepen hebben door ze te parafraseren of iets aan te wijzen; communiceren door gebruik te maken van een breed scala aan eenvoudige taal, op een andere wijze opnieuw te formuleren, door de boodschap te beperken tot wat haalbaar is, door een qua betekenis verwant woord te gebruiken; eigen taalgebruik sturen door te vragen of het correct is en het indien nodig bijstellen.

17 De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau reflecteren over taalstructurele aspecten met betrekking tot:
<ul style="list-style-type: none"> klanken, woorden, zinnen, teksten spellingvormen betekenissen <p>Daarbij kunnen ze gebruik maken van de volgende begrippen en termen in het:</p> <ul style="list-style-type: none"> fonologische domein: klank, klinker, medeklinker, uitspraak; orthografische domein - spellingvormen: alfabet, letter, hoofdletter, kleine letter, punt, vraagteken; morfologische domein - woorden: woord, zelfstandig naamwoord, enkelvoud, meervoud, mannelijk, vrouwelijk, onzijdig, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, werkwoord, stam, persoonsvorm, infinitief, voltooid deelwoord, tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd; syntactische domein - zinnen: zin, onderwerp, persoonsvorm; semantische domein - betekenissen: synoniem, spreekwoord, uitdrukking; tekstuele domein - teksten: tekst, inleiding, midden, slot, hoofdstuk, alinea, lay-out, cursief, vetjes.

Bijlage 6: Mail schrijversopdracht voor de auteurs

“Beste auteur

Wij zijn Robbe, Thibaut en Nikolaas en wij hebben het ambitieuze plan opgevat om een boek te ontwikkelen met kortverhalen geschikt voor OKAN- en ex-OKAN-leerlingen.

Waarom halen wij, drie twintigjarige studenten van de lerarenopleiding aan de Arteveldehogeschool, het in ons hoofd om een boek te willen ontwikkelen? Omdat wij ervan overtuigd zijn dat hier een grote nood aan is! Momenteel lezen anderstalige nieuwkomers tussen de vijftien en twintig jaar verhalen met titels als ‘Simon zoekt een lief’ en ‘Els gaat naar de kermis’. Zulke verhalen werken uiteraard ongelooflijk demotiverend en zetten niet aan tot meer lezen. Lezen is echter dé manier om onze prachtige Nederlandse taal te ontdekken en onder de knie te krijgen. Wij hopen om samen met u het verschil te kunnen maken. Daarom willen wij een boek ontwikkelen waarin vijf kortverhalen staan, geschreven door getalenteerde auteurs, telkens gecombineerd met een door ons ontwikkeld didactisch luik waarin staat hoe leerkrachten of ouders deze kortverhalen kunnen bespreken en verwerken. Het zou dus een literair handboek moeten worden dat zowel binnen OKAN-scholen als thuis gebruikt kan worden door laagtaalvaardige jongeren.

We vinden het belangrijk dat getalenteerde schrijvers zoals u deze verhalen schrijven om twee redenen. Eerst en vooral hopen wij dat de leerlingen succes zullen ervaren wanneer zij een kortverhaal kunnen lezen van een bekende schrijver, die ze daarna bijvoorbeeld een bezoekje kunnen brengen op de boekenbeurs. Anderzijds hopen wij hen op deze manier heel snel in contact te kunnen brengen met onze Nederlandstalige literatuur zodat ze daar ook later naar kunnen teruggrijpen als hun taalniveau dat toelaat.

Heel concreet vragen wij u om een kortverhaal neer te schrijven van maximum twee à drie A4'tjes over een thema dat een vijftien- tot twintigjarige zou kunnen boeien. Denk hierbij ook aan het feit dat zij meestal een vluchtelingenachtergrond hebben. Let op: niet alle verhalen hoeven hierover te gaan. ‘Aanvaard worden in een nieuwe maatschappij’ of ‘oorlog’ zijn thema's waarin ze zich (jammer genoeg) herkennen en die hen daardoor aanspreken. Uiteraard zijn thema's als liefde, vriendschap, enzovoort universeel en ook gepast voor deze doelgroep. Laat u vooral door deze ongelooflijk interessante doelgroep inspireren!

Het verhaal hoeft niet te lang te zijn, aangezien OKAN-leerkrachten bij zo goed als elk woord stil moeten staan. Wij beseffen dat, ondanks de beperkte lengte, dit toch heel wat tijd, moeite en inspiratie van jullie vraagt. Wij geloven echter dat wij, samen met uw hulp en talent, echt een verschil kunnen maken voor anderstalige leerlingen en de literaire wereld. Wij zouden u, beste auteur, eeuwig dankbaar zijn en er alles aan doen om met uw verhaal zoveel mogelijk mooie resultaten te kunnen bereiken.

Hieronder vindt u enkele richtlijnen om voor deze doelgroep te schrijven.

Het niveau van onze lezer

De lezers waar wij op mikken zijn minder dan een jaar in ons land en hebben een taalniveau dat varieert tussen A1 en A2. Dit taalniveau wordt als volgt beschreven in het gemeenschappelijk Europees referentiekader:

- Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk).
- Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen.
- Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven.

Hieronder geven wij jullie concrete tips over hoe jullie voor deze laagtaalvaardige doelgroep kunnen schrijven.

Het niveau van uw verhaal

Het taalniveau van ons doelpubliek varieert, zoals hierboven geschreven staat, tussen A1 en A2. Dit komt overeen met het leesniveau van een moedertaallezer tussen de zes en twaalf jaar. Uiteraard mag uw verhaal iets uitdagender zijn. Wij zullen er immers voor zorgen dat moeilijke woorden worden toegelicht en dat er verwerkingsopdrachten worden toegevoegd aan uw verhaal die de inhoud beter verteerbaar maken.

Belangrijk voor dit project is dat de inhoud van uw verhaal NIET voor twaalfjarigen is. Dit is namelijk de literatuur die anderstalige jongeren tussen 15 en 20 jaar momenteel moeten lezen. Het is ons doel om literatuur op hun taalniveau te ontwikkelen zonder hun cognitief niveau daarbij te onderschatten.

De structuur van het verhaal

Voor ons doelpubliek is lezen in het Nederlands al een hele uitdaging op zich. Dit betekent dat de structuur van het verhaal liefst zo weinig mogelijk extra uitdaging mag vormen. Om deze reden raden wij u aan een verhaal met een logische opbouw te schrijven, liefst chronologisch.

De tekst onderverdelen in alinea's is zeer belangrijk. Iedere keer als de leerlingen een alinea lezen en begrijpen, ervaren zij dit immers als een succes. Zo hebben zij het gevoel dat het lezen vooruitgaat. Wij raden u daarom aan om korte alinea's te schrijven. Een alinea telt bij voorkeur minder dan tien zinnen.

De zinsbouw van het verhaal

Wij raden u aan voornamelijk enkelvoudige zinnen te gebruiken. Twee enkelvoudige zinnen zijn gemakkelijker te begrijpen dan één samengestelde zin. Samengestelde zinnen zijn bij voorkeur niet langer dan anderhalve regel. Ideaal zijn zinnen van ongeveer vijftien woorden. Maar laat hier uw creativiteit niet door inperken.

Gebruik daarnaast zoveel mogelijk de 'vaste' woordvolgorde van het Nederlands: onderwerp-persoonsvorm-lijdend voorwerp. Tangconstructies zijn een hele uitdaging voor onze anderstalige lezers, beperk dus ook deze tot een absoluut minimum.

Het is ook aangeraden om zoveel mogelijk in de tegenwoordige tijd te schrijven, dit is makkelijker te begrijpen. Dit moet uiteraard enkel als dit past in uw verhaal. Hou wel te allen tijde in uw achterhoofd actieve zinnen te gebruiken. Passieve zinnen zijn moeilijk en verwarrend voor onze niet-ge oefende lezers.

De woorden van het verhaal

Uiteraard moeten wij u niet vertellen dat de woordenschat van de doelgroep allesbehalve uitgebreid is. Het is daarom aangeraden om alledaagse woorden te gebruiken. Archaïsche woorden, waar onze

leerlingen niets mee zijn in onze maatschappij, zijn uit den boze. Kies ook, waar het kan, voor korte woorden.

Er wordt aangeraden om niet meer dan één of twee drielettergrepige woorden te gebruiken per zin. Wij willen niet zo ver gaan om u de lettergrepen in uw zinnen te laten tellen. Het kan wel een handige richtlijn zijn om in uw achterhoofd te houden indien u twijfelt over de moeilijkheidsgraad van uw zin.

De stijl van het verhaal

Wij willen u vooral vragen uw eigen stijl niet te verloochenen. Indien u dit doet, hadden wij ook zelf het verhaal kunnen schrijven. We willen dat onze laagtaalvaardige lezers kennismaken met echte literatuur, waar de stempel van de auteur op gedrukt is, op hun niveau. We willen u wel afraden te regelmatig voor figuurlijk taalgebruik te kiezen. Dit is vaak verwarrend voor de lezers.

Enkele specifieke woorden

Kan/kun > kunt en kun

Wou/wilde > wilde

Zal/zul(t) > zul(t)

Deze vormen lijken het meest op de infinitief en zijn om die reden minder verwarrend.

Bedankt!

Wij willen u alvast heel erg bedanken om dit document helemaal door te nemen. Aarzel vast en zeker niet om ons te contacteren. Het is namelijk onze job u te begeleiden bij dit volledige proces.

U kan ons bereiken via mail of telefoon:

thibaut.duthois@student.arteveldehs.be

nikolaas.mergan@student.arteveldehs.be

robbe.pessemier@student.arteveldehs.be

Telefoon: 0491487150

overhaald

Leerkrachtengids



*Duthois Thibaut
Pessemier Rabbe
Mergan Nikolaas*

Inhoud

Leerkrachtengids 'Overhaald'	3
Het concept	3
De drie niveaus	3
Hoe geeft u een les uit ons handboek?	4
Voor het lezen	4
Tijdens het lezen	4
Na het lezen	4
Het lezen van het verhaal en oefening 1: begripsvragen	4
De woordenschatoefeningen	5
Vluchtige vragen	5
Creatieve werkvormen	5
Ontwikkelingsdoelen en leerplandoelen	7
OKAN	7
BSO	10
Verbeterbundel	12
Huiswerk met een walvis in – Kristien Spooren	12
Oefening 1: Winnen van de sterren	12
Oefening 2: Waar of niet waar?	12
Oefening 3: Wie o wie?	12
Oefening 4: Woordenschat	12
Oefening 5: Verbind de woorden die bij elkaar passen	13
Oefening 6: Woef, miauw, kukeleku?	14
Ik wil vertellen – Thibaut Duthois	15
Oefening 1: Wat wil je vertellen?	15
Oefening 2: Waar of niet waar?	15
Oefening 3: Woordenschatzin	15
Oefening 4: Zet het verhaal in de juiste volgorde	15
Oefening 5: Is het 'de' of 'het'?	16
Tante Sonja is jarig – Herman Brusselmans	17
Oefening 1: Jippie, een cadeautje!	17
Oefening 2: Waar of niet waar?	17

Oefening 3: Wie o wie?	17
Oefening 4: Zet het verhaal in de juiste volgorde	18
Oefening 5: Woordenschat	18
Oefening 6: Een cadeautje kopen	18
Manjun de toi, Gek op jou: een oosters Romeo en Julia verhaal – Laila Koubaa	19
Oefening 1: Gek op jou.....	19
Oefening 2: Waar of niet waar?	19
Oefening 3: Wie o wie?	19
Oefening 4: Woordenschat	20
Oefening 5: Figuurlijk taalgebruik	20
Oefening 6: Test jouw smaakpapillen.....	21
Ik scheur – Bart Koubaa	22
Oefening 1: Blijven scheuren.....	22
Oefening 2: Waar of niet waar	22
Oefening 3: Woordenschat	23
Iets wat je niet kunt zien – Fikry El Azzouzi	24
Oefening 1: Een mysterieus wezen	24
Oefening 2: Waar of niet waar?	24
Oefening 3: Wie o wie?	24
Oefening 4: Woordenschat	24
Oefening 5: Een alternatief einde	24

Leerkrachtengids ‘Overhaald’

Beste leerkracht

In deze gids zullen wij toelichten hoe u ons handboek het best gebruikt, aan welke leerplandoelen u beantwoordt wanneer u ons handboek doorloopt en welke didactiek achter ons handboek zit.

Op het einde van deze gids vindt u de verbeter sleutel van de oefeningen uit ons handboek.

Het concept

Het concept van *Overhaald* is tweeledig.

Eenzijds willen wij met *Overhaald* laagtaalvaardige leerlingen aan het lezen krijgen. We willen hen overhalen om zich te verliezen in verhalen en boeken. Dit doen we door met hoogstaande literaire teksten te werken die hen ook inhoudelijk zullen interesseren. Daarnaast hebben we dit handboek uitvoerig uitgetest bij doelgroepen zoals OKAN- en bso-leerlingen. Op die manier hebben we kennis opgedaan die ons toelaat de omkadering te bieden die deze leerlingen nodig hebben bij een tekst.

Anderzijds willen we ook de omgeving van deze laagtaalvaardige leerlingen overhalen om te geloven in deze doelgroep. We hebben tijdens de onderzoeksfase van onze bachelorproef namelijk veel gehoord dat deze doelgroep niet zou willen lezen of dit niet zou kunnen. Uit onderzoek bij de leerlingen bleek echter dat zij wél graag lezen maar dat er onvoldoende taalmateriaal bestond op hun niveau.

◀ De drie niveaus

Ons handboek bestaat uit zes verhalen. Die zes verhalen hebben we onderverdeeld in drie niveaus. Het is immers de bedoeling dat dit meegroeit met de lezer, of omgekeerd.

Die drie niveaus zijn bepaald via twee criteria: het inhoudelijke en vormelijke niveau van de tekst en het niveau van de taal.

Het eerste niveau is geschikt om te gebruiken in het OKAN-onderwijs of te gebruiken bij leerlingen die erg laagtaalvaardig zijn. Het gaat hier dan over lezers met een niveau, volgens het Europees Referentie Kader, dat tussen A1 en A2 ligt.

Het tweede niveau kan gebruikt worden bij ex-OKAN-leerlingen en/of leerlingen die al een degelijke kennis van de Nederlandse woordenschat hebben. Deze verhalen zijn geschreven voor lezers met een niveau dat ligt tussen A2 en B1.

Het derde niveau bestaat uit teksten die hoge verwachtingen stellen aan de leerlingen. Het gaat hierbij over uitdagende literaire teksten. Toch proberen wij in dit handboek een omkadering te scheppen bij deze verhalen die deze teksten haalbaar maken voor laagtaalvaardige leerlingen. Deze teksten zijn geschikt voor leerlingen die een niveau van B2 behaald hebben.

Hoe geeft u een les uit ons handboek?

Elk verhaal vormt een lessenreeks van een viertal lesuren.

Deze lessenreeks begint niet bij ons boek, wel bij onze PowerPointpresentaties die u vindt op onze website. Deze website vindt u door de volgende URL in te geven in de adresbalk van uw browser: <https://overhaald.wixsite.com/website>

Voor het lezen

U begint best met een oriëntatiefase. Deze bestaat uit het voorspellen van de inhoud van de tekst aan de hand van de illustraties. Deze vindt u steeds op één van de eerste dia's.

In het kader van literaire inburgering bespreekt u best ook eens wie deze tekst geschreven heeft.

Daarnaast is het ook belangrijk dat u samen met de leerlingen de woordenschatlijst voor het eerst overloopt. Op die manier scherpt u de woordenschatkennis van de leerlingen al wat aan voor u aan het lezen begint.

Verder kunt u tijdens de voorbereidende fase enkele richtvragen stellen om de leerlingen te prikkelen. Gebruik hiervoor zeker de afbeeldingen en de titel van het verhaal. Enkele voorbeeldvragen zijn: "Waarover zal het verhaal gaan?", "Wat zal er volgens jou allemaal gebeuren?" ...

Tijdens het lezen

Nadat u dit hebt gedaan, begint u met het lezen van het kortverhaal. In het kader van tekstbegrip is het belangrijk dat u dit verhaal niet in één ruk doorleest. De tekst in ons handboek is onderverdeeld in kleine behapbare stukjes tekst die steeds worden afgewisseld met begripsvragen. Die vragen peilen naar kennis uit het stukje tekst die de leerlingen net lezen en die ze nodig hebben om het volgende stukje ook te begrijpen. Met deze vragen krijgt de leerkracht dus informatie over het inzicht van de leerlingen in de tekst.

Als leerkracht is het ook belangrijk dat u tijdens het lezen van de tekst stil blijft staan bij de woordenschat. Bij elke tekst vindt u in ons handboek een woordenschatlijst met moeilijke woorden. Probeer tijdens het lezen van de tekst zoveel mogelijk na te gaan of de leerlingen alle woorden begrijpen. Een interessante werkvorm hierbij is om leerlingen de woorden aan elkaar te laten uitleggen.

Na het lezen

Na elke tekst is een didactisch luik voorzien waarbij u woordenschatoefeningen, taaloefeningen, inzichtoefeningen, enzovoort krijgt.

Hieronder overlopen we enkele oefeningen waarbij we wat didactische tips willen geven.

Het lezen van het verhaal en oefening 1: begripsvragen

Zoals hierboven geschreven staat, beschikt dit handboek over vragen voor tijdens het lezen om na te gaan of de leerlingen het verhaal begrijpen.

Wij willen u de didactische tip geven om het verhaal zelf voor te lezen of de leerlingen de tekst in stilte te laten voorbereiden. Wanneer we de laagtaalvaardige leerlingen zonder voorbereiding luidop laten voorlezen zal hun focus bijna uitsluitend naar technisch lezen gaan. Literatuurbeleving, leesplezier en functioneel lezen gaan dan verloren.

Wij raden u aan de begripsvragen bij de teksten steeds klassikaal te maken. Op die manier kunt u in gesprek gaan over de tekst. We merken dat dit zeer motiverend werkt en dat dit ervoor zorgt dat de leerlingen hun gedachten bij de tekst houden.

De woordenschatoefeningen

In dit handboek vindt u heel wat woordenschatoefeningen. Als didactische tip willen wij u hier de raad geven deze oefeningen steeds individueel te laten maken waarbij ieder op zijn eigen tempo werkt. Differentiëren in tijd is hier niet onbelangrijk. De leerlingen moeten immers allemaal de kans krijgen om de betekenis van de woorden op te zoeken in de tekst. Uit onderzoek blijkt immers dat wanneer de leerlingen woordenschatkennis opdoen door gebruik te maken van een rijke context (de kortverhalen), deze woordenschatkennis veel langer zal blijven hangen.

Vluchtige vragen

Met de vluchtige vragen kunt u de inhoud van de tekst dieper verwerken en scherpt u de gespreksvaardigheden van uw leerlingen aan. In deze oefening proberen wij de inhoud van het verhaal open te trekken en te linken aan maatschappelijke thema's.

Onze didactische tip hierbij is om hiervoor voldoende tijd uit te trekken. Hiervoor hebben we twee redenen.

Eenzijds hebben we gemerkt dat het enige tijd duurt voor alle leerlingen op gang komen en durven te participeren in een klasgesprek. Eenmaal alle leerlingen participeren kan er een boeiend gesprek op gang komen waaruit de leerlingen heel veel leren en de kans krijgen hun gespreksvaardigheden te oefenen.

Als tweede reden konden we tijdens het ontwikkelen van dit literatuurhandboek concluderen dat dit de oefening is waarin leerlingen het meeste leesplezier ervaren en de literatuur het diepst beleven. Ze kunnen in deze oefening de woordenschat die ze leerden gebruiken en zijn trots hun mening te kunnen verkondigen aan de hand van een kortverhaal.

Creatieve werkvormen

Overhaald is het eindproduct van enkele maanden werk waarbij we hebben geprobeerd om zo relevant mogelijke oefeningen te ontwikkelen. We hebben vaak gekozen voor creatieve oefeningen die functioneel zijn en waarbij de leerlingen iets leren.

U kunt echter nog ruimer gaan dan deze creatieve oefeningen door bepaalde oefeningen en verhalen te presenteren aan de hand van een creatieve werkvorm. Hieronder sommen we enkele interessante werkvormen op:

- Rangschik het verhaal in chronologische volgorde: Druk het verhaal af in A4-formaat en knip het verhaal in verschillende alinea's. Laat de leerlingen na het lezen van het verhaal deze alinea's in chronologische volgorde leggen. Op deze manier test u of de leerlingen het verloop van het verhaal kunnen reconstrueren.
- De dictoglos: Lees het verhaal luidop voor en geef de leerlingen de instructie om gedurende het voorlezen trefwoorden op een blaadje papier te noteren. Na het lezen van het verhaal zet u de leerlingen in groepjes van twee of drie personen en laat u hen het verhaal reconstrueren aan de hand van hun trefwoorden.
Enkele mogelijke varianten voor deze werkvorm zijn als volgt: laat de leerlingen per twee samenwerken bij het noteren van de trefwoorden, laat de leerlingen in plaats van het volledige verhaal enkele alinea's reconstrueren met trefwoorden ...

- **Brainstormen:** Voordat u begint met het lezen van het verhaal, toont u de leerlingen de afbeeldingen die bij het verhaal horen, inclusief enkele trefwoorden die het verhaal typeren. Laat de leerlingen een mogelijk verloop van het verhaal construeren aan de hand van deze trefwoorden. Lees hierna vervolgens de tekst.
- **Stellingenspel:** Na het lezen van één of meerdere verhalen kunt u een stellingenspel spelen. De stellingen moeten betrekking hebben op één of meerdere verhalen waarbij er naar de mening van de leerlingen wordt gevraagd. Zorg ervoor dat elke hoek of muur een andere antwoordmogelijkheid biedt, bijvoorbeeld: hoek 1 = 'ja', hoek 2 = 'neen', hoek 3 = 'ik weet het niet' ... U kunt de betekenis van deze hoeken nog wijzigen naargelang het stellingenspel vordert. Wanneer u een stelling presenteert, moeten de leerlingen hierop antwoorden door bij de muur of hoek te staan die het dichtste bij hun mening past. Enkele mogelijk stellingen zijn: "Ik vond het lezen van het verhaal niet gemakkelijk." of "Welk verhaal vond je het best?"
Een mogelijke variant: Plak op iedere muur een andere afbeelding die representatief is voor het antwoord op de vraag. Zo kunt u bijvoorbeeld een groen duimpje dat omhoog wijst hangen op de ene muur en een rood duimpje dat naar beneden wijst op de andere muur. Didactische tip: Na elk verhaal staat er een waar of niet waaroefening. Ook deze oefening kunt u omvormen tot een stellingenspel.
- **Flashcards:** Laat de leerlingen de woordenschat inoefenen aan de hand van flashcards. Geef hen om te beginnen tijdens de les vijf tot tien minuten de tijd om enkele woorden in te studeren. U kunt hen ook de opdracht geven om dit thuis te doen. Neem kleine kaartjes mee naar de les waarop op de ene zijde het nieuwe woord staat en op de andere zijde de betekenis van dit woord. Geef elke leerling een kaartje en laat hen vervolgens vrij rondlopen in de klas. Geef hen de instructie om hun woord voor te leggen aan een medeleerling. Die leerling moet proberen om de juiste betekenis van het woord te geven. Vervolgens draaien ze de rollen om.
Enkele mogelijk varianten: Laat de leerlingen in plaats van de betekenis van het woord een goede zin vormen met dit woord waaruit de betekenis duidelijk wordt. Wat u ook kunt doen, is deze werkvorm competitief maken door er een beloning aan te verbinden. Geef de leerlingen telkens een punt wanneer ze de juiste betekenis van een woord geven. Degene die op het einde van de werkvorm de meeste punten heeft, krijgt een beloning.
- **Bingo:** Maak verschillende bingokaarten waarop enkele nieuwe woorden staan. Deze woorden kunnen woorden uit de woordenschatlijst zijn of extra woorden die jullie hebben behandeld tijdens het lezen van het verhaal. Vervolgens maakt u voor uzelf kaartjes waarop de betekenis van deze woorden staat en neemt u deze mee naar de les. Leg de spelregels voor bingo uit of maak uw eigen variant op deze spelvorm en geef elke leerling een bingokaart. Speel tot er één of meerdere winnaars zijn.
Een mogelijke variant: Laat de leerlingen per twee werken. U kunt aan deze werkvorm ook een beloning koppelen.

Er zijn oneindig veel creatieve werkvormen die u kunt toepassen in het klasgebeuren. We sommen er kort nog enkele op:

- Een ganzenbord met vragen over het verhaal.
- 'Geleerd en gevoeld': wat hebben de leerlingen geleerd uit het verhaal en hoe voelden ze zich tijdens en na het lezen van het verhaal?
- Neem enkele foto's of kunstwerken mee die passen bij het verhaal. Laat de leerlingen een foto aanduiden die volgens hen het beste past bij het verhaal. Laat hen hierna uitleggen waarom ze voor deze foto hebben gekozen.
- Laat de leerlingen een scène naspelen uit het verhaal.
- Welke zin vinden de leerlingen de mooiste uit het verhaal? En welk woord? Laat hen uitleggen waarom ze hiervoor hebben gekozen.

We hopen dat u met deze werkvormen reeds wat inspiratie hebt opgedaan om creatief om te springen met Overhaald. Er zijn heel wat mogelijkheden!

Ontwikkelingsdoelen en leerplandoelen

OKAN

Als u kiest om enkele lespakketten van Overhaald te gebruiken in uw lessen, voldoet u aan volgende ontwikkelingsdoelen:

A) TAALDOELEN

1 De leerlingen kunnen gericht informatie opzoeken en informatiebronnen en -kanalen adequaat gebruiken:

→ De woordenlijst hanteren tijdens het lezen van de tekst en het maken van woordenschatoefeningen. Het is ook mogelijk om de leerlingen de mogelijkheid te geven om de betekenis van woorden op het internet op te zoeken. Daarnaast sluit ook het zoeken van de antwoorden op de begripsvragen aan bij dit taaldoel.

2 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten verwerken:

→ De open vragen die beantwoord worden tijdens het lezen helpen de leerlingen met het verwerken van de inhoud. Ook de 'waar of niet waar' oefeningen helpen om aan dit ontwikkelingsdoel te voldoen.

3 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:

→ Voorbeelden van oefeningen die betrekking hebben op dit ontwikkelingsdoel: de woordenschatoefeningen, de open vragen, de vluchtige vragen ...

4 De leerlingen kunnen op structurerend niveau doelgericht relevante informatie selecteren uit mondelinge en schriftelijke teksten:

→ De oefeningen waar de leerlingen het verhaal in de juiste volgorde moeten plaatsen, de open vragen, de verwijsoefeningen ... werken aan dit ontwikkelingsdoel.

5 De leerlingen kunnen op structurerend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:

→ Zowel de open vragen tijdens het lezen van de tekst, de vluchtige vragen op het einde van de les, de verwijsoefeningen als de spreekoefeningen (bv: oefening 6 bij de tekst 'Tante Sonja is jarig') voldoen aan dit ontwikkelingsdoel.

6 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten kritisch verwerken:

→ Vooral de wist-je-datjes en de vluchtige vragen op het einde van de oefeningenreeksen werken rond dit ontwikkelingsdoel door reflecterend en beoordelend in gesprek te gaan over de verhalen.

We hopen dat u met deze werkvormen reeds wat inspiratie hebt opgedaan om creatief om te springen met Overhaald. Er zijn heel wat mogelijkheden!

Ontwikkelingsdoelen en leerplandoelen

OKAN

Als u kiest om enkele lespakketten van Overhaald te gebruiken in uw lessen, voldoet u aan volgende ontwikkelingsdoelen:

A) TAALDOELEN

1 De leerlingen kunnen gericht informatie opzoeken en informatiebronnen en -kanalen adequaat gebruiken:

→ De woordenlijst hanteren tijdens het lezen van de tekst en het maken van woordenschatoefeningen. Het is ook mogelijk om de leerlingen de mogelijkheid te geven om de betekenis van woorden op het internet op te zoeken. Daarnaast sluit ook het zoeken van de antwoorden op de begripsvragen aan bij dit taaldoel.

2 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten verwerken:

→ De open vragen die beantwoord worden tijdens het lezen helpen de leerlingen met het verwerken van de inhoud. Ook de 'waar of niet waar' oefeningen helpen om aan dit ontwikkelingsdoel te voldoen.

3 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:

→ Voorbeelden van oefeningen die betrekking hebben op dit ontwikkelingsdoel: de woordenschatoefeningen, de open vragen, de vluchtige vragen ...

4 De leerlingen kunnen op structurerend niveau doelgericht relevante informatie selecteren uit mondelinge en schriftelijke teksten:

→ De oefeningen waar de leerlingen het verhaal in de juiste volgorde moeten plaatsen, de open vragen, de verwijsoefeningen ... werken aan dit ontwikkelingsdoel.

5 De leerlingen kunnen op structurerend niveau relevante informatie mondeling en schriftelijk formuleren en uitwisselen:

→ Zowel de open vragen tijdens het lezen van de tekst, de vluchtige vragen op het einde van de les, de verwijsoefeningen als de spreekoefeningen (bv: oefening 6 bij de tekst 'Tante Sonja is jarig') voldoen aan dit ontwikkelingsdoel.

6 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau relevante informatie uit mondelinge en schriftelijke teksten kritisch verwerken:

→ Vooral de wist-je-datjes en de vluchtige vragen op het einde van de oefeningenreeksen werken rond dit ontwikkelingsdoel door reflecterend en beoordelend in gesprek te gaan over de verhalen.

7 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondeling en schriftelijk een persoonlijke analyse van relevante informatie formuleren en uitwisselen:

→ Zowel de open vragen tijdens het lezen van de tekst, de vluchtige vragen op het einde van de les, de verwijsoefeningen als de spreekoefeningen (bv: oefening 5 bij de tekst 'iets wat je niet kunt zien') voldoen aan dit ontwikkelingsdoel.

8 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau een mondelinge en een schriftelijke vraag en instructie verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:

→ Zo goed als alle oefeningen in het literatuurhandboek werken aan dit ontwikkelingsdoel. De woordenschatoefeningen, de verwijsoefeningen, de open vragen ...

9 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau vragen en instructies mondeling en schriftelijk formuleren:

→ De open vragen, de woordenschatoefeningen en de verwijsvragen zijn enkele voorbeelden van oefeningen die voldoen aan dit ontwikkelingsdoel.

10 De leerlingen kunnen op beschrijvend niveau mondeling en schriftelijk om uitleg vragen, problemen signaleren of aangeven dat ze iets niet begrijpen:

→ Aan de leerlingen wordt van in het begin duidelijk gemaakt dat ze bij onduidelijkheden, zowel tijdens het lezen als tijdens het maken van de oefeningen, altijd extra uitleg mogen vragen. Daarnaast hebben vooral de vluchtige vragen betrekking tot dit ontwikkelingsdoel.

11 De leerlingen kunnen op structurerend niveau mondelinge en schriftelijke uitnodigingen en voorstellen verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:

→ Enkele oefeningen die werken aan dit ontwikkelingsdoel zijn: de open vragen tijdens het lezen van de tekst, de verwijsoefeningen, de oefeningen waarbij de leerlingen het verhaal in de juiste volgorde moeten plaatsen ...

14 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau mondelinge en schriftelijke feedback verwerken zodat ze gepast kunnen reageren:

→ Bij de spreekoefeningen en de vluchtige vragen is het belangrijk dat u de leerlingen duidelijk maakt dat iedereen een eigen mening kan en mag hebben. Duidelijke regels zijn uiterst belangrijk om een gestructureerd en respectvol gesprek op touw te zetten.

15 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau hun meningen en gevoelens mondeling en schriftelijk formuleren:

→ Het zijn vooral de vluchtige vragen die voldoen aan dit ontwikkelingsdoel.

16 De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau taalstrategieën inzetten waaronder:

- Het doel van de taalkaak bepalen en hun gedrag erop afstemmen:
 - Hieraan werken we door de open vragen op voorhand te overlopen. Op die manier weten de leerlingen waarnaar ze op zoek moeten gaan.
- De betekenis afleiden uit de context:
 - Hieraan werken we vooral aan de hand van de woordenschatoefeningen, maar ook de oefeningen in verband met figuurlijk taalgebruik zijn hier van toepassing.
- Aantekeningen maken in de vorm van een lijst met belangrijke punten:
 - Hieraan voldoen we door moeilijke woorden, die niet in de woordenlijst staan, aan de woordenlijst toe te voegen.

- Relevante voorkennis i.v.m. de inhoud oproepen en gebruiken:
→ Zowel de vluchtige vragen alsook de V-fase voor het lezen.
- Van ondersteunende elementen gebruik maken, zoals beeldmateriaal, redundantie, non-verbaal gedrag, visuele tekstkenmerken ...:
→ Elk verhaal heeft een aantal illustraties. Hiervan kunnen de leerlingen bijvoorbeeld gebruikmaken om betekenis te geven aan bepaalde passages.

17 De leerlingen kunnen in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties waar nodig en op hun niveau reflecteren over taalstructurele aspecten met betrekking tot:

- Klanken, woorden, zinnen, teksten:
→ De woordschatoefeningen, de open vragen en de oefeningen rond figuurlijk taalgebruik werken aan dit onderdeel.
- Spellingvormen:
→ Een voorbeeld van een oefening die hieraan voldoet is de 'de' of 'het'-oefening bij het verhaal 'Ik wil vertellen'.
- Betekenissen:
→ Hieraan werken we aan de hand van de verbindingsoefeningen.

B) ALGEMENE DOELEN

19 De leerlingen kunnen op het vlak van leren leren:

- 19.3: met behulp van leerstrategieën losse gegevens ordenen en memoriseren:
→ De oefeningen waarbij de leerlingen het verhaal in de juiste volgorde moeten plaatsen is een voorbeeld van hoe er aan dit onderdeel voldaan wordt.
- 19.4: met behulp van leerstrategieën samenhangende informatie verwerken en memoriseren:
→ Zowel de open vragen als de verwijsvragen werken aan dit onderdeel.

21 De leerlingen kunnen op het vlak van sociale vaardigheden, burgerzin en interculturaliteit:

- 21.2: op een verdraagzame manier omgaan met geschillen:
→ Aan dit doel wordt aandacht besteed tijdens de vluchtige vragen.
- 21.7: reflecteren over verschillende gezinsvormen en gezinsculturen:
→ Zowel bij de wist-je-datjes als bij de vluchtige vragen komt dit onderdeel aan bod.
- 21.8: zich bekwaam tonen in het omgaan met verscheidenheid tussen mensen zoals verschillen in sekse, huidskleur, etniciteit, geaardheid, overtuiging en levensbeschouwing en ook ziekte en handicap:
→ Zowel bij de wist-je-datjes als bij de vluchtige vragen komt dit onderdeel aan bod.

C) ATTITUDES

22 De leerlingen ontwikkelen een positieve houding om zich het Nederlands eigen te maken zodat zij zich op school en buiten de school kunnen ontplooiën en deelnemen aan het maatschappelijke leven.

→ Het hele handboek werkt aan deze attitude.

23 De leerlingen ontwikkelen een positieve houding om deel te nemen aan hun nieuwe maatschappelijke context in al zijn diversiteit.

→ Het hele handboek werkt aan deze attitude.

BSO

A) LUISTEREN

1 Naar anderen luisteren in een gesprek:

→ De vluchtige vragen werken aan dit ontwikkelingsdoel.

4 Genietend luisteren:

→ Indien u het verhaal voorleest, voldoet u aan deze doelstelling.

B) SPREKEN

5 Spreekdurf ontwikkelen:

→ Vooral de vluchtige vragen werken rond dit doel, maar ook al de andere oefeningen in het boek indien u ze klassikaal maakt.

7 De eigen mening en gevoelens uiten in een gesprek:

→ Aan de hand van de vluchtige vragen wordt er aan dit ontwikkelingsdoel gewerkt.

9 Mondeling informatie inwinnen en geven:

→ Het is de bedoeling dat de leerlingen vragen (durven) stellen wanneer ze een woord of een zin niet begrijpen. Als u hen dit van in het begin duidelijk maakt, voldoet ons handboek ook aan deze doelstelling.

10 Spreekplezier ervaren:

→ Spreekdurf gaat natuurlijk ook gepaard met leesplezier. Eenmaal de leerlingen durven spreken, zullen ze vroeg of laat ook willen spreken. Dit proberen we uit te lokken aan de hand van de vluchtige vragen aangezien deze gaan over onderwerpen die nauw aan het hart liggen van de leerlingen.

C) LEZEN

11 Informatie halen uit geschreven teksten:

→ Enkele oefeningen die voldoen aan dit ontwikkelingsdoel zijn: waar of niet waarvragen, het verhaal in de juiste volgorde plaatsen, verbind- en verwijsoefeningen ... Zo goed als het hele handboek werkt aan deze doelstelling.

12 Kritisch omgaan met gelezen informatie:

→ De open vragen peilen soms naar wat de auteur met een bepaalde woordkeuze zou bedoelen. Daarnaast werken ook de oefeningen in verband met figuurlijk taalgebruik aan deze doelstelling.

13 Onder begeleiding relevante en toegankelijke informatie vinden, selecteren en gebruiken:

→ De woordenlijsten bij elk verhaal, de woordenschatoefeningen alsook de waar of niet waar vragen werken aan dit ontwikkelingsdoel.

15 Leesplezier ervaren:

→ Ons hele handboek staat in het teken van dit ontwikkelingsdoel. Wij willen laagtaalvaardige leerlingen aan het lezen krijgen door hen leesplezier te laten ervaren en dit is dan ook het hoofddoel van ons literatuurhandboek.

D) SCHRIJVEN

17 Functioneel schrijven:

→ Aan dit ontwikkelingsdoel wordt gewerkt in de zin van correct schrijven. Alle antwoorden kunnen geprojecteerd worden. Correct overschrijven kan dus vast en zeker in de lessen geïntegreerd worden.

18 Creatief schrijven:

→ Oefening vijf bij het verhaal 'iets wat je niet kunt zien' werkt rond dit ontwikkelingsdoel.

Verbeterbundel

Huiswerk met een walvis in – Kristien Spooren

Oefening 1: Winnen van de sterren

- 1) Ze kijken elkaar lang in de ogen voordat ze zoenen.
- 2) Een schoen, een voetbal en zijn vader.
- 3) De hond heet Woef. 'Woef' is het geluid dat een hond maakt.
- 4) Omdat hij niet veel woorden kent.
- 5) De mensen denken dat bruin slecht is.
- 6) Kareef en het meisje spreken een andere taal. Daarom hebben ze een ander accent wanneer ze Nederlands praten.
- 7) De vissen hebben gaten in hun monden door de vishaken.
- 8) Het meisje vindt zijn walvis mooier dan de sterrenwalvis.

Oefening 2: Waar of niet waar?

- 1) Waar
- 2) Niet waar → Kareef vindt de geluiden in het park het mooist: eenden, de wind, een piepende schommel.
- 3) Niet waar → het meisje uit Kareef zijn klas heeft lange, donkere haren.
- 4) Waar
- 5) Niet waar → Het meisje uit Kareef zijn klas mist haar geboorteland wel.

Oefening 3: Wie o wie?

1. b = het land waar ze nu wonen
2. c = het meisje uit Kareef zijn klas
3. a = Kareef en het meisje uit zijn klas
4. b = mensen met een bruine huidskleur
5. a = de witte meisjes
6. c = de vier goals van Kareef

Oefening 4: Woordenschat

- 1) *Ga op zoek naar de volgende woorden in de woordzoeker. Gebruik een markeerstift.*



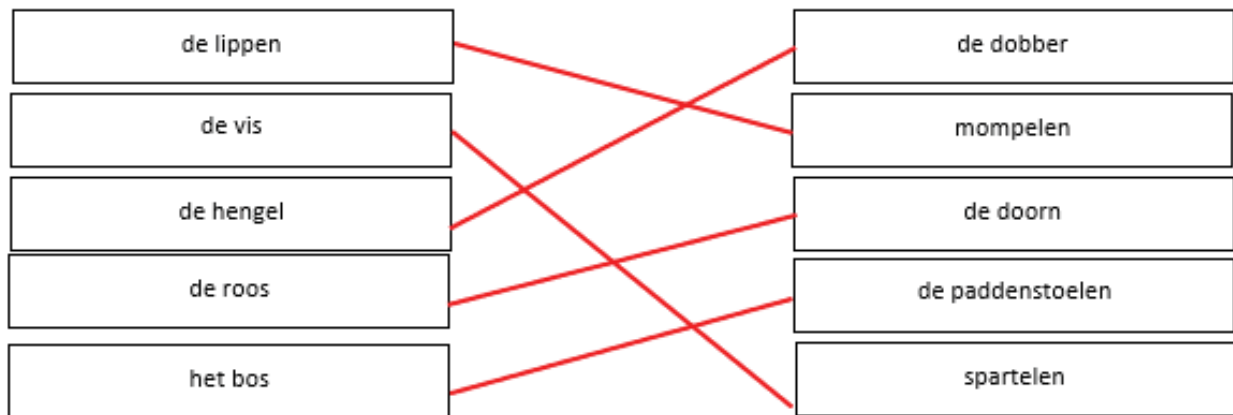
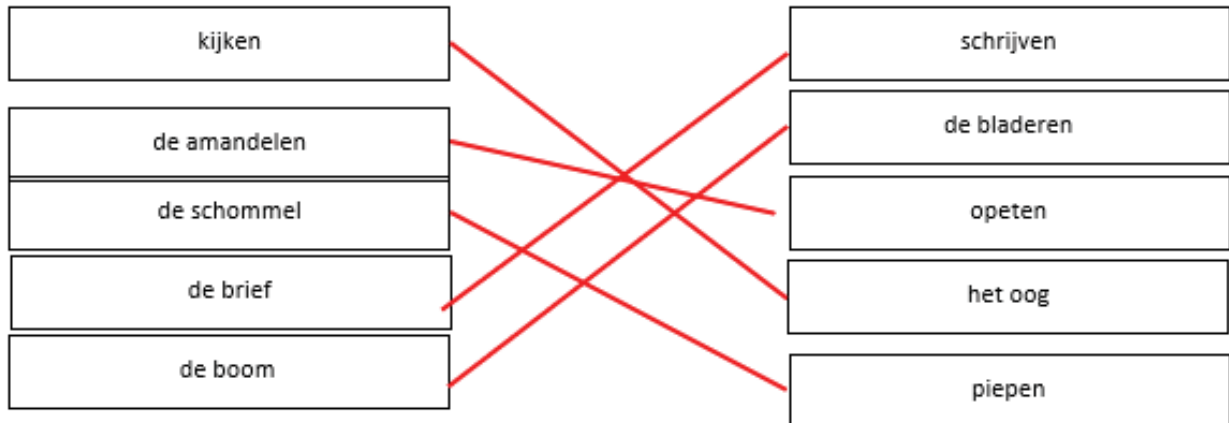
2) *Link de woorden uit de vorige oefening aan de juiste beschrijving.*

- | | |
|-------------|----------------|
| a. herfst | e. paddenstoel |
| b. park | f. voetbal |
| c. toets | g. tekening |
| d. verliefd | h. spreekbeurt |

3) *Vul de ontbrekende woorden uit de woordenschatlijst in deze zinnen.*

heimwee – klanken – zeldzaam – nerveus – stotteren – kruin – zeebioloog – differ

Oefening 5: Verbind de woorden die bij elkaar passen



Oefening 6: Woef, miauw, kukeleku?

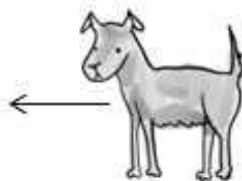
1) Hoe heten deze dieren? Schrijf de correcte naam bij elk dier.

dier = kat
geluid = miauw



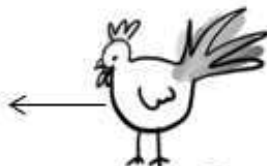
dier = leeuw
geluid = rooooooww

dier = hond
geluid = woef



dier = aap
geluid = geoeoe aa aa

dier = haan
geluid = kukeleku



dier = ezel
geluid = iiiaaaa iiiiaaaa



dier = eend
geluid = kwak kwaak

2) Kijk goed naar de afbeelding met dieren. Welk geluid maakt welk dier? Schrijf elk dierengeluid bij het juiste dier.

Ik wil vertellen – Thibaut Duthois

Oefening 1: Wat wil je vertellen?

- 1) De leerkracht van Dilan.
- 2) Omdat ze het kan zien in zijn ogen.
- 3) "Ik wil vertellen."
- 4) Het is hier (in België) te rustig om te slapen.
- 5) Adam kon beter vertellen dan Dilan.
- 6) Eén stuk speelgoed.
- 7) 'Goeiendag' zeggen en knikken.
- 8) Omdat er een oude man is die elk jaar speelgoed uitdeelt aan kinderen die braaf zijn.
- 9) Omdat Sinterklaas langskomt in de nacht van 5 op 6 december.
- 10) Omdat hij op zoek gaat naar Sinterklaas.
- 11) Omdat Sinterklaas niet echt bestaat. Het zijn de ouders van Belgische kinderen die dit speelgoed kopen. De ouders van Adam kennen deze gewoonte niet.
- 12) Zelfmoord plegen.

Oefening 2: Waar of niet waar?

- 1) Waar
- 2) Niet waar → Adam kon zich beter aanpassen aan België dan Dilan.
- 3) Niet waar → Hij heeft zo veel over het weer dat hij zich een weerman begon te voelen.
- 4) Waar
- 5) Waar

Oefening 3: Woordenschatzin

1. appartement
2. braaf
3. gezelschapsspel
4. spannend
5. speelgoed

Oefening 4: Zet het verhaal in de juiste volgorde.

1	2	3	4	5	6
a	d	e	c	f	b

Oefening 5: Is het 'de' of 'het'?

de-woorden	het-woorden
- klas	- café
- radio	- appartement
- info	- dak
- jongen	- einde
- geur	- alfabet
	- uur

Vul de zin aan: Waarom **krijg** ik geen **cadeau** ?

Tante Sonja is jarig – Herman Brusselmans

Oefening 1: Jippie, een cadeautje!

- 1) Herman.
- 2) Tante Sonja eet geen prei. Ze krijgt er maagpijn van, de hik en ze begint ervan te hallucineren over haar overleden man, oom Sylvain.
- 3) Een stuk kaas.
- 4) Hij gebruikt zijn eigen bretellen om het cadeau in te pakken.
- 5) 28,50 euro.
- 6) Door veertig jaar lang op de wekelijkse markten pyjama's voor dikke mensen te verkopen.
- 7) Ze geven elkaar negen kussen op elke wang.
- 8) Ze kan niet meer met de brommer rijden. – Haar ogen zijn te slecht geworden.
Ze kan niet meer naar de muziek van Triggerfinger luisteren. – Haar oren zijn te slecht geworden.
Ze kan geen kaas meer eten. – Haar maag is te slecht.
- 9) Omdat ze de kaas moet uitkotsen.
- 10) Herman was zijn tante voor en gaf haar een schop tussen haar benen, waardoor ze kreunend op de grond viel.
- 11) Sinds de achttiende eeuw gieten ze wijn over elkaars hoofd.

Oefening 2: Waar of niet waar?

- 1) Niet waar → Wanneer Herman over straat loopt, loopt er ook een hond over straat.
- 2) Niet waar → Herman geeft het dier een stukje rauwe prei.
- 3) Waar
- 4) Niet waar → De verkoper gebruikt zijn eigen bretellen om het cadeau voor tante Sonja in te pakken.
- 5) Waar
- 6) Waar
- 7) Niet waar → Tante Sonja woont in haar appartement op de derde verdieping.
- 8) Niet waar → De grootvader van Herman heet Frans.
- 9) Waar

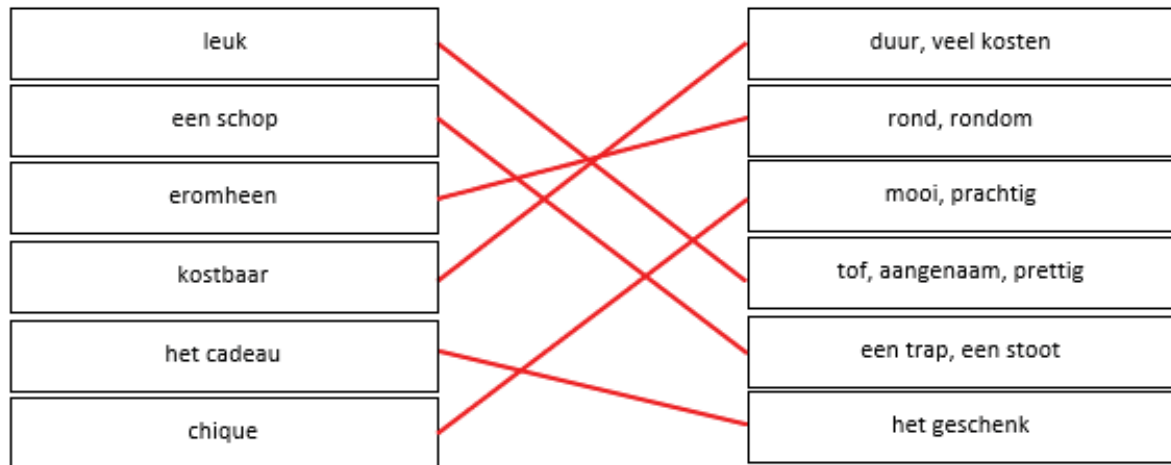
Oefening 3: Wie o wie?

1. c = de bretellen van generaal de Gaulle
2. c = tante Sonja

Oefening 4: Zet het verhaal in de juiste volgorde

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
h	b	i	c	e	f	g	j	d	a

Oefening 5: Woordenschat



Oefening 6: Een cadeautje kopen

Persoonlijk antwoord.

Manjun de toi, Gek op jou: een oosters Romeo en Julia verhaal – Laïla Koubaa

Oefening 1: Gek op jou...

- 1) Mijn liefste.
- 2) Ze is woedend, maar ze is ook fier op hem.
- 3) Naïma zegt dat die westerse vrouwen met hun blanke huid haar hoofd zot zullen maken.
- 4) Tot chef.
- 5) Zodat ze een (vliegtuig)ticket kan kopen en kan trouwen met Zine.
- 6) Ze las alleen maar nare dingen over de toekomst van Nour.
- 7) Voor 'dat stomme geld'.
- 8) Nour houdt zeer veel van haar kind. Ze wil haar dochter niet alleen laten.
- 9) Omdat Nour naar zout smaakte. Dat komt doordat ze elke nacht heeft geweend omdat ze Zine mist.
- 10) Ze heeft elke dag gewacht op Zine. Hij zou uit de oceaan komen en Nour meenemen naar het nieuwe land.

Wat bedoelt de schrijver met...

- regel 53 = Het maakt haar verdrietig, ze moet ervan wenen.
- regel 104 = In een ander land.
- regel 163 = Ali stelt niets voor. Zine is veel belangrijker voor haar.
- regel 190 = Ze is haar vrijheid kwijt doordat de mensen haar in haar eigen huis hebben opgesloten.

Oefening 2: Waar of niet waar?

- 1) Niet waar → Zine is vertrokken naar België.
- 2) Waar
- 3) Waar
- 4) Niet waar → Nour wil niet trouwen met Ali.
- 5) Niet waar → Nour en Ali hebben een dochter.
- 6) Waar
- 7) Niet waar → De witte lakens kwamen als roze lakens uit het sop.
- 8) Niet waar → De ouders van Nour zijn niet trots op haar.
- 9) Waar
- 10) Niet waar → Nour heeft geen zelfmoord gepleegd.

Oefening 3: Wie o wie?

De brief: Essaouira, 30 oktober 1966

1. c = die stomme radio's
2. a = Nour
3. b = België
4. b = de bazen van het hotel 'Orsen Welles'
5. a = Nour en Zine
6. b = Zine

De afscheidsbrief: Essaouira, 17 januari 2014

1. c = de Vlaamse vrouw van Zine
2. b = Naïma
3. b = Zine
4. c = het hart

Oefening 4: Woordenschat

1) *Vul het onderstaande kruiswoordraadsel aan. Zoek het juiste woord bij elke voorbeeldzin.*

- | | |
|---------------|----------------|
| a. weergalmen | e. promoveren |
| b. crew | f. stikjaloers |
| c. piekeren | g. beproeving |
| d. voorgoed | h. keuren |

2) *Welke zin zoeken we?*

Ik ben gek op jou

3) *Vul de zinnen aan met de onderstaande woorden.*

De brief: Essaouira, 30 oktober 1966

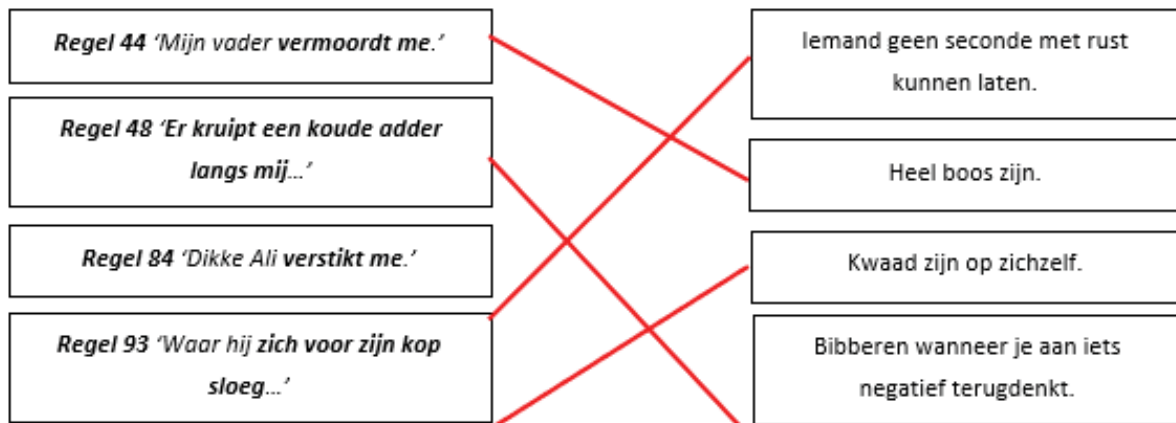
- | | |
|-------------|----------------|
| 1. zwieren | 1. chef |
| 2. bevreesd | 2. bedenkelijk |
| 3. koele | 3. beweren |
| 4. egale | 4. sop |

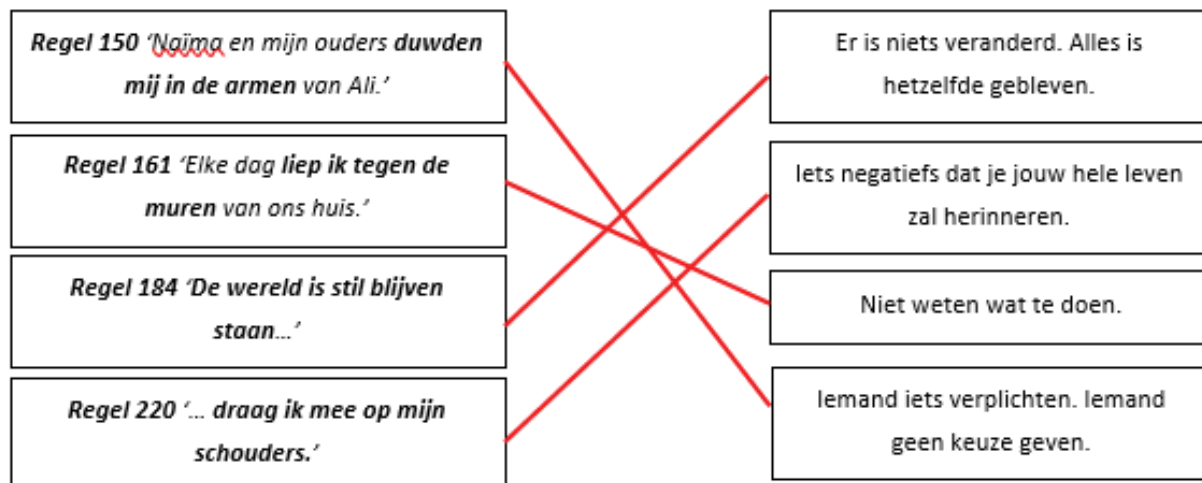
5. *e afscheidsbrief: Essaouira, 17 januari 2014*

1. diepblauw
2. kliffen
3. plagen
4. verlossen

Oefening 5: Figuurlijk taalgebruik

1) *De volgende zinnen betekenen niet wat je denkt. Zoek in de rechterkolom de juiste betekenis en verbindt ze.*





Oefening 6: Test jouw smaakpapillen...

1) Zoek in de tekst naar de juiste woorden. Vul deze in op de lijstjes.

zoet – zuur – zout - bitter

2) Geef voor elke smaak nog minstens twee voorbeelden.

Persoonlijk antwoord.

Ik scheur – Bart Koubaa

Oefening 1: Blijven scheuren

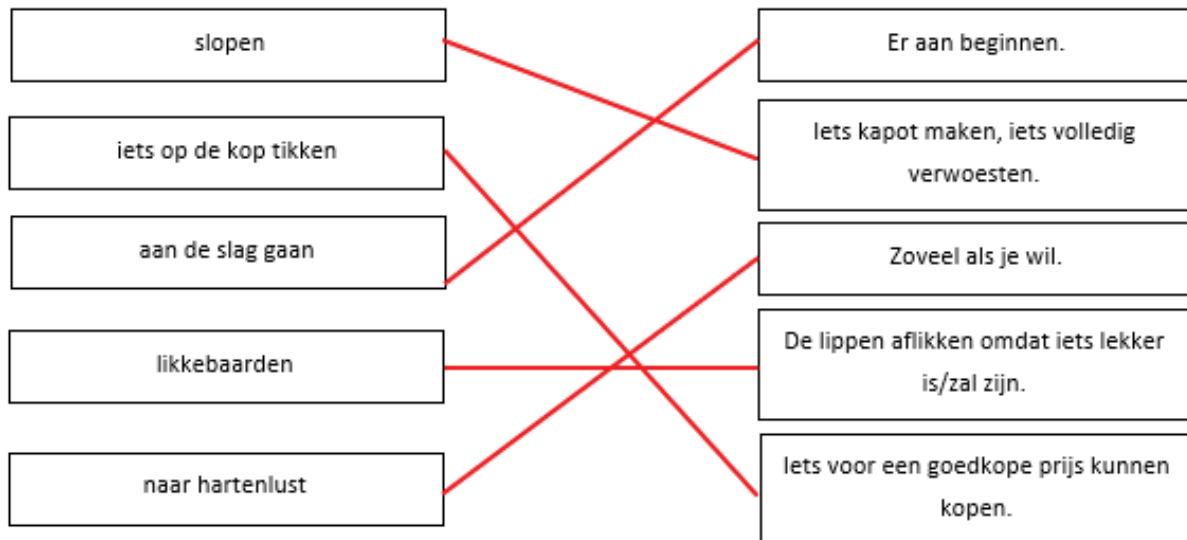
- 1) De Voorzitter kan een dictator of wrede koning zijn.
- 2) Deze huizen worden gesloopt.
- 3) Twee geldbriefjes.
- 4) Dit zijn telefoonboeken.
- 5) Voor weinig geld.
- 6) Zeven boeken en een encyclopedie.
- 7) De jongen ligt ineengekrompen op bed te snikken.
Hij krijgt soms lichte stuipen en woedeaanvallen.
Hij wordt overvallen door een sombere zwartheid.
Hij praat tegen zichzelf.
Hij weigert te eten van wat zijn mama voor hem klaarmaakt.
- 8) Hij beeldt zich allerlei figuren in en scheurt zo verder in zijn gedachten.
- 9) De jongen denkt dat het maanlicht een groot vel papier is. Hij wil het scheuren, maar hij kan het niet vastnemen.
- 10) Je moet het land op een rustige manier regeren.
- 11) De jongen is verliefd op het meisje. Hierdoor voelen zijn vingers zwak aan en kan hij niet meer scheuren.
- 12) Omdat echte bloemen meer zeggen dan uit papier gescheurde bloemen.

Oefening 2: Waar of niet waar

- 1) Niet waar → Als hij ze begreep, zou hij ze ook scheuren.
- 2) Waar
- 3) Niet waar → Op de dagen dat de jongen niet kan scheuren, voelt hij zich slecht.
- 4) Niet waar → De jongen kreeg straf omdat hij de schriften van zijn medeleerlingen had gescheurd.
- 5) Niet waar → Het jongetje gooit zijn medicatie door het raam.
- 6) Waar
- 7) Niet waar → Het jongetje wil graag vlinders scheuren met Norma.

Oefening 3: Woordenschat

1) Verbind de definitie met het juiste woord.



2) Maak nu een voorbeeldzin met minstens drie van de nieuwe woorden uit de vorige oefening.

Persoonlijk antwoord.

3) Kijk goed naar de volgende rijen met woorden. Welk woord past er niet in het rijtje. Omcirkel dit woord. Verwoord vervolgens waarom jouw aangeduide woord niet in het rijtje past.

- de duikboot = De duikboot beweegt zich onder water.
- ongevoelig = Alle andere woorden zijn (negatieve) gevoelens. Als je ongevoelig bent, toon je geen emoties.
- de nacht = 's Nachts is alles donker. De andere woorden gaan over het moment wanneer het donker begint te worden.
- vasthouden = Vasthouden hoort niet in het rijtje thuis omdat alle andere woorden te maken hebben met iets weggooien.
- het smoutebollenkraam = Het smoutebollenkraam heeft te maken met eten. Alle andere woorden zijn kermisattracties.

Iets wat je niet kunt zien – Fikry El Azzouzi

Oefening 1: Een mysterieus wezen

- 1) Hij heeft de sterren doen verschijnen om als gids te dienen in de duisternis, met de maan als een lamp en de zon als een fakkel.
- 2) 'Djinn' betekent letterlijk: iets wat je niet kunt zien.
- 3) Ze zijn net als de engelen en de mensen creaties van de Almachtige.
- 4) Iemand met weinig zelfvertrouwen. Iemand die negatief over zichzelf denkt.
- 5) Een djinn kan zich transformeren in bijna elke gedaante die hij maar wil.
- 6) Volgens Sidi is de mens het beste in het vernietigen.
- 7) Dat de mensen met elkaar vechten, maar dat dit vechten nutteloos is.
- 8) Na het bloederige gevecht waarin veel mensen gedood zijn.
- 9) Iedereen is weg. Alle bewoners hebben het dorp verlaten.
- 10) Sidi miste het lawaai, de stemmen van de mensen. Hij ging op zoek naar de vertrokken dorpsbewoners.

Oefening 2: Waar of niet waar?

- 1) Niet waar → Sidi vindt het lichaam van een mens veel te benauwd.
- 2) Waar
- 3) Niet waar → De dorpelingen wisten dat wel, want ze hadden al hun bezittingen ingepakt.
- 4) Niet waar → Sidi geniet niet van het lijden van de mens. Elk dood schepsel is er voor hem één te veel.
- 5) Waar

Oefening 3: Wie o wie?

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1. b = de djinn Sidi | 5. c = de dieren |
| 2. c = de mensen | 6. a = een oorlog |
| 3. b = de djinns | 7. b = de enkele |
| 4. a = Sidi | |

Oefening 4: Woordenschat

1) Welk woord ontbreekt in de volgende zinnen? Kijk goed naar de woordenschatlijst.

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| 1. benauwd – drastisch | 4. geroezemoes – stillen |
| 2. primitief – fysiek | 5. instinct – tafereel |
| 3. rouwen – neerdalen | |

2) Los het volgende raadsel op. De eerste letter staat al juist. Welk woord krijg je?

djinn

Oefening 5: Een alternatief einde

Persoonlijk antwoord.

Bijlage 8: Vragenlijst 'Overhaald' leerlingen (voorbeelden)

Naam: RUTH APPIAH

Klas: OKAN 2A

Datum: 06/05/19

Vragenlijst Overhaald

In deze vragenlijst mag jij jouw mening geven over de voorbije leeslessen.

Bij elke zin zet je een kruisje in de kolom die het best past bij jouw mening. Er zijn telkens vijf antwoordmogelijkheden:

--	-	+/-	+	++
Helemaal niet eens	Eerder niet eens	Neutraal	Eerder eens	Helemaal eens

1) De verhalen	--	-	+/-	+	++
1) Ik vind de verhalen leuk.				X	
2) Ik begrijp de inhoud van de verhalen.			X		
3) Ik heb iets geleerd uit de verhalen.					X
4) Ik vind de wist-je-datjes interessant.				X	
5) Ik vind de klasgesprekken leuk.				X	

Opmerkingen/tips:

2) De oefeningen	--	-	+/-	+	++
1) Ik vind de oefeningen leuk.				X	
2) Ik vind de oefeningen duidelijk.				X	
3) Ik vind de oefeningen creatief.					X
4) Ik vind dat er voldoende oefeningen zijn per verhaal.					X
5) Ik vind dat de oefeningen mij helpen om de tekst beter te begrijpen.				X	

Opmerkingen/tips:



3) De leeslessen	--	-	+/-	+	++
1) Ik vind dat de lessen goed zijn opgebouwd.				X	
2) Ik vind de PowerPointpresentaties leuk.					X
3) Ik vind het gezellig om les te krijgen in de bibliotheek.					X
4) Ik vind het goed dat de leerkrachten voorlezen.					X
5) Ik vind het goed dat we eerst nadenken over de verhalen.					X
Opmerkingen/tips:					

Tot slot:

1) Heb je nog tips voor ons?



Vragenlijst Overhaald

In deze vragenlijst mag jij jouw mening geven over de voorbije leeslessen.

Bij elke zin zet je een kruisje in de kolom die het best past bij jouw mening. Er zijn telkens vijf antwoordmogelijkheden:

--	-	+/-	+	++
Helemaal niet eens	Eerder niet eens	Neutraal	Eerder eens	Helemaal eens

1) De verhalen	--	-	+/-	+	++
1) Ik vind de verhalen leuk.					++
2) Ik begrijp de inhoud van de verhalen.					++
3) Ik heb iets geleerd uit de verhalen.					++
4) Ik vind de wist-je-datjes interessant.					++
5) Ik vind de klasgesprekken leuk.					++

Opmerkingen/tips:

2) De oefeningen	--	-	+/-	+	++
1) Ik vind de oefeningen leuk.				+	
2) Ik vind de oefeningen duidelijk.					++
3) Ik vind de oefeningen creatief.				+	
4) Ik vind dat er voldoende oefeningen zijn per verhaal.				+	
5) Ik vind dat de oefeningen mij helpen om de tekst beter te begrijpen.					++

Opmerkingen/tips:



3) De leeslessen	--	-	+/-	+	++
1) Ik vind dat de lessen goed zijn opgebouwd.				+	++
2) Ik vind de PowerPointpresentaties leuk.					++
3) Ik vind het gezellig om les te krijgen in de bibliotheek.				+	
4) Ik vind het goed dat de leerkrachten voorlezen.					++
5) Ik vind het goed dat we eerst nadenken over de verhalen.					++

Opmerkingen/tips:

Tot slot:

1) Heb je nog tips voor ons?



overhaald

LITERATUURHANDBOEK VOOR
LAAGTAAALVAARDIGEN



OVERHAALD
Literatuurhandboek voor
laagtaalvaardigen

Een bachelorproef van:
Thibaut Duthois
Robbe Pessemier
Nikolaas Mergan

Auteurs:
Kristien Spooren
Thibaut Duthois
Herman Brusselmans
Laïla Koubaa
Fikry El Azzouzi
Bart Koubaa

Illustraties:
Louise Muizenstaart
Lore Vekeman

Grafische vormgeving:
Lien Vuylsteke



Huiswerk met een walvis in

KRISTIEN SPOOREN



HUISWERK MET EEN WALVIS IN - KRISTIEN SPOOREN

10	doffer → dof adjectief	minder helder, minder scherp, gedempt bv: De oude piano van Layla klinkt dof.
14	de kruin substantief	de top van een boom bv: De aap slaapt in de kruin van de boom. Daar is hij veilig.
18	de heimwee substantief	je geboorteland missen bv: Steffi woont al drie jaar in Rusland. Ze mist België. Ze heeft heimwee.
20	zeldzaam adjectief	bijzonder, niet veel voorkomen bv: Een witte neushoorn zie je bijna niet meer. Het is een zeldzaam dier.
31	de zeebioloog substantief	iemand die het leven in de zee bestudeert bv: Toen ik acht jaar was, wou ik zeebioloog worden. Ik hou van alle zeedieren.
33	klanken → de klank substantief	het geluid bv: Ik hou van de klank die een gitaar maakt.
41	nerveus adjectief	zenuwachtig, gespannen bv: Mijn zus is nerveus. Ze speelt morgen een voetbalfinale.
60	ik stotter → stotteren werkwoord	moeilijk praten met pauzes en herhalingen bv: Youssef weet niet wat hij moet zeggen. Hij stottert.
...	_____	_____
...	_____	_____
...	_____	_____

...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		

1

HOOFDSTUK 1: HET MEISJE IN MIJN KLAS

2 Er is een meisje in mijn klas. Ze ruikt naar de zee. Haar ogen lijken op amandelen. Soms zit ik
3 naast haar, maar alleen als ik durf. Ik ben verliefd maar ik weet niet hoe ik het moet zeggen.
4 Ik ken niet genoeg woorden om een brief te schrijven. In dit land kijken mensen elkaar lang in
5 de ogen voordat ze zoenen. Als ik haar ogen zie, wil ik de amandelen opeten.

6 Ze kent alleen mijn naam. Dat is niet veel om over iemand te weten. Mijn naam is Kareef. Dat
7 betekent 'boom in de herfst'. Soms voelt het zo om mij te zijn, een boom in de herfst die rode
8 bladeren verliest. Ik ben ook al veel dingen verloren: een schoen, een voetbal en mijn vader.
9 Hier worden vaders niet snel verloren. Als mannen hier op straat lopen, gaan ze niet dood. Ik
10 moet nog wennen aan de rust in dit land. De geluiden zijn anders, doffer. Ik vind de geluiden
11 in het park het mooist: de eenden, de wind, een piepende schommel.

12 Het meisje in mijn klas houdt ook van het park. Misschien gaan we een keer samen. Dan vertel
13 ik haar alles wat ik over bomen weet. In het park staan hoge bomen met dikke takken. Ik wil in
14 de kruin klimmen met het meisje en een foto nemen van hoe klein de wereld is. Als we boven
15 zijn, zegt ze een woord dat ik niet ken. Als het meisje onbekende woorden zegt, is ze
16 nog mooier.



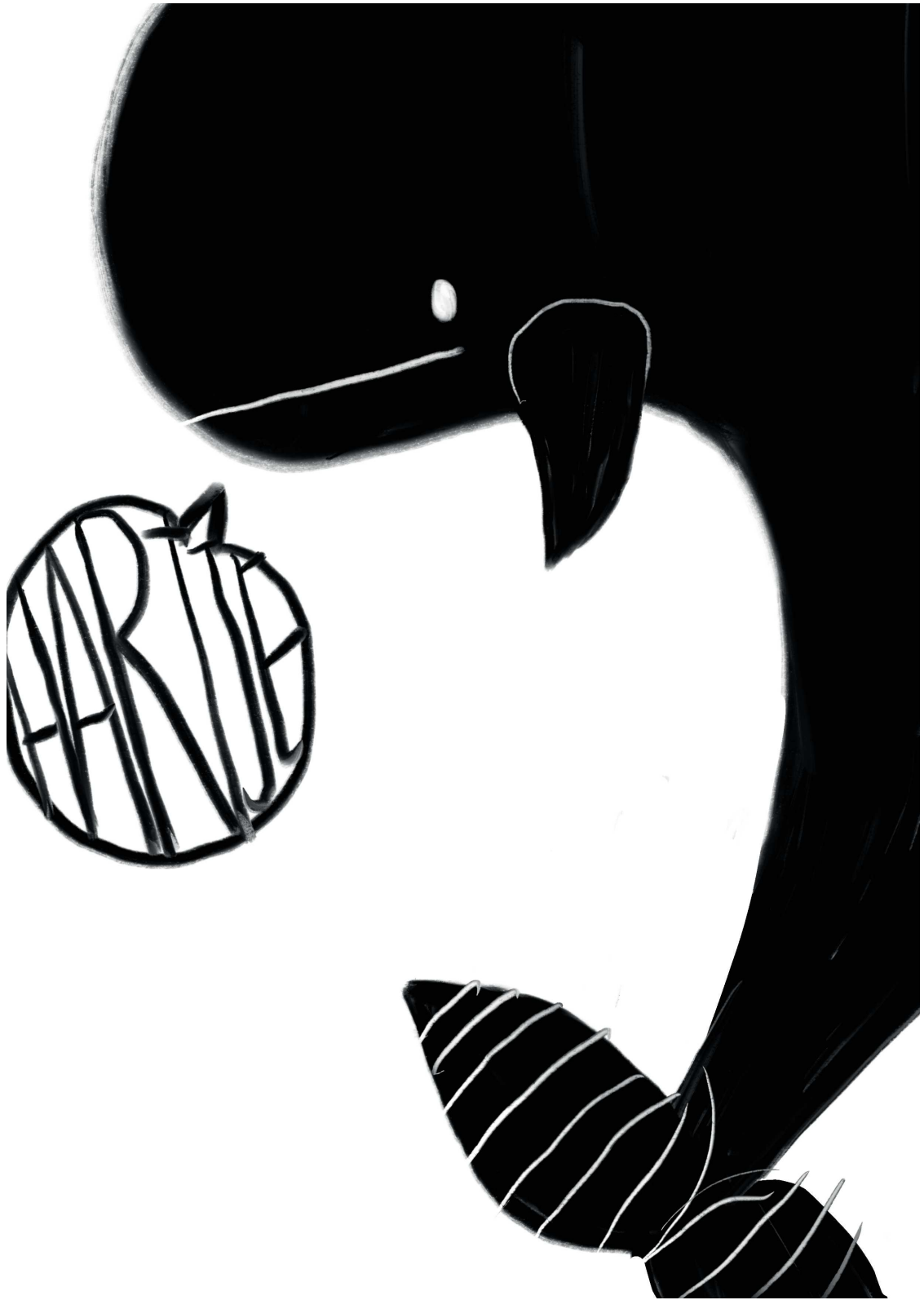
17 Soms is het meisje triest en worden haar amandelogen week. Ik herken het soort triest zijn, ik
18 ben het ook wel eens. Het is heimwee maar niet helemaal, het is iets missen wat er nooit was.
19 Ik vraag me af wat zij nooit had.

20 Ze heeft lange, donkere haren. De vrouw bij wie ik woon, zegt dat donkere haren zeldzaam
21 zijn. Ze heet Mia, die vrouw. Ze heeft een hond. De hond heet Woef. Als de vrouw de hond
22 roept, is het net of ze naar hem blaft. Het is een goede naam, want blaffen is in alle talen
23 hetzelfde. Als ik blaf in mijn eigen taal, komt de hond ook.

24 De Nederlandse taal is moeilijk. In het bos staan paddenstoelen. Ik begrijp niet waarom een
25 'pad' plus een 'stoel' een 'paddenstoel' is. In het Engels heet dat 'mushroom'. Het is leuker om
26 'mushroom' te zeggen dan 'paddenstoel'. 'Mushroom' kan je mompelen, je moet jouw lippen
27 bijna niet bewegen.

28 De mensen denken dat ik dom ben omdat ik niet veel woorden ken. Ze praten tegen mij als
29 een kind. Ze wijzen naar zichzelf en zeggen hun naam. Ze wijzen naar de tafel en zeggen tafel.
30 Maar ik ben niet dom. Ik kan heel goed biologie. In mijn oude school won ik de prijs voor beste
31 spreekbeurt. Mijn spreekbeurt ging over de octopus. Later wil ik zeebioloog worden. Ik hou van
32 alles wat in de zee leeft.

33 Ik maak een tekening voor het meisje, van een walvis. De walvis praat met klanken. Ik ken de
34 klank voor 'Ik hou van je' niet en ik weet ook niet hoe je klanken tekent. Een hartje dan maar.
35 Een hartje in een tekstballon. Het hartje is zo groot dat het bijna uit de tekstballon valt.
36 Morgen neem ik de tekening mee naar school.



HOOFDSTUK 2: DE TEKENING

38 Ik vouw de tekening tussen mijn schoolagenda. Huiswerk met een walvis in, ik moet lachen.
39 Aan het ontbijt eet ik brood met choco. Hier hebben ze overal choco, dit is een chocoladeland.
40 Mia eet havermout. De hond eet brokken.

41 Ik ben nerveus. Mijn hart klopt snel. Op de fiets zie ik politieagenten die het verkeer regelen.
42 Ik ben bang van de politie, ook al zeggen ze dat deze politie goed is. Soms hoor ik dat
43 jongens met een andere huidskleur naar de gevangenis moeten. De mensen zijn bang van ons.
44 Ze denken dat bruin slecht is. Zoals je bang kan zijn van het donker alleen maar omdat het
45 donker is.

46 Ik ben vroeg op school. Ik kijk naar de andere leerlingen. Sommigen leren voor een toets.
47 De bel gaat. Ik schrik.

48 Het meisje draagt haar haren in een staart. De achterkant van haar hoofd heeft nu een slurf,
49 ze lijkt op een olifant. Ik mag niet zeggen dat ze op een olifant lijkt. Ze heeft van de witte
50 meisjes geleerd dat dat betekent dat je dik bent. De witte meisjes willen niet dik zijn. Ik begrijp
51 niet waarom ze alleen aan dik denken, olifanten zijn ook slim en lief.

52 Ik let niet op in de klas. Ik denk aan de walvis in mijn huiswerk. Ik denk aan het hartje dat uit de
53 tekstballon valt. Ik hoop dat het meisje het hartje opraapt. Straks is het turnles. De jongens en de
54 meisjes hebben aparte kleedkamers, maar we sporten wel samen. We spelen voetbal. Ik maak
55 vier goals vandaag. Het meisje ziet het, ze lacht.

56 "Heel goed." We komen uit een ander land. Als zij 'heel goed' zegt, klinkt het anders dan
57 wanneer ik het zeg. Je kan horen waar we vandaan komen. Samen kennen we drie talen: haar
58 taal, mijn taal en de Nederlandse taal. Als het meisje in haar taal praat, zingt ze.

59 "Bedankt." Er zijn twee woorden om iemand te danken: 'bedankt' en 'dank je'. Ik zeg eigenlijk
60 "B... be... bedankt". Ik stotter, het meisje denkt vast dat ik dom ben. Ze loopt verder, haar
61 vriendinnen zwaaien. Haar kleine borsten dansen door haar T-shirt als ze loopt. In mijn land
62 dansen borsten anders.

63 "Wacht!" ze wacht.

64 "Ik heb een tekening voor jou." Ik haal de walvis uit mijn schoolagenda. "Het is een walvis."

65 Ze zwijgt, ik ook. Plots ben ik het woord voor park vergeten. Ik stotter weer, ik zoek het woord
66 in mijn hoofd maar ik zie alleen grote groene dingen. "Wil je naar de bomen?" Het meisje
67 lacht. Ze zegt ja, ze vraagt niet eens naar welke bomen.

68 In het park zien we mannen met hoeden die met een grote hengel op een stoeltje naar een
69 dobber kijken. Ze wachten. Soms gaat de dobber onder, dan draaien ze aan de hengel tot de
70 vis boven water komt. De vis spartelt niet, hij geeft op nog voor hij dood is. Sommige mannen
71 gooien de vissen terug met gaten in hun monden. Ik vraag me af hoeveel kapotte vissen er in de
72 vijver zwemmen.

73 Het meisje ruikt aan een rode roos. Ze plaatst haar vingers tussen de doornen om de roos naar
74 zich toe te trekken. Ik ruik ook, zij aan de ene kant, ik aan de andere kant. We tellen de rozen
75 waar we samen aan ruiken. We tellen elk in onze eigen taal.



76 Ze vertelt over het land waar ze vandaan komt. Ze zegt dat het er altijd warm was, ze hoefde
77 nooit een trui aan te doen. Ik knik. In mijn land was het alleen 's nachts koud, maar veel
78 merkten we daar niet van, omdat we altijd binnen bleven voor de soldaten. "Mis je het?" "Ja,"
79 zegt ze, "soms droom ik ervan en dan is alles goed."

80 Het wordt avond. "Er is een sterrenbeeld dat walvis heet." We zitten in de kruin van de
81 hoogste boom. "Ik vind jouw walvis mooier dan de sterrenwalvis." Winnen van de sterren,
82 ik ben tevreden. Ze haalt een hartje uit haar broekzak. "B... be... bedankt."

OEFENING 1: WINNEN VAN DE STERREN

LEES REGEL 1 TOT EN MET 11

1. Wat doen mensen in dit land voordat ze zoenen?

2. Wat is Kareef allemaal verloren?

LEES REGEL 12 TOT EN MET 23

3. "Als de vrouw de hond roept, is het net of ze naar hem blaft." Hoe komt dit?

LEES REGEL 24 TOT EN MET 36

4. Waarom denken de mensen dat Kareef dom is?

LEES REGEL 37 TOT EN MET 51

5. "De mensen zijn bang van ons." Waarom zijn de mensen bang van hen?

LEES REGEL 52 TOT EN MET 67

6. "Als zij 'heel goed' zegt, klinkt het anders dan wanneer ik het zeg." Hoe komt dit?

LEES REGEL 68 TOT EN MET 82

7. Hoe komt het dat de vissen gaten in hun monden hebben?

8. Waarom is Kareef tevreden?

OEFENING 2: WAAR OF NIET WAAR?

1. Zijn de volgende zinnen waar of niet waar?
Verbeter de zin als je 'niet waar' aangeeft.

Kareef is verliefd op het meisje uit zijn klas.

waar / niet waar

Kareef vindt de geluiden in het park het mooist:
de ganzen, de wind, een piepende schommel.

waar / niet waar

Kareef woont bij een vrouw.
De vrouw heeft lange, donkere haren.

waar / niet waar

Kareef weet niet hoe hij klanken moet tekenen.

waar / niet waar

Het meisje uit Kareef zijn klas mist haar
geboorteland niet.

waar / niet waar

OEFENING 3: WIE O WIE?

1. In **regel 4** staat: "In dit land kijken mensen elkaar in de ogen voordat ze zoenen. "Waarnaar verwijst 'In dit land'?"

- a. het geboorteland
- b. het land waar ze nu wonen
- c. de boerderij

2. In **regel 5** staat: "Als ik haar ogen zie, wil ik de amandelen opeten." Naar wie verwijst 'haar'?"

- a. Kareef zijn moeder
- b. Mia
- c. het meisje uit Kareef zijn klas

3. In **regel 12** staat: "Misschien gaan we een keer samen." Naar wie verwijst 'we'?"

- a. Kareef en het meisje uit zijn klas
- b. de vaders in dit land
- c. Mia en het meisje uit Kareef zijn klas

4. In **regel 43** staat: "De mensen zijn bang van ons." Naar wie verwijst 'ons'?"

- a. Kareef en het meisje uit zijn klas
- b. mensen met een bruine huidskleur
- c. Mia en Kareef

5. In **regel 51** staat: "Ik begrijp niet waarom ze alleen aan dik denken, olifanten zijn ook slim en lief." Naar wie verwijst 'ze'?"

- a. de witte meisjes
- b. het meisje uit Kareef zijn klas
- c. Mia

6. In **regel 55** staat: "Het meisje ziet het." Waarnaar verwijst 'het'?

- a. het hartje in de tekstballon
- b. de tekening van de walvis
- c. de vier goals van Kareef

OEFFENING 4: WOORDENSCHAT

1. Zoek de woorden in de woordzoeker. Duid ze aan.

herfst – verliefd – voetbal – park – paddenstoel – spreekbeurt – tekening – toets

S	V	E	R	L	I	E	F	D	X	P	L
N	F	V	O	F	T	J	H	Y	U	A	E
G	D	O	E	K	E	H	K	Z	Q	D	J
Z	M	E	Y	H	K	E	J	L	U	D	E
I	W	T	G	U	E	R	W	Z	C	E	P
F	E	B	P	T	N	F	M	R	H	N	W
G	F	A	A	Q	I	S	N	S	L	S	D
D	G	L	R	E	N	T	L	S	X	T	F
V	K	S	K	X	G	J	S	C	C	O	M
S	V	C	V	X	K	F	K	X	X	E	I
B	B	L	T	O	E	T	S	B	M	L	W
S	P	R	E	E	K	B	E	U	R	T	T

2. Zet de woorden bij de juiste beschrijving.

- a. Eén van de vier seizoenen. Dit seizoen valt voor de winter en na de zomer.

- b. Een openbare tuin met veel bomen. Je kan hier wandelen, picknicken, spelen...

- c. Een test op punten.

- d. Heel veel van iemand houden.

- e. Deze schimmel vind je vaak in vochtige plaatsen terug.

- f. Een rond voorwerp waar je moet op trappen.

- g. Een afbeelding die je maakt met een pen, potlood ...

- h. Een taak op school waarbij je over iets moet spreken.

3. Vul de ontbrekende woorden uit de woordenschatlijst in.

zeldzaam – klanken – nerveus – zeebioloog – stotteren – heimwee – offer - kruin

Toen ik jong was, wou ik terugkeren naar mijn land. Ik had _____ .
Nu ben ik gelukkig in België, maar af en toe mis ik mijn geboorteland.

De _____ die een viool maakt, zorgen ervoor dat ik vaak emotioneel word.

Tijgers zijn zeer _____. Deze diersoort komt niet veel meer voor in de natuur.

Wanneer ik _____ ben, begin ik te _____.
De stress zorgt ervoor dat ik niet goed meer kan praten.

Apen zitten graag in de _____ van een boom.
Daar zitten ze veilig en droog.

Mijn tante bestudeert alle dieren en planten in de zee. Ze is een _____ .

Ik draag altijd oordopjes als ik feest. Veel mensen denken dat het de muziek _____ maakt, maar dat is niet zo.

OEFENING 5: VERBIND DE WOORDEN DIE BIJ ELKAAR PASSEN

kijken

schrijven

de amandelen

de bladeren

de schommel

opeten

de brief

het oog

de boom

piepen

de lippen

de dobber

de vis

mompelen

de hengel

de doorn

de roos

paddestoelen

het bos

spartelen

OEFENING 6: WOEF, MIAUW, KUKELEKU?

1. Hoe heten deze dieren? Schrijf de correcte naam bij elk dier.



dier = _____
geluid = _____



dier = _____
geluid = _____



dier = _____
geluid = _____



dier = _____
geluid = _____



dier = _____
geluid = _____



dier = _____
geluid = _____



dier = _____
geluid = _____

2. Kijk goed naar de afbeelding met dieren. Welk geluid maakt elk dier?
Schrijf het geluid bij het juiste dier.

iiiiiaaaa iiiiaaaa
rooaaawwr
woef
oeoeoe aa aa
miauw
kwak kwaak
kukeleku

WIST-JE-DATJE: HOEVEEL KUSSEN MOET IK NU PRECIËS GEVEN?

België heeft een aantal typische gewoontes. Hieronder vind je er eentje terug.

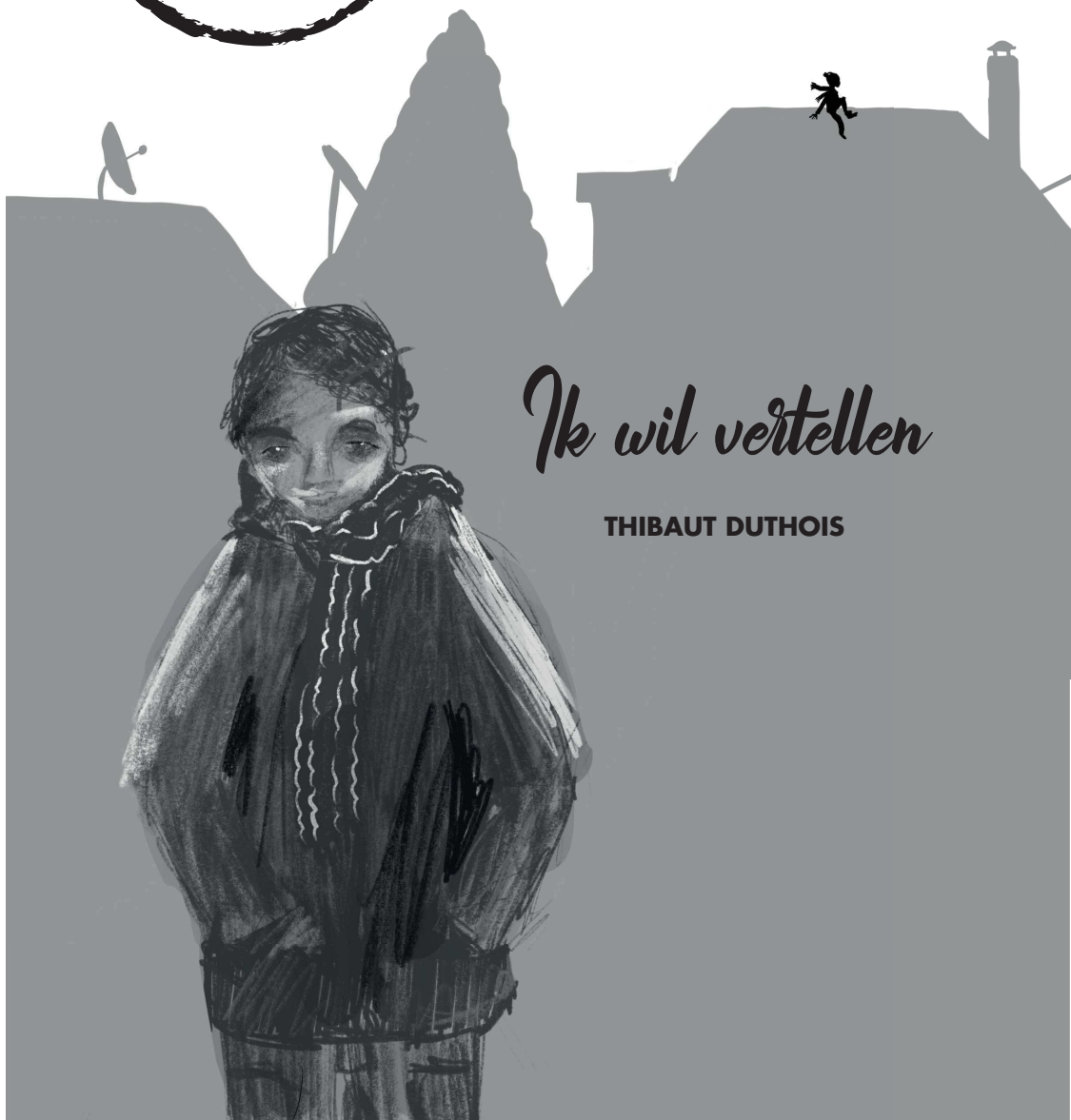
Hoeveel kussen op de wang geven we in België aan een vriend of vriendin?
Belgen geven elkaar één kus op de wang om de persoon te begroeten en drie kussen op de wang wanneer iemand jarig is. In Frankrijk worden er twee tot drie kussen op de wang gegeven bij een begroeting en in Corsica zelfs vijf. In andere landen mag je geen kussen geven op de wang. Zo kan je in Indonesië een boete krijgen van 25 000 euro. Soms krijg je zelfs een gevangenisstraf van maximum tien jaar!

Hoeveel kussen worden er gegeven in jouw land om iemand te begroeten?

VLUCHTIGE VRAGEN: SCHOONHEIDSIDEAAL

Wie vind jij een mooie man of vrouw? Waarom?
Waarnaar kijk je het eerst bij een jongen of meisje?
Wat vind jij het mooist aan jouw lichaam?
Wat zou jij veranderen aan jouw lichaam?
Vind je dat de media jouw mening beïnvloedt?
Hoe ziet jouw droomjongen of -meisje eruit?

Niveau
1



Ik wil vertellen

THIBAUT DUTHOIS

IK WIL VERTELLEN - THIBAUT DUTHOIS

- 2 **sinds**
voorzetsel
vanaf het moment dat...
bv: Sinds een hond mij heeft gebeten, ben ik bang van honden.
- 3 **het mysterie**
substantief
iets geheimzinnigs
bv: De dood van het meisje is een mysterie.
De politie weet niet wat er is gebeurd.
- 7 verwonderd → **verwonderen**
werkwoord
verbaasd
bv: De verkoopster kijkt mij verwonderd aan.
Ik heb haar tien euro te veel gegeven.
- 15 eindeloze → **eindeloos**
adjectief
zonder einde
bv: Deze weg is eindeloos.
Er komt maar geen einde aan.
- 20 **de vastberadenheid**
substantief
zekerheid, zonder te aarzelen
bv: Met grote vastberadenheid sprong zij van de springplank in het water.
- 33 onzijdige → **onzijdig**
adjectief
zonder geslacht (mannelijk of vrouwelijk)
bv: Een woord kan mannelijk, vrouwelijk of onzijdig zijn.
- 46 **gelukkig**
adjectief
goed, blij
bv: De film heeft een gelukkig einde.
Het hoofdpersonage wint de racewedstrijd.
- 65 **duizelig**
adjectief
draaiërig
bv: De draaimolen op de kermis maakt mij duizelig.
- 77 bonzend → **bonzen**
werkwoord
kloppen
vb: Als je zenuwachtig bent, gaat je hart bonzen.

...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		
...		

DILAN

	1
“Ik wil vertellen”, is het eerste wat hij zegt sinds hij voor me zit.	2
Vanaf september is hij al het stille mysterie van de klas.	3
“Ik wil vertellen.”	4
Ik sta stil.	5
“Je wilt vertellen?” vraag ik.	6
Ik ben verwonderd. Hij had het hele jaar in stilte in de klas gezeten.	7
Niemand was zo stil als hij. Niemand wist wat er gebeurde in zijn hoofd.	8
Ik deed er alles aan om hem Nederlands te leren.	9
Ik was ervan overtuigd dat hij alles begreep. Dat zag ik.	10
“Dat zie ik in zijn ogen”, vertelde ik tegen de andere leerkrachten.	11
“Waarom zegt hij dan niets?”	12
Ze begrepen er niets van, vond ik.	13
“Waarom zegt hij niets?” Die vraag had ik mezelf wel honderd keer gesteld, ook aan hem.	14
Maar op die vraag volgde steeds dezelfde eindeloze stilte.	15
Ik weet niet wat er gebeurt. Na al die maanden heeft hij voor het eerst woorden uitgesproken,	16
woorden die een echte zin vormen: “Ik wil vertellen.”	17
“Ik wil vertellen over Adam”, zegt hij.	18
Hij aarzelt om de woorden uit te spreken. De naam Adam spreekt hij onzeker en stil uit.	19
Toch schuilt in die stilte een vastberadenheid.	20

21

ADAM

22 Mijn eerste school in België was een succes. Ik maakte veel vrienden.

23 Nederlands leren was moeilijk.

24 Wanneer is het 'het'? En wanneer is het 'de'? En waarom is het 'de hut'?

25 'Het' en 'de' dansten soms voor mijn ogen voor ik in slaap viel.

26 Ik kon vaak de slaap niet vatten.

27 Het is hier te rustig om te slapen.

28 We woonden in een klein appartement op de zevende verdieping.

29 Waar ik vandaan kom hoorde je altijd en op elk moment iets.

30 Hier hoorde ik enkel soms wat gesnurk van mijn broer, Dilan.

31 Met de leerkracht van mijn eerste school in België kon ik het goed vinden.

32 Ze legde uit dat je 'de' gebruikt voor mannelijke en vrouwelijke woorden en

33 'het' voor onzijdige woorden.

34 De jongen is in dit land altijd mannelijk, het meisje is onzijdig tot ze de vrouw wordt.

35 Dat snap ik nog niet zo goed. Mijn vrienden zeggen allemaal 'de meisje', dus ik nu ook.



DILAN

36

Hij begint heel stil.	37
Zijn stem kraakt, alsof hij die al maanden niet meer gebruikt heeft.	38
Zijn eerste woord is Adam.	39
Daarna valt een lange stilte.	40
Na de stilte kwam de eerste zin: Adam kon goed vertellen.	41
“Adam kon goed vertellen, veel beter dan ik. Hij kon vertellen over waar we nu zijn of waar we vandaan kwamen. Hij vertelde aan de juf en hij vertelde aan zijn vrienden.	42
Hij vertelde zelfs aan de bakker. Hij vertelde aan iedereen die wilde luisteren.”	44
Ik merk op dat hij over Adam vertelt in de verleden tijd. Dit doet me vermoeden dat dit verhaal geen gelukkig einde heeft. Ik durf het hem niet te vragen.	46
Nu hij eindelijk vertelt, laat ik hem verder vertellen.	47

48

ADAM

Op de nieuwe school leerde ik pas echt wat het was om Belg te zijn.	49
Belg zijn is de ene maand knikkers verzamelen, de volgende maand kaarten met rare figuren op en de maand daarna weer iets helemaal anders.	50
Maar van wie kregen deze kinderen elke maand nieuw speelgoed?	51
Ik kreeg één maal per jaar één stuk speelgoed. Dat fantastische moment stond steeds gepland op mijn verjaardag. Ik dacht dan ook steeds heel lang na over wat ik zou vragen.	52
Ik plande welk cadeau ik zou vragen op welke verjaardag.	53
Op dit moment had ik mijn cadeaus gepland tot aan mijn drieënvijftigste verjaardag.	54
Op mijn drieënvijftigste verjaardag zou ik Monopoly vragen.	55
Mijn buurjongen in de klas vertelde waar al dat nieuwe speelgoed vandaan kwam.	56
Er was een man die steeds rode kleren aanhad.	57
Hij zou over de daken kunnen lopen. Hij gaf enkel speelgoed aan de kinderen die braaf zijn. Ik was braaf. Dus, als dat waar was, kreeg ik vanaf nu elk jaar twee stukken speelgoed.	58
Dat zou betekenen dat ik Monopoly al zou krijgen op mijn 26ste verjaardag.	59

63 Maanden gingen voorbij. Ik was nog nooit zo braaf geweest.
64 Ik leerde hoe ik 'goeiendag' moest zeggen. Dat moest ik altijd zeggen als ik een Belg voorbij
65 wandelde. Daarbij hoort een lach en een kort knikje. Ik knikte tot ik er duizelig van werd.
66 Ik leerde dat ik tegen de bakker steeds 'mooi weer vandaag' moest zeggen als de zon een
67 beetje scheen. Waar ik vandaan kom, schijnt de zon altijd en let niemand daarop. Ik had het
68 zo vaak over het weer dat ik me een weerman begon te voelen.

DILAN

69

Hij vertelt dat Adam zich beter kon aanpassen aan België dan hijzelf. 70

"Mijn broer paste zich aan. Hij werd zelf Belg. Hij vergat bijna waar hij vandaan kwam. 71

Ik weet niet of hij dat met opzet deed. Ik weet niet of hij wilde vergeten of dat hij per on- 72
geluk vergat. Hij zei zelfs 'het meisje' en niet meer 'de meisje'. Hij voelde zich meer thuis." 73

"Hij leek gelukkig." 74

75

ADAM

- 76 Ik was braaf geweest. Dat wist ik zeker.
- 77 Ik ging op 5 december met een bonzend hart naar bed.
- 78 Die nacht was in slaap vallen moeilijk. Ik vond het zo spannend.
- 79 Hoe zou ik morgen aan mijn ouders uitleggen waar al dat speelgoed vandaan kwam?
- 80 Zij kenden deze mysterieuze man helemaal niet. De dag erna zou ik opstaan en zou mijn
- 81 verzameling lego of blokken of Pokémon kaarten groter zijn.
- 82 Ik stond vroeg op. Het was nog donker buiten.
- 83 Ik hoorde aan het gezang van de vogels dat het ochtend was.
- 84 Ik stapte voorzichtig uit mijn bed.
- 85 Waarschijnlijk lag er nieuw speelgoed in mijn kamer. Ik wilde er niet bovenop gaan staan.
- 86 Ik vond niets in mijn kamer. Ik rende door de rest van het appartement.
- 87 Ook daar lag er niets.
- 88 Ik rende wel tien keer door het appartement om het speelgoed te zoeken.
- 89 Ik vond niets.
- 90 Was ik niet braaf geweest?
- 91 Hoe kon dit nu?
- 92 Misschien wist hij nog niet dat ik hier woonde?
- 93 Misschien dacht hij dat ik nog in mijn vorige huis woonde?
- 94 Ik moest hem laten weten dat ik nu hier ook woonde en dat ik braaf was.
- 95 Ik besloot hem dus te gaan zoeken.
- 96 Ik wist dat hij steeds over de daken liep. Ik kroop uit mijn raam op zoek naar een dak.
- 97 Ik liep over de daken door de stad. Ik zag hoe iedereen nog sliep of net wakker werd.
- 98 Ik liep tussen de sterren.
- 99 De sterren hier zijn dezelfde sterren als de sterren waar ik vandaan kom.
- 100 Voor het eerst voelde ik me rustig.
- 101 Voor het eerst voelde ik me thuis.
- 102 Ik wandelde tussen de sterren.
- 103 Ik had niet meer het gevoel dat ik mijn best moest doen om iemand te zijn die ik niet was.
- 104 Ik was braaf zoals ik was. Het voelde goed.
- 105 Ik liep verder tussen de sterren.

- 107 Hij aarzelt. "Vertel maar", zei ik.
108 "We vonden Adam op 6 december zeven verdiepingen onder zijn raam."
109 Ik neem Dilan vast en fluister: "Je hebt goed verteld."
110 Dilan zou nooit tussen de sterren wandelen.



OEFFENING 1: WAT WIL JE VERTELLEN?

LEES REGEL 1 TOT EN MET 20

1. Wie is de ik-persoon in dit stukje tekst?

2. De verteller denkt dat Dilan alles begrijpt. Waarom denkt ze dit?

3. Welke zin zegt Dilan als eerste?

LEES REGEL 21 TOT EN MET 35

4. Waarom kan Adam niet slapen?

LEES REGEL 36 TOT EN MET 47

5. Wat kon Adam beter dan Dilan?

LEES REGEL 48 TOT EN MET 68

6. Hoeveel stukken speelgoed krijgt Adam per jaar?

7. Wat moet Adam doen als een Belg voorbij komt?

8. Dilan hoopt vanaf nu twee stukken speelgoed per jaar te krijgen.
Waarom hoopt hij dit?

LEES REGEL 69 TOT EN MET 89

9. Waarom is opstaan op 6 december zo spannend?

LEES REGEL 90 TOT EN MET 105

10. Waarom kruipt Adam uit zijn raam?

LEES REGEL 106 TOT EN MET 110

11. Sinterklaas komt niet bij Adam langs. Hoe komt dat?

12. Wat bedoelt de schrijver met 'tussen de sterren lopen'?

OEFENING 2: WAAR OF NIET WAAR?

**1. Zijn de volgende zinnen waar of niet waar?
Verbeter de zin als je 'niet waar' aanduidt.**

Dilan en Adam zijn broers. waar / niet waar

Dilan kon zich beter aanpassen aan België dan Adam. waar / niet waar

Adam was een weerman. waar / niet waar

De ouders van Adam kennen het Sinterklaasfeest niet. waar / niet waar

Adam en Dilan woonden in een appartement
op de zevende verdieping. waar / niet waar

OEFENING 3: WOORDENSCHAT

In elke zin ontbreekt een woord.

Vul de woorden aan in de juiste zin.

spannend – appartement – speelgoed – gezelschapsspel – zin – braaf

1. Hij maakte een _____ met een onderwerp en een werkwoord.
2. Een gebouw waarin op elke verdieping iemand anders woont is een _____ .
3. Als ik steeds vriendelijk ben en niets verkeers doe, ben ik _____.
4. Adam wilde op zijn zesentwintigste verjaardag een _____ als cadeau krijgen.

5. Adam kon op vijf december niet in slaap vallen omdat hij het _____ vond.
6. Sinterklaas deelt _____ uit aan brave kinderen.

OEFENING 4: ZET HET VERHAAL IN DE JUISTE VOLGORDE.

- a. Adam en Dilan verhuizen naar België.
- b. Dilan vertelt voor het eerst iets over Adam aan zijn leerkracht.
- c. Adam beslist dat hij heel hard zijn best zal doen om braaf te zijn.
- d. Adam en Dilan gaan naar een nieuwe school.
- e. Adam hoort dat Sinterklaas bestaat.
- f. Adam pleegt zelfmoord. Hij denkt dat de Belgen hem niet braaf vinden

1	2	3	4	5	6

1

OEFENING 5: IS HET 'DE' OF 'HET'?

1. Schrijf je 'de' of 'het' bij de volgende woorden? Bekijk de woorden één voor één.
2. Vorm met de eerste letter van elk woord een nieuw woord.
- Vul dit woord in de zin aan.

café – klas – radio – appartement – info – dak – einde – alfabet – jongen – geur – uur

DE - WOORDEN

HET - WOORDEN

Vul de zin aan:
 Waarom _____ ik
 geen _____ ?

WIST-JE-DATJE: SINTERKLAAS



Sinterklaas is een oude man. Hij draagt rode kleren en heeft een lange witte baard. Hij bestaat niet echt. Belgische en Nederlandse ouders vertellen aan hun kinderen dat hij wel bestaat. Sinterklaas geeft geschenken aan alle kinderen die braaf zijn. Maar eigenlijk zijn het de ouders zelf die deze geschenken kopen.

Sinterklaas woont zogezegd in Spanje en reist elk jaar met een stoomboot naar België. In de nacht van vijf op zes december komt de Sint samen met zijn zwarte pieten langs de daken naar de huizen van alle kinderen.

VLUCHTIGE VRAGEN: VREEMDE GEWOONTES

Hebben Belgen nog vreemde gewoontes?

Waarom stapte Adam uit het leven?

Is het moeilijk voor een buitenlander om in België te wonen?

Welke tradities zijn er in jouw land? Zie je deze tradities ook in België?

Nawoord

'Overhaald' is een literatuurhandboek voor laagtaalvaardigen dat er gekomen is in het kader van onze bachelorproef. In deze bachelorproef stelden we onszelf de vraag: 'Hoe doe je aan leesbevordering bij laagtaalvaardigen?' Of met andere woorden: 'Hoe motiveer je leerlingen die het Nederlands niet machtig zijn om te lezen in het Nederlands?'

Bij het zoeken naar een antwoord op deze vraag kwam de zin 'Ze lezen niet graag' vaak voor. Toch ontdekten wij dat deze laagtaalvaardige leerlingen niet allemaal over dezelfde kam te scheren zijn. We stelden vast dat deze leerlingen wel graag lezen, maar lezen in een taal die je niet machtig bent, is nu eenmaal niet eenvoudig.

We kwamen tot de conclusie dat het probleem vooral ligt bij het taalmateriaal dat bestaat voor deze doelgroep. Er is ongelooflijk veel interessant taalmateriaal voor adolescenten. Helaas is het taalniveau van deze teksten ver boven het niveau van de laagtaalvaardige leerlingen. Uiteraard bestaat er ook een resem aan makkelijk te lezen taalmateriaal. Jammer genoeg is dit meestal te kinderachtig voor de doelgroep laagtaalvaardige adolescenten.

We besloten dus om getalenteerde schrijvers de opdracht te geven een verhaal in klare taal te schrijven dat adolescenten intrigeert. Wij hebben geprobeerd om bij deze verhalen een omkadering te bieden die bijdraagt tot het oefenen op technisch en functioneel lezen én het bevorderen van leesplezier.

Op die manier is dit handboek 'Overhaald' tot stand gekomen. De titel is niet zomaar gekozen. Uiteraard vormt het woord 'verhaal' de kern van onze titel. Net zoals verhalen de kern vormen van dit handboek. Daarnaast willen we met dit boek de laagtaalvaardige adolescenten overhalen om in het Nederlands te lezen. Het zijn echter niet alleen zij die overhaald moeten worden, ook de mensen rondom hen moeten inzien dat deze leerlingen best wel wat kunnen. Ze moeten overhaald worden om niet al deze leerlingen over dezelfde kam te scheren en in te zien dat de meesten wel willen lezen, alleen hebben ze hiervoor een duwtje in de rug nodig. Laat dit boek hun opstapje zijn in het bevorderen van hun leesvaardigheid en -plezier.

Dankwoord

Toen we meer dan een half jaar geleden beseften dat indien we laagtaalvaardige leerlingen wilden overhalen om te lezen, we zelf taal materiaal zouden moeten gaan ontwikkelen, dachten we dat dit ons nooit zou lukken. We zijn ontzettend fier en dankbaar dat dit handboek er gekomen is. Dit handboek was er echter nooit gekomen zonder de steun en hulp van enkele mensen. Wij willen hen hiervoor graag bedanken.

Eerst en vooral willen we onze promotor bedanken, An Van Uytvanck. Zij heeft ons doorheen dit hele project begeleid. Daarnaast willen we Ilse De Bolster van de Arteveldehogeschool bedanken om ons bij te staan bij de praktische kant van het verhaal.

Verder kan Peter Van den Eede van kunstencentrum Vooruit Gent niet genoeg lof ontvangen. Hij heeft ons naast financiële steun en enorm veel advies ook geholpen bij het contacten leggen met literair Vlaanderen.

Daarnaast willen we de auteurs van de verhalen in de kijker zetten: Kristien Spooren, Herman Brusselmans, Laila Koubaa, Bart Koubaa en Fikry El Azzouzi.

Tot slot hebben enkele kunstenaars zich belangeloos ingezet voor ons project. Louise Muizenstaart, Lore Vekeman en Lien Vuylsteke gebruikten hun talenten om dit boek te maken tot wat het nu is.

Bedankt, beste lezer, om dit boek te lezen. Wij hopen dat u er iets aan gehad heeft.

Robbe Pessemier
Nikolaas Mergan
Thibaut Duthois

**OVERHAALD IS EEN
LITERATUURHANDBOEK
VOOR LAAGTAALVAARDIGEN.**

**MET DIT BOEK WILLEN WE
JONGEREN DIE ONZE TAAL
NOG NIET HELEMAAL ONDER
DE KNIE HEBBEN, OVERHALEN
OM TE LEZEN. IN DIT BOEK VIND
JE NAMELIJK ZES PRACHTIGE
KORTVERHALEN GESCHREVEN
IN EENVOUDIGE TAAL. NA
ELK VERHAAL VIND JE LEUKE
OEFENINGEN DIE JE DOEN
NADENKEN OVER DIE VERHALEN.**

**GA JE DE UITDAGING AAN
EN ONTDEK JE DAT LEZEN
WEL LEUK IS?**