

## Graffiti op school

### Een manier om anderstalige nieuwkomers uit het secundair taalvaardigheid bij te brengen?

**Mie Sterckx**

In mijn vorig artikel (VONK 29/4, maart-april 2000) heb ik kort de principes uitgelegd van taakgericht taalvaardigheidsonderwijs aan anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. Dit gebeurde aan de hand van een taak uit *Klaar? Af?*, een lessenspakket voor absolute beginners in het Nederlands. In deze bijdrage zou ik aan de hand van enkele concrete taken uit *Taalkit 1* (het vervolg van *Klaar? Af!*) willen verduidelijken hoe je de taalvaardigheid van nieuwkomers verder kan opbouwen en tegelijkertijd niet- en andersgealfabetiseerde leerlingen met motiverende taken stap voor stap kan alfabetiseren.

Eerst zal ik nog even kort de kenmerken van taakgericht onderwijs herhalen. Daarna toon ik aan de hand van een voorbeeldtaak aan op welke manier deze kenmerken in een taak voor de verdere opvang vertaald worden en waar dan precies het verschil zit tussen *Klaar? Af!* en *Taalkit 1*. Ten slotte leg ik aan de hand van drie voorbeeldtaken uit hoe er op een taakgerichte manier gealfabetiseerd kan worden en welke alfabetiseringslijn in de taken is opgenomen.

#### DE KENMERKEN VAN TAAK-GERICHT TAALVAARDIGHEIDSONDERWIJS

In het vorige artikel wordt uitvoeriger uiteengezet aan welke kenmerken taakgericht taalonderwijs zou moeten beantwoorden. De belangrijkste punten zal ik hier nog even kort herhalen. In taakgericht onderwijs gaan

we ervan uit dat leerlingen enkel iets leren als ze met uitdagende taken worden geconfronteerd die net iets boven hun niveau liggen. Leerlingen krijgen dus pas een kans om iets te leren als ze met iets nieuws in aanraking komen. Dat nieuwe in de taak vormt als het ware een kloof die leerlingen zullen proberen te overbruggen. Ze doen daarvoor moeite omdat de taak zo motiverend mogelijk is opgezet. In de taak zelf zit ondersteuning ingebouwd, zodat de kloof overbrugbaar wordt. Blijkt de kloof toch nog te groot, dan kan de leerkracht tijdens de les zelf meer ondersteuning bieden. Om de taak op te lossen, moeten leerlingen taal gebruiken. Ze moeten het taalaanbod interpreteren en zelf ook meer en meer taal roduceren. Het taalaanbod tijdens de taken moet relevant zijn om de hoofddoelstelling van het onthaalonderwijs te bereiken, namelijk voldoende taalvaardigheid opbouwen om in de gewone klas te kunnen functioneren. Bij het ontwikkelen van de taken is er daarom voor gezorgd dat het taalaanbod bestaat uit de taal die leerlingen in de gewone klas nodig hebben om te functioneren.

## OP WELKE MANIER ZIJN DEZE KENMERKEN TERUG TE VINDEN IN TAALKIT 1?

Ook de taken in *Taalkit 1* beantwoorden aan de kenmerken van taakgericht taalonderwijs. Dit zal ik illustreren aan de hand van de voorbeeldtaak over graffiti. Meteen zullen ook de verschillen met *Klaar? Af!* duidelijk worden. Die verschillen situeren zich vooral op het vlak van de benodigde vaardigheden en de manier van ondersteuning.

Eén van de eerste dingen die mensen die leren lezen en schrijven spontaan doen, is hun (voor)naam proberen te schrijven. Omdat de doelgroep uit jongeren bestaat, vonden we het motiverend om dit gegeven in te bedden in de jongerencultuur en dus een taak te ontwikkelen over *Graffiti* (zie p.21-23). In deze taak houden de leerlingen eerst een kort voorgesprek over graffiti. Daarna proberen ze enkele graffiti te ontcijferen die in het lesmateriaal zijn opgenomen en proberen ze zelf graffiti te maken van een schuilnaam die ze voor zichzelf bedenken.

### WELKE VAARDIGHEDEN HEBBEN LEERLINGEN NODIG OM DEZE TAAK TE KUNNEN UITVOEREN?

Om de taak op te lossen, moeten de leerlingen eerst en vooral hun luistervaardigheid gebruiken. Ze moeten proberen te begrijpen waar de leerkracht het over heeft bij het klasgesprek. De afbeelding op de kopieerbladen biedt daarbij visuele ondersteuning. Leerlingen die de taken van *Klaar? Af!* doorlopen hebben, hebben ondertussen

*Het taalaanbod tijdens de taken moet relevant zijn om de hoofddoelstelling van het onthaalonderwijs te bereiken, namelijk voldoende taalvaardigheid opbouwen om in de gewone klas te kunnen functioneren.*

*Het is niet de bedoeling dat de leerlingen meteen volledige zinnen produceren. Korte antwoorden van één of twee woorden volstaan.*

al heel wat taalaanbod moeten verwerken. De leerkracht moedigt hen nu ook aan om hun spreekvaardigheid te gebruiken. Het is niet de bedoeling dat de leerlingen meteen volledige zinnen produceren. Korte antwoorden van één of twee woorden volstaan. Verder in dit artikel zal duidelijk worden hoe de leerkracht de leerlingen daarbij kan ondersteunen door het antwoord al aan te reiken in de vraag.

Een derde vaardigheid die de (analfabete) leerlingen voor de taak kunnen gebruiken, is hun nog erg beperkte leesvaardigheid. De leerkracht stimuleert hen om al hun impliciete kennis over het alfabetisch schrift te gebruiken. Lezen is echter niet cruciaal in deze taak. De leerlingen worden gestimuleerd om op een motiverende manier bezig te zijn met letters, maar moeten nog geen betekenis afleiden uit geschreven tekst om de taak te kunnen oplossen. Als een leerling nog te veel moeite heeft met decoderen, maakt de leerkracht de klank-letterkoppelingen luidop. Ook op de schrijfvaardigheid van de leerlingen wordt in deze taak maar een beperkt beroep gedaan. Ze worden gestimuleerd om creatief met lettervormen om te gaan.

In de twee andere voorbeeldtaken moeten de leerlingen meer gebruikmaken van hun lees- en schrijfvaardigheid en neemt de geschreven tekst een meer cruciale rol in voor de uitvoering van de taak.

Bij de taak *Werken met water* (kopieerblad, zie p. 25) moeten de leerlingen zelf uitzoeken wat er gebeurt als je olie bij water giet of omgekeerd. Om deze proef te kunnen uitvoeren, moeten de leerlingen op verschillende ogenblikken gebruikmaken van hun taal-

## 5.2 ♠ JE SCHUILNAAM IN GRAFFITISTIJL

### ■ basistaak

#### DOEL

- taalbeschouwing: inzien dat een woord uit verschillende letters bestaat - inzien dat een letter verschillende vormen kan hebben
- luisteren: begrijpen van mededelingen, vragen en reacties in een klasgesprek rond graffiti - begrijpen van de opdracht om zelf een schuilnaam te bedenken en in graffitistijl neer te tekenen
- spreken: kort antwoord geven op gesloten vragen tijdens een klasgesprek rond graffiti
- lezen: letters herkennen in graffiti
- schrijven: de eigen schuilnaam schrijven

#### MATERIAAL

- alcoholstiften, grote vellen wit papier, kranten (om eronder te leggen)
- kopieerbladen blz. 63

#### ORGANISATIE

- klassikaal - individueel - klassikaal

#### VERLOOP

Geef de leerlingen kopieerbladen blz. 63. Start de les met een klasgesprek rond graffiti. *Kennen jullie dit? Hoe noem je dit? (tip voor het geval er een echte kenner in de klas zit: deze vorm van graffiti wordt 'bombs' genoemd) Heb jullie zelf al graffiti gezien? Waar? Vinden jullie graffiti mooi of niet? Vind je dat je zo iets op de muur mag schilderen of niet? (Als ze vinden van wel) Vinden jullie dat dat kan op om het even welke plaats of niet?*

Laat de leerlingen de graffiti nu grondiger bekijken. Ga in op de mogelijke betekenis ervan: *Betekenen de graffiti die je op dit blad ziet iets of is het gewoon maar een tekening? Herken je bepaalde letters? Welke letter is dit? Zou dit een naam zijn of een woord?*

Laat hen een aantal van de graffiti ontcijferen. Dit is een goede gelegenheid om stil te staan bij de verschillende letters van de woorden en bij elke letter de koppeling te maken met een klank. Ga vervolgens in op het feit dat de namen vaak bijnamen zijn en dat de letters soms sterk vervormd zijn: *Zou dat een echte naam zijn of een bijnaam? Is die letter gemakkelijk te lezen? Is graffitispuiten toegelaten door de politie of niet? Kan je nu weten wie dit gespoten heeft? Weet jij het? Zou de politie het weten? En de andere graffitispuiters?*

Besluit dat de graffitispuiters een soort van schuilnaam gebruiken die alleen begrepen wordt door andere graffitispuiters.

Laat de leerlingen voor zichzelf een schuilnaam bedenken. Laat hen proberen om op de grote vellen papier zelf graffiti te tekenen die hun schuilnaam voorstellen. Het is mogelijk dat sommige leerlingen problemen hebben met het opschrijven van hun eigen schuilnaam. Schrijf in dat geval de verschillende letters van de schuilnaam die ze bedacht hebben voor. Gebruik deze gelegenheid om in te gaan op de klankletterkoppeling (zie inleiding: prototypetaak en tips voor feedback).

Als de leerlingen tot een voor hen zelf bevredigend resultaat gekomen zijn, kunnen ze hun schuilnaam in graffitistijl in de klas op een bepaalde plaats tegen de muur hangen. Op het einde van de activiteit heeft de klas dan een 'graffitimuur'. De leerlingen kunnen tot slot proberen om elkaars graffiti te lezen.

#### tip

Je kan de les ook beginnen door naar graffiti te gaan kijken in de buurt van de school.

<b>TAALAANBOD</b>	<p>WOORDEN:  <i>letter - woord - naam - muur - graffiti - plaats - politie</i>          beschrijvende termen: <i>mooi - lelijk - gewoon - toegelaten - verboden</i>          handelingen: <i>kennen - noemen - mogen - betekenen - herkennen - weten - begrijpen</i></p> <p>STRUCTUREN:  <i>om het even welke</i>          vragen: <i>Zou dit een naam zijn of een woord?</i></p> <p>● differentiatie</p>
<b>DOEL</b>	<p>- luisteren: begrijpen van mededelingen, vragen en reacties in een klasgeprek rond graffiti - begrijpen van de opdracht om zelf een schuilnaam te bedenken en in graffitistijl neer te tekenen</p>
<b>VERLOOP</b>	<p>Maak de taak mondeling receptief door de leerlingen vragen te stellen waarop ze kunnen antwoorden door <i>ja</i> of <i>nee</i> te knikken, iets aan te tonen of een gebaar te maken: <i>Mag dat, graffiti op een muur spuiten?</i></p> <p>▲ differentiatie</p>
<b>DOEL</b>	<p>- spreken: uitgebreid antwoord geven op gesloten vragen tijdens een klasgesprek rond graffiti          - lezen: decoderen van graffiti in de buurt</p>
<b>VERLOOP</b>	<p>Maak de taak mondeling productiever door de leerlingen open in plaats van gesloten vragen te stellen tijdens het klasgesprek over graffiti.          Schakel de meer gevorderde leerlingen in om de graffiti in de buurt van de school te ontcijferen. Andere leerlingen kunnen hen helpen om de graffiti eerst over te tekenen. Zoek samen naar een eventuele betekenis van de boodschap.</p>

## Graffitimuur



vaardigheid. Zo moeten ze voor ze met de proef beginnen, nagaan of de leerkracht al de benodigdheden voor de proef meegebracht heeft. De leerkracht toont één voor één de meegebrachte voorwerpen en vermeldt daarbij telkens de namen ervan. De leerlingen moeten de genoemde voorwer-

pen aankruisen in een lijstje. Ze moeten dus een woord dat door de leerkracht verklankt wordt en waarvan ze de betekenis begrijpen, in een kort woordenlijstje kunnen herkennen. Ze moeten ook één woord lezen zonder dat de leerkracht dit vooraf verklankt, namelijk *water*, omdat de leerkracht dat heeft 'vergeten' en dus ook niet vermeldt. *Water* is echter een woord dat de leerlingen in vorige taken al herhaaldelijk mondeling en schriftelijk hebben aangeboden gekregen. De leesvaardigheid die de leerlingen voor deze taak nodig hebben, is dus vooral woordherkenning. De instructies voor de proef moeten ze niet echt kunnen lezen, omdat de tekeningen erbij veel ondersteuning bieden. De enige schrijfvaardigheid die de leerlingen moeten gebruiken, is de woorden *ja* en *nee* overschrijven.

Bij de derde voorbeeldtaak, *Familietrekjes* (kopieerblad, zie p. 27), is het de bedoeling dat de leerlingen voornamelijk op basis van de prenten de stamboom van een familie samenstellen. De tip onderaan kan de leerlingen helpen. Om die te lezen, moeten de leerlingen wat leesvaardigheid betreft nog een stapje verdergaan. Ze moeten nu ook een aantal korte zinnen proberen te ontcijferen die niet vooraf verklankt worden door de leerkracht. Een aantal van de woorden hebben ze vooraf nog niet in schriftelijke vorm ontmoet. Het maken van klank-letkoppelingen is dus echt nodig. In deze taak is geen schrijfo opdracht voorzien.

Uit het voorgaande kunnen we afleiden dat

*Taalkit 1* van *Klaar? Af!* verschilt doordat de taken niet meer uitsluitend een beroep doen

op de luistervaardigheid van de leerlingen, maar ook meer en meer op de productieve vaardigheden en de leesvaardigheid. Een andere factor die de taken van *Taalkit 1* moeilijker maakt, is dat er ook kennisdomeinen wor-

den aangereikt die buiten de klas en de school liggen (graffiti, familie, natuurkundige fenomenen,...) en dus niet in het hier-en-nu aanwezig zijn. Deze moeilijkheid wordt echter voor een groot stuk opgevangen door de visuele ondersteuning die al in het materiaal is voorzien. Ten slotte nog dit. Ook in *Taalkit 1* proberen we ervoor te zorgen dat iedereen op zijn eigen tempo kan lezen. Daarom is er zowel differentiatie voorzien voor leerlingen die later zijn ingestroomd (symbool: zwart bolletje) als voor leerlingen die het jaar voordien al zijn ingestroomd of die al gealfabetiseerd zijn in hun eigen taal (symbool: zwart driehoekje). Zo zit er voor iedereen een kloof op maat in de taak.

#### HOE GEBEURT DE ONDERSTEUNING DOOR DE LEERKRACHT?

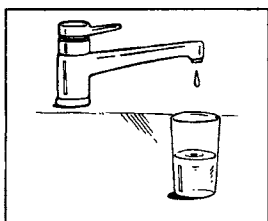
In de beschrijving van de taak krijgt de leerkracht heel wat ideeën aangereikt om de leerlingen te ondersteunen bij de uitvoering van de taak. Net als in de taken van *Klaar? Af!* biedt de leerkracht in de taken vooral die taal aan die de leerlingen zullen nodig hebben om in de klas te functioneren. Omdat de basisluistervaardigheid van de leerlingen toch nog vrij beperkt is, biedt de leerkracht daarbij veel visuele ondersteuning door bijvoorbeeld de benodigdheden voor een proefje te tonen of door een handeling voor te doen. Als een leerkracht veronderstelt dat de meeste leerlingen een woord wel zullen kennen (bijvoorbeeld *water*) is die ondersteuning niet meer nodig. Voor bekende

### Werken met water

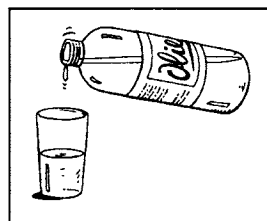
*Wat heb je nodig?*

- olie
- twee glazen
- water
- een lepel

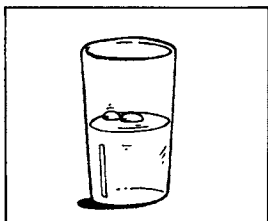
*Voer de volgende proeven uit. Antwoord op de vragen met ja of nee.*



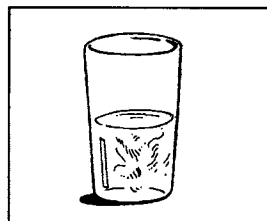
1 Vul een glas voor de helft met water.



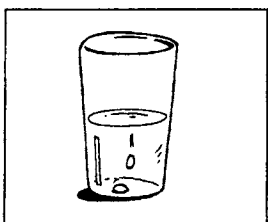
Giet er een paar druppels olie bij.



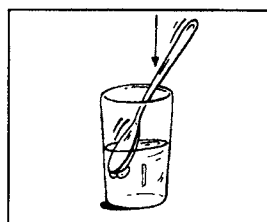
Blijven de druppels drijven? .....



Lossen ze op in het water? .....



Zinken ze naar beneden? .....



2 Probeer de druppels onder te duwen. Lukt dat? .....

woorden en uitdrukkingen kan de visuele ondersteuning geleidelijk aan worden afgebouwd, zodat de leerlingen verplicht worden om hun luistervaardigheid actief te gaan gebruiken.

In *Taalkit 1* moet de leerkracht ook veel ondersteuning bieden op het vlak van de spreek-, lees- en schrijfvaardigheid. Bij de ondersteuning (zeker als die individueel is) is het nodig dat de leerkracht zoveel mogelijk rekening houdt met het eigen tempo van de leerlingen. Uiteraard is dit bij een zo heterogene groep als een klas anderstalige nieuwkomers niet altijd even gemakkelijk.

De leerkracht kan de spreekvaardigheid stimuleren door gesloten vragen te stellen, waarbij leerlingen kunnen antwoorden met één woord of met ja of neen. Vaak kan de leerkracht het antwoord al in de vraag zelf formuleren: *Zou dit een naam zijn of een woord?* Leerlingen moeten dan alleen bepalen wat het juiste antwoord is en dat herhalen. Ook bij het lezen en schrijven kan de leerkracht veel ondersteuning bieden. Het is wel belangrijk dat hij daarbij zoveel mogelijk tracht af te tasten wat leerlingen al zelf kunnen en waar ondersteuning wel nodig is. Bij sommige leerlingen moet de leerkracht checken of het lezen al dan niet problemen oplevert. Andere leerlingen geven zelf aan dat ze op één of andere moeilijkheid stuiten waar ze geen raad mee weten. Als de leerling vastloopt, gaat de leerkracht eerst na of dat te wijten is aan een begripsprobleem of een decoderingsprobleem. Gaat het om een begripsprobleem, dan kan hij nagaan wat de leerling al wel

begrijpt. Daarna kan hij bijvoorbeeld een verhelderende vraag stellen, verwijzen naar de context of een synoniem geven. Zo gaat hij als het ware samen met de leerling onderhandelen over de betekenis van onbekende woorden of zinsstructuren.

Ligt het probleem op het vlak van de decoding, dan kan de leerkracht de leerling eerst de klank-letterkoppelingen laten maken die geen probleem opleveren. Daarbij is het belangrijk om leerlingen aan te moedigen bij het lezen en te prijzen als ze een juiste analyse maken. Daarna kunnen leerkracht en leerling samen de resterende klank-letterkoppelingen maken. De leerkracht kan de leerlingen daarbij ondersteunen door vragen te stellen en door te verwijzen naar andere, reeds gekende woorden met dezelfde klank-letterkoppelingen.

## ALFABETISERING IN TAALKIT 1

### **KLAAR? Af!, EEN NOODZAKELIJKE OPSTAP**

In *Klaar? Af!* hebben de leerlingen hun luistervaardigheid opgebouwd en werden ze vaak geconfronteerd met het schrift, zonder dat die geschreven tekst echter een cruciale functie kreeg in de taak. Daardoor hebben de leerlingen impliciet al heel wat woordbeelden opgeslagen die ze mogelijk als geheel en in de juiste context wel kunnen herkennen. Ook hebben ze over het schriftsysteem impliciet misschien al enkele hypothesen opgezet, bijvoorbeeld welke klanken bij de letters van hun naam horen.

Het komt erop aan om een beroep te doen op die impliciete kennis van de leerlingen en hen stap voor stap te leren hoe het alfabetische principe in elkaar zit. Het globale lezen waarbij leerlingen op basis van de herkenning van een woordbeeld of van de context kunnen 'lezen', zal op een bepaald moment immers niet meer volstaan, omdat deze manier van lezen te veel van het geheugen van de leerlingen vraagt en bovendien onbruikbaar wordt voor de vele nieuwe woorden die ze zullen ontmoeten.

---

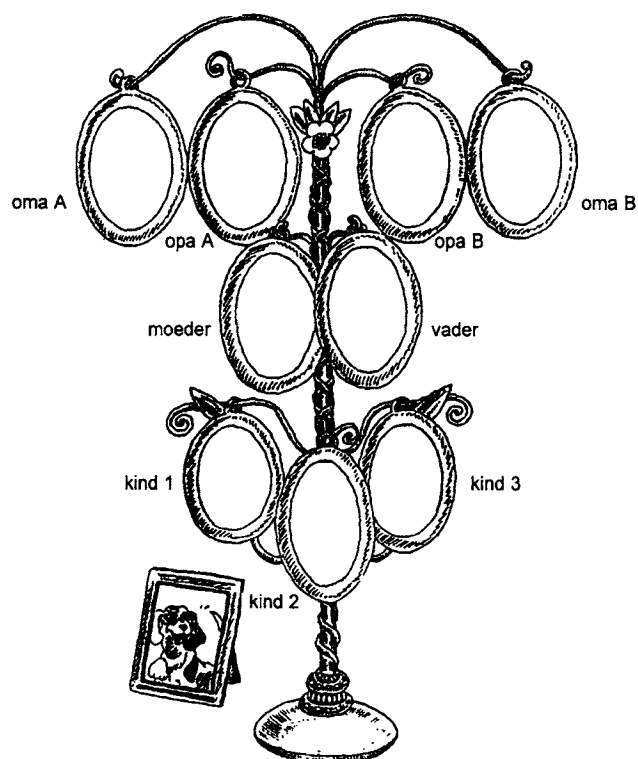
*Het komt erop aan om een beroep te doen op die impliciete kennis van de leerlingen en hen stap voor stap te leren hoe het alfabetische principe in elkaar zit.*

---



### Familietrekjes

Al deze portretten zijn van mensen uit dezelfde familie. Hoe zit de familie in elkaar? Zet de portretten in de juiste kadertjes.



Deze tips kunnen je helpen bij het oplossen van de familiestamboom:

- De moeder en oma A van de familie hebben dezelfde mond.
- De vader en oma B van de familie hebben krullend haar

## DE ALFABETISERINGSLIJN IN *TAALKIT 1*

Leren lezen en schrijven leer je niet van de ene dag op de andere. Daarom wordt de alfabetisering in *Taalkit 1* gradueel opgebouwd. Hieronder zal ik de drie fasen toelichten die we in het alfabetiseringsproces onderscheiden. In de handleiding worden de fasen aangegeven door drie verschillende symbooltjes. Verder zal ik kort samenvatten door welke factoren de moeilijkheidsgraad van de alfabetiseringstaken bepalen.

*FASE 0: voorbereidend lezen of schrijven (symbool: schoppen)*

De taken uit *Klaar? Af!* waar alfabetiseringskansen inzitten, bevinden zich in deze fase (zie boven en het stuk over alfabetisering in mijn vorig artikel). Het belangrijkste kenmerk van deze fase is dat de tekst geen cruciale functie heeft, maar dat de leerlingen toch veel geschreven tekst te zien krijgen waarbij ze zelf de tijd krijgen om impliciet globale woordbeelden en letters op te slaan en zo stilaan hypothesen kunnen opbouwen over de verschillende klank-letterkoppelingen. Een voorbeeld uit *Taalkit 1* is de taak over *Graffiti*. De leerkracht haalt de impliciete kennis van de leerlingen over letters naar boven, maar lezen en schrijven is niet cruciaal in de taak. Op een bepaald moment moet de leerling bijvoorbeeld

een schoolnaam bedenken waarvan hij graffiti kan maken. De leerkracht gaat dan eerst door middel van vragen na hoeveel van de klank-letterkoppelingen de leerling al zelf kent. Bij onbekende klank-letterkoppelingen verwijst de leerkracht naar andere bekende woorden waar die ook in voorkomen. Ondertussen schrijft de leerkracht de schoolnaam van de leerling voor. Daarna vraagt de

leerkracht de leerling om nog eens samen luidop de klank-letterkoppelingen te maken. Ten slotte kan de leerling de schoolnaam zelf overschrijven.

*FASE 1: herkennen van woorden die de leerlingen al vaak in geschreven vorm hebben ontmoet (symbool: klaver)*

Vanaf deze fase worden sommige stukken geschreven tekst in de taak min of meer cruciaal. Omdat de leerlingen al heel wat woorden in een zinvolle geschreven context zijn tegengekomen, zullen ze bepaalde woorden globaal herkennen en ook begrijpen wat ze betekenen. In taken zoals *Werken met water* zullen de meeste leerlingen waarschijnlijk geen probleem hebben om het woord *water* zonder hulp van visuele ondersteuning te herkennen omdat ze het al zo vaak hebben ontmoet. De leerkracht mag redelijkerwijs van de leerlingen verwachten dat ze het woord kunnen herkennen en begrijpen en moet alleen ondersteuning bieden als de leerlingen vastlopen.

Zoals ik al eerder vermeldde, is het belangrijk dat leerlingen niet in fase 1 blijven vastzitten

omdat ze anders te veel gaan raden en problemen zullen ondervinden bij het lezen van totaal nieuwe woorden. Daarom is het belangrijk om in deze fase herhaaldelijk de analyse van de klank-letterkoppelingen met de leerlingen te maken. Een belangrijk hulpmiddel

***Omdat de leerlingen de woorden al zo vaak tegengekomen zijn en omdat we bij de lijst van steunwoorden ook telkens een afbeelding hebben voorzien, hebben wij een zekere garantie dat de anderstalige nieuwkomers snel de link gaan leggen tussen geschreven woord en betekenis.***

daarbij zijn de steunwoorden die zijn geselecteerd uit het taalaanbod van de taken in *Klaar? Af!*. Voor elke klank-letterkoppeling in het Nederlands hebben wij een woord uit *Klaar? Af!* gekozen dat herhaaldelijk in mondelinge en geschreven vorm is aangeboden. Omdat de leerlingen de woorden al zo vaak tegengekomen zijn en omdat we bij de lijst van steunwoorden ook telkens een afbeel-

ding hebben voorzien, hebben wij een zekere garantie dat de anderstalige nieuwkomers snel de link gaan leggen tussen geschreven woord en betekenis. De steunwoorden zijn telkens woorden met een eenvoudige fonologische structuur (medeklinker-klinker-medeklinker, mmkm of mkmm). Ze dienen als geheugensteuntje voor de leerlingen en kunnen door de leerkracht en de leerlingen als referentie worden gebruikt bij het maken van klank-letterkoppelingen. Ook in de vorige en de volgende alfabetiseringsfase en in de taken van *Taalkit 2* kunnen de steunwoorden gebruikt worden.

Als tussenstap naar de volgende fase kan de leerkracht bij het lezen van iets minder bekende woorden op de manier te werk gaan die in de taak *Werken met water* beschreven staat. Daar moeten de leerlingen de woorden *glazen*, *olie*, *een lepel* lezen. Het woord *glas* is al vaak mondeling en schriftelijk aangeboden, maar het meervoud *glazen* niet. *Olie* is een ongekend woord. *Lepel* kennen de leerlingen waarschijnlijk wel, maar ze hebben het nog niet schriftelijk aangeboden gekregen. Daarom stellen wij in dit geval voor om deze voorwerpen aan de leerlingen te tonen zodat de betekenis duidelijk is en ondertussen de namen van de voorwerpen te verklanken. Zo kunnen de leerlingen de woorden normaal gezien wel herkennen.

*FASE 2: decoderen van woorden die de leerlingen vooraf niet of in beperkte mate hebben ontmoet in geschreven vorm (symbool: ruiten)*

Wanneer je de leerlingen woorden aanbiedt die ze niet of in beperkte mate hebben ontmoet in de geschreven vorm, wordt het decoderen essentieel bij het lezen. De taak *Familietrekjes* kan hier als voorbeeld dienen. Er is voor gezorgd dat de taak geen extra moeilijkheden bevat en de kloof alleen op het vlak van decoderen ligt. Zo worden er afbeeldingen voorzien bij de tekst, zodat leerlingen ook begrijpen wat ze lezen. Het

taalaanbod wordt zo eenvoudig mogelijk gehouden en het verwerkingsniveau beperkt zich tot het begrijpen van de informatie. De moeilijkheid van de twee zinnen is beperkt doordat ze een parallelle zinsstructuur bevatten en enkele steunwoorden bevatten.

Loopt de leerling toch vast bij het lezen, dan is dit een ideaal moment om tot ondersteuning over te gaan. Heeft de leerling bijvoorbeeld moeilijkheden om het woordje *moeder* te decoderen, dan kan de leerkracht in eerste instantie gebruikmaken van de context. *Kan je dit lezen? Ja, daar staat 'vader'. Wat zou er hier dan misschien staan? 'Moeder'? Ja, dat zou kunnen.* De leerkracht kan daarna samen met de leerlingen het woord decoderen om te zien of het vermoeden van de leerling correct is. Het is nuttig om eerst een auditieve analyse van het woord te maken:

*'Mmm-oeder', met welke klank begint dat woord? Ja, met een m-. Ken je nog een woord dat met die letter begint? Inderdaad, 'mond'. Zie je dat woord ergens in de zin? Ja, daar. Dat is dezelfde letter. Luister nu goed naar de laatste klank: 'moederrrr'. Welke klank is dat? Juist, de -r. Ken je nog een woord met een -r? 'Rond', ja. En kijk eens naar dit woord. Hier staat 'vader'. Zie je dat dat er een beetje op lijkt? Ja, de laatste drie letters zijn hetzelfde: d-e-r. Dan blijft er nog één klank over. Luister goed: 'móé-der'. Ken je nog een woord met die klank? Neen? Wacht, ik zal het opschrijven. Ken je dat? Zoek het eens op bij je steunwoorden. 'Voet'. Juist. Zie je dat? Dat schrijf je ook zo, hè. Dat is de -oe. Lezen we het nog één keer samen? 'M-oe-d-e-r. Moeder.' Ja, goed zo.*

De opdeling van de taken in verschillende fasen is uiteraard niet absoluut. In *Werken met water* bijvoorbeeld is de tekst met de instructies voor de proef bijvoorbeeld niet cruciaal. Dat gedeelte van de taak situeert zich dan eigenlijk in fase 0. En als de leerlingen het woordje *olie* moeten lezen, is dat

eigenlijk al een stapje verder dan fase 1. Het is belangrijk dat de taken een natuurlijk verloop kennen en daarom kunnen de fasen in éénzelfde taak gewoon door elkaar lopen. Ook zal het zo zijn dat de ene leerling al aan fase 2 toe zal zijn, terwijl een andere leerling nog volop in fase 1 zit.

### WELKE FACTOREN BEPALEN DE MOEILIKHEIDSGRAAD VAN EEN ALFABETISERINGSTAAK?

Als je de drie verschillende fasen in de alfabetisering bekijkt, merk je dat de moeilijkheid op vlak van alfabetisering door vier factoren beïnvloed wordt. Een eerste factor is de lengte van de tekst. Gaat het om een woord in een lijstje zoals in de taak *Werken met water* of moet er een kort briefje gelezen of geschreven worden? Een tweede vraag is: hoe belangrijk is de geschreven tekst voor het oplossen van de taak? Is hij echt cruciaal of kan je de taak ook oplossen zonder de tekst echt te begrijpen of te schrijven?

Verder is er nog een derde belangrijk punt, namelijk welke doelstelling zit er aan de tekst verbonden? Gaat het bij het lezen van een tekst louter om het herkennen van een bekend woord? Moeten de leerlingen de tekst toch op zijn minst globaal begrijpen? Of moeten ze echt gericht informatie uit een tekst halen zoals in de taak *Familietrekjes* (mits talige ondersteuning van de leerkracht

en/of visuele ondersteuning van afbeeldingen)? Gaat het bij een schrijfpdracht om een kort tekstje dat de leerlingen moeten overschrijven? Moeten ze een woord opschrijven dat de leerkracht pas voor ze verklankt heeft? Of moeten ze uit zichzelf een woord of zin produceren?

Een laatste factor die de moeilijkheidsgraad van een alfabetiseringstaak bepaalt, is het feit of de tekst bestaat uit woorden die de leerlingen al herhaaldelijk (mondeling en) schriftelijk hebben aangeboden gekregen of uit woorden die de leerlingen mondeling hebben aangeboden gekregen, maar zelden of nooit geschreven hebben gezien. Nog een stap moeilijker ten slotte zijn woorden die de leerlingen nog nooit in mondelinge of geschreven vorm hebben ontmoet.

Deze laatste stap in het alfabetiseringsproces zal pas aan bod komen in de taken van *Taalkit 2*. Daarin zullen ook andere klanken dan de medeklinkers en korte klanken aangeboden worden. Daarna zal het erop aankomen om geleidelijk aan de moeilijkheidsgraad van de teksten op te drijven en daarbij steeds de link naar betekenis te blijven leggen. Ook aan de luister- en spreekvaardigheid zal nog hard gewerkt moeten worden. Taalvaardigheid opbouwen is dus een langdurig proces, dat misschien nog het best samengevat wordt door een uitspraak van een leraar uit Tuva (bij Mongolië) die ik onlangs ontmoette: 'Een boom groeit niet op één dag'.

*Taalvaardigheid opbouwen is dus een langdurig proces, dat misschien nog het best samengevat wordt door een uitspraak van een leraar uit Tuva (bij Mongolië) die ik onlangs ontmoette: 'Een boom groeit niet op één dag'.*

Mie Sterckx  
Steunpunt NT2 – KU Leuven  
Blijde-Inkomststraat 7  
3000 Leuven  
mie.sterckx@arts.kuleuven.ac.be