

AAN DE SLAG MET RIJKE TEKSTEN  
IN HET (OK)AN-ONDERWIJS



## Handleiding

## COLOFON

Ellen Vanantwerpen, Julie Petitjean, Mie Sterckx en Pandora Versteden (Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven)

Deze handleiding kwam tot stand via een cocreatief proces met diverse partners:

Marlies Algoet, Jona Hebbrecht, Silvie Vanoosthuyze en Sara Verbrugge (Odisee), Marit Trioen (Antwerp School of Education - UAntwerpen, Portus Berkenboom), Kathleen Collijs (Portus Berkenboom), Oliva Moors (GO! atheneum Beveren) en Ruud Meert (Wablief).

Illustratie: Yule Hermans

Vormgeving: Ruth Van Wichelen

Deze handleiding kwam tot stand met steun van het departement Onderwijs en Vorming van de Vlaamse Gemeenschap.



# AAN DE SLAG MET RIJKE TEKSTEN

## 10 BELANGRIJKE BOUWSTENEN

Beste leerkracht,

Wat fijn dat jij de anderstalige nieuwkomers in jouw klasgroep wil prikkelen met rijke teksten. De Taalunie beschrijft rijke teksten als “een veelzijdig middel om aan de taalontwikkeling en kennisopbouw van leerlingen te werken. Ze nodigen uit tot diep lezen, gesprekken en discussie. Een rijke tekst kan het vertrekpunt zijn om te werken aan woordenschat, leesbegrip en spreek- en schrijfvaardigheid. Rijke teksten verruimen de woordenschat en de kennis over de wereld van leerlingen.”<sup>1</sup>

Rijke teksten werken motiverend en zijn functioneel: je leest ze niet gewoon ‘om te lezen’ maar om te leren, om te begrijpen, om te genieten, om over na te denken, om over in gesprek te gaan ... Net daarom zijn ze zo krachtig voor de taal- en leesontwikkeling en net daarom zijn ze uitermate geschikt voor jongeren die nog een hele weg hebben af te leggen op vlak van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.

In onderwijs wordt nog veel tekstmateriaal gebruikt dat minder krachtig is voor de taal- en leesontwikkeling. Het idee dat eenvoudig tekstmateriaal beter geschikt is voor beginnende lezers of taalgebruikers is soms nog zeer dominant. Onderstaande tabel plaatst een ‘arme’ tekst tegenover een ‘rijke’ tekst. In realiteit kunnen teksten zich ook ergens ‘tussenin’ bevinden.

### Arme of verarmde tekst

Vaak specifiek voor onderwijs geschreven.

Vereenvoudigde zinnen zonder verbindingswoorden.

Vaak eenvoudige woordenschat.

Vaak weinig opbouw of samenhang: veel losse zinnen.

Leidt vaak tot ‘lezen om te lezen’: inhoud prikkelt niet of minder.

Gaat vaak over dingen die kinderen al weten. Weinig nieuw of verrassend.

### Rijke tekst

Authentieke tekst, niet specifiek voor onderwijs geschreven.

Volwaardige zinnen met signaal- en verbindingswoorden.

Uitdagende, ook minder frequente woordenschat, schrijftaal.

Samenhang, opbouw, structuur.

Levenschte, herkenbare thema's.

Prikkelende inhoud: zet aan tot diep lezen, tot ‘willen weten’, tot actie. Verruimt de leefwereld.

Gelaagde inhoud, pointe: vraagt denkwerk en interpretatie.

<sup>1</sup> De Nederlandse Taalunie, Rijke teksten, Geraadpleegd op 27/11/2023 op [Rijke Teksten | Taalunie](#)

Krachtig werken met rijke teksten vraagt uiteraard om een doordachte aanpak. Net omdat ze 'rijk' zijn qua taal en inhoud, lijken deze teksten grote drempels te bevatten voor minder (taal)vaardige lezers. Maar hier kunnen leerkrachten het verschil maken. Met jouw passende hulp en ondersteuning wordt een rijke tekst wél toegankelijk voor jouw taallerende lezers en zorgt het samen ontdekken, lezen en bespreken van de rijke tekst voor heel veel kansen op taal- en leesvlak.

Deze handleiding kadert in het project Aan de slag met rijke teksten in het (OK)AN-onderwijs van Wablieft in samenwerking met het CTO, verschillende lerarenopleiders en OKAN-leerkrachten en gesteund door 'Het leesoffensief' van de Vlaamse overheid. Bij de handleiding horen meer dan 50 teksten die met enthousiasme en oog voor kwaliteit werden geschreven door een ruime groep van auteurs. Een groep (OKAN-)leerkrachten en lerarenopleiders van hogeschool Odisee met een groot hart voor deze doelgroep ontwikkelde vervolgens inspirerende en didactisch verantwoorde lesconcepten bij de diverse teksten. Ze konden zich hiervoor baseren op een lessjabloon dat samen met het CTO opgemaakt werd. **In deze handleiding wordt toegelicht vanuit welke principes de lessen werden ontwikkeld.**

Inzicht in deze principes van krachtig leesonderwijs zullen jou als leerkracht helpen om het uitgewerkte lesconcept op de bedoelde manier uit te voeren. Ze kunnen je ook inspireren om op een gelijkaardige manier aan de slag te gaan met andere rijke teksten.

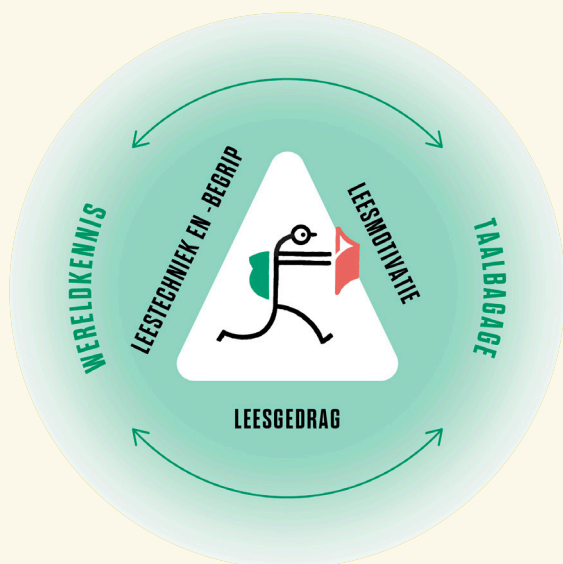
We raden je dus aan om bij het verkennen van de lesconcepten bij de teksten deze handleiding nabij te houden. Je kan ervoor opteren om eerst alle fiches van de handleiding door te nemen en vervolgens in de lesconcepten te duiken. Evengoed kan je vertrekken vanuit een lesconcept en bij vragen over de voorgestelde aanpak op zoek gaan naar het verklarende principe in de handleiding. Sowieso raden we je aan om inzicht te ontwikkelen in de basisprincipes van krachtig leesonderwijs. Jouw doordachte ondersteuning voor, tijdens en na het lezen blijkt immers onmisbaar om tot diepgaand leesbegrip te komen.

Hoe effectief leesonderwijs vorm krijgt, beschreven we in **tien beknopte fiches**. Onnodig dus om te zeggen dat de inhoud van de fiches steeds een samenvatting is van diverse, wetenschappelijk onderbouwde bronnen over krachtig leesonderwijs. Wij proberen in deze fiches niet volledig maar wel duidelijk te zijn. In de aangehaalde bronnen vind je meer achtergrond.





We weten uit onderzoek dat lezen een complex proces is.<sup>2</sup> Zo visualiseert onderstaand model van Hebbrecht en Vansteelandt (2023) hoe lezers tijdens het lezen leesvaardigheid (leesteknik en leesbegrip) combineren met leesmotivatie en leesgedrag. De verschillende elementen hebben een versterkend effect op elkaar. Leerlingen die beter lezen, lezen vaker en liever en worden daardoor steeds sterker in lezen. Leesbegrip wordt ook beïnvloed door de wereldkennis en taalbagage van een lezer. Kinderen met een brede woordenschat- en kennisbasis begrijpen een nieuwe tekst beter en achterhalen vlotter - vanuit hun sterkere voorkennis - de betekenis van nieuwe, onbekende woorden in de tekst.



Leesdriehoek <sup>3</sup>

**Leesteknik:** de mate waarin je geschreven taal kunt omzetten in gesproken taal; hoe vaardig je bent om letters, woorden en zinnen te decoderen en verklanken in functie van vlot en vloeiend lezen.

**Leesbegrip:** de mate waarin je de boodschap van de tekst begrijpt; hoe vaardig je bent om een samenhangende en betekenisvolle mentale voorstelling te maken van een tekst; hoe vaardig je bent om actief betekenis te geven aan geschreven taal.

**Leesmotivatie:** de zin of behoefte om te lezen; de redenen waarom je wilt lezen, zoals iets bijleren of jezelf ontspannen.

**Leesgedrag:** de manier waarop je teksten leest; hoe frequent je welke teksten leest, hoe lang en hoe aandachtig.

**Taalbagage:** de mate waarin je inzicht hebt in taal en specifieke tekstenmerken, de omvang van je woordenschat, je taalvaardigheid.

**Wereldkennis:** de breedte en diepte van je achtergrondkennis; de informatie en kennis die je inzet tijdens het leesproces.

Kernbegrippen in de leesdriehoek <sup>4</sup>

Inzicht in de complexiteit van begrijpend lezen maakt duidelijk waarom lezen met begrip voor anderstalige nieuwkomers uitdagend is. Die kinderen en jongeren hebben immers vaak op meerdere aspecten van de leesdriehoek nog een weg af te leggen. Maar het model biedt ook hoop en perspectief. De driehoek laat zien dat er meerdere 'poorten' zijn om de leescompetentie van anderstalige nieuwkomers te versterken. De fiches in deze handleiding spelen in op de verschillende elementen van deze leesdriehoek. Dat verklaart meteen waarom je er best niet 'slechts eentje' uitpikt. Net zoals de verschillende aspecten in de leesdriehoek een versterkend effect hebben op elkaar, leidt een combinatie van onderstaande bouwstenen tot het hoogste rendement. We kiezen er dan ook bewust voor om de fiches niet te nummeren. De toegelichte principes staan niet in volgorde van belang. **Alle principes voor krachtig leesonderwijs zijn belangrijk én versterken elkaar.**

Wij hopen dat de rijke teksten, hun krachtige lesconcepten en deze handleiding jou veel inspiratie mogen brengen voor fijne en krachtige leesmomen met de anderstalige nieuwkomers in jouw groep.

<sup>2</sup> Schiepers, et al. (2020) Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p. 155 - 159.

<sup>3</sup> Hebbrecht, J. en Vansteelandt, I. (2023) Van leerlingen lezers maken. Handboek voor krachtig leesonderwijs. Lannoo Campus, p. 13 - 14.

<sup>4</sup> Hebbrecht, J. en Vansteelandt, I. (2023) Van leerlingen lezers maken. Handboek voor krachtig leesonderwijs. Lannoo Campus, p. 15

Voor het volledige model dat ook ruimte biedt aan de elementen 'leesdidactiek', 'leesmonitoring', 'leesbeleid' en 'leesomgeving' verwijzen we naar Hebbrecht en Vansteelandt (2023).

## Wat houdt deze bouwsteen in?

“Reik noodzakelijke wereld- en woordkennis aan” betekent dat je vóór het lezen aan je leerlingen die kennis aanbiedt die noodzakelijk is om het verhaal te kunnen begrijpen. Het betekent niet dat je alles vooraf uitlegt en zo het lezen van de tekst eigenlijk onnodig maakt. Wat je wel doet, is die voorkennis en woordenschat die een startpunt vormen voor de tekst activeren of aanbrengen voor je de tekst begint te lezen.

## Waarom is dit belangrijk?

Om betekenis te kunnen geven aan een tekst heb je voldoende achtergrondkennis over het onderwerp van de tekst nodig. Een tekst lezen over een onderwerp waar je weinig affiniteit mee hebt, bemoeilijkt je tekstbegrip, ook al ben je een vaardige lezer en ken je zo goed als alle woorden in de tekst. Bots je daarbovenop op te veel onbekende woorden, dan wordt het nog moeilijker. Een lezer moet voldoende woorden van een tekst begrijpen om de onbekende woorden zelf te kunnen invullen op basis van de tekst.<sup>5</sup>

Nieuwkomers worden op school vaak geconfronteerd met thema's en onderwerpen die (nog) niet tot hun leefwereld behoren. Het verhaal over giraf Zarafa (Barbara Rottiers) bijvoorbeeld beschrijft haar reis naar een Parijse dierentuin in het begin van de 19e eeuw. Zonder kennis over de samenleving in Frankrijk in die periode of kennis van het concept 'dierentuin' wordt het moeilijker om de essentie van het verhaal te begrijpen.

Heb je voldoende voorkennis, dan leert een tekst met nieuwe informatie jou iets bij. Is het verschil té groot, dan wordt een boek of tekst vaak snel weggelegd wegens 'te lastig' ... Soms bieden we als leerkracht een boek of tekst zelfs niet aan want 'het zal toch te moeilijk zijn voor mijn leerlingen'. Zo missen leerlingen met een beperkte of andere wereld- of woordkennis heel wat kansen om via boeken die zo noodzakelijke kennis uit te breiden, wat uiteraard weer een invloed heeft op volgende boeken die gelezen (moeten) worden.

## Hoe doe je dit concreet?

Om een rijke tekst toegankelijk te maken voor je leerlingen is het noodzakelijk je af te vragen welke woord- en wereldkennis de leestekst van de lezer vereist. In de uitgewerkte lesconcepten werd deze denkoefening al voor jou gedaan. Je vindt dit onder 'noodzakelijke voorkennis'. Vervolgens vind je onder de titel 'voor het lezen' bij elk lesconcept concrete suggesties om voorkennis te activeren of aan te reiken. Wat jou rest, is je afvragen wie van je klasgroep over die noodzakelijke voorkennis beschikt en wie extra ondersteuning op dit vlak nodig heeft. Vaak heeft je hele groep nood aan deze instap maar soms kan je er ook voor kiezen om dit slechts met een deel van de groep te doen. De lezers in je groep verschillen immers van elkaar en niet iedereen heeft dezelfde ondersteuning nodig.

Noodzakelijke voorkennis activeren of aanreiken kan op verschillende manieren:<sup>6</sup>

- Vertrek vanuit een passende foto, een filmpje of een concrete ervaring. Laat leerlingen beschrijven wat ze zien en/of ervaren, maar participeer ook zelf actief in dit gesprek. Hanteer die woordenschat die straks nodig is om de tekst te begrijpen.

<sup>5</sup> Schiepers, et al. (2020) Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p. 157

<sup>6</sup> Schiepers, et al. (2020) Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p. 181

- Laat leerlingen via een coöperatieve werkvorm voorkennis uitwisselen. Met de werkvorm 'Denken-delen-uitwisselen' laat je leerlingen eerst individueel schrijven of tekenen wat ze weten over een onderwerp. Vervolgens wisselen ze uit in groepjes van vier. Ten slotte wordt uitgewisseld over de groepjes heen. Ook de werkvorm 'Mix en ruil' is geschikt. Geef elke leerling een afbeelding of foto die of een voorwerp dat aansluit bij het verhaal. Laat hen tweetallen vormen en vertellen over hun voorwerp. Daarna worden de voorwerpen uitgewisseld en worden nieuwe tweetallen gevormd. In deze nieuwe gesprekken kan je als leerling de input van je vorige gesprekspartner meenemen. In de bouwsteen 'Stimuleer interactie tussen leerlingen' vind je meer inspiratie rond coöperatieve werkvormen.
- Geef expliciete uitleg bij een aantal cruciale kernwoorden uit het verhaal. Zorg voor visuele ondersteuning, zet vertaalsoftware in en onderhandel met je leerlingen over de betekenis zodat je tot een heldere definitie komt die iedereen begrijpt. Geef die kernwoorden en hun definitie (of beeld) een zichtbare plek in de klas zodat leerlingen erop kunnen steunen tijdens het (voor)lezen. Opgelet: woorden waarvan de betekenis kan afgeleid worden uit de tekst, leg je beter niet vooraf uit. Die woordbetekenissen achterhalen we net door de tekst te lezen.
- Bij bovenstaande oefeningen kunnen leerlingen hun moedertaal inzetten. Het is immers belangrijk om te achterhalen of leerlingen kennis hebben over het thema maar nog niet over de Nederlandse woordenschat beschikken of dat het thema zelf hen nog onbekend is. Vertaalsoftware kan dan het gesprek bevorderen.



<sup>7</sup> CTO, Schoolmakers & Arteveldehogeschool. (2022) Sleutelen aan lezen.

<https://sleutelenaanlezen.weebly.com/Interactie leerkracht - leerlingen - Sleutelen aan lezen> (weebly.com)



# STIMULEER WOORDENSCHATUITBREIDING

## Wat houdt deze bouwsteen in?

Woordenschatuitbreiding stimuleren aan de hand van rijke teksten wil zeggen dat je:

- interessante woorden selecteert die intensievere instructie verdienen
- die woorden betekenis geeft binnen een rijke context
- die woorden ook actief laat inoefenen
- woordleerstrategieën aanreikt om met onbekende woorden om te gaan

## Waarom is dit belangrijk?

Het belang van een rijke woordenschat voor nieuwkomers kan niet genoeg benadrukt worden. Zonder woorden bestaat er geen taal en is er geen rijke communicatie, geen onderwijs, geen kennisoverdracht ... mogelijk. Vooral de omvang (breedte) en de kwaliteit (diepte) waarover een leerling beschikt, zijn bepalend voor zijn schoolsucces en voor de mate waarin hij kan functioneren in de maatschappij. Nieuwkomers hebben in het Nederlands dus een behoorlijke 'woordenschatkloof' te overbruggen.<sup>8</sup>

## Hoe doe je dit concreet?

In rijke teksten duiken heel wat interessante woorden op, maar leerlingen hoeven niet al die woorden te verwerven. Het is belangrijk dat je **weet welke woorden je aanleert**.<sup>9</sup> Enkele criteria om interessante woorden te selecteren vanuit rijke teksten zijn:

- Zijn deze woorden relevant voor de leerlingen? Hebben ze de woorden nodig om goed te functioneren op school of in het dagelijks leven? Komen ze vaak voor?
- Zijn de woorden voor de meeste leerlingen onbekend en is het onwaarschijnlijk dat de leerlingen ze spontaan zullen oppikken binnen de leesles?
- Kan je de woorden in een betekenisvolle context aan elkaar verbinden?

Driemaal ja? Dan heb je hoogstwaarschijnlijk een aantal woorden beet die intensievere instructie verdienen. Check wel even of er genoeg variatie in je selectie zit: kies niet alleen voor zelfstandige naamwoorden, maar neem ook werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en meerwoordverbindingen op, zoals in deze lesfiches bijvoorbeeld:

### Woordenschat

de titel  
het gedicht  
kort  
het gevoel  
aankruisen

### Woordenschat

het 'waard' zijn  
het plan  
de proef/test  
lief  
goed vinden  
weglopen  
lukken/mislukken

Het spreekt vanzelf dat de aan te leren woorden suggesties zijn en dat elke leerkracht zich moet afvragen of deze woorden voor zijn of haar groep relevant zijn.

Vervolgens ga je de geselecteerde woorden samen met de leerlingen **betekenis geven binnen een rijke context**. Bij sommige doelwoorden is het mogelijk om ze af te beelden of uit te beelden. Je kan bijvoorbeeld een voorwerp meenemen naar de klas, een afbeelding voorzien, ondersteunende gebaren gebruiken, iets voordoen of uitbeelden of de leerlingen het woord laten ervaren door ze aan te sporen om zelf iets te doen. Je biedt ze aan binnen een rijke **beeld- en ervaringscontext**.

<sup>8</sup> Schiepers, et al. (2020) Voluit taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. Gent: OWL PRESS, p. 291.

<sup>9</sup> Trioen, Marit en Jordi Casteleyn (2018) [Wat werkt in lesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren?](#) - aanbeveling 1: woordenschat, geraadpleegd op 27 november 2023

In onderstaand voorbeeld krijgt de doelwoordenschat rond gevoelens meer betekenis door er een ondersteunende afbeelding bij te voorzien (uit de lesfiche bij '4,3,2,1'):

### Lesdoelen

- De leerlingen verbinden emoties met de personages in de tekst en gebruiken actief de woordenschat: eenzaam, verdrietig, bang, in paniek, jaloers, nors, boos, gelukkig, bezorgd, verbaasd.

### Tips: interactie ondersteunen

- Gebruik emotiekaarten (vb. serie Color Cards) voor de doelwoordenschat rond emoties en laat leerlingen de foto's bij de passende emotiekaarten leggen.

Woorden krijgen ook betekenis binnen een **rijke verbale context**: door ze uit te leggen en er samen over na te denken. De tekst op zich is natuurlijk al de eerste context waarbinnen leerlingen de doelwoorden tegenkomen. Van daaruit kan je met leerlingen onderhandelen over de betekenis van nieuwe woorden. Je bouwt dan samen met de leerlingen de betekenis van woorden op. Komt er weinig uit de betekenisonderhandeling? Dan kan je zorgen voor een leerlingvriendelijke definitie van het woord, een nieuwe voorbeeldzin waarin het woord voorkomt, de link leggen met een woord dat ongeveer hetzelfde of het tegengestelde betekent of een woord in de thuistaal. Zo ontstaat er een rijke interactie rond de geselecteerde woorden.

En het is geen geheim: herhaling werkt! Eén keer een woord intensief behandelen zal minder duurzame sporen in het geheugen achterlaten dan in verschillende contexten en op verschillende momenten met het woord in de weer zijn. Leerlingen hebben **voldoende oefenkansen** nodig om nieuwe woorden te verwerven. Het is daarom essentieel:

- dat woorden meerdere keren worden herhaald
- dat woorden in verschillende situaties worden herhaald
- de leerlingen veel met de woorden oefenen

In deze fase kunnen woordkaarten en woordenschatspelletjes (denk aan woorden tekenen of uitbeelden, bingo, woordendomino ...) een plaats krijgen om de de focuswoorden steviger te **verankeren** in het netwerk.<sup>10</sup>

Leerlingen kunnen niet alle woorden die ze nodig hebben door instructie verwerven. Om hen het woordleerproces geleidelijk aan zelf in handen te geven, gaan we hen ook moeten leren wat ze kunnen doen als ze een onbekend woord tegenkomen. Hiervoor kunnen ze **woordleerstrategieën** inzetten:

1. Het belang van het woord nagaan in de tekst: is het woord belangrijk om de rest van de tekst te begrijpen? Als dat niet het geval is, kan je gewoon verder lezen.
2. Vergelijken met een bekend woord
3. De context inzetten: staat er in de zinnen ervoor of erna iets meer over de betekenis?
4. De woordopbouw analyseren: herken je één of meerdere delen van het woord?
5. Vreemdetalenkennis inzetten
6. Hulpbron raadplegen: de betekenis vragen aan een leraar, leerling of opzoeken in een (online) (vertaal) woordenboek

<sup>10</sup> Schiepers, et al. (2020) Voluit taal.Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. Gent: OWL PRESS, p. 307.

Hardop denkend voordoen hoe jij zelf met moeilijke woorden in een tekst omgaat (zie bouwsteen 'Sta model'), is een effectieve manier om instructie te geven over woordleerstrategieën, zoals in de lesfiche bij 'Eenoog' als tip wordt gegeven:

**Tips: sta model en ondersteun interactie**

Modelleer hoe je de betekenis van moeilijke woorden afleidt uit de context.

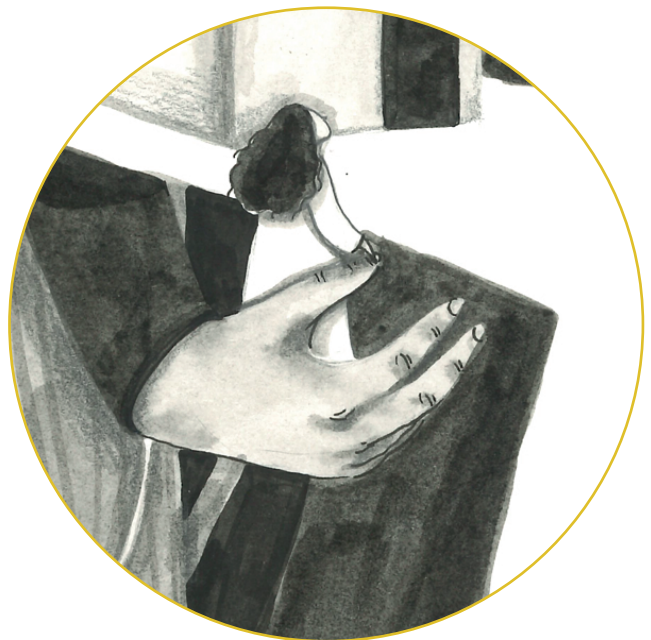
Liam vraagt zijn moeder om een uitstap te maken. Dat is een moeilijk woord. Als ik doorlees staan er nog vragen: Kunnen we naar de Ardennen? Volgens Liam is het daar minder warm, dus daar zullen wel veel bomen zijn, denk ik. Daarna vraagt Liam of ze naar de film kunnen gaan. Naar de Ardennen gaan, naar de film gaan zijn dus waarschijnlijk voorbeelden van uitstapjes. Welk van die uitstapjes zouden jullie willen maken?

In de lesfiche bij 'Op bezoek' komt de woordanalysestrategie hardop denkend aan bod:

**Tips: sta model**

Modelleer de woordanalysestrategie bij 'huisarrest'

*'Huisarrest', dat is een woord dat we niet vaak gebruiken. Ik herken er het woord 'huis' in; 'arrest' ken ik niet als apart woord, maar ik ken wel arresteren. Dat is wanneer de politie iemand aanhoudt die iets verkeerd heeft gedaan. Die persoon wordt dan gestraft. Maar hier gaat het over 'huisarrest': het is dus een straf die met 'huis' te maken heeft. Misschien betekent 'huisarrest' dat iemand zijn huis niet meer mag verlaten, als straf.*





# STA MODEL

## Wat houdt deze bouwsteen in?

‘Sta model’ betekent dat je als leraar je eigen leesgedrag als ‘model’ voorstelt. Zo kan je laten zien dat je zelf graag en veel leest en kan je demonstreren hoe jij een boek selecteert in de bibliotheek. Daarnaast kan je door modeling ook tonen hoe je met een tekst omgaat, en op die manier belangrijke leerstrategieën aanleren. Je formuleert dan luidop, ‘hardop denkend’, wat er in je hoofd gebeurt terwijl je een tekst leest, of hoe jij nadien de hoofdgedachte vindt. In deze bouwsteen focussen we op dit aspect van modeling.<sup>11</sup>

## Waarom is dit belangrijk?

Vaardige lezers passen onbewust heel wat leesstrategieën toe wanneer ze een tekst lezen.<sup>12</sup> We maken een onderscheid tussen metacognitieve strategieën die je leesgedrag sturen, leesstrategieën die je helpen de tekst te begrijpen en herstelstrategieën die je inzet wanneer het leesproces moeizaam verloopt.

| Metacognitieve strategieën                                                              | Leesstrategieën                                   | Herstelstrategieën       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------|
| Oriënteren op de tekst:<br>waarom ga ik deze tekst lezen?                               | Voorspellen                                       | Langzamer lezen          |
| Tekstbegrip bewaken en bijsturen<br>indien nodig.                                       | Vragen stellen                                    | Aandachtiger lezen       |
| Beoordelen: voldeed de tekst aan<br>mijn noden of verwachtingen of is<br>er meer nodig? | Visualiseren                                      | Stukje herlezen          |
|                                                                                         | Verbindingen maken<br>(binnen en buiten de tekst) | Stukje verder lezen      |
|                                                                                         | Samenvatten                                       | Hardop lezen             |
|                                                                                         | Afleiden                                          | Naar illustraties kijken |
|                                                                                         |                                                   | Hulp vragen              |

Minder vaardige lezers passen de noodzakelijke strategieën veel minder of niet toe. Strategieën inzetten gebeurt immers niet spontaan. Het leren toepassen van strategieën vraagt expliciete ondersteuning in een functionele context. Het geïsoleerd aanleren en toepassen van strategieën in specifiek daarvoor ontwikkelde oefenteksten blijkt minder effectief en duurzaam. Een vaardige lezer, zoals de leerkracht, die tijdens het lezen laat zien hoe hij/zij flexibel en passend strategieën inzet in functie van het te realiseren leesdoel blijkt een grotere hulp.

Begrijpend lezen en begrijpend luisteren doen een beroep op dezelfde strategieën. Het modelleren van strategieën bij voorleesverhalen vormt dus een goede voorbereiding op begrijpend lezen. Dit betekent dat je al aan begrijpend luisteren/lezen kan werken nog voor leerlingen zelf vlot een tekst kunnen lezen.

<sup>11</sup> Schiepers, et al. (2020) Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p. 180

<sup>12</sup> Schiepers, et al. (2020) Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p. 170 - 171

## Hoe doe je dit concreet?

- Bestudeer de tekst en ga vooraf na welke strategieën zinvol zijn bij de verschillende fasen van het leesproces (voor, tijdens, na) en in functie van de leesdoelen bij de tekst.
- Doe voor, tijdens en na het lezen expliciet voor hoe en waarom jij een bepaalde strategie inzet. Verwoord wat je denkt en doet. Je vindt mooie voorbeelden van modeling op de Sleutelen aan lezen - website: [Modelen - Sleutelen aan lezen](https://sleutelenaanlezen.weebly.com) (weebly.com)<sup>13</sup>
- Overdrijf niet. Let erop dat je modeling het leesplezier en het leesbegrip niet in de weg staat.
- Modelen zet je in wanneer leerlingen zelf nog niet in staat zijn om een leesstrategie toe te passen. Wanneer je merkt dat je leerlingen hierin vaardiger worden, vervang je dit hardop denkend voorlezen in interactief (voor) lezen. Via vraagstelling daag je dan je leerlingen uit om zelf strategieën toe te passen: "Waar zal dit verhaal over gaan?", "Wat zou er nu gebeuren?", "Wat weet jij hier al over?", ...
- In de uitgewerkte lesconcepten wordt het inzetten van strategieën meestal uitgelokt via concrete vragen en opdrachten aan de leerlingen. Soms wordt expliciet de suggestie gedaan om te modelen. In de lesuitwerking 'Ogen zo rood als vuur' wordt in de fase 'voor het lezen' expliciet ingezet op de strategieën 'verbinden' (ik zie), 'vragen stellen' (ik vraag) en 'voorspellen' (ik voorspel). Maar je krijgt als leerkracht de suggestie om zelf ook bovenstaande vragen te beantwoorden wanneer het antwoord uitblijft. Modelen zet je in wanneer je merkt of voorspelt dat jouw leerlingen nog niet in staat zijn om zelf de strategie toe te passen.
- Je kan ook het technisch en vloeiend lezen van de tekst modelen. Voor leerlingen die worstelen met het vloeiend verklanken van woorden en zinnen, blijkt de strategie 'Voor - koor-zelf' zeer effectief. Hierbij leest de leerkracht eerst hardop een stukje tekst 'voor'. Dit gebeurt correct, in het juiste tempo en met de juiste intonatie. Leerlingen volgen de tekst met hun ogen (en eventueel met een leesvenster of bijwijzer) mee. Vervolgens lezen leerkracht en leerlingen hetzelfde stukje tekst samen hardop ('koor'). Een vlot tempo van de leerkracht trekt de leerlingen mee. Tot slot lezen de leerlingen de tekst hardop voor zichzelf of in tweetallen ('zelf'). De leerkracht geeft feedback op het lezen.



<sup>13</sup> CTO, Schoolmakers en Arteveldehogeschool (2022). Sleutelen aan lezen. Geraadpleegd op 27 november 2023 op <https://sleutelenaanlezen.weebly.com>

## Wat houdt deze bouwsteen in?

Deze bouwsteen daagt je uit om de kwaliteit en kwantiteit van je gesprekken met leerlingen voor, tijdens en na het lezen te versterken opdat deze meer kansen tot taalleren, tekstbegrip en vaardig begrijpend lezen zouden bieden.

## Waarom is dit belangrijk?

Als leraar en leerling(en) in gesprek gaan over een tekst dat op dat moment (samen) (hardop) (voor)gelezen wordt, dan worden mondelinge vaardigheden gestimuleerd en nieuwe woordenschat opgebouwd. Doordachte en goed opgebouwde vragen dagen leerlingen uit om passende strategieën toe te passen (zie bouwsteen 'Sta model') en begeleiden hen om steeds verder te graven in de tekst en tot diep tekstbegrip te komen. Interactie over de tekst draagt dus bij aan dieper tekstbegrip over de tekst die 'nu' gelezen wordt maar maakt hen ook meer vaardige lezers voor volgende teksten.<sup>14</sup>

## Hoe doe je dit concreet?

"Niet elke interactie tussen leraar en leerling is even vruchtbaar als het gaat om taalverwerving. Vooral actief-productieve gesprekken zorgen ervoor dat taal geleerd wordt. Bij actief-productieve gesprekken stelt de leraar veel open denk- en opinievragen. Er is ruimte voor dialoog en leerlingen krijgen echt inbreng in het gesprek. Ze zijn meedenkers, speurneuzen, ontrafelaars. Die volwaardige rol in een gesprek draagt bij aan taalontwikkeling en aan de ontwikkeling van een positief zelfbeeld."<sup>15</sup> Observaties in klassen laten zien dat minder taalvaardige leerlingen vaak minder vragen en vooral minder doordenkvragen krijgen dan meer taalvaardige leerlingen.<sup>16</sup>

Ook voor dieper tekstinzicht gelden 'kwaliteitseisen' wat betreft de interactie tussen leraar en leerling(en). Zo leidt het klassieke 'vraagjes beantwoorden na het lezen van een tekst' zelden tot bovenstaande doelen. Van het beantwoorden van gesloten vragen na het lezen worden leerlingen immers geen betere lezers. Dit leert hen niet hoe ze voor, tijdens en na het lezen die cruciale strategieën moeten toepassen om tot diep tekstbegrip te komen en betere lezers te worden. Bovendien draagt het beantwoorden van (eenvoudige) reproductieve vragen ook minder bij aan taalontwikkeling (zie vorige paragraaf).

Wat doe je beter wél?

Vergroot de **kwantiteit** van je interactie door:

- als het kan in kleine groepen te werken. In groepjes van 6 komen leerlingen meer aan bod dan in groepen van 20 ...
- een systeem van beurtnemen in te voeren zodat je niet 'per ongeluk' steeds met dezelfde leerlingen in gesprek gaat.

Versterk de **kwaliteit** van je interactie door:

- zelf een rijke taal te hanteren. Praat rustig en met ondersteuning van gebaren en mimiek maar in volwaardige zinnen en met een rijke woordenschat. Beklemtoon wat belangrijk is, herhaal of herformuleer je vraag als die onduidelijk blijkt.
- (non-verbaal en verbaal) positief te reageren op elke poging tot interactie. Herformuleer uitingen tot volwaardige zinnen (= parafraseren).

<sup>14</sup> Schiepers, et al. (2020) Voluit taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p. 174 - 184.

<sup>15</sup> Paternoster, T., De Vries, R. & Van Laere, M. (2020) Zo wordt je diverse klas een krachtige taalleeromgeving. Klasse. Geraadpleegd op 27 november 2023, van [Zo wordt je diverse klas een krachtige taalleeromgeving – Klasse](#)

<sup>16</sup> Elbers, E. (2019) Leren in klasse-interactie. Waar gaat het ook alweer om? Universiteit Utrecht, Departement Pedagogische en onderwijskundige wetenschappen. Geraadpleegd op 27 november 2023, van <https://www.slo.nl/zoeken/@6569/leren-klasse/>

- denktijd te geven en door te vragen. Vermijd heel korte interacties (vraag-antwoord). Een nieuwe vraag biedt weer een nieuwe spreekkans.
- andere leerlingen bij het gesprek te betrekken: "Hassan vindt dit geen goede beslissing. Nouria, wat vind jij?"
- vooraf goed voor te bereiden welke denkstimulerende vragen je voor, tijdens en na het lezen aan je leerlingen kan stellen. Je formuleert vragen die leerlingen:
  - > uitdagen om actief op zoek te gaan naar de betekenis van de tekst en een antwoord te formuleren op het leesdoel dat voor het lezen werd geformuleerd.
  - > stimuleren om leesstrategieën toe te passen, zoals voorspellen, samenvatten, verbindingen maken, ...

#### Voor het lezen

- *Waarover zou dit verhaal gaan?*
- *Welke soort tekst is dit?*
- *Wat weet jij al over dit thema?*
- *Wat verwacht je als je de titel leest / de afbeelding bekijkt?*
- *Wat wil je te weten komen door het lezen van deze tekst?*
- ...

#### Tijdens het lezen

- *Wat denk je dat er nu zal gebeuren?*
- *Hoe voelt het hoofdpersonage zich?*
- *Wat zou het hoofdpersonage nu kunnen doen?*
- *Wat is er tot nu al gebeurd met het hoofdpersonage?*
- ...

#### Na het lezen

- *Wat betekent deze tekst voor jou?*
- *Hoe had jij dit probleem aangepakt?*
- *Heb je nu een antwoord op je vragen?*
- *Wat was het standpunt van de auteur? En wat is jouw mening hierover?*
- *Heb je deze tekst op een goede manier gelezen?*
- ...

In de bouwsteen 'Zorg voor herhaling en variatie' raden we je aan om eenzelfde tekst meerdere keren te lezen met steeds een ander, meer verdiepend leesdoel in de focus. De bijhorende vragen stijgen daarbij in complexiteit.<sup>17</sup>

In alle lesuitwerkingen vind je, bij de diverse leesfases, vragen op diverse niveaus terug en krijg je suggesties om je leerlingen te ondersteunen bij het antwoorden op uitdagende vragen. Mogelijkheden zijn:

- laat toe dat leerlingen (deels) antwoorden in hun moedertaal. Jouw parafrase of vertaling in het Nederlands blijft 'hangen' omdat je verwoordt wat jouw leerling echt wil zeggen.
- modelleer zelf het/een antwoord: doe hardop denkend voor hoe jij tot het antwoord komt of verwoord jouw mening of inzicht. Jouw voorbeeld geldt dan als houvast voor een eigen antwoord. (Zie bouwsteen 'Sta model').
- bied non-verbale antwoordmogelijkheden. Soms kan een antwoord getekend worden. Een vergelijkingsvraag kan je vereenvoudigen door zelf kernwoorden aan te bieden die in 2 categorieën moeten terechtkomen. Een vraag naar chronologie kan vervangen worden door een opdracht om scènes uit het verhaal in een juiste volgorde te leggen. Emoties van personages kunnen aangeduid worden op emotie pictogrammen, enz. Let erop dat je telkens het non-verbale antwoord in een volwaardige Nederlandse zin giet.

<sup>17</sup> Meer informatie over didactische aanpakken voor begrippeend lezen waarin leerling-leerkrachtinteractie centraal staat vind je in de praktijkgids [Sleutels voor effectief begrippeend lezen | Vlor](#) onder meer bij 'Dialogic reading' en 'Close reading'. Gobyn, S. et. al. (2019) Sleutels voor effectief begrippeend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs.



# STIMULEER INTERACTIE TUSSEN LEERLINGEN

## Wat houdt deze bouwsteen in?

Interactie tussen leerlingen stimuleren houdt in dat we lerenden uitdagen en ondersteunen om met elkaar krachtige gesprekken te voeren over wat (inhoud) en hoe (luister- en leesstrategieën) ze lezen. Deze gesprekken reiken verder dan hoe leerlingen de tekst 'ervaren'. Het gaat over meer dan 'mooi', 'lastig' of 'interessant'. De interactie tussen lerenden is erop gericht om leerlingen actiever en zelfstandig, maar met elkaars steun, de diepere betekenis van de tekst te laten achterhalen. Vaak vraagt een kwalitatieve interactie tussen leerlingen een goed model van de uit te voeren strategie of activiteit door de leerkracht (zie bouwsteen: 'Sta model').

## Waarom is dit belangrijk?

Aidan Chambers<sup>18</sup> stelt: "Praten over wat je gelezen hebt, is essentieel omdat we meestal pas weten wat we denken als we het onszelf horen zeggen." Praten over wat we gelezen hebben, **draagt dus in grote mate bij tot diep tekstbegrip**.

In een andere bouwsteen lichten we het belang toe van leerkracht - leerlinginteractie. Als we leerlingen echter de mogelijkheid bieden om met elkaar in interactie te gaan, **dan vergroten we de interactiekansen** van elke individuele leerling exponentieel. Bovendien zorgen coöperatieve werkvormen ervoor dat **alle leerlingen tegelijk actief aan de slag** kunnen met de tekst. In een klassiek onderwijsleergesprek komen leerlingen maar om de beurt aan bod en ligt de actieve inbreng van individuele leerlingen vaak een pak lager.<sup>19</sup>

Leerlingen verschillen van elkaar op vlak van achtergrondkennis, taalniveau, leesniveau, moedertaal, interesses, samenwerkingsvaardigheden, ... Afhankelijk van je doel stel je je groepjes of duo's homogeen of heterogeen samen. **Samen kunnen ze elkaar dan tot een hoger niveau tillen.** Zo kunnen leerlingen met een sterk verschillende achtergrond heel diverse en aanvullende voorkennis binnenbrengen in een brainstormoefening voor het lezen van de tekst. Een technisch vaardige lezer kan een sterke ondersteuning zijn voor een beginnende lezer bij het samen hardop lezen van de tekst. Een duo met eenzelfde moedertaal kan thuistaal inzetten wanneer gevraagd wordt om een eigen standpunt te formuleren bij een tekst. Vaardige lezers kunnen samen zelfstandig werken aan een leesopdracht zodat de leerkracht een kleiner groepje minder vaardige lezers intensiever kan begeleiden.

Ruimte creëren voor interactie tussen leerlingen zorgt ook voor een betere sfeer in de klas. Lerenden **leren elkaar beter kennen** door vaker actief samen te werken. Ook dat is een belangrijk doel binnen onderwijs aan nieuwkomers.



<sup>18</sup> Stichting Lezen (2015), Over boeken gesproken. Achtergronden en praktische tips voor in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs. Geraadpleegd op 27 november 2023, van [https://www.lezen.nl/sites/default/files/Over%20boeken%20gesproken\\_0.pdf](https://www.lezen.nl/sites/default/files/Over%20boeken%20gesproken_0.pdf)

<sup>19</sup> Schiepers, et al. (2020) Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p. 183.

## Hoe doe je dit concreet?

Leerkrachten kunnen een hele waaier aan coöperatieve werkvormen ('structuren') inzetten om interactie tussen leerlingen uit te lokken. De meeste werkvormen kan je voor diverse leesdoelen inzetten en dus zowel voor, tijdens of na het lezen.

Cruciaal bij coöperatieve structuren is dat alle leerlingen actief aan de slag zijn vanuit een gelijkwaardige positie. Elke deelnemer levert een relevante, maar soms andere, bijdrage. Dit wordt concreet gemaakt in het GIPS - principe<sup>20</sup>:

G = gelijke deelname

I = individuele aanspreekbaarheid

P = positieve wederzijdse afhankelijkheid

S = simultane interactie

Voorbeelden van coöperatieve structuren vind je hier:

[Coöperatieve werkvormen: 17 werkvormen voor groepen \(wij-leren.nl\)](https://wij-leren.nl/cooperatief-leren-Kagan.php), [ledereen bij de les met coöperatieve leerstrategieën – Klasse](https://www.klasse.be/131998/coöperatieve-leerstrategieën)<sup>21</sup> en [Coöperatief leren in beeld – Home](https://weebly.com)<sup>22</sup> (weebly.com).

In de praktijkgids '5 Sleutels voor effectief begrijpend lezen' staan verschillende onderzoeksgebaseerde didactische aanpakken die interactie tussen lerenden inzetten om het diepgaande lezen stimuleren, zoals CSR (collaborative Strategic Reading). De praktijkgids vind je hier: [Sleutels voor effectief begrijpend lezen](#) | Vlor.

Daarnaast kunnen bij lezen ook samenwerkingsvormen ingezet worden waarbij een meer vaardige lezer een beginnende lezer ondersteunt. Dit biedt vaak meer oefenkansen om leestechnieken en -strategieën te oefenen dan een klassikale setting. Bij tutorlezen ondersteunt een vaardige lezer (de tutor) een andere leerling (de tutee). De leraar begeleidt die samenwerking en geeft, na observatie, ondersteunende feedback: eventuele conflicten bespreken, positieve interactie stimuleren, modeling inzetten ... Bij tutorlezen kan je leerlingen van één klas laten samenwerken, maar ook leerlingen van een andere klas of ander leerjaar kunnen ingezet worden. Leerlingen kunnen verschillende leespartners krijgen zodat ze zowel tutor als tutee kunnen zijn. Samen oefenen ze om de tekst nauwkeurig en vloeiend te lezen, zodat het leesbegrip verhoogt. Ze lezen hardop en krijgen op die manier meteen feedback van elkaar als het leesproces moeilijk verloopt. Bij elke leesbeurt gaan de duo's in interactie over de in te zetten/ingezette strategieën, de leeservaring en het leesproces. Lees meer over tutorlezen in de praktijkgids '5 Sleutels voor effectief begrijpend lezen' en in de didactische aanpakken 'Een boek voor twee' en 'PALS' (Peer Assisted Learning Strategies).



<sup>20</sup> Kerpel, A., (2017) Coöperatieve leerstrategieën. Geraadpleegd op 27 november 2023 op <https://wij-leren.nl/cooperatief-leren-Kagan.php>

<sup>21</sup> Frederix, S. (2018) Iedereen bij de les met coöperatieve leerstrategieën. Klasse. Geraadpleegd op 27 november 2023 van <https://www.klasse.be/131998/coöperatieve-leerstrategieën>

<sup>22</sup> De Latter, E. & De Maesschaelck, K. (2016). Coöperatief leren in beeld. Geraadpleegd op 27 november 2023 op <https://cooperatieflerenolo.weebly.com>

# ZORG VOOR HERHALING ÉN VARIATIE

## Wat houdt deze bouwsteen in?

Herhaald lezen betekent dat je met dezelfde tekst in meerdere (voor)leesbeurten aan de slag gaat. Je kan de tekst (of een stuk ervan) in verschillende sessies vanuit een andere focus benaderen, telkens met een nieuwe (verdiepende) leesvraag eraan gekoppeld. Zo zet je de eerste keer dat een tekst (voor)gelezen wordt vaak de grote lijnen of gebeurtenissen in het verhaal centraal, terwijl de aandacht bij een volgende leesbeurt kan verschuiven naar de gedachten en gevoelens van de personages.

Eenzelfde tekst vanuit verschillende leesdoelen benaderen, zorgt op zich al voor variatie doorheen de verschillende sessies. Daarnaast kan je ook variëren in de vorm waarin de tekst aangeboden wordt: voorlezen, vertellen, luisterlezen, duolezen, zelfstandig lezen ... Ten slotte kan je ook telkens een andere verwerkingsopdracht koppelen aan de (voor)leesbeurt.

## Waarom is dit belangrijk?

Herhaald (voor)lezen geeft leerlingen veel kansen om tot dieper tekstbegrip te komen en stimuleert woordenschatverwerving. De winst van (voor)lezen groeit als de tekst herhaald wordt (voor)gelezen, vooral omdat het hier om rijke, vaak complexere teksten gaat.

Hoewel herhaald lezen effectief is, bestaat de kans dat het op een gegeven moment saai kan worden gevonden. Door te variëren in leesvragen, (voor)leesvormen en verwerkingsopdrachten houd je de aandacht vast.

## Hoe doe je dit concreet?

Vertrek bij herhaald lezen bij voorkeur van een eerder **complexe tekst**. Er moet immers onder de oppervlakte van de tekst voldoende te vinden zijn om intensief mee aan de slag te gaan. De rijke teksten van dit project lenen zich hier dan ook perfect toe! Aangezien we ons niet beperken tot teksten die aansluiten bij het beheersingsniveau van de leerlingen, is de ondersteuning die je biedt bij het omgaan met zo'n tekst wel cruciaal (zie bouwsteen 'Bied de nodige ondersteuning').

Bij een eerste (voor)leesbeurt kan de focus liggen op **algemeen begrip**: waar gaat de tekst eigenlijk over? Indien het over een verhalende tekst gaat, ga je samen op zoek naar de belangrijkste gebeurtenissen in het verhaal: wat gebeurt er aan het begin, in het midden en aan het einde?

Vervolgens kan je bijvoorbeeld **gerichter op zoek naar informatie** die nodig is om de tekst goed te begrijpen <sup>23</sup>:

- *Wie ...? Wat ...? Waar ...? Hoe ...? Wanneer ...? Welke ...? Waarom ...? Hoeveel ...?*
- *Wat gebeurde er toen ...?*
- *Wie was het die ...?*
- *Kan je uitleggen wat er gebeurde toen ...? (is letterlijk in de tekst terug te vinden)*

In deze fase kan je leerlingen aantekeningen laten maken in de tekst om de belangrijkste informatie later makkelijker terug te vinden.

Dit vormt de basis voor **meer uitdagende vragen** bij een volgende (voor)leesbeurt (voor meer info over denkstimulerende vragen, zie bouwsteen 'Zet in op kwaliteitsvolle interactie met leerlingen'), waarbij je de focus kan

<sup>23</sup> Lapp, Diane, et al. (2022) Close Reading: werken aan dieper tekstbegrip in het basisonderwijs. Uitgeverij Pica

leggen op bepaalde tekstelementen zoals de **structuur** van de tekst (probleem/oplossing, oorzaak/gevolg, vergelijking, chronologische volgorde ...) en de betekenis van moeilijkere **woorden**.

- *Wat betekent ...?*
- *Waarom start de auteur met ...?*
- *Wat hebben ... en ... met elkaar te maken?*
- *Kan je uitleggen ...?*

In een laatste (voor)leesbeurt zou je dan eerder vragen kunnen stellen naar de **diepere betekenis van de tekst**, afleidingen en verbanden, de bedoeling van de auteur, de conclusie van de tekst, de eigen mening over de tekst ...

- *Waaruit kunnen we afleiden dat ...?*
- *Wie/wat wordt bedoeld met ...?*
- *Kan je uitleggen waarom ...? (is niet letterlijk in de tekst terug te vinden)*
- *Wat zou ... denken/voelen?*
- *Welk gedeelte van het verhaal spreekt je het meest aan?*
- *Is het goed of niet goed dat ...?*
- *Hoe verklaar je dat ...?*
- *Is er een betere oplossing voor ...?*
- *Beoordeel de waarde van ... Wat vind je ervan dat ...?*
- *Hoe zou jij ... hebben aangepakt?*
- *Hoe zou jij je voelen als ...?*
- *Kan je een ander eind bedenken?*
- *Zou je dit verhaal verder willen lezen?*
- *Wat vind je van het verhaal?*

In heel wat lesfiches zit deze fasering ingebouwd, vergezeld van **gevarieerde verwerkingsopdrachten** (zie bouwsteen 'Laat teksten actief verwerken').

Vergeet ook niet dat er heel wat kansen zijn om te variëren in de manier waarop teksten of tekstfragmenten worden aangeboden in de klas, zoals je in de lesfiche bij het gedicht 'Ik heb je lief' beschreven ziet:

### Lesfase 3

#### Een gedicht voorlezen/voordragen

##### Instructie en verloop

1. Gedichten lenen zich om leerlingen hardop te laten lezen, doordat de teksten en de zinnen vaak kort zijn en de tekst opgedeeld is in korte stukken.
2. De leerlingen lezen eerst de tekst nog eens in stilte. Zijn alle woorden qua uitspraak bekend? Bespreek met je leerlingen welke delen van de tekst samenhoren en dus samen gelezen worden, bijvoorbeeld 'met je ogen dicht'. Laat hen groepjes van woorden markeren in de tekst.
3. Maak dan een treintje in je klas om samen het gedicht hardop voor te lezen. De eerste leerling leest regel 1, de leerling die ernaast/ervoor/erachter zit regel 2, enz. Geef eerst iedereen een volgorde, zodat ze weten wanneer ze aan bod komen en er vlot gelezen kan worden. Kom zo weinig mogelijk tussen, corrigeer indien nodig achteraf, om het tempo in deze opdracht te houden. Herhaal de opdracht een paar keer, zodat het vlot verloopt en leerlingen voldoening krijgen.
4. Maak groepjes van drie leerlingen. De leerlingen lezen nu afwisselend elk één alinea voor. Ook deze opdracht laat je best enkele keren herhalen. Het zal steeds beter gaan. Leerlingen die moeite hebben met lezen, zet je bij elkaar in een groepje samen, waar je zelf kan gaan bijzitten om te ondersteunen.
5. Tot slot kan je het gedicht zelf nog een keer voorlezen en elke leerling laten invallen als het kaartje (uit de eerste opdracht) aan bod komt in de tekst. Zo wordt het lezen van het gedicht een gezamenlijke opdracht en krijgt de tekst 'muziek'.



# LAAT TEKSTEN ACTIEF VERWERKEN

## Wat houdt deze bouwsteen in?

Teksten actief verwerken wil zeggen dat leerlingen iets doen met de inhoud van de tekst. Ze beantwoorden niet enkel vragen over de tekst, maar gaan er echt mee aan de slag. Een eerste eenvoudige stap is om leerlingen aantekeningen te laten maken in en bij een tekst. Die **aantekeningen** kunnen dan weer gebruikt worden om informatie uit de tekst te gaan **herstructureren**, in een schema, mindmap of tijdlijn bijvoorbeeld. Opdrachten op structurerend niveau zijn immers heel geschikt om tekstbegrip te bevorderen.

Ook door leerlingen met elkaar te laten **praten over teksten** stimuleren we dat ze actiever in een tekst duiken (zie bouwsteen 'Stimuleer interactie tussen leerlingen'). Via activerende werkvormen (bijv. denken - delen - uitwisselen) worden ze uitgedaagd om samen betekenis te geven aan de tekst, wat leidt tot dieper tekstbegrip.

Ten slotte zijn er heel wat **actieve verwerkingsopdrachten** te koppelen aan rijke teksten. Vooral schrijven over gelezen teksten blijkt heel effectief te zijn (bijv. doorschrijven over de tekst en publiceren, samenvatten, vragen stellen en beantwoorden, brief aan de auteur, interview met de personages ...). Maar ook een creatieve opdracht als tekenen of foto's maken bij de tekst, een stuk van de tekst naspelen, een filmpje of podcast opnemen ... kunnen goede manieren zijn om een concreet eindresultaat te verbinden aan een leesopdracht.

## Waarom is dit belangrijk?

Om taal te verwerven moeten leerlingen zo veel mogelijk kansen krijgen om taal actief te gebruiken. Om een tekst goed te begrijpen is dus een actieve leeshouding nodig. Een betekenisvol en motiverend doel verbinden aan de leeslessen kan een manier zijn om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten. Door lees- en schrijfonderwijs te verbinden benut je de lestijd ook effectiever: tijdens het lezen verzamelen leerlingen al heel wat ideeën die ze nadien kunnen inzetten bij het schrijven.

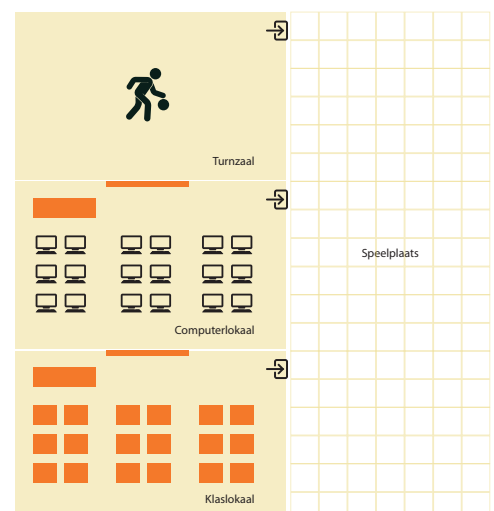
Activerende werkvormen zorgen er ook voor dat je leerlingen bezig hoort en ziet, waardoor je veel beter kan inschatten of ze de tekst begrepen hebben en daar dan weer de gepaste ondersteuning aan kunt koppelen (zie bouwsteen 'Bied de nodige ondersteuning').

## Hoe doe je dit concreet?

In elke lesfiche krijg je suggesties om leerlingen actief aan het werk te zetten met de inhoud van een rijke tekst. Bij 'Vlinders' bijvoorbeeld luisteren de leerlingen gericht naar voorgelezen tekstfragmenten en duiden ze met een kruisje op een plattegrond aan waar de hoofdpersoon zich bevindt:

### Intro

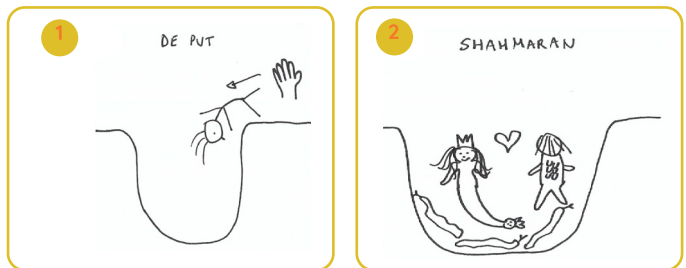
Vertel dat je straks een verhaal zal voorlezen over Taher. Taher is nog niet lang in België. Sommige lessen vindt hij zeer lastig, zoals wiskunde. In andere zaken is hij dan weer zeer goed. Deel bijlage 1 uit en geef de leerlingen de opdracht om per deel dat je voorleest Taher met een kruisje op de plattegrond aan te duiden. De plattegrond is de school van Taher. Zeg dat je dat de eerste keer samen met hen zal doen.



Bij de tekst 'Arts' organiseren de leerlingen de informatie die ze over het hoofdpersoonage te weten komen in een mindmap:



Je kan leerlingen ook een tekening laten maken bij een tekstfragment dat je hebt verteld of voor-gelezen. Dit kan je eerst zelf voordoen, zoals in de lesfiche bij 'De koningin van de slangen':



Je kan leerlingen ook vragen om een tekst te schrijven die gelijkaardig is aan de tekst die ze hebben gelezen, zoals in de lesfiche bij 'Ode aan Yuko':

#### Verloop

2. Vertel de leerlingen dat ze nu zelf een 'ode' mogen schrijven voor iemand. Ze kunnen schrijven over een persoon, een dier of een ding dat belangrijk is voor hen. Voordat ze een ode schrijven, maken ze eerst een woordspin met ideeën. Laat de leerlingen gericht bijvoeglijke naamwoorden, werkwoorden en zelfstandige naamwoorden verzamelen die passen. Ze kunnen eventueel inspiratie halen uit de gemarkeerde woorden in het gedicht voor Yuko.
3. Laat de leerlingen hun ode uitschrijven.
4. Vraag de leerlingen of ze willen vertellen voor wie of waarvoor ze een ode hebben geschreven. Laat de leerlingen die dat willen hun ode ook voorlezen.

Het spreekt voor zich dat je zelf nog heel wat verwerkingsactiviteiten kan bedenken die aansluiten bij de tekst die je wil behandelen. Denk bijvoorbeeld aan:

- een bericht sturen of een brief schrijven aan één van de personages uit het verhaal
- een vervolg of een prequel schrijven voor het verhaal
- een mail sturen naar de auteur met een vraag over één van de personages of een element uit de tekst
- de inhoud van een tekst omvormen tot een krantenartikel of podcast
- een dagboekfragment schrijven als één van de personages uit het boek
- iets praktisch doen met de info uit de tekst (bijv. een bijenhotel bouwen nadat je er info over hebt opgezocht)
- ...

# BIED DE NODIGE ONDERSTEUNING

## Wat houdt deze bouwsteen in?

Een taalkrachtige ondersteuning is een combinatie van feedback, feed-up, feedforward en differentiërende keuzes die je maakt, om ervoor te zorgen dat leerlingen de kloof kunnen overbruggen tussen wat ze wél kennen en kunnen, en wat nog niet. Die ondersteuning kan zowel individueel als klassikaal gegeven worden.<sup>24</sup>

## Waarom is dit belangrijk?

Kwaliteitsvolle ondersteuning stuwt het leerproces van leerlingen voort en helpt hen om steeds een stapje verder te komen in hun taalproces. De juiste ondersteuning bieden om de leerlingen een trapje hoger te brengen wordt scaffolding genoemd. Naarmate leerlingen leesvaardiger worden, wordt de ondersteuning ook weer afgebouwd of aangepast. Gerichtte ondersteuning bij leesopdrachten kan heel motiverend werken als leerlingen dankzij de geboden ondersteuning zelf tot een goed resultaat kunnen komen.

## Hoe doe je dit concreet?

Gerichte ondersteuning bieden lukt pas wanneer je zicht hebt op de **complexiteit** van de lees- en/of verwerkingsopdracht die leerlingen gaan uitvoeren. Om een eerste inschatting te maken, kan je de beoordelingswijzer in de bijlage gebruiken (zie bijlage 1):

Door te schuiven op de verschillende assen kan je vrij makkelijk **differentiërende keuzes** maken: zo kan je ervoor kiezen om bij bepaalde lesonderdelen of voor bepaalde leerlingen tijd te voorzien om hun antwoord voor te bereiden; of de manier van antwoorden aanpassen aan de verschillende taalniveaus in jouw klas.

Het begint natuurlijk al bij het **aanbieden van de tekst**: ga je (delen van) de tekst voorlezen in plaats van de leerlingen (individueel) zelfstandig te laten lezen? Of lezen jullie samen hardop, kies je voor duolezen, laat je luisterlezen toe? Door slimme keuzes te maken, kan je eventuele leestechische moeilijkheden omzeilen terwijl je wél leesstrategieën inoefent en de taal van de leerlingen uitbreidt.

Bij de voorbereiding van een leesopdracht kan je op voorhand al ondersteuning inbouwen die voor iedereen relevant is. Zo worden er bijvoorbeeld **ondersteunende afbeeldingen** voorzien tijdens de introductie bij het gedicht 'Paarse sok':

- *Wat doe je om je voeten op te warmen? (Gebruik foto 1.)*
- *Wie draagt sokken of kousen om te slapen? Wie niet? (Gebruik foto's 2 en 3.)*
- *Deze jongeman draagt ook altijd sokken of kousen 's nachts. Maar hij heeft pech. Toon foto 4. Hoe kijkt de jongeman op de foto? Wat zou er gebeurd zijn? (De kous is verloren geraakt in de wasmachine. De sok is zoek of kwijt.)*

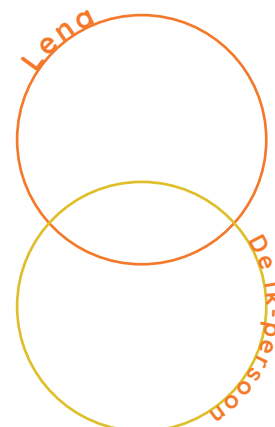


<sup>24</sup> Schiepers, et al. (2022) Voluit taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. Gent: OWL PRESS, p.45, Schiepers, et al. (2020) Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p.40 - 43.

Visuele ondersteuning bieden houdt niet enkel in dat je concreet materiaal, afbeeldingen of filmpjes voorziet bij een tekst. Je kan ook **visuele hulpmiddelen** inzetten om de inhoud van de tekst te **structureren**, zoals schrijfkaders, sjablonen, of het venndiagram bij de tekst 'Lieve Lena', waarin leerlingen gelijkenissen en verschillen tussen Lena en Lander moeten noteren:

### Verloop

1. Bekijk het lege venndiagram in bijlage 2. Verwoord het lesdoel. Vertel de leerlingen dat jullie samen op zoek gaan naar de gelijkenissen en de verschillen tussen de ik-figuur en Lena. De gelijkenissen noteren jullie in de binnenste cirkel. De verschillen noteren jullie in de buitenste cirkels.
2. Teken een venndiagram op het bord zoals in bijlage 2, zodat je dit samen met de leerlingen kan aanvullen.



Er zijn ook heel wat **digitale hulpmiddelen** beschikbaar om leerlingen talig te ondersteunen bij leesopdrachten, denk maar aan online woordenboeken, ChatGPT, voorlees- en vertaalssoftware ...

Naast visuele en digitale hulpmiddelen is **kwaliteitsvolle feedback** een zeer waardevolle vorm van ondersteuning. Dit is een combinatie van feedback (beschrijving van de huidige stand van zaken), feed-up (beschrijving van de gewenste leeruitkomst) en feedforward (beschrijving van de stap die nodig is om bij die gewenste leeruitkomst te belanden). Uit onderzoek blijkt dat feedback vooral goed werkt terwijl de leerlingen taal gebruiken: tijdens het leesproces, dus <sup>25</sup>!

Om te bepalen welke ondersteuning zinvol is, gaan we leerlingen **observeren** tijdens het lezen of het maken van de opdrachten: wie weet niet hoe te beginnen en wie is snel op weg, wie loopt er tijdens de opdracht vast, wie gebruikt de aangeboden hulpmiddelen en wie zet er strategieën in ...? Die ondersteuning heb je dus niet op voorhand ingepland, maar hangt af van de noden van de leerlingen op dat moment:

### Tips

Laat leerlingen zowel tekenen als in woorden beschrijven. Ondersteun door woordenschat toe te voegen, zinnen te herformuleren.

Ook door tussentijds te **reflecteren** (zie bouwsteen 'Reflecteer') kan je als leraar een duidelijker beeld krijgen van de ondersteuning die effectief is (voorbeeld uit de lesfiche bij 'Appels'):

- *Wat vond je ervan dat we het gedicht zo vaak gelezen hebben?*
- *Begreep je het gedicht op het einde beter dan toen we het de eerste keer lazen?*

<sup>25</sup> Schiepers, et al. (2022) Voluit taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. Gent: OWL PRESS, p.42



## Wat houdt deze bouwsteen in?

**Inzoomen** tijdens (voor)leesmomenten wil zeggen dat je expliciet aandacht besteedt aan strategieën en meer technische of vormelijke aspecten van taal. Een rijke tekst kan immers ook kansen bevatten om aan taaldoelen als woordenschat, grammatica, technisch lezen, stijkenmerken of leesstrategieën te werken.

**Uitzoomen** betekent dan weer dat je de tekst in een bredere context plaatst en verbanden gaat leggen:

- tussen de tekst en de (leef)wereld
- tussen verschillende teksten (uit de wereldliteratuur) over hetzelfde thema
- tussen de tekst en andere media over hetzelfde thema (bijv. een artikel, podcast, foto, reportage, vlog, kunstwerk, ...)
- tussen verschillende teksten van dezelfde auteur
- tussen de tekst en andere vakken
- ...

## Waarom is dit belangrijk?

**Inzoomen** op meer technische of vormelijke aspecten van taal binnen leesopdrachten bij rijke teksten is een manier om te tonen hoe een stukje 'leerstof' (bijv. werkwoorden in de verleden tijd, rijmwoorden, tijdsaanduidingen ...) er in een authentieke context uit kan zien. In onderstaand voorbeeld blijft de kennis en het gebruik van persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden geen technisch kunstje, maar wordt deze kennis een noodzakelijk element om het gedicht 'Ruzie' goed te begrijpen:

- Op microniveau kan je werken rond persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden. Die moet je namelijk goed kennen om dit gedicht te begrijpen. Zo kan je het gedicht aanbieden zonder voornaamwoorden en de leerlingen die laten invullen. Je kunt het gedicht ook in een andere versie geven en de leerlingen opnieuw de voornaamwoorden laten invullen. Bijvoorbeeld: Mijn vader en de buurman hebben ruzie. ... ben de vriend van ... zoon. ... mogen niet meer met elkaar praten. Ik lig in bed en denk aan .... buurjongen. Als ... boos zijn, moeten ... dan ook ruzie maken? ... Morgen lopen ... gewoon samen naar school. Ook de oefening om het gedicht vanuit het perspectief van Bram te schrijven, kan hier gebruikt worden.

Inzoomen op taal terwijl de leerlingen bezig zijn met een functionele opdracht bij een rijke tekst biedt hen veel oefenkansen om de transfer te maken van de vormelijke aspecten naar de ruimere context.

**Uitzoomen** biedt heel wat kansen om informatie te gaan vergelijken en verbanden te leggen, wat dan weer leidt tot een diepere inhoudelijke verwerking van de tekst en uitbreiding van de wereldkennis. Door aandacht te hebben voor de ruimere context kan je leerlingen laten ervaren dat een tekst meer is dan enkel wat woorden op papier.

## Hoe doe je dit concreet?

**Inzoomen** op taalelementen kan je doen omdat leerlingen er op dat moment nood aan hebben of omdat het een doelstelling is die je binnen de leesles wil bereiken.

Zo wordt er bij de tekst 'Beren op de bus' bewust aandacht besteed aan technisch lezen:

### Lesdoelen

- De leerlingen oefenen op technisch lezen van woorden met verdubbeling (korte klanken) en verenkeling (lange klanken).
- De leerlingen oefenen op vloeiend lezen van een verhaal.

In de lesfiche bij 'Waar is de hond' wordt er expliciet ingezoomd op woordenschat en het gebruik van synoniemen:

- Zoom in op de synoniemen voor 'rennen'. In de tekst wordt behalve 'rennen' ook gebruik gemaakt van 'hard lopen' en 'spurten'. Werk gelijkaardige woordwebben uit rond vaak gebruikte bewegingswerkwoorden, zoals bijvoorbeeld 'stappen': wandelen, slenteren, lopen ... of 'vallen': struikelen, uitglijden ...

Het is echter niet de bedoeling dat de afzonderlijke taalelementen belangrijker worden dan het werken met de rijke tekst zelf: kies daarom enkel voor relevante oefeningen die de leesmotivatie niet in gevaar brengen.

Ook **uitzoomen** hoort bij de extra lessuggesties. Het kan heel boeiend zijn om de rijke tekst in verband te brengen met de eigen leefwereld van leerlingen, zoals hier bij de tekst 'Ode aan Yuko' als tip wordt gegeven:

- Laat de leerlingen hun favoriete liedteksten meebrengen naar de les. Laat hen de teksten vertalen naar het Nederlands via een vertaalapp. Laat hen aan elkaar vertellen waarover hun favoriete liedtekst gaat. Zijn er ook gevoelens in deze tekst? Wordt er gespeeld met taal in deze tekst? Zijn er vergelijkingen in deze tekst?

Je kan er ook voor kiezen om de wereld van de leerlingen net te verruimen en dieper in te gaan op een verwant onderwerp, zoals bij 'Welkom bij het nieuws':

- Je kan dieper ingaan op fake news en hoe de leerlingen zich daar tegen kunnen wapenen. Je kan hiervoor heel wat materiaal vinden op de Edubox Nepnieuws of op KlasCement.

## Wat houdt deze bouwsteen in?

Reflecteren binnen leesonderwijs houdt in dat leerlingen af en toe hun leesvaardigheid vanop een afstand bekijken. Kansen tot reflectie kunnen worden ingebouwd op verschillende momenten doorheen de leesopdracht (voor - tijdens - na het lezen) en op verschillende niveaus:

- je kan samen met leerlingen stilstaan bij de **tekstinhoud**, de moeilijkheidsgraad, de tekstkenmerken en/of de vorm van de tekst
- je kan bespreken of het vooropgestelde **leesdoel** werd bereikt
- je kan leerlingen laten reflecteren over het **leesproces**: hoe hebben we de leesopdracht aangepakt, welke leesstrategieën hebben we ingezet, welke hulpmiddelen hebben we gebruikt en waren ze nuttig, wat kunnen we een volgende keer anders doen...?

## Waarom is dit belangrijk?

(Taal)leren en reflecteren gaan hand in hand: reflectiemomenten zijn belangrijk om het (taal)leren te ondersteunen<sup>26</sup>. Om van leerlingen vaardige lezers te maken is het niet voldoende om hen veel leesansen te bieden en aan tekstbegrip te werken, maar ga je best ook samen met hen **nadenken óver het lezen**. Een strategische lezer kan immers tijdens het lezen zijn begrip van de tekst zelf monitoren en weet wanneer het nodig is om bepaalde herstelstrategieën (zoals een stuk van de tekst herlezen) of cognitieve strategieën (zoals de inhoud van de tekst visueel voorstellen) in te zetten. Door regelmatig te reflecteren over product en proces stimuleer je leerlingen dus om hun leesproces zelf in handen te nemen.

## Hoe doe je dit concreet?

**Vooraleer** je aan een nieuwe leesopdracht begint, kan je je leerlingen laten nadenken over wat ze al weten over het onderwerp van de tekst of samen al een paar zinnen lezen. Door even stil te staan bij eventuele vragen die ze nog hebben over de tekst, krijg je al meteen heel wat aanknopingspunten om een interessant leesdoel aan te koppelen, zoals beschreven staat in de lesfiche bij 'Beren op de bus' bijvoorbeeld:

### Instructie en verloop

5. Bespreek samen met de leerlingen wat je nu al weet over de tekst. De zinnen roepen nog steeds veel vragen op. Laat de leerlingen zelf in duo's een vraag noteren waarop ze een antwoord willen lezen in de tekst. Gebruik hiervoor een kladblad of wisbordje. Noteer alle leesvragen (leesdoelen) van de duo's op het bord.

Het kan ook heel krachtig zijn om **tijdens** het lezen een paar goede reflectievragen te stellen of te projecteren (bijv. lukt het om te beslissen wat er in het schema komt en wat niet?) en leerlingen even per twee te laten overleggen. Als leerkracht krijg je op deze manier ook veel sneller door waar leerlingen precies op vastlopen en welke ondersteuning er nog nodig is.

<sup>26</sup> Schiepers, et al. (2020) Volop taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school. Gent: OWL PRESS, p.47-50

Zo zie je dat er in de lesfiche bij de tekst '4,3,2,1' na het lezen zowel nagedacht wordt over de inhoud en de vorm van de tekst als over de gebruikte leesstrategieën:

- ## Voorbeeldvragen

- *Is dit nu een triest verhaal? Waarom wel/niet?*
- *Welk personage lijkt het meest/minst op jou? Waarom?*
- *Waar verwijst de 4, 3, 2, 1 uit de titel van de tekst naar?*
- *Vind je de titel goed gekozen?*

- *Helpt het om een tekst te tekenen of visualiseren? Waarom?*
- *Hoe vond je het om gelijkenissen en verschillen te zoeken tussen jou en de personages?*

## Voorbeeldvragen

- Welke activiteiten zou je van de bejaarde naar de jongere willen verschuiven of van de jongere naar de bejaarde?
- Wat lijkt jou een leuke tijdsbesteding (als je mocht kiezen hoe je je dag invulde)?
- Is er iets wat je graag zou toevoegen aan je leven?
- Is er iets wat je graag zou schrappen uit je leven?

## Tips

## COMPLEXITEIT VAN TAKEN: BEOORDELINGSWIJZER

Deze beoordelingswijzer kan je gebruiken om de complexiteit van taaltaken te beoordelen. De linkerkolom toont steeds hoe je een taak minder complex maakt (en dus voor de meeste leerlingen toegankelijker). De rechterkolom toont het complexere alternatief (met meer uitdaging). Let op! Complexiteit is steeds leerlingafhankelijk en blijft op voorhand moeilijk in te schatten. Deze wijzer geeft enkel indicaties.

| Output                                                   | - (toegankelijker)                                                                                                                           |                                                                                                                                                | + (meer uitdaging)                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Informatie: verwerkings-niveau</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>kopiërend/ beschrijvend</li> <li>globaal onderwerp bepalen</li> <li>eerder gesloten vragen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>structurerend, infererend</li> <li>informatie die niet letterlijk in de tekst staat afleiden</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>evaluerend (meta-tekstueel en intertekstueel) / persoonlijk niveau</li> <li>in detail luisteren en lezen</li> <li>meer open vragen</li> </ul>      |
| <b>Hoeveelheid informatie</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>weinig</li> </ul>                                                                                     |                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>veel</li> </ul>                                                                                                                                    |
| <b>Vertrouwdheid met vraagtype (bij gesloten vragen)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>meerkeuzevragen met één correct antwoord</li> <li>weinig variatie in vraagtypes</li> </ul>            |                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>andere vraagtypes: meerkeuze met meerdere juiste antwoorden, meerkeuzematrix, sleepoefeningen, ...</li> <li>veel variatie in vraagtypes</li> </ul> |
| <b>Tijd</b>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>lage tijdsdruk</li> <li>in fasen</li> <li>met planning vooraf</li> </ul>                              |                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>hoge tijdsdruk</li> <li>zonder planning</li> </ul>                                                                                                 |
| <b>Modaliteit (hoe antwoorden)</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>niet-talige reactie (puur receptief)</li> </ul>                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>beperkte talige reactie (kopiërend schrijven)</li> </ul>                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>talige reactie (beschrijvend schrijven)</li> </ul>                                                                                                 |
| <b>Uitvoerings-voorwaarden</b>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>met (veel) ondersteuning</li> </ul>                                                                   |                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>zelfstandig</li> </ul>                                                                                                                             |
| <b>Publiek</b>                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>jezelf</li> <li>vertrouwde omgeving</li> <li>veel contextuele inbedding</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>bekend publiek</li> </ul>                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>onbekend publiek</li> <li>onbekende omgeving</li> <li>weinig contextuele inbedding</li> </ul>                                                      |

Bron: Centrum voor Taal en Onderwijs (2023). Complexiteit van taken: beoordelingswijzer. KU Leuven: intern werkdokument. Gebaseerd op: Gysen, S., G. Ramaut & M. Sterckx (2003). Tasa. Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair onderwijs Anderstalige Nieuwkomers. Leuven: Steunpunt NT2 (K.U.Leuven) en Robinson, P. (2011). Second Language Task Complexity. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.