

Het Middelnederlandse verhaal 'Floris en Blancefloer' op A2-niveau

Anne Remy & Laura Somers

Educatieve master in de talen - verkort traject


Masterproef deel A: scriptie

Promotor

Prof. Jordi Casteleyn

Ondergetekenden, Anne Remy en Laura Somers, studenten Educatieve Master in de Talen, verklaren dat deze scriptie volledig oorspronkelijk is en uitsluitend door henzelf geschreven is. Bij alle informatie en ideeën ontleend aan andere bronnen, hebben ondergetekenden expliciet en in detail verwezen naar de vindplaatsen.

Antwerpen, 6 juni 2022.



Anne Remy



Laura Somers

Abstract

In onze masterproef *Het Middelnederlandse verhaal 'Floris en Blancefloer' op A2-niveau* ontwikkelden wij, Anne Remy en Laura Somers, extra leesmateriaal voor een laaggeletterd volwassen publiek. Recent onderzoek toont aan dat er een gebrek is aan kwalitatief leesmateriaal voor die doelgroep. In navolging van Sofie Moors die het 17^{de}-eeuwse verhaal *Genoveva en Sifroij* reeds hertaalde, gingen wij aan de slag met de idyllische versie van *Floris ende Blancefloer*. Een verhaal geschreven door de 13^{de}-eeuwse Franse auteur Diederic van Assenede.

Op basis van wetenschappelijke literatuur hertaalden we de tekst en ontwikkelden we een handleiding vol didactische oefeningen om de tekst in een lescontext te behandelen. Op die manier bieden we concrete handvaten en materiaal aan onze collega's aan. Zowel de tekst als een deel van het didactisch materiaal werd uitgetest binnen een educatieve context. Dat konden we doen bij Ligo, Antwerpen, het vroegere CBE of Centra voor Basiseducatie, waar we in september 2021 startten als NT2-docenten. Die organisatie heeft het tot haar missie gemaakt om laaggeletterdheid bij volwassenen te verhelpen.

Zeer belangrijk om u bewust van te zijn, is dat we deze masterproef samen met onze doelgroep verwezenlijkten. Niet alleen hielpen zij ons bij de testrondes van de hertaalde tekst, maar verzorgden ze onder begeleiding ook de illustraties van het boek. Het resultaat is bijgevolg een prachtig leesboek voor en bovenal door onze doelgroep.

Woord vooraf

Om de Educatieve master in de talen aan de Universiteit van Antwerpen te voltooien, schreven wij, Anne Remy en Laura Somers, deze masterproef. Tijdens haar master Nederlands werkte Anne reeds rond het Middelnederlandse verhaal *Floris ende Blancefloer* in een educatieve context. Ze onderzocht het potentieel en de mogelijkheden van het werk voor het schoolvak Nederlands in de derde graad ASO. De toenmalige opzet was om hier later in de Educatieve master verder mee aan de slag te gaan en uit te werken in een lessenreeks die ze zou uittesten in haar lespraktijk. Een coronacrisis later, zijn we er effectief in geslaagd om een lessenreeks te ontwerpen. Desalniettemin is de toenmalige opzet gewijzigd.

Vooreerst veranderde de doelgroep van de masterproef. Het zijn niet meer de leerlingen uit de derde graad ASO waar we concreet lesmateriaal voor zouden voorzien, maar de cursisten uit Ligo Antwerpen, het voormalige Centrum voor Basiseducatie¹ (CBE). Anne startte, evenals Laura, in september 2021 bij Ligo Antwerpen als docent Nederlands voor anderstaligen (NT2).

Vervolgens bleek dat we beiden aan de slag zouden gaan met een Middelnederlands verhaal en dit zouden hertalen naar een A2-niveau voor onze cursisten. Anne koos voor *Floris ende Blancefloer* en Laura zou aan de slag gaan met *Ferguut*. Beiden deden we dit in navolging van de masterproef van Sofie Moors: *De ontsluiting van een Vlaams Topstuk voor laaggeletterde jongeren in het Nederlands. Genoveva en Sifroij, een geïllustreerd boek over een 17de-eeuws rederijkerstoneelstuk* (2019). Op die manier zouden we een serie hertaalde boekjes maken en beantwoorden aan de nood naar meer leesmateriaal voor laaggeletterden. Al snel bleek dat het maken van twee boeken binnen dezelfde organisatie praktisch onhaalbaar zou zijn. Bovendien was onze opzet helemaal hetzelfde afgezien van de keuze voor het werk. In samenspraak met onze promotor, professor dr. Jordi Casteleyn, mochten we samen aan de slag gaan. We kozen voor *Floris ende Blancefloer* omwille van de relevantie en herkenbaarheid voor onze cursisten.

Het maken van deze masterproef zou niet gelukt zijn zonder de expertise, de steun en bovenal het enthousiasme van verschillende mensen. We willen hen dan ook graag nog eens uitvoerig bedanken.

In de eerste plaats willen we graag onze promotor, professor dr. Jordi Casteleyn, bedanken voor de begeleiding en de kennismaking met het NT2-veld.

Daarnaast willen we Ligo Antwerpen bedanken. Dankzij hun steun, zowel organisatorisch als financieel, hebben we een mooi project kunnen realiseren. Meer in het bijzonder gaat onze dank uit naar Erna Hoskens, Tania Polak en Isabel Couillier voor de praktische regeling van het project. Overigens bedanken we graag Lien Scheers om de tekst van het boek na te lezen en het finale boek onder de loep te nemen.

Het boek was uiteraard nooit gerealiseerd zonder de input van de cursisten. Bedankt Aisha Bajouk, Arab Maadouri, Baseer Shinwari, Hazratullah Zazai, Iqbal Parvaiz, Meryem Hattit, Mona Alshinayyin, Mourad El Jaouhari, Omar Farah Mohamed, Saif Azzawi, Sezai Ucar en Thupten Migmar om jullie kritische oog langs de tekst te laten gaan.

De prachtige illustraties werden verzorgd door Abd Brhawe, Amran Alasow Mohamed, Bourhan Mohammed, Delshan Murad, Filiz Dogan, Hanan Aharoud, Hayat M'Jahed, Hiwet Ngusa, Khitam

¹ Zij zetten zich in om zeer kwetsbare groepen weerbaarder te maken in de samenleving door te werken aan hun laaggeletterdheid. Zo kan je bij hen terecht voor ICT-lessen, wiskundelessen en uiteraard voor de Nederlandse les. Het doelpubliek van Ligo zijn niet enkel anderstalige nieuwkomers, maar evengoed laaggeletterde Vlaamse volwassenen (Ligo, 2022).

Alruhal, Maria Da Silva, Nacera Slimane, Naziha Hajiou, Neimat Ibesh, Souraya El Moussati, Souria Saksak en Wafaa Alqadi, bedankt om vol enthousiasme jullie teken- en schildertalent met ons te delen.

Onze dank gaat uiteraard ook uit naar onze vormgeefster Laura Vargas. Zij leidde de tekensessies met de cursisten in goede banen en gaf het boek volledig vorm. Daarnaast bedanken we graag de vrijwilligers, Gaby Segers, Lauren Vanheale en Sonja Geenen, die tijdens die tekensessies kwamen helpen.

We bedanken graag enkele collega's. Bedankt Enya Marchal, Janne Van Slagmolen, Joris D'haen en Tom Bruyns om jullie stem te lenen en enkele dialogjes in te spreken voor het didactische materiaal.

Tot slot willen we Dieuwke Goedemé en Sofie Van de Poel in de bloemetjes zetten voor het nalezen van onze masterproef. Jullie feedback zorgde voor een mooi afgewerkt geheel.

Inhoud

Abstract	3
Woord vooraf	4
1 Introductie	8
1.1 Probleemstelling	8
1.2 Onderzoeksstelling en -doel	9
2 Laaggeletterdheid.....	10
2.1 Wat en wie?	10
2.2 Doelgroep onderzoek.....	11
2.2.1 Algemene situering CBE-CVO.....	11
2.2.2 Kenmerken CBE-cursist.....	11
3 Floris ende Blancefloer	13
3.1.1 Algemene situering tekst.....	13
3.1.2 Verantwoording tekstkeuze.....	13
4 Een tekst voor laaggeletterden	15
4.1 Inhoud & vertelperspectief	15
4.2 Zinsbouw	16
4.3 Woordenschat	16
4.4 Vorm & tekst- & verhaalstructuur	17
4.5 Format	17
5 Leesdidactiek.....	19
5.1 Literatuurbeleving.....	19
5.2 Tekstbegrip	20
5.3 Woordenschat	20
5.4 Taal(beschouwing)	21
5.5 Inburgering	22
5.6 Gesprek.....	23
6 Onderzoeksmethode	24
6.1 Design-based research	24
6.2 Designproces onderzoek	24
7 Rapportering proces en herzieningen	26
7.1 Verslag: algemeen proces.....	26
7.2 Herzieningen tekst	27
7.2.1 Herzieningen tekst proofreading 1	27
7.2.2 Herzieningen tekst proofreading 2	28

7.3	Verslag: ontwikkeling didactisch materiaal	29
8	Conclusie en discussie	30
9	Relevantie voor het werkveld	31
10	Referentielijst.....	32
11	Bijlagen	36
11.1	Floris en Blancefloer. Een 13 ^e -eeuws verhaal op A2-niveau (2022)	36
11.2	Didactisch materiaal bij het boek	63
11.2.1	Handleiding.....	63
11.2.2	Bijbehorend materiaal.....	86
11.3	Verzamelde data	87
11.3.1	Proofreading 1	87
11.3.2	Proofreading 2	97
11.4	Werkblad bij gelezen boek	109
11.5	Synthese van onze unieke bijdrage.....	110

1 Introductie

1.1 Probleemstelling

De Vlaamse overheid publiceerde in 2017 *Het Strategisch Plan Geletterdheid 2017-2024*. Ondertussen is dit al het derde gepubliceerde plan. Ondanks de toenemende scholingsgraad, blijft het aantal laaggeletterden namelijk een constante in ons land. Een belangrijke indicatie hiervoor wordt gegeven door de Pisa-resultaten van 2000-2009 waaruit blijkt dat vijftienjarigen op hetzelfde – ondermaatse – niveau blijven presteren (Vlaamse Regering 2014-2019, 2017, 3). Het onderzoek bekeek verschillende domeinen: taal, wiskunde en ICT-vaardigheden. Ook negen jaar later blijft dat beeld onveranderlijk. Uit het Pisa-resultaat van 2018 komt immers naar voren dat de taalvaardigheid van adolescenten daalt. De groep laaggeletterden zal niet wijzigen in de toekomst als hier niets aan wordt gedaan (De Graeve & Santens, 2019).

Sofie Moors deed reeds onderzoek naar laaggeletterdheid bij jongeren. Haar masterproef *De ontsluiting van een Vlaams Topstuk voor laaggeletterde jongeren in het Nederlands. Genoveva en Sifroij, een geïllustreerd boek over een 17^{de}-eeuws rederijkerstoneelstuk* (2019) had als doel leesmateriaal te voorzien voor deze doelgroep. Het gaat om jongeren die niet goed kunnen lezen en bijgevolg vaak niet graag doen. Ondanks de moeilijkheden die de coronacrisis met zich meebracht, slaagde zij erin een mooi project tot stand te brengen (Moors, 2019-2020²).

Desalniettemin beperkt het probleem zich niet enkel tot jongeren. In Vlaanderen heeft vijftien procent van de mensen tussen de zestien en vijfenzeventig jaar moeite met lezen en schrijven, wat neerkomt op één op de zeven Vlaamse volwassenen of een half miljoen Vlamingen (Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde, 2019, 15). Laaggeletterdheid is alomtegenwoordig. De overheid is zich hier van bewust en wil met het geletterdheidsplan het probleem zo volledig mogelijk aanpakken en een beleid hieromtrent opstellen. Er staan vijf doelstellingen centraal in het plan waaronder: ‘[...] het verhogen van geletterdheid binnen de familieomgeving om het doorgeven van laaggeletterdheid van generatie op generatie te doorbreken³’ (Vlaamse overheid, 2017, 15). Laaggeletterdheid moet bijgevolg niet alleen aangepakt worden bij de kinderen op school, maar ook bij de ouders thuis en in de werkomgeving.

De vakgroep *Onderwijskunde* van de Universiteit van Gent leert ons dat het overgrote deel van die laaggeletterde volwassenen vandaag de dag anderstaligen zijn⁴ (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2022). Zij kunnen terecht in het volwassenenonderwijs. In haar masterproef detecteerde Moors (2019-2020, 41) een gebrek aan ‘kwaliteitsvol leesmateriaal’ voor anderstaligen. Met deze masterproef willen wij dus een bijdrage leveren om die lacune mee op te vullen. Bovendien zullen we materiaal ontwikkelen om met de hertaalde tekst van *Floris ende Blancefloer* in de klas aan de slag te gaan. In een handleiding geven we suggesties hoe er met de tekst en dit materiaal gewerkt kan worden.

Lezen is meer dan enkel en alleen een tekst begrijpen. We willen met het ontwikkeld materiaal dan ook inspelen op verschillende aspecten die bij lezen komen kijken. In de voetsporen van Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 34) hebben we als doel “[...]om niet alleen te werken aan

² Het leesmateriaal dat Moors ontwikkelde bij haar masterproef is te raadplegen via deze link:
<https://anyflip.com/rvsnf/gvqc/basic/>

³ De andere vier doelstellingen zijn: het onderwijs, de werkzoekenden en de werkenden, de armoedegroepen en een toename van de digitale geletterdheid bij jongeren en volwassenen (Vlaamse Regering 2014-2019, 2017).

⁴ Meer cijfers over laaggeletterdheid kan u vinden via dit document:

https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Infographic_laaggeletterd_in_Vlaanderen.pdf

literatuurbeleving en tekstbegrip, maar ook woordenschat bij te brengen, te werken aan hun algemene kennis over de Nederlandse taal, te oefenen op hun gespreksvaardigheid en zelfs te werken aan inburgering.” Het is niet voor niets dat Ewout van der Knaap (2020, 416), hoogleraar aan de universiteit van Utrecht, literatuur naar voor schuift als een middel om de vreemde taal aan te leren in zijn totaliteit. Doordat we met onze masterproef bovendien inzetten op een aspect als inburgering, zorgt dat ervoor dat we daarmee goed aansluiten bij het inburgeringsbeleid. Daarin is maatschappelijke oriëntatie namelijk één van de vier pijlers (Agentschap Binnenlands Bestuur, 2021, z.p.).

1.2 Onderzoeksstelling en -doel

De doelstelling van het Strategisch Plan Geletterdheid, het inburgeringsbeleid en de gedetecteerde lacune in Moors’ scriptie bracht ons ertoe om kwaliteitsvol leesmateriaal te maken voor een laaggeletterd, weliswaar anderstalig, doelpubliek. Om de gedetecteerde leemte op te vullen, is een voorafgaande literatuurstudie noodzakelijk.

Aangezien de term laaggeletterdheid dikwijls op een verkeerde manier geïnterpreteerd wordt, bespreken we eerst wat die term inhoudt (hoofdstuk 2.1). Daarbij lichten we ons doelpubliek tevens toe (hoofdstuk 2.2). We bakenen onze doelgroep zo sterk mogelijk af om een kwalitatief onderzoek te voeren. In tegenstelling tot Moors concentreerden wij ons op een anderstalig volwassen doelpubliek, al wil dit niet zeggen dat het werk niet geschikt is voor laaggeletterde anderstalige jongeren of zelfs een laaggeletterde moedertaalspreker. Op die manier beantwoorden we eveneens aan de nood om de bredere (familie)context bij laaggeletterden aan te pakken.

Het uiteindelijke materiaal krijgt vorm in een leesboek. We hertalen het dertiende-eeuwse Middelnederlandse verhaal *Floris ende Blancefloer* naar een A2-niveau. Moors geeft in haar masterproef al kort aan dat zulke verhalen een meerwaarde zijn om aan bod te laten komen binnen deze doelgroep. Wij gaan hier iets dieper op in (hoofdstuk 3). Alvorens we over kunnen gaan tot het daadwerkelijk hertalen van de tekst, moeten we ons goed bewust zijn welke ingrepen daartoe nodig zijn. Hiervoor baseren we ons op de literatuurstudie die Moors daaromtrent reeds uitvoerde. We bespreken achtereenvolgens de inhoud en het vertelperspectief (hoofdstuk 4.1), de zinsbouw (hoofdstuk 4.2), de woordenschat (hoofdstuk 4.3), de vorm, tekst- en verhaalstructuur (hoofdstuk 4.4) en het format (hoofdstuk 4.5).

Aanvullend op het leesboek voorzien we tevens didactisch materiaal. Daarvoor baseren we ons op zes aspecten die Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 34) aanhaalden. Deze elementen zijn van belang bij materiaalontwikkeling voor laaggeletterden. Net als hen willen we meer doen dan enkel inzetten op tekstbegrip (hoofdstuk 5.2). We gaan daarnaast in op literatuurbeleving (hoofdstuk 5.1), woordenschat (hoofdstuk 5.3), taal(beschouwing) (hoofdstuk 5.4), inburgering (hoofdstuk 5.5) en gesprek (hoofdstuk 5.6). We leggen steeds de link naar andere wetenschappelijke literatuur en de didactiek van Ligo.

Om tot een kwalitatief onderzoek te komen, is een onderzoeksmethodologie nodig. Om zowel het leesboek als het didactische materiaal te toetsen, maken we gebruik van design-based research. We bespreken wat die gekozen onderzoeksstrategie juist inhoudt (hoofdstuk 6.1) en hoe dat voor ons eigen onderzoek vorm heeft gekregen (hoofdstuk 6.2). We kregen de mogelijkheid om zowel het leesboek als het didactische materiaal uit te testen binnen een echte educatieve context. Beiden werden uitgetest op onze doelgroep tijdens onze eigen lessen bij Ligo Antwerpen.

Tot slot gaan we in op het proces en de herzieningen. Eerst geven we een korte beschrijving van het gehele proces (hoofdstuk 7.1). Vervolgens gaan we dieper in op de herzieningen na de eerste proofreading (hoofdstuk 7.2.1) en de tweede proofreading (hoofdstuk 7.2.2). Tot slot geven we ook een kort verslag van een aantal belangrijke inzichten die we kregen tijdens het uittesten van het didactische materiaal (hoofdstuk 7.3).

2 Laaggeletterdheid

Hieronder behandelen we eerst wat we juist verstaan onder ‘laaggeletterdheid’. Deze term is immers veel breder dan mensen vaak denken. Vervolgens bespreken we de doelgroep van ons project.

2.1 Wat en wie?

De term laaggeletterdheid wordt vaak ten onrechte enkel en alleen in verband gebracht met taal. Het is echter een veel breder begrip. Dat blijkt uit de definitie ervan door de Stichting Lezen en Schrijven:

Je bent als volwassene laaggeletterd, als je moeite hebt met lezen, schrijven en/of rekenen. Vaak heb je dan ook beperkte digitale vaardigheden. Dan vind je bijvoorbeeld omgaan met een computer of een smartphone lastig. (Stichting Lezen en Schrijven, 2021)

De vaardigheden die hier worden opgesomd (taal, rekenen en digitale competenties) noemen we de basisvaardigheden. Die gebruiken we om alledaagse taken uit te voeren. De beheersing van die drie basisvaardigheden wordt als noodzakelijk gezien om op een goede manier te kunnen participeren aan de samenleving (Stichting Lezen en Schrijven, 2018, 10). Personen die geletterd zijn, beheersen het burgerschapsniveau B1. Wie onder dat niveau valt, is bijgevolg laaggeletterd en kan problemen ondervinden om volwaardig deel te nemen aan de maatschappij (Stichting Lezen en Schrijven, 2017b).

Laaggeletterd zijn heeft bijgevolg een grote impact op verschillende levensaspecten. Zo ervaren laaggeletterden in de eerste plaats vaak problemen op het vlak van geld. Rekeningen begrijpen, digitaal bankieren en de administratie bijhouden, kunnen bijvoorbeeld een grote uitdaging vormen. Ook op het werk kan laaggeletterdheid een struikelblok vormen. Digitale vaardigheden zijn namelijk meer dan ooit belangrijk geworden op de arbeidsmarkt. Ten derde heeft laaggeletterdheid een impact op het gezin. Leerlingen uit laaggeletterde gezinnen hebben meer kans om zelf laaggeletterd te worden, aangezien taalstimulering en ouderbetrokkenheid een grote invloed hebben op het schoolsucces van leerlingen. Tot slot ondervinden laaggeletterden meestal meer gezondheidsproblemen doordat ze niet voldoende over de vaardigheden beschikken om informatie over gezondheid, ziekte en zorg te begrijpen. Dat laatste geeft aan dat laaggeletterdheid soms tot gevaarlijke situaties kan leiden. Denk maar aan het gebruik van medicatie wanneer je de bijsluiter niet begrijpt (Stichting Lezen en Schrijven, 2018, 10, 21-31; Taalhuis Midden-Brabant, s.d.).

Bovendien wordt laaggeletterdheid maar al te vaak in verband gebracht met anderstalige personen met een migratieachtergrond. Dat is echter een volledig onterechte associatie. Twee op de drie laaggeletterden zijn namelijk hier geboren (Fastenau, 2019). Laaggeletterden zijn dus geen homogene, maar juist een zeer heterogene groep. Zowel op het vlak van leeftijd, geslacht als herkomst is ze zeer divers, zo benadrukt Stichting Lezen en Schrijven (2018, 20). Ook de Nederlandse Taalunie (Bohenn, Ceulemans, Van de Guchte, Kurvers, & Van Tendeloo, 2004, 21) omschrijft laaggeletterden als geen uniforme groep. Naast tweedetaalverwervers onderscheiden zij nog twee groepen: de mensen die niet of nauwelijks naar school zijn gegaan en daarnaast zij die wel school hebben gelopen, maar toch de vaardigheden onvoldoende hebben ontwikkeld om als geletterden beschouwd te worden. Hieruit mag duidelijk worden dat het uitermate belangrijk is dat we laaggeletterden niet zomaar verenigen tot anderstaligen met een migratieachtergrond. Het gaat even goed om personen met Nederlands als moedertaal (NT1'ers).

2.2 Doelgroep onderzoek

2.2.1 Algemene situering CBE-CVO

Uit het bovenstaande blijkt dat laaggeletterden een heel ruime en heterogene groep vormen. Het gaat om personen met een diverse achtergrond (taal, geboorteland, socio-economische situatie enzovoort). Om ons onderzoek zo kwalitatief mogelijk te maken, beperkten we onze doelgroep tot een zo specifiek mogelijke groep. We kozen ervoor om onze participanten te zoeken binnen de anderstalige volwassenen (NT2-leerders) die leslopen binnen Ligo. We waren er op deze manier van verzekerd dat we voldoende respondenten zouden hebben. Aangezien we in deze masterproef een boek maken op A2-niveau, specificeerden we ons op volwassenen die niveau A1 reeds behaald hebben en gestart zijn aan hun traject om het A2-niveau te behalen.

Maar wie is die NT2-leerder uit de CBE nu juist? Cursisten die les volgen aan de CBE of de Centra voor Volwassenonderwijs (CVO) worden vaak ten onrechte als één groep beschouwd. Het NT2-traject verloopt anders binnen de verschillende scholen. De ERK-berg⁵ is daar een heldere weergave van. Vergelijken we het traject voor cursisten uit de CBE met die voor de cursisten uit de CVO dan zien we een frappant onderscheid. Zo geeft de ERK-berg aan dat cursisten uit de CVO er opmerkelijk sneller over doen dan cursisten uit de CBE. Terwijl de CVO-cursisten er gemiddeld zes maanden over doen om niveau A1 en A2 te behalen, kan dat bij de CBE-cursisten tot twee jaar in beslag nemen (Agentschap Integratie en Inburgering, 2021). Onze eigen lespraktijk leert ons dat dit vaak meer tijd in beslag neemt.

Terwijl cursisten die ‘gemiddeld of snel lerenden’ zijn, doorverwezen worden naar de CVO, komen de laaggeschoolde, traaglerende of analfabete cursisten in de CBE terecht (De Cuyper & Garibay, 2014, 3). Binnen ons onderzoek kozen we ervoor om de analfabete cursisten buiten beschouwing te laten, aangezien dit een volledig ander onderzoeksopzet zou inhouden. Onze doelgroep bestaat dus uit laaggeschoolde of traaglerende cursisten. Onder de term laaggeschoolden verstaan we personen die geen einddiploma van het secundair onderwijs bezitten (Statistiek Vlaanderen, 2021). Uiteraard zijn er steeds uitzonderingen, zo blijkt opnieuw uit onze eigen lespraktijk.

2.2.2 Kenmerken CBE-cursist

Om onze doelgroep beter te duiden, gaan we in het volgende deel in op enkele kenmerken van het laaggeschoolde NT2-publiek binnen Ligo. Dat doen we aan de hand van een intern artikel, getiteld *NT2 aan gealfabetiseerde laaggeschoolden* (2011), geschreven door onze collega Tine Keteleer⁶. Concreet bespreken we de volgende kenmerken: de thuissituatie, de leerhouding, het tempo en het vermogen tot transfer.

Terwijl de ene cursist thuis wel ondersteund wordt, ondervindt de andere cursist minder motivatie (Keteleer, 2011a, 4). Cursisten die thuis minder de kans krijgen om het geleerde te gebruiken, ondervinden dus een extra hindernis. Ze hebben met andere woorden minder taalcontact. Sommige volwassenen anderstaligen zoeken dat contact met de doeltaal bewust niet op, omdat het niet nodig is of omdat men het niet durft. Zo zijn er in de klasgroepen bij Ligo veel cursisten die naar winkels binnen de eigen culturele gemeenschap gaan en zelfs een doktersbezoek verloopt vaak in de moedertaal⁷. Zijlmans (2013, 18) stelt dan ook dat “volwassen NT2-leerders gebaat zijn bij

⁵ De ERK-berg geeft een beeld van het traject om Nederlands te leren. U kan deze raadplegen op: <https://integratie-inburgering.be/nl/erk-berg>

⁶ Bron afkomstig van het intranet (niet publiek toegankelijk) van Ligo.

⁷ Voorbeeld uit de eigen klaspraktijk bij Ligo.

‘blootstelling’ aan veel taalaanbod, veel exposure, en het creëren van veel gelegenheid om de taal te gebruiken.”

Daarnaast zijn er jammer genoeg vaak cursisten met “[...] een passieve leerhouding: ze verwachten door lijfelijk aanwezig te zijn in de klas, dat ‘het dan wel zal gebeuren. [...] Ze zien niet dat leren een activiteit is die ze zelf moeten doen [...]” (Keteleer, 2011a, 6). Een taal leren gaat immers niet vanzelf, maar vraagt tijd. Om een actieve leerhouding te ontwikkelen, moeten cursisten inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Dit doen ze door stapsgewijs te leren welke leerstrategieën voor hen al dan niet goed werken. Bijgevolg zullen ze sneller en beter bepaalde kennisonderdelen of vaardigheden in de doeltaal beheersen (Dönszelmann, 2020, 340-341).

Een factor waar we tijdens het lesgeven aan laaggeschoolden ook rekening mee moeten houden is het tempo van werken. Onze cursisten leren gemiddeld trager dan cursisten uit de Centra voor Volwassenonderwijs. Evenzeer onderling varieert het tempo sterk. Binnen één les moeten we dus voldoende inzetten op herhaling. Die herhaling bied je best niet alleen binnen één les aan, maar ook over verschillende lessen heen (Keteleer, 2011a, 7).

Door die herhaling krijgen de cursisten tijd om nieuwe informatie te verwerken en te automatiseren. Dat helpt hen bij het maken van de transfer. Het geleerde buiten de klascontext kunnen toepassen, is iets waar onze cursisten het meestal moeilijk mee hebben. Ze blijven zich met andere woorden vasthouden aan de eigen leefwereld en kunnen zich moeilijker verplaatsen in een andere rol of context (Keteleer, 2011a, 3 & 5-6, 10-11).

3 Floris ende Blancefloer

We willen het doelpubliek de Nederlandse taal aanleren en daarnaast werken aan inburgering. De keuze van een goede tekst is dan ook zeer belangrijk. Nadat we ons doelpubliek hadden vastgelegd, moesten we bepalen welke tekst we zouden gebruiken.

3.1.1 Algemene situering tekst

Ons oog viel op de dertiende-eeuwse ridderroman *Floris ende Blancefloer*. In de eigen tijd was het werk zeer bekend, wat blijkt uit de verschillende versies wijdverspreid over heel Europa. Zelf kozen we voor de Middelnederlandse versie door Diederic van Assenede aangezien deze, als een van de weinige verhalen, volledig is overgeleverd. *Floris ende Blancefloer* onderscheidt zich van andere riddersverhalen omwille van de inhoud. Het verhaal speelt zich niet af in onze eigen contreien, maar in het mysterieuze Oosten (Biesheuvel, 2001, 82 & 92-93). Wie niet bekend is met het verhaal, vindt hieronder een korte samenvatting.

Floris en Blancefloer groeien samen op als kind in Spanje. Al snel blijkt dat de twee voor elkaar gemaakt zijn. Ze zijn onafscheidelijk, maar de ouders van Floris, de Spaanse koning en koningin, hebben hun bedenkingen. Ze willen dat hun zoon een dame van stand trouwt en niet de dochter van een christelijk kamermeisje. Floris daarentegen moet daar niets van weten. Hij wordt door zijn ouders naar Montorië gestuurd voor zijn opleiding. Blancefloer zal een paar dagen later volgen. Ondertussen geven de ouders de opdracht om Blancefloer te verkopen op de markt. Zij wordt weggevoerd naar het verre Oosten om daar in de harem van de emir terecht te komen. De list heeft echter niet het gewenste effect. Floris keert terug en is ontroostbaar. Hij lijdt zo onder het verlies van zijn geliefde, dat hij zichzelf bijna van het leven berooft. De koning en koningin vertellen uiteindelijk alles en Floris besluit om zijn Blancefloer te gaan halen. Met de hulp van verschillende goede mensen, wordt hij uiteindelijk herenigd met zijn zielsverwante. Zelfs de emir moet na een tijdje toegeven dat deze liefde puur en mooi is. Floris en Blancefloer trouwen aan het hof van de emir en keren terug naar huis om het land te besturen.

Vandaag geniet het werk minder bekendheid. Het werk komt slechts voor in enkele handboeken van het schoolvak Nederlands (Jordens, 2016, 76-77). Daarnaast is het niet opgenomen in de nieuwe Vlaamse literaire canon (Literaire Canon, 2021) noch in de lijst van Vlaamse topstukken (Vlaamse Overheid, 2021). Daarom wil dit niet zeggen dat de culturele waarde van het verhaal onvoldoende is. Zelf onderzocht een van ons al de mogelijkheden van de tekst voor de derde graad secundair onderwijs in haar masterproef: *Kan Floris ende Blancefloer het schoolvak Nederlands redden? Literatuurhistorisch redeneren toegepast op Middelnederlandse literatuur* (Remy, 2019-2020).

3.1.2 Verantwoording tekstkeuze

Zoals reeds vermeld, focust deze masterproef zich echter op een volwassen doelpubliek. Waarom kan een dergelijk, oud verhaal toch interessant zijn voor onze doelgroep? Een aantal argumenten die Hubert Slings aanhaalt in zijn artikel *Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs* (2013) – weliswaar van toepassing op het secundair onderwijs – kunnen naar onze mening doorgetrokken worden en zijn dus evengoed van toepassing op het onderwijs aan anderstalige volwassenen.

Voor onze doelgroep is herkenning een zeer belangrijk gegeven. Een verhaal waarin ze zich niet kunnen herkennen, zal moeilijker te begrijpen zijn dan een tekst waarin ze zich kunnen inleven (Stichting Lezen en Schrijven, 2017a). Slings (2013) stelt in zijn artikel dat oude verhalen evengoed universele waarden, problemen en vragen bevatten die vandaag de dag nog steeds optreden en waar we ons in kunnen inleven. “[...] het is uiteindelijk de ontdekking niet alleen van de mens uit een ver verleden, maar van de universele mens”, zo schrijft Slings (2013). Als deze verhalen dus evengoed herkenning kunnen

bieden, waarom zouden we ze onze cursisten dan onthouden? Voor *Floris ende Blancefloer* is de aanwezigheid van dergelijke herkenbare thema's zeker van toepassing. Er zitten diverse aspecten in het verhaal waarin de cursisten zich kunnen herkennen en die het voor hen een interessant verhaal maken (hoofdstuk 4.1).

Net door de lezer te confronteren met dergelijke treffende gelijkenissen, maar evengoed met frappante verschillen, kunnen historische teksten bijdragen aan de individuele zelfontplooiing (Slings, 2013). En laat dat nu juist een van de missies van de CBE zijn. Naast het werken aan de basiscompetenties rond spreken, schrijven, luisteren en lezen, focussen de Centra voor Basiseducatie zich zeer sterk op het ondersteunen van de zelfontplooiing (Ligo, 2021, 9).

Tot slot is de ontwikkeling van de interculturele competentie een belangrijk doel van Ligo (Ligo, 2021, 13). Cursisten dienen een open houding te leren aannemen voor zowel de doeltaalcultuur als de cultuur van de medecursisten. Door in gesprek te gaan over de gelijkenissen en verschillen uit het verhaal, kan aan die competentie gewerkt worden. Cursisten leren op die manier luisteren naar elkaars cultuur en daartegenover een open houding te ontwikkelen (hoofdstuk 5.5). Op die manier wordt er dus ook deels gewerkt aan wat Slings (2013) aangeeft als de mogelijkheid tot cultuuroverdracht met historische literatuur.

4 Een tekst voor laaggeletterden

Diederic van Assenede schreef in zijn proloog:

Men moet corten ende linghen
Die tale, sal mense te rime bringhen,
Ende te redenen die aventure.
Hets worden herde te sure
Van Assenede Diederike (vs. 19-23, J.J. Mak, 1980).⁸

Net zoals Diederic van Assenede een aantal honderden jaren geleden, nemen wij nu de taak op ons om dit verhaal voor een nieuw doelpubliek te hertalen.

De Stichting Lezen en Schrijven (2020) meldt op haar website dat veel teksten door organisaties op het taalniveau B1 worden opgesteld. Een brief of een folder op dat niveau is echter te moeilijk voor laaggeletterden, met mogelijk negatieve gevolgen van dien (hoofdstuk 2.1). Voor die doelgroep is een tekst op niveau A2 van het Europees Referentiekader (ERK) noodzakelijk, zo stellen zowel Stichting Lezen en Schrijven (2020) als Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 29). Mensen die zich op niveau A2 bevinden worden door het ERK aangeduid als ‘basisgebruikers’. Dat taalniveau krijgt in het ERK de volgende globale omschrijving:

Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van directe behoeften beschrijven. (Taalunieversum, 2021)

Maar waar dienen we dan concreet op te letten om een tekst naar dat niveau te bewerken? Moors besprak die aspecten reeds uitgebreid in haar masterproef. Desalniettemin werken wij met een andere tekst. Daarom toetsen we die nog even kort af en bespreken we ze in het licht van ons eigen verhaal. Die uiteenzetting zal zowel de eigenlijke tekst als deels de paratekst van het boek behandelen. Achtereenvolgens bespreken we de inhoud en het vertelperspectief, de zinsbouw, de woordenschat, de tekst- en verhaalstructuur en de vorm en tot slot het format. Om uiteindelijk na te gaan in hoeverre onze tekst daadwerkelijk op een A2-niveau geschreven is, zullen we die af toetsen aan de praktijk (hoofdstuk 7).

4.1 Inhoud & vertelperspectief

Het taalniveau A2 komt ongeveer overeen met het leesniveau van een basisgebruiker, wat we kunnen vergelijken met een 6- tot 12-jarige moedertaalgebruiker. Hierbij moeten we in het achterhoofd houden dat het taalniveau van het boek weliswaar daarop moet afgestemd worden, maar dat dat niet geldt voor de inhoud van het werk. Het gaat hier immers om volwassenen en niet om kinderen. Het is dan ook belangrijk dat de inhoud van het verhaal afgestemd is op de doelgroep (Pessemier, Mergan & Duthois, 2018-2019, 29). De Stichting Lezen en Schrijven (2017a) geeft tevens aan dat het belangrijk is om zich bewust te zijn van het onderwerp van het verhaal: “Kies een concreet onderwerp dat

⁸ “Als men een verhaal op rijm wil zetten en het gebeurde ordelijk wil vertellen, moet men het op de ene plaats inkorten en ergens anders weer uitbreiden. Dat is een heel zware taak geweest voor Diederic van Assenede” (Biesheuvel, 2001, 7).

herkenbaar is voor de lezer.” Een verhaal moet met andere woorden aansluiten bij de leef- en belevingswereld van onze cursisten.

Op het eerste gezicht lijkt dat voor Middelnerlands literatuur geen eenvoudige opdracht. Hoe kunnen cursisten zich nu inleven in verhalen die ruim 800 jaar oud zijn? Zoals we reeds hebben aangehaald geeft Hubert Slings (2013) aan dat er in deze verhalen weliswaar andere levensvisies worden aangebracht, maar dat er juist ook zeer veel onvergankelijke thema’s in aan bod komen. Voor het werk dat wij zullen hertalen, is dat zeker en vast van toepassing. *Floris ende Blancefloer* speelt in op een universeel thema, namelijk de liefde. Daarbij treedt het herkenbare thema naar voren dat liefde alles overwint. Het gaat bovendien om een liefde die godsdiensten en culturen overbrugt. Tevens interessant is dat dit verhaal zich voor een groot deel afspeelt in het Midden-Oosten. Het verhaal vindt met andere woorden plaats in een wereld die voor veel van onze cursisten deels herkenbaar zal zijn. Denk maar aan beschrijvingen van tijdloze en over generaties doorgegeven aspecten als gebouwen, eten, muziek enzovoort.

Daarnaast sluiten we ons aan bij het idee van Moors (2020, 18) om te opteren voor een vertellend en belevend ik-perspectief. In haar masterproef gaf ze aan dat de lezer leesplezier dient te ervaren en daarvoor is het noodzakelijk dat cursisten niet alleen aansluiting vinden bij de inhoud van de tekst, maar zich ook kunnen identificeren met het hoofdpersonage. Door de tekst door de ogen van de hoofdpersoon – hier dus Floris – te beleven, zullen de cursisten zich makkelijker met hem kunnen identificeren. Zoals Moors aanhaalt, heeft dit natuurlijk implicaties voor de bewerking van de tekst. Scènes waarin Floris niet optreedt (en die zijn er) zullen ofwel wegvallen of op een creatieve manier in het verhaal verwerkt moeten worden.

4.2 Zinsbouw

Zowel Wablieft, de Stichting Lezen en Schrijven als Pessemier, Mergan en Duthois geven enkele tips in verband met de zinsbouw van teksten op A2-niveau. In de eerste plaats wordt aangeraden om de ‘vaste’ woordvolgorde van het Nederlands te hanteren: ‘onderwerp – persoonsvorm – lijdend voorwerp’. Inversie en tangconstructies worden best zo veel mogelijk vermeden. Ten tweede zijn enkelvoudige zinnen meer aanbevolen dan samengestelde zinnen, aangezien die laatste moeilijker te begrijpen zijn (Stichting Lezen en Schrijven, 2017a; Pessemier, Mergan & Duthois, 2018-2019, 29). Daarnaast raden ze alle drie aan om in de tegenwoordige tijd te schrijven. Actieve zinnen zijn namelijk duidelijker en korter dan passieve constructies. Tot slot telt het aantal woorden per zin bij voorkeur tussen de tien en vijftien woorden (Wablieft, s.d.; Stichting Lezen en Schrijven, 2017a; Pessemier, Mergan & Duthois, 2018-2019, 29).

4.3 Woordenschat

De woordenschat van onze doelgroep is minder uitgebreid en daar dienen we dan ook rekening mee te houden. Het wordt daarom aangeraden om vooral in te zetten op alledaagse en gangbare woordenschat. Schrijf met andere woorden zoals je spreekt en vermijd vaktaal en archaische woorden. Bovendien worden uitdrukkingen en figuurlijk taalgebruik beter voorkomen. Getallen schrijf je in cijfers en afkortingen schrijf je beter voluit (Stichting Lezen en Schrijven, 2017a). Wablieft (s.d.) en Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 30) melden dat je best korte woorden gebruikt. Daarbij gaat het om woorden die uit maximaal drie lettergrepen bestaan. Wanneer je trouwens de keuze hebt tussen twee werkwoordsvormen (bijvoorbeeld ‘kan/kun’ of ‘wou/wilde’), is het niet alleen belangrijk consequent te blijven en steeds voor dezelfde vorm te kiezen. Je selecteert best de werkwoordsvorm die het meest aansluit bij de infinitief. Die zou namelijk minder verwarrend zijn (Pessemier, Mergan & Duthois, 2018-2019, 30).

Om na te gaan of een woord tot het A2-niveau behoort, kunnen we gebruik maken van een aantal handige online tools. Als eerste zullen we gebruikmaken van dezelfde website die Moors in haar

masterproef gehanteerd heeft, namelijk www.zoekeenvoudigewoorden.nl (BureauTaal, 2018). Daarnaast zullen we kijken naar de basiswoordenlijst⁹, die gebaseerd is op het *Basiswoordenboek Nederlands* van De Kleijn en Nieuwborg (Verhaar, 2011). Natuurlijk kunnen niet alle woorden die tot een B1-niveau of hoger behoren, vermeden worden. Er zullen woorden in de tekst voorkomen die we niet kunnen ontwijken. Zo staat het woord ‘emir’ niet in de woordenlijst van het taalniveau A2, maar is het een term die moeilijk te vermijden is binnen het verhaal *Floris ende Blancefloer*. Zulke woorden zullen opgenomen worden in een woordenlijst achteraan in het boek.

Willen we de leerwinsten voor woordenschat vergroten bij leesactiviteiten, dan moeten cursisten nieuwe woorden in de eerste plaats opmerken en verwerken. Peters (2017, 71) stelt dat daarvoor typografische markering kan worden gebruikt. Je gaat de aandacht vestigen op de nieuwe woorden door ze bijvoorbeeld in het vet of cursief te zetten. In deze masterproef hebben we ervoor geopteerd om de nieuwe woordenschat te onderlijnen en in het vet te zetten. Vervolgens is het van belang dat het woord herhaald wordt zodat het verankerd geraakt (Peters, 2017, 70). Ook Hulstijn (2012, 28) geeft aan dat herhaling van nieuwe woorden noodzakelijk is binnen het verwerven van nieuwe woordenschat. Om dat te bewerkstelligen, beperk je best het aantal synoniemen in de tekst. Het is dus beter om voor één woord te kiezen dan de cursisten te overstelpen met synoniemen (Stichting Lezen en Schrijven, 2017a).

4.4 Vorm & tekst- & verhaalstructuur

Een duidelijke structuur is ook van uitermate groot belang, zowel op het vlak van de tekst als van het verhaal. In de eerste plaats is het belangrijk om overbodige informatie te schrappen. Bijzaken en nevenverhalen worden best uit het verhaal geweerd. Daarnaast wordt de tekst opgedeeld in korte alinea’s van maximaal tien zinnen (Pessemier, Mergan & Duthois, 2018-2019, 29; Stichting Lezen en Schrijven, 2017a). Daarbij raden zowel Wablieft (s.d.) als Stichting Lezen en Schrijven (2017a) aan om gebruik te maken van korte tussenkoppen die een duidelijke link hebben met de inhoud. Voor de verhaalstructuur geven Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 29) aan om de chronologie van de tekst zo weinig mogelijk te doorbreken. Flashbacks en flashforwards worden best vermeden. Aansluitend kan gesteld worden dat grote tijdsprongen toch wel extra in de verf mogen worden gezet. In *Floris ende Blancefloer* zitten er gelukkig geen gigantische tijdsprongen. Het hele verhaal speelt zich in ongeveer drie à vier maanden af.

In haar factsheet ‘Eenvoudige taal voor laaggeletterden’ geeft de Stichting Lezen en Schrijven (2017a) ook een aantal tips wat de lay-out betreft. Ze raadt aan om te opteren voor een groot lettertype zonder schreef (d.w.z. een lettertype zonder dunne dwarsstreepjes aan het einde van de horizontale en verticale balken). Voorbeelden van dat lettertype zijn Arial, Calibri, Helvetica en Verdana. De lettergrootte moet minimaal twaalf bedragen en de tekst valt best zo goed mogelijk op. Kies bij voorkeur dus voor zwarte letters op een witte achtergrond. Tot slot wordt aanbevolen om de zinnen onder elkaar te plaatsen, naar links uit te lijnen en een regelafstand van minimaal 1,5 te gebruiken.

4.5 Format

Illustraties zijn van het grootste belang in een boek voor laaggeletterden, zo benadrukken Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 31). Het boek dient in de eerste plaats visueel aan te spreken zodat het interessanter en minder saai is. Daarnaast werken illustraties de aanschouwelijkheid in de hand. Ook de Stichting Lezen en Schrijven (2017a) raadt aan om veel concrete beelden te gebruiken. Illustraties vergroten namelijk het tekstbegrip van lezers. Niet alleen binnen literatuur en onderwijs is

⁹ De woordenlijst is te raadplegen via: <https://docplayer.nl/146688096-Basiswoordenlijst-meest-gebruikte-woorden-naar-het-basiswoordenboek-nederlands-van-p-de-kleijn-en-e-nieuwborg.html>

de effectiviteit van het gebruik van beelden aangetoond. Zo zien we dat zelfs binnen de zorgsector initiatieven genomen worden om via illustraties laaggeletterde patiënten optimaal te kunnen helpen en bereiken¹⁰. Bekeken vanuit de risico's die gepaard gaan met het niet volwaardig kunnen deelnemen aan de maatschappij (hoofdstuk 2.1), zijn dergelijke initiatieven zeer waardevol. Uit deze bespreking mag duidelijk zijn dat illustraties niet mogen ontbreken in onze *Floris ende Blancefloer*-hertaling. De afbeeldingen dienen zeer aanschouwelijk te zijn zodat ze de tekst ondersteunen. Abstractheid wordt in de afbeeldingen dan ook vermeden. In plaats van de afbeeldingen enkel door een illustratrice te laten verzorgen, kozen we voor een iets originelere optie. Het leek ons leuk om de afbeeldingen van onze doelgroep zelf te laten komen. Op die manier komt een boek voor én door cursisten tot stand. Om dit te realiseren, werkten we samen met Laura Vargas. Zij heeft ervaring met dergelijke projecten met anderstaligen en neemt tevens de algemene vormgeving van het boek op zich.

¹⁰ De Nederlandse mProve ziekenhuizen zetten sterk in op de communicatie met laaggeletterden. Zo lanceerden ze in 2018 een eerste beeldverhaal waarin moeilijke medische informatie voor laaggeletterden toegankelijk werd gemaakt. Het gaat om een beeld waarin uitgelegd wordt wat je moet doen als je nuchter dient te zijn voor een operatie of onderzoek (mProve, s.d.).

5 Leesdidactiek

“Lezen is het moeilijkste wat er is” (Casteleyn, 2019¹¹). Zo opende Jordi Casteleyn, professor aan de Universiteit Antwerpen, het college ‘leesvaardigheid’ in het vak ‘Introductie vakdidactiek Nederlands niet-thuistaal met praktijkoefeningen’. Voor velen van ons een opmerkelijke uitspraak, want lezen doen wij zo goed als automatisch. Er komt echter veel bij dat ‘lezen’ kijken, het “[...] hangt van een complex samenspel van deelvaardigheden en -processen af” (Trioën & Casteleyn, 2018, 5). De lezer moet niet alleen de woorden herkennen, maar ook beschikken over een uitgebreide woordenschat met de juiste betekenissen. Vervolgens moet hij of zij het verband tussen de verschillende woorden en zinnen kunnen leggen en bovendien is er achtergrondkennis nodig. Die kennis wordt gebruikt om de leegtes in de tekst op te vullen of de context waarin de tekst fungeert te begrijpen (Trioën & Casteleyn, 2018, 5). Voeg daar dan nog eens de doeltaal aan toe en dan spreek je van een enorme uitdaging. Het belang van een goede leesdidactiek om dit complexe proces in goede banen te leiden, is essentieel.

Moors gaat in haar scriptie al iets dieper in op een gepaste leesdidactiek: “Een gepaste leesdidactiek zet in op zowel ‘technisch lezen’ (‘klanken’, ‘vlotheid’) als ‘functioneel lezen’ (tekstbegrip), ‘woordenschat’ en ‘leesplezier’ (motivatie)” (Moors, 2019, 23). Net zoals bij Moors’ doelgroep kunnen onze cursisten reeds technisch lezen door de voorgaande modules. Het is immers een proces dat ze afleggen alvorens ze woorden überhaupt kunnen herkennen. De laatste fase in dat proces is de orthografische waarin het herkennen van woorden geautomatiseerd wordt (Trioën & Casteleyn, 2018, 21). Aangezien de cursisten veel behoefte aan herhaling hebben, kan het geen kwaad hier en daar een technische lees oefening te integreren.

Pessemier, Mergan en Duthois concluderen dat er niet zoiets bestaat als een vaststaande leesdidactiek. Wel konden ze verschillende elementen identificeren die belangrijk zijn voor het ontwikkelen van materiaal voor laaggeletterden. Het gaat om aspecten zoals herhaling, voldoende afwisseling en het aanleren van woordenschat. Zaken die eerder al zeer belangrijk bleken voor onze doelgroep. Op basis van hun onderzoek bekwamen ze een basisstructuur voor het ontwikkelen van een passende leesdidactiek. Die bestaat uit zes bouwstenen: literatuurbeleving, tekstbegrip, woordenschat, taal, inburgering en gesprek (Pessemier, Mergan en Duthois, 2018-2019, 33). Wij baseren onze leesdidactiek op de zes elementen die uit hun onderzoek naar voren kwamen, rekening houdend met de aanpak die Ligo hanteert en werd neergeschreven door Keteleer (2011a). Daarnaast maken we gebruik van de praktische tips die Trioën en Casteleyn geven in *Extra kansen voor nieuwkomers: Wat werkt in leesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers* (2018). De praktijkgids focust zich op jongeren, maar daarom zijn de tips niet minder relevant voor een volwassen, laaggeletterd en anderstalig publiek.

5.1 Literatuurbeleving

Het woord zegt het zelf al, maar literatuur dient beleefd te worden. Iets lezen als ontspanning is een leesdoel dat voor iedereen moeten kunnen gelden (Trioën & Casteleyn, 2018, 25 & 28). Voor onze doelgroep is dit echter niet evident, omdat er nu eenmaal minder geschikt materiaal voor hen beschikbaar is. Dat zorgt ervoor dat docenten snel durven terugvallen op non-fictie teksten, zoals krantenartikelen, die aangepast zijn aan hun doelpubliek. Zoals we al hebben aangehaald, kunnen ook

¹¹ Persoonlijke notities voor het vak ‘Introductie vakdidactiek Nederlands niet-thuistaal met praktijkoefeningen’ gegeven door professor Casteleyn op 12/10/2020.

historische teksten een meerwaarde bieden voor het laaggeletterde en anderstalige doelpubliek (hoofdstuk 3.1.2). Het is niettemin niet eenvoudig om een tekst te schrijven die een gelijkaardige uitdaging vormt voor iedereen binnen één bepaald niveau. Daarvoor zijn er te veel verschillen tussen de cursisten onderling. Iedereen is immers uniek (Keteleer, 2011a, 2). We proberen wel zo goed mogelijk aan te sluiten bij het niveau door de tekst bij personen van onze doelgroep zelf uit te testen. Een voorwaarde om het 'literaire leesdoel' te behalen, is dat de lezer uiteraard over voldoende tekstbegrip beschikt (Van Gelderen, 2020, 269).

5.2 Tekstbegrip

Ondanks het feit dat onze doelgroep reeds technisch kan lezen, is functioneel lezen voor hen zeer moeilijk. De cursisten focussen zich doorgaans op wat ze kennen, in dit geval zijn dat de reeds gekende tekens en woorden (Vink, 1993, 40). Het grote betekenisgeheel dat de tekst vormt of het tekstbegrip, zien ze veel moeilijker. De verbanden tussen zinnen en alinea's leggen, is dan ook het ingewikkeldste niveau van tekstbegrip (Van Gelderen, 2020, 264).

Om de cursisten gemotiveerd te houden, moet een tekst daarom goed aansluiten bij hun niveau. Van Gelderen (2020, 264) meent dat 'leesvloeiendheid' centraal staat in een motiverende leesdidactiek en dat er een evenwicht gevonden moet worden tussen alle aspecten die hieraan bijdragen. Het gaan om aspecten als woordenschat, snelle woordidentificatie en het herkennen van woord- en zinsstructuren. Het moeilijkste aspect van allemaal is het inzicht in de betekenisrelaties tussen al die woorden, zinnen en alinea's. De moeilijkheid van de tekst mag dus geen extra drempel vormen, wat niet wil zeggen dat ze niet mag uitdagen. Er moet sprake zijn van 'scaffolding' mits voldoende ondersteuning (Westhoff, 1983, 262; Trioen & Casteleyn, 2018, 25; Mearns, 2020, 91). De kennis die de cursisten reeds hebben over de taal moet daarom een automatisme worden. Zo kunnen ze de onbekende delen van een tekst aanvullen of de betekenis ervan achterhalen (Westhoff, 1983, 263).

Die ondersteuning bestaat onder andere uit het aanbieden van de tekst in kleine stukjes. Volgens Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 34) kan de docent het best de tekst voorlezen en na een tiental regels een aantal 'begripsvragen' stellen. Op die manier gaan de cursisten de inhoud stapsgewijs verwerken. Zelf geven de onderzoekers al aan dat dit indruist tegen de algemene consensus dat er gewerkt moet worden van receptief naar productief. Ligo houdt zich wel aan die volgorde als het gaat om nieuwe leerstof. Bovendien spreidt ze de fases zelfs over de verschillende modules door cyclisch te werken. Dit houdt in dat de cursist een leerlijn doorloopt die van receptief, via reproductief naar productief gaat. Met andere woorden moet de cursist bepaalde kennis in de ene module slechts receptief beheersen terwijl dit in de volgende modules reproductief (herhalen) en productief moet zijn. Door de stapsgewijze opbouw gaan de cursisten nieuwe leerstof aan eerder geziene leerstof ophangen. Ze beginnen steeds met succeservaringen, wat zeer belangrijk is om hen gemotiveerd te houden (Keteleer, 2011a, 7 & 10).

Om tot tekstbegrip te komen en inzicht te krijgen in de tekst als functionerend geheel, moeten de cursisten uiteraard beschikken over voldoende woordenschat in de doeltaal. Niet alleen om de gelezen tekst te begrijpen, maar ook om erover te praten.

5.3 Woordenschat

"Een lezer moet ongeveer 95% van de woorden in een authentieke tekst kennen om tot tekstbegrip te kunnen komen" (Trioen & Casteleyn, 2018, 7; Peters, 2017, 15). Het verbaast dan ook niet dat drie van de vier elementen waaruit leesvloeiendheid bestaat, te maken hebben met woordenschat. We

bespreken een aantal essentiële handvaten voor het aanbrengen en het onderhouden van woordenschat.

Vooreerst geldt het principe om eerder hoogfrequente woorden aan te leren dan laagfrequente woorden (Trioën & Casteleyn, 2018, 7). De cursisten moeten kunnen overleven in de samenleving en dan is het niet meteen nuttig om hen woorden zoals ‘magneet’, ‘penseel’, of ‘macramé’ aan te leren. Daar zullen ze veel minder ver mee komen dan woorden zoals ‘ja/nee’, ‘winkel’, ‘afspraak’ enzovoort.

Een tweede tip gaat over de manier waarop woordenschat het best aangeleerd kan worden. Trioën en Casteleyn pleiten om de vaste woordenlijst af te schaffen. Woordenschat kan het best aangeleerd worden in “brede, concrete, relevante thema’s” (2008, 8). Dit sluit eveneens aan bij de thematische manier waarop Ligo te werk gaat. Er wordt gebruik gemaakt van brede onderwerpen die relevant zijn voor de cursisten zoals ‘familie’, ‘werk’, ‘school’ en ‘wonen’. In die thema’s wordt er zowel woordenschat als de daarbij horende grammatica aangeleerd. Doorheen de modules gaan de cursisten steeds dieper op die thema’s in en keert woordenschat terug (Ligo Antwerpen, 2022a, 5-7¹²).

Die aanpak sluit bovendien aan bij de derde tip in de praktijkgids, namelijk om te herhalen. De woordenschat kan het best herhaald worden doorheen de tijd – het principe van gespreid leren – en in steeds andere situaties of contexten. Deze contexten sluiten het liefst aan bij de leefwereld van de cursisten, zodat ze dit eenvoudiger kunnen verbinden aan hun eigen leefwereld (Trioën & Casteleyn, 2008, 9). Zoals we reeds bespraken, maken de cursisten moeilijk de transfer naar de buitenwereld. Bijgevolg is het aangewezen om dezelfde woorden steeds opnieuw te gebruiken. Zo zien de cursisten dat bijvoorbeeld het woord ‘last’ of de constructie ‘last van’ niet alleen gebruikt kan worden in een thema gezondheid, maar evengoed in een thema wonen. Keteleer geeft dit aan als een belangrijk principe binnen Ligo (2011a, 10).

De laatste en vierde tip die hier aangehaald wordt, omvat hoe de woordenschat ingeoeffend kan worden. Westhoff (1983, 263) pleit – naar de theorie van Gal’perin – dat cursisten leren door te doen en bovenal door te spreken. Door de woordenschat actief te gebruiken, liefst in verschillende contexten, zal het woord beter blijven hangen. Daarbij is het wel belangrijk om afwisseling aan te bieden, zodat de nieuwe leerstof herhaald kan worden op een manier die motiverend blijft. In de praktijkgids worden er verschillende concrete toepassingen gegeven, denk bijvoorbeeld aan teken-TPR, aanvulzinnen of woordspinnen (Trioën & Casteleyn, 2008, 11-14). Die laatste werkvorm komt veelvuldig terug in de handleidingen die Ligo doorheen de jaren heeft ontwikkeld. Daarnaast erkennen zij het belang van afwisseling om de cursisten bij de les te houden (Keteleer 2011a, 7).

5.4 Taal(beschouwing)

Om voldoende tekstbegrip te bekomen, moeten cursisten beschikken over voldoende woordenschat, maar dat is nog steeds onvoldoende om de verschillende verbanden in een tekst te leggen. Volgens Vink moeten ze daarom focussen op woorden die fungeren als structuuraanduiders (1993, 40), maar het zijn net die woorden waar veel cursisten mee worstelen omdat hun betekenis veel minder tastbaar is. Zo zijn anaforen en voegwoorden voor hen vaak ondoorzichtig wat de betekenis betreft (Trioën & Casteleyn, 2018, 19). Bijgevolg dient hier nog de nodige aandacht aan besteed te worden. Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 35) halen ook de voegwoorden aan om rond te werken, omdat ze een

¹² Bron afkomstig van het intranet (niet publiek toegankelijk) van Ligo.

heldere context nodig hebben om hun betekenis duidelijk te maken. Daarnaast ondersteunen ze het tekstbegrip van de lezer eens de betekenis duidelijk is.

Grammaticale of taalbeschouwelijke onderwerpen op die manier aanbrengen, sluit volledig aan bij de aanpak van Ligo. Daar werken ze namelijk geïntegreerd en wordt er enkel grammatica aangeleerd die essentieel is. Het is belangrijker dat een cursist zichzelf duidelijk kan maken. Of dit volledig grammaticaal correct is, heeft geen prioriteit (Ligo Antwerpen, 2022a, 8). Toch is het belangrijk om hier enige kennis van te hebben om bijvoorbeeld informatieve teksten op een goede manier te begrijpen. Als een cursist een coronatest doet, is de volgorde waarin verschillende handelingen gebeuren zeer belangrijk. Instructietaal is een element waar in de lessen doorgaans wel wat aandacht aan wordt besteed. Een ander voorbeeld zijn de onregelmatig vervoegde werkwoorden in de verleden tijd waar de cursisten over struikelen in een tekst. Ze herkennen de woorden niet omdat ze in een ietwat andere vorm verschijnen.

Het is echter niet altijd eenvoudig om aan grammaticale kennis te werken. Laaggeletterde cursisten zijn immers “[...] niet vertrouwd met het nadenken en praten over taal” (Trioën & Casteleyn, 2018, 22). Folkert Kuiken (2007, 40), professor Nederlands tweede taal en meertaligheid aan de Universiteit van Amsterdam, verwijst daarom naar ‘Focus on Form’. Die term houdt in dat het grammaticale aspect – de taalvorm – aandacht krijgt in een zinvolle activiteit waarbij cursisten communiceren. Ze kunnen niet rond de vorm heen en moeten die wel bewust inoefenen. Dergelijke Focus-on-Form-werkvormen moeten voldoen aan vijf criteria: kort, krachtig, eenvoudige organisatie, repliceerbaar en gratis. Hij haalt verschillende mogelijke werkvormen aan die hieraan voldoen, zoals cartoons en strips, dictoglossen, foto’s, informatiekloof enzovoort.

5.5 Inburgering

Literatuur is een middel om de vreemde taal aan te leren in zijn totaliteit, aldus Ewout van der Knaap, hoogleraar aan de Universiteit van Utrecht. Een tekst biedt niet alleen de mogelijkheid om lagere-orde-aspecten aan te leren zoals woordenschat en grammatica, maar is tevens een bron voor ‘interculturele vorming en burgerschap’. Een tekst wordt gelezen en krijgt betekenis door de achtergrond van de lezer. Evenwel zal de tekst zelf ook vanuit een bepaald perspectief naar iets kijken, wat kan zorgen voor bewustwording van de andere cultuur. Niet alleen de overeenkomsten en verschillen ten aanzien van de eigen cultuur worden duidelijk, maar eveneens de kennis hierover, wat communiceren met doeltaalgebruikers weer vereenvoudigt. Het is cruciaal dat er via de confrontatie met literatuur en bijgevolg de doeltaalcultuur wordt gewerkt aan een open houding die gekenmerkt wordt door ‘tolerantie’ en ‘begrip’ (Van der Knaap, 2020, 416-418). In het volwassenonderwijs krijgen we te maken met zeer diverse groepen en uiteenlopende referentiekaders waardoor er interessante discussies kunnen ontstaan. Cursisten leren om te luisteren naar elkaar en respect te hebben voor elkaars mening. In de lessen Nederlands wordt er zo niet alleen gewerkt aan een open houding voor de doeltaalcultuur, maar ook de cultuur van de medecursisten. Binnen het Europees Referentiekader (ERK) wordt er immers aandacht besteed aan de interculturele competentie. Naast de competentieschalen die specifiek gericht zijn op het leren van de taal, is er ook de categorie ‘algemene competenties’. Daarbij gaat het over kennis van de wereld, leervermogen, praktische vaardigheden of de sociaal-culturele kennis. Het ERK neemt deze competenties op omdat ze een grote impact hebben op de ontwikkeling van taalcompetenties (Council of Europe, 2001, 101-108)

Van der Knaap is niet de enige die de mogelijkheid van taal in een ruimere context zag. Ook Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 34) stellen ‘inburgering’ voorop als een van hun doelen en laat nu net het aspect ‘inburgering’ een zeer actueel thema zijn binnen de Vlaamse context.

Op 1 januari 2022 ging namelijk het nieuwe inburgeringsbeleid van start. Al is het nog niet helemaal duidelijk welke gevolgen dit heeft voor het NT2-onderwijs. De ontwikkeling van het onderwijs- en inburgeringsbeleid zijn namelijk verantwoordelijkheden van verschillende instanties (Agentschap binnenlands bestuur, 2021, z.p.), wat niet wil zeggen dat ze los van elkaar staan. In het rapport lezen we: “het nieuwe inburgeringsbeleid legt de nadruk op verhoogde economische en maatschappelijke zelfredzaamheid, doorgedreven verwerving van de Nederlandse taal en kennis van de Vlaamse waarden, normen en samenleving” (Agentschap binnenlands bestuur, 2021, z.p.). Anderstalige nieuwkomers dienen een inburgeringstraject te volgen en daarnaast de Nederlandse taal aan te leren. Tijdens de lessen Nederlands komen de cursisten onvermijdelijk in aanraking met de heersende waarden en normen in Vlaanderen. Dinkelman en Mesker (2020, 370) stellen zelfs het volgende: “Taal en cultuur zijn onlosmakelijk verbonden. Taal laat leerlingen hun eigen cultuur en die van de ander begrijpen, en biedt de mogelijkheid om inzichten in die culturen te delen met anderen”. De cursisten dienen naast de Nederlandse taal, een interculturele competentie te ontwikkelen waarbij ze op een kwaliteitsvolle manier kunnen communiceren met gebruikers van de doeltaal en hen begrijpen. De Nederlandse taal aanleren gaat verder dan kennis over woordenschat of vaardigheden zoals lezen en schrijven. Het gaat ook over een open houding ontwikkelen ten aanzien van de cultuur waarin de cursist zich bevindt (Dinkelman en Mesker, 2020, 371).

5.6 Gesprek

Ten slotte wordt er door Pessemier, Mergan en Duthois (2018-2019, 36) aangegeven dat het belangrijk is om ieder verhaal af te sluiten met een klasgesprek. Op die manier gaan de cursisten nogmaals het geleerde herhalen en actief over het verhaal reflecteren. Zelf denken we dat het goed is om na ieder hoofdstuk reeds zo’n gesprek te voeren. Er komen immers verschillende thema’s in het verhaal aan bod die op die manier extra ingeoeft kunnen worden. Denk bijvoorbeeld aan het thema ‘emoties’ waarbij een context noodzakelijk is om de juiste en vaak genuanceerde betekenis van de woorden aan te leren. Dat sluit bovendien aan bij de tips rond woordenschat van Trioen en Casteleyn (2018). Daarnaast menen Trioen en Casteleyn (2018, 25) dat er niet per se gebruik moet worden gemaakt van schriftelijke oefeningen als er gewerkt wordt aan de vaardigheid lezen. Het is reeds duidelijk dat er verschillende voorwaarden zijn die inspelen op ‘goed kunnen lezen’. Denk bijvoorbeeld aan het beschikken over voldoende woordenschat en de mondelinge vaardigheid die nodig is om over de tekst te kunnen spreken.

6 Onderzoeksmethode

Om de lacune aan degelijk leesmateriaal op te vullen, moeten we ons boek en het bijhorende materiaal uiteraard aftoetsen aan de hand van een onderzoeksmethodologie. Enkel op die manier bekomen we een kwalitatief onderzoek. Voor ons onderzoek hebben we gekozen om te werken met de onderzoeksstrategie die bekend staat onder de term 'design-based research' (DBR). We geven eerst een beschrijving van wat er juist verstaan wordt onder DBR. Vervolgens bespreken we hoe dat designproces voor ons onderzoek vorm heeft gekregen.

6.1 Design-based research

Design-based research is een onderzoeksmethodologie die is opgekomen in de eerste decennia van deze eeuw. DBR is volgens onderzoekers een onderzoeksmethode die leidt tot beter onderwijsonderzoek (Anderson & Shattuck, 2012, 16). Plomp beschrijft DBR als:

the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them. (Plomp, 2010, 13)

Wang en Hannafin (2005, 3-4) stellen dat DBR vijf basiskenmerken heeft. In de eerste plaats is DBR pragmatisch. Dergelijk onderzoek verfijnt niet alleen de praktijk, maar ook de theorie. Een tweede kenmerk is dat DBR gefundeerd is. De onderzoeksmethode baseert zich dus op relevant onderzoek, theorie en praktijk. Daarnaast wordt het design in een realistische omgeving onderzocht. Ten derde is DBR interactief, iteratief en flexibel. Er is sprake van een herhalingscyclus van analyse, ontwerp, implementatie en herontwerp. Bovendien is het mogelijk voor de onderzoekers om bewust bij te sturen. Als vierde kenmerk is DBR integratief. Verschillende methoden worden gecombineerd en vullen elkaar aan. Tot slot is DBR contextueel. Het designproces en de context bepalen mee de onderzoeksresultaten.

Door gebruik te maken van deze onderzoeksstrategie wordt een ontworpen product met andere woorden onderworpen aan een test. Vervolgens kan het product herontworpen worden op basis van de verworven informatie uit dat onderzoek. Dat ontwerpproces leidt tot bruikbare onderzoeksresultaten die niet alleen een oplossing aanreiken, maar ook relevante en waardevolle kennis opleveren (Design-Based Research Collective, 2003, 5).

6.2 Designproces onderzoek

Binnen ons onderzoek zal zowel de hertaling van *Floris ende Blancefloer* als het bijhorende didactische materiaal afgetoetst worden bij het doelpubliek aan de hand van deze onderzoeksmethode. Het designproces voor ons onderzoek zal in totaal uit zes stappen bestaan. We geven hieronder een kort schematisch overzicht:

1. Allereest zullen we het verhaal hertalen tot een A2-niveau. Dat zullen we doen op basis van de reeds besproken inzichten errond uit de wetenschappelijke literatuur (hoofdstuk 4).
2. Vervolgens testen we de hertaling af bij een eerste doelpubliek.
3. De input van die eerste proofreading zullen we dan gebruiken om onze tekst te optimaliseren en aan te passen aan de noden van ons doelpubliek.
4. We verzorgen een handleiding bij het boek, aangevuld met pasklaar materiaal voor docenten.

5. Daarna testen we de hertaling bij een tweede groep uit. Tegelijkertijd zullen we aan de slag gaan met het uittesten van het bijbehorende didactische materiaal. Dit zal plaatsvinden in een echte educatieve context – een van de criteria van DBR.
6. We herwerken de tekst voor een tweede en laatste keer. Ook het didactisch materiaal zullen we op basis van de inzichten die we verkregen, herwerken en optimaliseren.

In wat volgt, krijgt u een verslag van het gehele proces dat we hebben doorlopen om tot het boek en materiaal te komen. Daarnaast beschrijven we de bevindingen die we deden op basis van onze onderzoeksmethodologie.

7 Rapportering proces en herzieningen

In het onderstaande geven we eerst een algemene schets van het gehele proces. We gaan in op onze participanten, de werkwijze bij onze proofreadings, de materiaalontwikkeling en het illustratieproces bij het boek. Vervolgens beschrijven we de specifieke herzieningen die we deden bij de tekst en een aantal relevante aspecten omtrent het didactische materiaal.

7.1 Verslag: algemeen proces

Na de hertaling van het Middelnederlandse verhaal *Floris ende Blancefloer* tot een A2-niveau hadden, testten we de tekst een eerste keer uit bij ons doelpubliek (bijlage 11.3.1.1). De eerste proofreading voerden we uit in een Waystage 2-module (WS2). De cursisten uit die groep hebben het A1-niveau al behaald. Het was bovendien een groep die op het einde van hun WS2-module zat. Hoewel het boek wel degelijk voor die cursisten bedoeld is, moeten cursisten die nog vroeger in het A2-traject staan ook van het boek kunnen genieten. Door het boek eerst te testen binnen een WS2-groep, waren we zeker dat het niveau niet te hoog zou zijn. Wat deze WS2-cursisten eruit haalden aan 'te moeilijke woordenschat en/of inhoud' zou voor de cursisten uit de lagere richtgraden een probleem vormen.

Hoe gingen we te werk? We gaven de participanten de tekst, inclusief de verklarende woordenlijst. De woorden die niet tot het A2-niveau behoorden, stonden onderlijnd en in een kleur aangeduid. Cursisten konden die woorden achteraan opzoeken in de verklarende woordenlijst. We lazen de tekst hoofdstuk per hoofdstuk voor. Daarbij gaven we herhaaldelijk de instructie om alle moeilijke woorden (cf. woorden die de cursisten niet begrijpen) in een andere kleur aan te duiden. Bij een onderlijnd en gekleurd woord moesten de cursisten het woord opzoeken in de verklarende woordenlijst. Als ze het woord na het lezen van de verklaring nog steeds niet begrepen, moesten ze de beschrijving aanduiden. Daarnaast stelden we een aantal inhoudelijke vragen bij de hoofdstukken om na te gaan of de cursisten mee waren met de inhoud. Dat laatste gebeurde mondeling waarbij we notities namen van opvallende zaken. Tot slot vroegen we de cursisten om de verklarende woordenlijst nog apart onder de loep te nemen. Zo waren we ervan verzekerd dat alle cursisten alle verklaringen uit die lijst gecontroleerd hadden. Uiteindelijk kregen ze nog een korte eindtaak mee naar huis (bijlage 11.4) en volgde ook een mondeling gesprek. Op die manier gingen we na in hoeverre het verhaal hen inhoudelijk aansprak. We bestedden in totaal 2,5 uur aan het gezamenlijk lezen van de tekst, wat zeer intens was voor hen. Omwille van praktische en organisatorische redenen moesten we ons echter aan die tijdslimiet houden. Via deze eerste proofreading verdwenen een eerste reeks talige drempels (hoofdstuk 7.2.1).

Na de eerste proofreading optimaliseerden we de tekst. We gingen aan de slag met de ontwikkeling van het bijbehorende didactische materiaal. Daarvoor vertrokken we vanuit de doelen die in het A2-traject centraal staan. We gingen na aan welke hoofdstukken we welke doelen konden koppelen via een functionele oefening. Voor het vervaardigen van die oefeningen deden we een beroep op wat we hadden gelezen in de wetenschappelijke literatuur (hoofdstuk 5). Daarnaast haalden we inspiratie uit de werkwijze en de werkvormen die gangbaar zijn binnen Ligo. In eerste instantie wilden we na onze tweede proofreading het didactisch materiaal in een derde en volledig andere groep uittesten. Dit was – omwille van tijdsnood en organisatorische redenen – jammer genoeg niet mogelijk. We wilden uiteraard zo veel mogelijk materiaal uittesten. Daarom kozen we ervoor om in de groep van onze tweede proofreading het reeds gemaakte didactisch materiaal te gebruiken.

Voor de tweede proofreading van de tekst zochten we onze participanten opnieuw binnen het A2-niveau (bijlage 11.3.2.1). Waar de vorige groep op het einde van hun A2-niveau stond, begon deze tweede groep net aan hun Waystage 1-module (WS1). Door de tekst ook bij A2-beginners te testen, konden we ons ervan verzekeren dat de tekst voor alle cursisten uit de A2-module geschikt zou zijn.

We kozen voor eenzelfde werkwijze, aangezien de aanpak vorige keer goed werkte. Naast het feit dat in deze groep het didactisch materiaal gedeeltelijk werd uitgetest, waren er nog enkele verschillen. Ten eerste zouden ze meewerken aan het vervaardigen van de tekeningen. Daarom namen we meer tijd om de tekst te lezen. Het was immers noodzakelijk dat ze de tekst voldoende kenden, om er later tekeningen bij te maken. In totaal besteedden we 7,5 uur aan het gezamenlijk lezen van de tekst (inclusief herhaling en het testen van het didactisch materiaal). Daarnaast besloten we om tijdens deze proofreading twee elementen toe te voegen om het tekstbegrip van de cursisten te ondersteunen. Allereerst namen we iedere les meer tijd om een goede context te schetsen. Vervolgens hebben we deze keer wel gebruik gemaakt van visuele ondersteuning. Tijdens de vorige proofreading viel het op dat het echt wel een noodzakelijk gegeven is voor onze cursisten om goed met het verhaal mee te zijn. Via de website *Storyboard That* (<https://www.storyboardthat.com/>) maakten we een reeks prenten die het verhaal in grote lijnen vertelt. Zo recapituleerden we de eerder geziene leesinhoud. We kregen niet alleen inzichten in het niveau van onze tekst (hoofdstuk 7.2.2), maar ook in ons reeds ontwikkelde didactische materiaal (hoofdstuk 7.2.3).

Deze tweede groep stond in voor de vervaardiging van de tekeningen voor het boek onder leiding van illustratrice en vormgeefster Laura Vargas. Zij heeft binnen Ligo Antwerpen al meerdere kunstprojecten met anderstaligen ondersteund. Door in gesprek te gaan met de cursisten over kleuren en hoe die gekoppeld zijn aan bepaalde emoties, thema's enzovoort, bouwde ze dit rustig op. Dat bracht interessante gesprekken voort, aangezien kleuren in verschillende culturen vaak een andere betekenis hebben. Vervolgens legde ze de link naar het verhaal. Ze begeleidde de cursisten uiteraard ook bij de teken- en verftechnieken. Uit deze sessies werd het zeer duidelijk, dat de cursisten mee waren met het verhaal en nieuwe zaken leerden. Zo konden ze vlot over het verhaal praten en gebruikten ze woordenschat die ze tijdens het lezen van het verhaal hadden verworven.

7.2 Herzieningen tekst

Hieronder geven we een korte beschrijving tot welke herzieningen de testrondes hebben geleid. Voor de tekst bekijken we dat op het vlak van inhoud, woordenschat en grammatica. Daarnaast rapporteren we de aspecten die ons zijn opgevallen bij het uittesten van het didactische materiaal.

7.2.1 Herzieningen tekst proofreading 1

De eerste proofreading gaf ons veel inzichten op het vlak van woordenschat en grammatica (bijlage 11.3.1.2). De woorden en zinnen die door meerdere cursisten als 'te moeilijk' werden aangeduid, namen we nog een keer onder de loep. Bij de moeilijke zinnen kozen we voor een eenvoudigere zinsbouw. Bij de moeilijke woorden selecteerden we uit drie verschillende opties: ofwel schraptten we het woord, ofwel vervingen we het woord door een eenvoudiger synoniem, ofwel namen we het woord op in de woordenlijst. We maakten de keuze op basis van hoe belangrijk we het vonden dat onze cursisten dat specifieke woord wel of niet zouden aanleren.

Op het vlak van synoniemgebruik viel ons na de eerste proofreading nog iets op. Het werd ons duidelijk dat we heel wat synoniemen uit onze tekst moesten schrappen. We hadden met andere woorden nog te veel de neiging om af te wisselen tussen verschillende synoniemen. Zo maakten we gebruik van zowel de term 'schaken' als 'een schaakspel spelen'. Dit is echter nieuwe woordenschat voor onze cursisten. Wanneer hier gebruik wordt gemaakt van een synoniem, krijgen onze cursisten een overaanbod en dat werkt niet bevorderend.

Daarnaast werd het ons snel duidelijk dat het herkennen van (plaats)namen in het geval van Floris en Blancefleur niet evident was voor onze cursisten. De participanten haalden bijvoorbeeld niet uit de tekst dat Blancefleur een meisje is en ook met andere persoonsnamen hadden zij het moeilijk. Dat probleem hebben we weggewerkt door altijd zeer expliciet te maken dat het om een persoon gaat (bijv. 'Ik ben verliefd op een meisje. Haar naam is Blancefleur.'). Bovendien hadden onze participanten

het moeilijk met de plaatsnaam 'Montorië'. Zo hadden onze participanten niet direct door dat 'Montorië' een stad is. We probeerden dat op te lossen door een herkenningselement in te lassen ('de stad Montorië').

We merkten op dat het bij lange hoofdstukken voor cursisten soms veel moeilijker werd om te recapitulieren dan wanneer de hoofdstukken slechts één pagina besloegen. In totaal waren er vijf hoofdstukken die langer dan één pagina waren. Op basis van de inzichtsvragen die we tijdens de les stelden, kwamen we tot het besluit dat vooral hoofdstuk 8 en hoofdstuk 11 inhoudelijk niet begrepen werden. We besloten om die hoofdstukken in te korten en/of bepaalde tekst naar een volgend hoofdstuk te verplaatsen. Dat laatste deden we ook in hoofdstuk 15. Op het einde van dat hoofdstuk geeft de emir aan Floris en Blancefloer zijn toestemming om te trouwen. Dat hadden veel cursisten niet door. Vermoedelijk kwam dat doordat het in de eerste plaats een lang hoofdstuk is en in de tweede plaats die informatie pas helemaal op het einde van het hoofdstuk staat. We kozen er dan ook voor om dat deel naar het volgende hoofdstuk te verplaatsen zodat de aandacht er meer op gevestigd werd en het voor de cursisten zeker en vast duidelijk was. Waar we aanvankelijk 16 hoofdstukken hadden, werden dat na de herwerking 18 hoofdstukken. We kozen er bewust voor om de langere hoofdstukken meer op het einde van het verhaal te plaatsen. De cursisten zijn dan goed ingewerkt in het verhaal en zouden die langere hoofdstukken dan beter aankunnen.

Met onze proofreading wilden we echter niet alleen inzichten krijgen op het vlak van woordenschat en grammatica. Het is uiteraard belangrijk dat de cursisten de tekst begrijpen, maar ook inhoudelijk moet de tekst de cursisten aanspreken. Een verhaal dat je boeit, zal immers meer leesplezier opwekken. Om dat na te gaan, kregen de cursisten een werkblad mee naar huis waarop ze antwoord moesten geven op een aantal vragen. Daarnaast gaven ze in een volgende les mondelinge toelichting bij hun antwoorden. We merken dat het verhaal goed ontvangen wordt door onze participanten. Veel cursisten geven aan dat het verhaal soms wel wat moeilijk is, maar dat ze het wel een leuk of een mooi verhaal vonden (bijlage 11.3.1.3).

7.2.2 Herzieningen tekst proofreading 2

We merkten onmiddellijk dat we qua zinsbouw deze keer vrij goed zaten. De cursisten hadden geen problemen met volledige zinnen. We kregen opnieuw een goed zicht op welke woorden voor de cursisten met dit niveau als 'te moeilijk' werden ervaren (bijlage 11.3.2.2). We namen deze woorden onder de loep en kozen opnieuw voor een van de drie mogelijkheden (schrappen, eenvoudiger synoniem of in woordenlijst zetten). Wat opviel was dat veel cursisten voltooid deelwoorden of de verleden tijd van onregelmatige werkwoorden aanduiden. In die gevallen hebben we geen wijzigingen aangebracht. Dergelijke grammaticale onderwerpen komen zijdelings aan bod in het verloop van het A2-niveau. Daarnaast kregen we bevestiging dat de reeds gekozen woorden uit de woordenlijst goed geselecteerd waren. Wanneer een woord uit de woordenlijst in een later hoofdstuk opnieuw opdook, duidden veel cursisten dat woord aan. Bovendien konden we een aantal woorden uit de woordenlijst schrappen. Door tijdens het lezen aandacht te besteden aan de woordenlijst, merkten we soms op dat cursisten al gekend waren met sommige woorden. Als laatste viel het ons op dat sommige woorden zeer moeilijk uit te leggen zijn en een visuele ondersteuning echt wel noodzakelijk is (bijv. 'knikken' en 'blazen').

Na de eerste proofreading hadden we besloten om een aantal hoofdstukken in te korten of op te splitsen. Tijdens het lezen merkten we dat we er goed aan hadden gedaan om die keuze te maken. We namen waar dat het lezen van die hoofdstukken nu veel vlotter verliep en dat de inhoud ervan veel beter bleef hangen bij de participanten. Dat laatste was uiteraard ook te danken aan enkele andere aspecten. Tijdens deze proofreading is er veel meer tijd gestoken in het scheppen van de context en het lezen van het verhaal. Verder hielp de visuele ondersteuning zeer sterk. Daarnaast waren de cursisten deze keer veel beter mee met het gegeven dat de emir zijn toestemming geeft aan Floris en Blancefloer om te trouwen. We kunnen dus concluderen dat ook die aanpassing geholpen heeft. De

participanten konden veel sneller en beter een hoofdstuk navertellen. Deze keer besloten we dan ook om op dat vlak geen aanpassingen meer te maken aan de hoofdstukken.

Uiteindelijk gaven we aan de cursisten de eindtaak mee zodat we opnieuw inzichten kregen in de inhoudelijke interesse in het verhaal. Vervolgens volgde met deze groep cursisten een mondelinge bespreking. De schriftelijke taak en de mondelinge bespreking gaven ons hetzelfde beeld als in de eerste proofreading. Het verhaal sprak de cursisten aan en velen vonden het zelfs een zeer leuk verhaal (bijlage 11.3.2.3). Vooral elementen als reizen, liefde en volharding keren bij veel cursisten terug als aspecten die hen aanspreken.

7.3 Verslag: ontwikkeling didactisch materiaal

Met dit boek en het didactische materiaal willen we dat docenten reeds geziene leerstof op een andere en originele manier kunnen herhalen. We werken niet alleen aan begrijpend lezen en leesplezier, maar bovenal aan de basiscompetenties die de cursisten moeten behalen. Bijgevolg komen alle vaardigheden veelvuldig en op verschillende manieren aan bod. Het ontwikkelproces kwamen er een aantal aandachtspunten aan het licht.

Vooreerst werd het uit de eerste proofreading duidelijk hoe belangrijk het didactisch materiaal zou zijn. Die cursisten lazen enkel de tekst, zonder tussendoor oefeningen te maken. Dit was zeer zwaar voor de cursisten. De afwisseling tussen lezen en het maken van oefeningen, is dan ook noodzakelijk. Daarom kozen we ervoor om bij elk hoofdstuk minstens een oefening te voorzien. Aangezien binnen het didactisch materiaal meerdere oefeningen zijn voor een specifieke basiscompetentie, is er voldoende keuzeruimte voor de docenten. Ze selecteren zelf wat er voor hun lesgroep relevant is om te herhalen en/of te bespreken. Het is mogelijk om de handleiding in één keer te doorlopen of er kan een vast lesmoment ingebouwd worden om in stukjes aan de slag te gaan.

Ten tweede merkten we dat het van het allergrootste belang is om de oefeningen goed te contextualiseren. Uiteraard wordt die context al geschetst tijdens het lezen. Toch merkten we gedurende de testronde op dat het van belang is om die context ook te koppelen aan de eigen leefwereld van de cursisten. Dat zagen we bijvoorbeeld bij de spreekoefening ‘een hotelkamer boeken’. Floris overnacht uiteraard in een herberg, maar boekt in de tekst niet letterlijk zijn overnachting. Het verhaal is echter een goede opstap op vervolgens over dit thema te spreken en het te koppelen aan de eigen ervaringen van de cursisten. Zo kunnen ze nieuwe informatie en leerstof ophangen aan zaken die ze reeds kennen of beheersen. Op die manier zijn ze in staat om veel gemakkelijker de transfer te maken. We besloten dan ook om bij onze oefeningen steeds goed in te zetten op het contextualiseren.

Op basis van die contextschetsing konden we bovendien een aantal aanpassingen maken bij de luisterdialogen die we al hadden gemaakt en uitgetest. Een mooi voorbeeld daarvan is de dialoog ‘koffers inpakken’. Om in de sfeer van het thema te komen en de context te schetsen, vroegen we de cursisten om na te denken over wat zij allemaal meenemen als ze op vakantie gaan. Via die input kwamen we tot de conclusie dat onze dialoog iets waarheidsgetrouwer kon. Zo hadden we er niet aan gedacht om in de dialoog te spreken over de identiteitskaart – een antwoord dat bij de cursisten wel direct genoemd werd. Daarnaast zorgden de gesprekken met cursisten dat we nog meer mogelijkheden zagen met betrekking tot het didactische materiaal. Tijdens het gesprek bij de oefening ‘een hotelkamer boeken’ gaf een cursist aan dat je vandaag meestal online een hotel boekt. Dat gaf ons het idee om ook zo’n oefening in het didactische materiaal te steken. De proofreading zorgde er dus voor dat we ons materiaal konden uitbreiden met authentieke en functionele oefeningen.

8 Conclusie en discussie

Het eindresultaat van deze masterproef beoogt meer leesmateriaal voor laaggeletterden te voorzien. Het resultaat omvat een boek, inclusief een handleiding waarmee docenten kunnen werken aan de verschillende basiscompetenties. De tekst en het didactische materiaal werden aan enkele testrondes onderworpen om na te gaan in hoeverre ze geschikt zijn voor ons doelpubliek. Dat gebeurde binnen onze eigen klascontext bij Ligo. Op basis van die testrondes konden we de tekst herzien en het materiaal optimaliseren. Het verhaal vormt origineel vertrekpunt om te werken aan leesplezier en tekstbegrip, waarna overgegaan kan worden tot een bijbehorende functionele taak die aansluit bij de gelezen tekst.

We wilden met deze masterproef niet alleen werken aan tekstbegrip, maar ook aan andere aspecten zoals literatuurbeleving, woordenschat, taal(beschouwing), inburgering en gesprek. We hebben in ons didactisch materiaal dan ook getracht om met al deze aspecten rekening te houden. Voor tekstbegrip en literatuurbeleving zijn er inhoudsvragen bij de hoofdstukken voorzien. Door over de tekst te spreken, wordt hij nog meer beleefd en dat zal interesse en leesmotivatie opwekken. Daarmee wordt automatisch ingezet op het aspect 'inburgering'. Tijdens die gesprekken zal immers gesproken worden over cultuurgebonden aspecten zoals begrafenisrituelen, het huwelijk enzovoort. Aan aspecten als woordenschat en taal(beschouwingen) werkten we door oefeningen te voorzien in het didactische materiaal.

Een van de sterktes van ons onderzoek is dat we de testrondes konden laten doorgaan in een echte educatieve context. We lazen de tekst met onze doelgroep, wat leidde tot herzieningen die zinvol en noodzakelijk waren. Doordat we het didactische materiaal deels konden uittesten binnen een onderwijscontext kwamen we tot een aantal nuttige inzichten die ons sterk geholpen hebben om ons materiaal te optimaliseren. We kregen bovendien een goed zicht op wat al dan niet werkt voor onze specifieke doelgroep. Omdat we in nauwe samenwerking met het beoogde doelpubliek werkten, bekwamen een resultaat dat qua niveau volledig op hen toegespitst is.

Uiteraard stotten we tijdens ons onderzoek op een grote beperking. Waar we onze tekst aan zelfs twee testrondes konden onderwerpen, hebben we ons didactisch materiaal veel minder uitgebreid kunnen uittesten. We konden slechts een deel van het materiaal dat al ontwikkeld was uitproberen binnen de klascontext. In eerste instantie wilden we het volledige pakket nog door enkele collega's laten doornemen. Omwille van praktische en organisatorische redenen was dit jammer genoeg niet meer haalbaar. Uiteindelijk hebben we wel geprobeerd om de bevindingen die we in de testrondes opmerkten, door te trekken naar al het didactisch materiaal.

Deze masterproef concentreert zich op een laaggeschoold, reeds gealfabetiseerd doelpubliek. De analfabete cursisten hebben we bewust buiten beschouwing gelaten, omdat dit een andere masterproef zou beslaan. Het lijkt ons echter zeer interessant om ook voor die cursisten een verhaal als *Floris ende Blancefloer* toegankelijk te maken. Dit zou dan eerder de vorm kunnen krijgen van een luisterboek, waarbij uiteraard toegespitst wordt op didactisch materiaal dat meer op alfa-niveau ligt, denk maar aan meer nadruk op technische schrijf- en leesoefeningen. Het laaggeletterde doelpubliek bestaat uiteraard ook uit moedertaalsprekers. Of hiervoor een andere aanpak noodzakelijk is en hoe die aanpak er dan zou kunnen uitzien, zou nog een interessant onderzoek kunnen opleveren.

We hopen met deze masterproef anderen te inspireren om met historische literatuur aan de slag te gaan en het materiaalaanbod voor deze doelgroep uit te breiden.

9 Relevantie voor het werkveld

Net zoals Sofie Moors vullen we mede de leemte op naar meer gepast leesmateriaal voor een laaggeletterd doelpubliek. Deze masterproef levert een hertaling van het Middelnederlandse *Floris ende Blancefloer* op een A2-niveau alsook een uitgebreide handleiding met lessuggesties en bijbehorend lesmateriaal. Bovendien zal dit materiaal meteen gebruikt worden in de lespraktijk – voorlopig – binnen Ligo Antwerpen. Zij zullen het product van deze masterproef online ter beschikking stellen aan onze collega's. Vermoedelijk wordt het met de andere centra van Ligo gedeeld. We kregen tijdens het project en na afloop zeer veel reacties van nieuwsgierige collega's die ernaar uitkijken om met het ontwikkelde materiaal aan de slag te gaan. De handleiding vormt een extra thema binnen het reeds beschikbare WS-materiaal en kan zowel autonoom als geïntegreerd ingezet worden.

De tekst en het materiaal is niet alleen relevant voor onze eigen collega's binnen de basiseducatie. Zo mochten wij op 27 april 2022 een workshop geven op de NT2-trefdag te Deurne. Tijdens deze dag, georganiseerd door Atlas Antwerpen¹³, krijgen educatieven uit het NT2-veld de ruimte om inspiratie op te doen en zich bij te scholen binnen hun vakgebied. Zelf mochten wij onze masterproef voorstellen aan een divers publiek. Er waren niet enkel collega's aanwezig uit andere vestigingen van Ligo, maar ook collega's uit CVO Antwerpen, CVO Edukempem, Encora, Linguapolis en Atlas zelf. Zij waren allen onder de indruk van het project en zagen de toepassingsmogelijkheden binnen hun eigen lespraktijk. Op die manier was het meteen duidelijk hoe relevant onze masterproef is voor een grotere educatieve context buiten Ligo. Niet alleen een laaggeletterd anderstalig doelpubliek heeft baat aan dergelijk leesmateriaal, ook hooggeschoolde anderstaligen gaan zo toegang krijgen tot een groter leesaanbod.

Ten slotte bekijkt Ligo Antwerpen op dit moment of ze het boek eventueel kunnen uitgeven. Zo zou het boek fysiek beschikbaar worden in de verschillende materiaalbanken van Ligo die wij als docenten-NT2 kunnen raadplegen. Hopelijk bereikt het materiaal dan ook een hooggeschoold anderstalig doelpubliek aangezien zij tevens nood hebben aan dergelijk materiaal.

¹³ Meer informatie over deze trefdag vindt u op: <https://www.atlas-antwerpen.be/nl/nt2-trefdag>

10 Referentielijst

- Agentschap Integratie en Inburgering. (2021). *ERK-berg: hoe verloopt een traject Nederlands leren?* Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://integratie-inburgering.be/nl/erk-berg>
- Agentschap Binnenlands Bestuur. (2021). Regelgeving integratie en inburgering: hertekening. Eerste principiële beslissingen. Geraadpleegd op 6 januari 2021, van <https://integratiebeleid.vlaanderen.be/eerste-uitvoeringsbesluit-inburgering-en-integratiebeleid-principieel-goedgekeurd>
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher* 41(1), 16-25.
- Atlas. (2022). *NT2-trefdag*. Geraadpleegd op 21 mei 2022, van <https://www.atlas-antwerpen.be/nl/nt2-trefdag>
- Bohenn, E., Ceulemans, C., Van de Guchte, C., Kurvers, J., & Van Tendeloo, T. (2004). *Laaggeletterd in de Lage Landen: Hoge prioriteit voor beleid*. Nederlandse Taalunie. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://taalunie.org/publicaties/75/laaggeletterd-in-de-lage-landen>
- BureauTaal. (2018). *Zoekenvoudigewoorden.nl*. Geraadpleegd op 28 december 2021, van <https://www.zoekenvoudigewoorden.nl/index.php>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Geraadpleegd op 3 januari 2022, van <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Clever Prototypes, LLC. (2012). *Storyboard That* (2022) [desktopapplicatie]. Geraadpleegd op 21 mei 2022, van <https://www.storyboardthat.com/nl/>
- De Cuyper, P., & Garibay, M.G. (2014). *De NT2-trajecten van inburgeraars in kaart gebracht*. Antwerpen: Steunpunt Inburgering en Integratie. Geraadpleegd op 27 december 2021, van file:///C:/Users/somer/Downloads/2014-FS%202%20NT2-trajecten%20IJ_pdc.pdf
- De Graeve, R., & Santens, T. (2019, 3 december). *Leesvaardigheid 15-jarigen daalt meer dan ooit en nog half zoveel wiskundeknobbels: dit zijn de nieuwe PISA-resultaten*. VRTNWS. Geraadpleegd op 28 december 2021, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/12/03/pisa/>
- De Meyer, I., Janssens, R., & Warlop, N. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018*. Universiteit Gent. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/internationaal-vergelijkend-onderzoek/programme-for-international-student-assessment-pisa>
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32(1), 5-8.
- Dinkelman, M. & Mesker, P. (2020). Interculturele competentie. Wie zijn taal deelt, deelt ook zijn cultuur. In S. Dönszelmann, C. Van Beuningen, A. Kaal, & R. De Graaff (Reds.), *Handboek vreemdetalendidactiek: vertrekpunten – vaardigheden – vakinhoud* (pp. 369-385). Uitgeverij Coutinho.
- Dönszelmann, S. (2020). Taalleerbewustzijn. Vakdidactiek voor je leerlingen. In S. Dönszelmann, C. Van Beuningen, A. Kaal, & R. De Graaff (Reds.), *Handboek vreemdetalendidactiek: vertrekpunten – vaardigheden – vakinhoud* (pp. 339-351). Uitgeverij Coutinho.

- Fastenau, K. (2019, 6 september). *Laaggeletterdheid los je niet op met toegankelijke brieven*. Klasse. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://www.klasse.be/182617/laaggeletterdheid-los-je-niet-op-met-toegankelijke-brieven/>
- Hulstijn, J. (2012). Woorden leren: Een kwestie van aandacht en herhaling. *Levende Talen Magazine* 99(7), 26-29. Geraadpleegd op 28 december 2021, van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/440>
- Janssens, J. D. (2015). *'Floris ende Blancefloer' van Diederic van Assenede : liefde in het graafschap Vlaanderen van de dertiende eeuw*. Davidsfonds.
- Jordens, M. (2016). *De middeleeuwen door de handboeken heen. Onderzoek naar de evolutie van de omgang met Middelnederlandse literatuur in de handboeken van het secundair onderwijs van 1970 tot 2015* [Masterproef]. Universiteit Gent. Geraadpleegd op 30 december 2021, van <https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:002304056>
- Keteleer, T. (2011a). *NT2 aan gealfabetiseerde laaggeschoolden in OSA*. Geraadpleegd op 27 december 2021, van https://cbeantwerpen.sharepoint.com/:w:/r/sites/TeamTineke/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B347463E0-C388-4772-942F-32AE0650C581%7D&file=NT2%20aan%20laaggeschoolden%202011.doc&action=default&mobileredirect=true
- Keteleer, T. (2011b). *NT2 werkvormen*. Geraadpleegd op 17 mei 2022, van https://cbeantwerpen.sharepoint.com/:w:/r/sites/Leergebieden/NT2/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B67A0267C-741D-42B9-8056-613BC8370E7F%7D&file=NT2%20werkvormen.doc&action=default&mobileredirect=true&DefaultItemOpen=1&cid=0e1bcd67-1bc3-4da3-94b5-fcb9500bfb70
- Kuiken, F. (2007). Grammatica kort en krachtig. Tien werkvormen om aandacht te besteden aan taalvorm. *Les*, 25(150), 40-44. Geraadpleegd op 6 januari 2022, van http://taalunieversum.org/onderwijs/nt2-beginnersdoelen/assets/Image/grammatica_kort_en_krachtig.pdf
- Ligo. (2021). *Functioneel en geïntegreerd werken: agogische visie van Ligo*.
- Ligo. (2022). *Waarom Ligo?* Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://www.ligo.be/waarom-ligo>
- Ligo Antwerpen. (2022a). *Inwerking 1.2*. Geraadpleegd op 14 mei 2022, van <https://cbeantwerpen.sharepoint.com/sites/TeamTineke/Gedeelde%20%20documenten/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FTeamTineke%2FGedeelde%20%20documenten%2Fdocumenten%20voor%20Nieuwe%20lesgevers%2FNT2%2Finwerking%20WS%2Epdf&parent=%2Fsites%2FTeamTineke%2FGedeelde%20%20documenten%2Fdocumenten%20voor%20Nieuwe%20lesgevers%2FNT2>
- Ligo Antwerpen. (2022b). *Sjabloon technische oefeningen bij artikel*. Geraadpleegd op 14 mei 2022, van https://cbeantwerpen.sharepoint.com/:w:/r/sites/Leergebieden/NT2/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B96B2829F-5B9A-4209-A919-C0EB17B466DC%7D&file=Sjabloon%20technische%20oefeningen%20bij%20artikel.doc&action=default&mobileredirect=true
- Literaire Canon. (2021). *50 (+1) essentiële teksten uit de Nederlandstalige literatuur*. KANTL. Geraadpleegd op 30 december 2021, van <https://literairecanon.be/nl/werken>

Mearns, T. (2020). Motivatie. Een taal leren. Leuk? In S. Dönszelmann, C. Van Beuningen, A. Kaal, & R. De Graaff (Reds.), *Handboek vreemdetalendidactiek: vertrekpunten – vaardigheden – vakinhoud* (pp. 87-100). Uitgeverij Coutinho.

Moors, S. (2019-2020). *De ontsluiting van een Vlaams Topstuk voor laaggeletterde jongeren in het Nederlands. Genoveva en Sifroij, een geïllustreerd boek over een 17^{de}-eeuws rederijkerstoneelstuk*. (Masterproef). Universiteit Antwerpen: Antwerpen.

mProve. (s.d.). *mProve lanceert eerste beeldverhaal voor laaggeletterden*. Online geraadpleegd op 19 januari 2021, van <https://www.mprove.nu/nieuws/mprove-lanceert-eerste-beeldverhaal-voor-laaggeletterden/>

Pessemier, R., Mergan, N., & Duthois, T. (2018-2019). *Leesbevordering bij laagtaalvaardigen. Het ontwikkelen van een literatuurhandboek*. Gent.

Pixabay. (2022). *Prachtige gratis afbeeldingen voor jouw projecten*. Pixabay. Geraadpleegd op 26 mei 2022, van <https://pixabay.com/nl/>

Plomp, T. (2010). Educational Design Research: an Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 9-36). SLO.

Remy, A. (2019-2020). *Kan Floris ende Blancefloer het schoolvak Nederlands redden? Literatuurhistorisch redeneren toegepast op Middelnederlandse literatuur* [Masterproef]. Universiteit Antwerpen.

Slings, H. (2013, 26 maart). *Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs*. Taalunieversum. Geraadpleegd op 28 december 2021, van <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>

Statistiek Vlaanderen. (2021, 27 april). *Bevolking naar onderwijsniveau (scholingsgraad)*. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/bevolking-naar-onderwijsniveau-scholingsgraad>

Stichting Lezen en Schrijven. (2017a). *Eenvoudige taal voor laaggeletterden*. Geraadpleegd op 28 december 2021, van <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/factsheet-eenvoudige-taal>

Stichting Lezen en Schrijven. (2017b). *Verschillen in niveau-aanduidingen voor Nederlandstaligen en anderstaligen*. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://www.lezenenschrijven.nl/wat-doen-wij/oplossing-voor-je-vraagstuk/eenvoudige-taal>

Stichting Lezen en Schrijven. (2018). *Feiten & Cijfers Laaggeletterdheid: De invloed van lage basisvaardigheden op deelname aan de maatschappij*. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://www.lezenenschrijven.nl/informatie-over-laaggeletterdheid-nederland>

Stichting Lezen en Schrijven. (2021). *Laaggeletterdheid*. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://www.lezenenschrijven.nl/over-laaggeletterdheid>

Taalhuis Midden-Brabant. (s.d.). *Wat is laaggeletterdheid?* Geraadpleegd op 27 december 2021, van https://taalhuismb.nl/wat-is-laaggeletterdheid/#sec_1

Taalunieversum. (2021). *Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader - online versie*. Geraadpleegd op 28 december 2021, van <http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk-europees-referentiekader/3/3/>

Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie. Geraadpleegd op 27 december 2021, van

[https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS1939167&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_t ab&lang=en_US&fromSitemap=1](https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS1939167&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1)

Trioen, M., & Casteleyn, J. (2018). *Extra kansen voor nieuwkomers: Wat werkt in lesonderwijs aan laaggeletterde anderstalige jongeren? Een praktijkgids voor lesgevers*. Universiteit Antwerpen. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/extra-kansen/lesonderwijs/>

Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde. (2019). *Vaardig genoeg voor de 21^{ste} eeuw. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC*. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://piaac.ugent.be/uploads/assets/64/1381236252212-1303506%20piaac%20brochure%2009-13.pdf>

Van Assenede, D. (2001). *Floris en Blancefloer* (ed. Ingrid Biesheuvel). Em. Querido's Uitgeverij. Geraadpleegd op 30 december 2021, van https://www.dbnl.org/tekst/asse008flor04_01/colofon.php

Van der Knaap, E. (2020). Interculturele benaderingen met literatuur en film. Inhoudsgerichte talenlessen. In S. Dönszelmann, C. Van Beuningen, A. Kaal, & R. De Graaff (Reds.), *Handboek vreemdetalendidactiek: vertrekpunten – vaardigheden – vakinhoud* (pp. 416-429). Uitgeverij Coutinho.

Van Gelderen, A. (2020). Leesvaardigheid. Motiverend lesonderwijs in een vreemde taal. In S. Dönszelmann, C. Van Beuningen, A. Kaal, & R. De Graaff (Reds.), *Handboek vreemdetalendidactiek: vertrekpunten – vaardigheden – vakinhoud* (pp. 261-273). Uitgeverij Coutinho.

Verhaar, D. (2011). *Basiswoordenlijst - 2000 meest gebruikte woorden (naar het Basiswoordenboek Nederlands van P. de Kleijn en E. Nieuwborg)*. Dik Verhaar. Geraadpleegd op 14 mei 2022, van <http://www.dikverhaar.nl/?s=basiswoordenlijst>

Vink, S. (1993). Werkvormen om de leesvaardigheid te vergroten. *Vonk*, 22(5), 39-46. Geraadpleegd op 6 januari 2022, van <http://taalunieversum.org/tijdschrift/6892/bijdrage/8003>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2022). *Geletterdheid bij werkzoekenden en werkenden*. Geraadpleegd op 14 mei 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/geletterdheid/goede-praktijken-en-inspiratie/geletterdheid-bij-werkzoekenden-en-werkenden>

Vlaamse Overheid. (2021). *Topstukkendatabank*. Geraadpleegd op 30 december 2021, van <https://topstukken.vlaanderen.be/topstukken/>

Vlaamse Regering 2014-2019. (2017). *Strategisch plan Geletterdheid 2017-2024*. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/strategisch-plan-geletterdheid-2017-2024>

Wablieft. (s.d.). *20 tips voor duidelijke taal*. Geraadpleegd op 28 december 2021, van <https://www.duidelijketaal.be/downloads>

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology, Research and Development* 53(4), 5-23.

Werken aan geletterdheid. (2022). *Feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 28 december 2021, van https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Infographic_laaggeletterd_in_Vlaanderen.pdf

Westhoff, G. (1983). Leesproces en leerproces. *Levende Talen*, 382, 260-265.

Zijlmans, L. (2013). *LESvaardig. Basisdidactiek NT2*. Boom.

11 Bijlagen

11.1 Floris en Blancefloer. Een 13^e-eeuws verhaal op A2-niveau (2022)

Hieronder vindt u het boek dat we ontwikkeld hebben.

U vindt een pdf-versie van het boek ook op de volgende Drive-pagina:

<https://drive.google.com/drive/folders/1HOexpeHffcpUQcxkmCBf9xjqNDg352RZ?usp=sharing>



Floris is een **Spaanse prins**.
Blancefloer is een **gewoon meisje**.
Zij zijn **verliefd**.
Maar dan moet Floris naar een **andere stad**.
Wanneer hij terug thuis komt,
krijgt hij **slecht nieuws**.

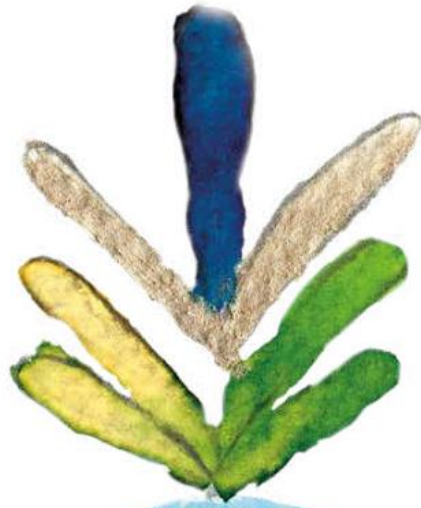


FLORIS en BLANCEFLOER

Een 13e-eeuws verhaal op A2-niveau



Anne Remy & Laura Somers
Met tekeningen van cursisten Ligo Antwerpen
Onder begeleiding van Laura Vargas



Veel personen hebben aan dit boek gewerkt.
Die personen willen wij bedanken.

Bedankt,

Laura Vargas voor de begeleiding bij de realisatie van de tekeningen en de vormgeving.

Bedankt,

Abd Brhawe, Amran Alsow, Mohamed Bourhan Mohammed, Deishan Murad, Filiz Dogan, Hanan Aharoud, Hayat M. Jaheid, Hiwet Ngousa, Khitam Alruhal, Maria Da Silva, Nacera Slimane, Nazliha Hajjou, Neimat Ibesit, Souraya El Mousseati, Souria Sakaak & Wafaa Albadri om de teksten te lezen en de tekeningen te maken.

Bedankt,

Ligo Antwerpen om ons project te steunen.

Bedankt,

Prof. dr. Jordi Caesteleyn (Universiteit Antwerpen) voor de begeleiding.

Over dit boek

In dit boek lees jij een oud verhaal.

Het verhaal is 800 jaar oud.

Wij willen dat iedereen het verhaal kan lezen.

Daarom is de oude taal veranderd naar de taal van nu.



Universiteit
Antwerpen

FLORIS en BLANCEFLOER

Een 13e-eeuws verhaal op A2-niveau

Anne Remy & Laura Somers

Met tekeningen van cursisten Ligo Antwerpen

Onder begeleiding van Laura Vargas



hoofdstuk 0
WIE BEN IK?

Hallo, ik ben prins Floris.
Ik ga jullie een **verhaal** vertellen.
Het is een verhaal over **leugens** en liefde.
Het is een verhaal over een lange reis.

Ik ben verliefd op een meisje.
Haar naam is Blancefloer.
Blancefloer is ook op mij verliefd.
Wij kennen elkaar al heel lang.
Wij wonen samen in het **paleis** van Spanje.

Vader en moeder wonen hier ook.
Mijn vader heet koning Fenus.
Mijn moeder is de koningin.

Ik maak dit jaar een grote **reis**.
Ik zie tijdens mijn reis veel mensen.
Ik zie een **veerman**, Darius, een **bewaker** en de **emir**.
De veerman vaart met een boot.
Darius is de baas van een **herberg**.
De bewaker staat voor een **toren** in Babylon.
De emir is de koning van Babylon.



1



2



hoofdstuk 1

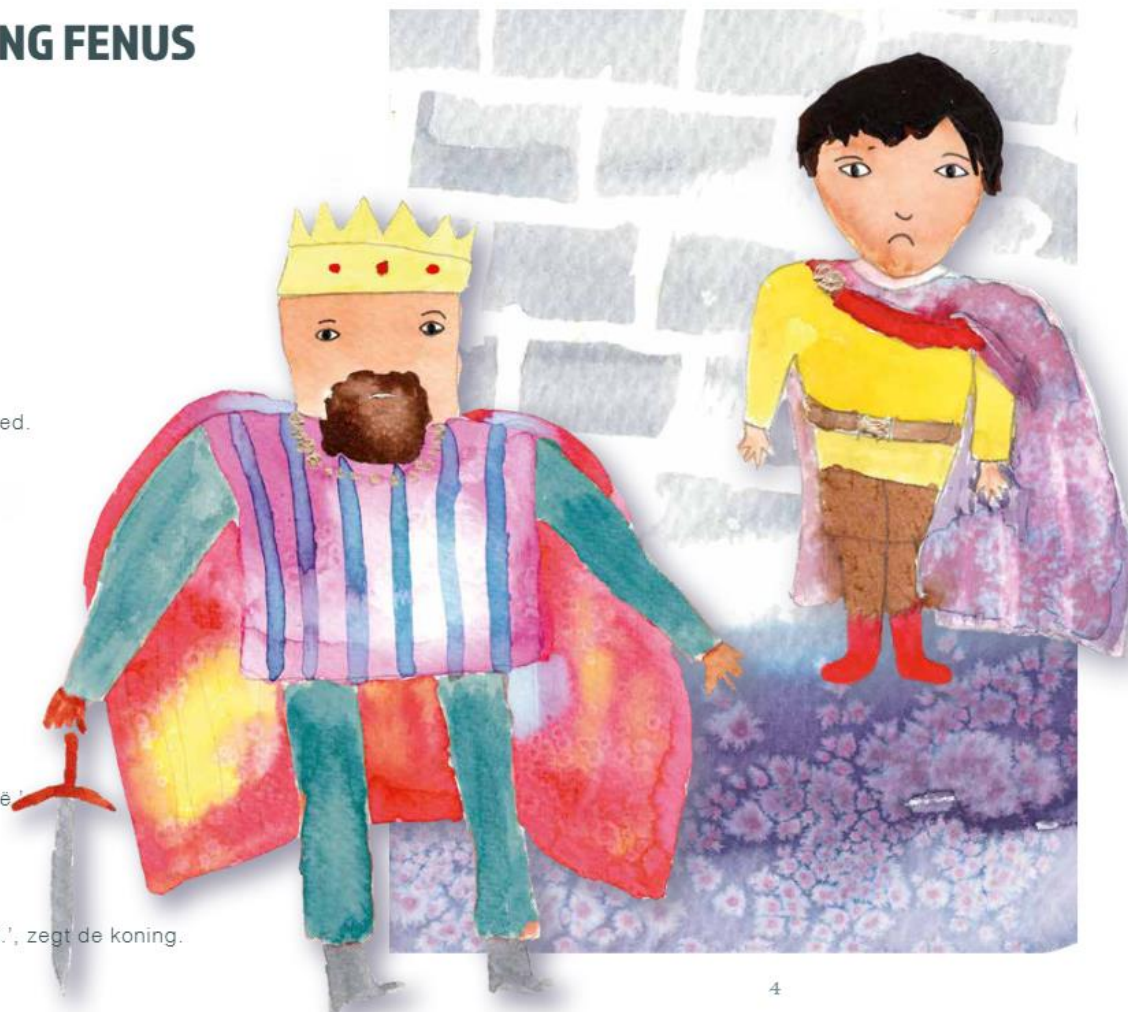
HET GESPREK MET KONING FENUS

Ik word wakker van de zon op mijn gezicht.
Ik heb niet goed geslapen.
De koning, mijn vader, wil met mij praten.
Ik moet snel zijn, want anders kom ik te laat.
Waarover wil mijn vader praten?

Vader kijkt heel **serieus** en een beetje **bezorgd**.
Heb ik iets fout gedaan?
Vader zegt: 'Mijn zoon, jouw leraar ligt ziek in bed.
Hij kan geen les geven.
Daarom stuur ik jou naar een andere leraar.
Jouw nieuwe leraar is niet in deze stad.
Hij is in de stad Montorië.'
Ik vraag bezorgd:
'Meneer, waar zal Blancefloer dan zijn?'
Vader **zucht**: 'Lieve jongen, zij blijft hier.'

Ik voel mij heel **verdrietig**.
'Doe dit niet, meneer!
Ik kan zonder Blancefloer niet wonen in Montorië.'
Koning Fenus kijkt lief naar mij.
'Je moet niet verdrietig zijn.
Blancefloer zorgt voor haar zieke moeder.
Binnen 2 weken komt Blancefloer naar Montorië.', zegt de koning.

Ik voel mij minder verdrietig en ik ga mijn koffer nemen.
Ik vertel Blancefloer alles en zij huilt.
Ik zwaai naar Blancefloer en ik **vertrek** naar Montorië.





hoofdstuk 2

DE BRIEF UIT MONTORIË

Montorië, 23/03/1251

Liefste vader en moeder,

Hoe gaat het met jullie?

Montorië is een heel mooie stad.
Het weer is warm en het heeft nog niet geregend.

Mijn leraar is slim. Ik leer veel. Toch gaat de tijd al 2 weken heel **traag**. Gisteren heb ik heel de dag op Blancefloer gewacht. Zij is niet gekomen.

Vandaag voel ik mij niet goed. Ik kan niet slapen. Ik eet en drink bijna niet. Ik ben verdrietig en ik mis Blancefloer. Ik ben bezorgd.

Ik heb haar een brief gestuurd en ik heb nooit een antwoord gekregen. Is Blancefloer ziek? Is zij **onderweg** naar Montorië? Wanneer komt zij naar hier? Kunnen jullie mij helpen?

Ik wacht op jullie antwoord.

Groetjes,
Jullie lieve zoon, Floris



5

Het paleis, 31/03/1251

Mijn lieve zoon,

Alles gaat goed met vader en mij. Het weer is hier heel mooi.

Ik ben blij dat je goed leert schrijven en lezen. Jouw leraar voelt zich beter. Volgende week kan hij terug lesgeven.

Volgende week kan je naar huis komen. Ik ga heel blij zijn om jou, mijn zoon, terug te zien.

Tot snel!

Groetjes,
Moeder



6



hoofdstuk 3

TERUG THUIS

Ik lees de brief van moeder.
Zij schrijft niets over Blancefloer.
Ik kan gelukkig terug naar huis.
Ik neem mijn paard en ik vertrek.
'Blancefloer, ik kom eraan!', **roep** ik.

Ik rijd het paleis binnen.
'Waar is Blancefloer?' vraag ik aan iedereen.
Niemand wil met mij praten.
Ik zie de moeder van Blancefloer: 'Mevrouw, waar is mijn Blancefloer?'
'Dat weet ik niet!', zegt zij.
'Je weet het wel!'
'Ik weet het niet!', zegt zij.
'Roep haar!'
De vrouw ziet er verdrietig uit en zij zucht.
'Ik weet het niet.', **fluistert** zij.
'Ik wil Blancefloer zien.', zeg ik luid.
'Dat gaat niet, want Blancefloer is dood.', zegt zij.
Ik wil haar niet geloven.
'Is Blancefloer mijn liefste vriendin echt dood?', vraag ik.
De vrouw **knikt**.
Ik **val flauw**.

7



8



hoofdstuk 4

HET SLECHTE NIEUWS?

Ik word wakker.
Ik lig op de grond.
Moeder en vader kijken bezorgd naar mij.
'Ach, waarom is Blancefloer dood en ik niet?', zeg ik.

De koningin, mijn moeder, brengt mij naar het **graf** van Blancefloer.
Mijn moeder wijst naar een graf.
'Hier ligt Blancefloer **begraven**.'
Ik lees de tekst op de **grafsteen**.
Ik val terug flauw.

Ik doe mijn ogen open en ik zie het graf.
'Ach Blancefloer, ik ben heel verdrietig.
Wij zijn op dezelfde dag geboren en wij waren altijd samen.
Niemand is liever dan jij.
Niemand is mooier dan jij.
Wij zagen elkaar voor altijd graag.
Ik kom snel naar jou.
Ik wil niet meer **leven!**', roep ik.
Moeder heeft mij gehoord.
'Je moet niet verdrietig zijn.
Blancefloer is niet dood.
Ik zal de **waarheid** zeggen.', zegt mijn moeder.



9

10



hoofdstuk 5

DE WAARHEID

'Blancefloer leeft.
Het graf is **vals** en leeg.
Jouw vader en ik wilden jouw liefde voor Blancefloer stoppen.
Blancefloer komt uit een ander land.
Zij heeft een andere **religie**.
Zij is een christen.
Zij is geen prinses.
Jij komt uit Spanje en jij bent een moslimprins.
De koning wilt niet dat je trouwt met Blancefloer.
Er zijn te veel verschillen.
Jouw vader wilde Blancefloer doden.
Ik wilde dat niet.
2 verkopers hebben haar naar de markt bij de **haven** gebracht.
Blancefloer is **verkocht**.
Zij is nu in een ver land.', zegt moeder tegen mij.

'Moeder, spreekt u de waarheid?'
'Ja, dat doe ik.', zegt mijn moeder.
Mijn verdriet **verdwijnt**.
Ik voel me blij.
'Ik moet Blancefloer gaan zoeken!
Ik zal niet stoppen!
Ik zal haar veilig naar huis brengen!', roep ik.

11



12



hoofdstuk 6

HET AFSCHIED

Moeder heeft alles verteld.
Ik loop snel naar mijn vader, de koning.
'Meneer, laat mij vertrekken, alstublieft.
Ik wil Blancefloer gaan zoeken.
In welk land is zij?' vraag ik.
'Dat weet ik niet, zoon.
Blijf hier en trouw met een goede en rijke vrouw.', zegt mijn vader.
Maar dat wil ik niet.
'Sorry vader, Blancefloer is de vrouw die ik wil.', zeg ik.
Mijn vader **gaat akkoord**.
Hij is heel verdrietig.

Ik neem alles voor de reis.
Wanneer ik klaar ben, neem ik afscheid van mijn ouders.
Mijn vader geeft aan mij zijn beste paard.
Mijn moeder geeft aan mij een **magische** ring.
'Lieve jongen, draag deze ring.
Hij zal je **beschermen**', zegt ze.
Mijn vader en mijn moeder moeten hard huilen.
Moeder geeft mij 10 kussen.
Vader kust mij 3 keer.
Ik spring op mijn paard en ik vertrek.

13



14



hoofdstuk 7 **DE HAVEN**

Het is avond, wanneer ik in de haven **aankom**.
Ik zoek een herberg om te slapen.
's Avonds krijg ik een **maaltijd**, maar ik kan niets eten of drinken.
Ik moet aan Blancefloer denken: 'Waar is ze? Zal ik haar vinden?'

Ik hoor een jonge vrouw.
Zij zegt: 'Excuseer meneer, ik zie dat u niet kan eten.
U lijkt op een jonge vrouw met de naam Blancefloer.
Zij is hier een tijd terug geweest.
Zij is verkocht en zij is naar de stad Babylon gebracht.'
Ik ben **sprakeloos**.
Ik **stoot** mijn beker wijn **om**.
'Mevrouw, bedankt!
Nu weet ik waar Blancefloer is.
Morgen vertrek ik naar Babylon!'

De volgende ochtend zoek ik een boot.
Ik moet de zee oversteken naar Babylon.
Er is een kapitein die naar Babylon gaat.
Het weer is goed om te varen, want er is veel wind.
Ik mag mee en we vetrekken.
Ik ben heel blij dat ik meteen naar Babylon vertrek.

15





hoofdstuk 8

DE REIS NAAR BABYLON

De boot vaart 8 dagen.
Op dag 9 zie ik land.
De kapitein vaart recht naar de haven.
Ik overnacht in een herberg.
Morgen ga ik verder te paard.

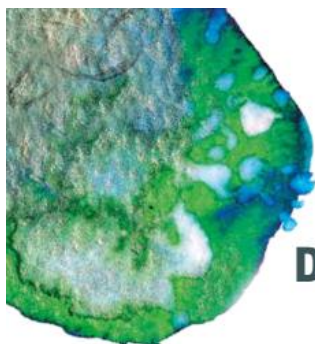
Ik rijd veel kilometers.
Alle avonden stop ik bij een herberg.
Elke dag kom ik dichterbij de stad Babylon.
Ik denk aan Blancefloer.
"Wat als ik haar niet vind?", denk ik **nerveus**.

Op een avond kom ik aan bij een grote **rivier**.
"Oei, er is geen **brug**.
Wat moet ik nu doen?", denk ik.
Ik zie ik een **ivoren hoorn**.
Ik neem de hoorn en ik **blaas** hard.
De hoorn maakt heel veel lawaai.
Ja! Daar komt een bootje!

17



18



hoofdstuk 9

DE VEERMAN

Op de boot zit een man.
De veerman vraagt: 'Wie bent u?'
Ik wil mijn naam niet zeggen.
Ik zeg de waarheid niet: 'U ziet toch dat ik een verkoper ben?'
Ik ben onderweg naar Babylon en ik zoek een **slaapplaats**.
'Meneer, u heeft geluk.
Ik heb een herberg en u kan bij mij **overnachten**.
3 maanden geleden sliep een jonge vrouw in mijn herberg.
U lijkt op haar.
Zij was ook heel verdrietig.
Zij heette Blancefloer.
Kent u haar misschien?', vraagt de veerman.
'Ja, ik ken haar!', roep ik.
'Meneer, waar ging zij naartoe?', vraag ik snel.
'Zij was hier met verkopers.
Ze hebben haar voor heel veel geld aan de emir verkocht.
Zij woont nu nog altijd in Babylon.', zegt de veerman.

De volgende dag vraag ik: 'Meneer, heeft u een vriend in Babylon?'
De veerman denkt na.
'Op weg naar Babylon kom je aan een brug.
Mijn collega **bewaakt** de brug.
Zijn naam is Darius.

19



20



hoofdstuk 10
DARIUS

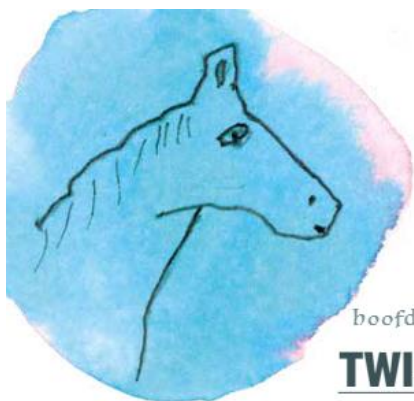
In de voormiddag kom ik aan een grote rivier.
De rivier is heel diep en breed.
Er is een brug over de rivier.
Naast de brug staat een boom.
Een man zit tegen de boom.
'Bent u Darius?', vraag ik.
'Ja, ik ben Darius. Kan ik u helpen?'
Ik zeg: 'Ik ben gestuurd door uw collega, de veerman.
U zou mij kunnen helpen.'
De man **nodigt** mij **uit** in zijn huis.
Darius moet nog werken
Ik ga alleen naar zijn huis.

Ik ga naar de herberg.
De vrouw van Darius is heel lief.
Zij brengt mij naar een kamer.
Ik ben heel moe.
Nu kan ik rusten.

21



22



hoofdstuk II
TWIJFEL

De reis was zwaar en lang.
Ik lig in bed, maar ik kan niet slapen.
Ik wil blij zijn, want ik zie Blancefloer snel.
Maar ik voel iets anders.
Ik twijfel.

II

'Wat heb ik gedaan?
Waarom heb ik mijn land **verlaten**?
Ik ken hier niemand.
Er is hier niemand die mij **advies** kan geven.
Waarom ben ik zo dom geweest?
Ik moet terug naar huis gaan.
Vader zal een vrouw voor mij vinden.
Een vrouw die ik lief kan hebben.
Een vrouw die een prinses en een moslima is.

Maar nee, waarom denk ik dit?
Ik wil Blancefloer zoeken.
Ik wilde dood zijn.
Nee, ik blijf en ik ga haar zoeken.'
De twijfel is weg.

23



24



hoofdstuk 12

EEN NIEUWE VRIEND

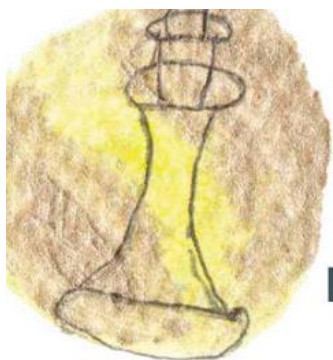
Darius komt laat thuis.
Hij ziet dat er een probleem is.
Ik vertel hem alles over Blancefloer.
'Mijn liefde voor haar is zo groot.
Ik kan zonder Blancefloer niet leven.
Ik wil haar **redden** van de emir.
Kan u mij helpen?', vraag ik aan Darius.

Darius denkt en zegt: 'U moet **voorzichtig** zijn.
De emir mag niet weten wat wij gaan doen.
Hij doodt u als hij het **plan** hoort.

25



26



hoofdstuk 13

HET PLAN

Darius zegt: 'In het midden van de stad staat een toren.
De toren is 170 meter hoog.
Het is de hoogste toren van de stad.
Hij is rond en van rode steen.
Die toren heeft 4 **verdiepingen**.
Blancefloer woont op de hoogste verdieping.
Zij woont daar met 140 andere vrouwen.
Een bewaker bewaakt de toren.'

'Hoe kom ik in de toren?
Hoe kom ik bij Blancefloer?' vraag ik.
'Ga morgenochtend naar de toren.
De bewaker zal met u een **schaakspel** willen spelen.
Dat doet hij heel graag.
De winnaar krijgt 100 gouden **munten**.
Geef de munten aan de bewaker als u wint.
Ga terug en speel voor 200 munten.
Doe dat 3 keer.
Hij zal u vragen met hem te eten.
Geef hem dan een cadeau.
Dat cadeau is een teken van jullie **vriendschap**.
Op dat moment vertelt u de waarheid.
De bewaker zal u helpen.', zegt Darius.

27



28



hoofdstuk 14

FLORIS EN DE BEWAKER

Ik sta 's morgens vroeg op.
Ik rijd naar de hoogste toren van de stad.
De bewaker ziet mij.
Hij is heel kwaad.
'Wat doe jij daar?
Waarom kom je zo dicht bij de toren?
Ben je een **spion**?', roept hij.
'Ik ben geen spion, meneer!', zeg ik snel.
'Ik wil ook een toren maken in mijn land.
Daarom kijk ik naar deze toren.', **lieg** ik.

'Het spijt mij, vriend.
Wilt u een schaakspel spelen?' vraagt de bewaker.
'Natuurlijk! Maar ik wil spelen voor geld.
Wat denkt u van 100 gouden munten?' zeg ik.
'Oké. Dat is goed!'
De bewaker neemt een prachtig schaakbord.
We gaan zitten en het spel begint.
Ik win.
Ik doe wat Darius heeft gezegd.
Ik geef al het geld aan de bewaker.
Hij is **verbaasd**.
'Bedankt. Wil jij morgen terug een spel spelen?



'Natuurlijk.', antwoord ik.
3 keer speel ik tegen de bewaker.
3 keer verliest hij.
Elke keer geef ik het geld aan de bewaker.
Ik geef vandaag ook een extra cadeau.
Het cadeau is een gouden beker.
De bewaker nodigt mij uit.
We gaan naar zijn huis en we eten heel lekker.
'Je hebt al het geld aan mij gegeven.
Ik wil je bedanken.
Wat kan ik voor jou doen?' vraagt de bewaker.
Ik vertel hem snel over Blancefloer.
Ik vraag de bewaker om mij te helpen.

De bewaker voelt zich eerst **verraden**.
'Meneer, u heeft mij **gelokt** met geld.
Ik heb **beloofd** u te helpen.
Ik moet u helpen en dat zal ik doen.
Kom op 1 mei naar hier en ik zal u helpen', zegt de bewaker.
Ik ben super blij.
Nog maar 3 dagen en ik zie Blancefloer terug!





hoofdstuk 15

FLORIS EN BLANCEFLOER

Ik ben vroeg wakker, want het is 1 mei.
'Vandaag zie ik Blancefloer terug!' denk ik.
Ik ga naar de bewaker.
Hij vertelt het plan: 'Verstop je in deze grote mand met rozen.
Zo zal niemand jou zien.'
Ik doe wat hij zegt.
De bewaker roept 2 **bedienden**.
'Neem die mand.
Breng de mand naar de hoogste verdieping.
Het is voor Blancefloer.', hoor ik de bewaker zeggen.

Ik blijf heel stil.
'Wat is die mand zwaar.', zegt een bediende.
'Ja, dit zijn toch bloemen?', vraagt de andere bediende.
Ik hoor een deur opengaan en we gaan een kamer binnen.
'Mevrouw Blancefloer, dit is een cadeau voor u.', zegt de bediende.
Ik luister.
De bedienden gaan weg.
Ik hoor iemand komen.
Ik spring uit de mand.
'Help! Help! Wat komt er uit deze bloemen?', gilt de vrouw.
Ik kijk naar de vrouw, maar het is Blancefloer niet.
Ik verstop me snel terug in de mand.

31

De vrouw verlaat de kamer.
Zou ik uit de mand komen?
Nee, de vrouw is al terug.
Maar zij is niet alleen.
Dan hoor ik de stem van Blancefloer.
Ik spring een 2de keer uit de mand.

Ik kijk naar Blancefloer.
Zij kijkt verbaasd naar mij en zij kan niets zeggen.
Ik knuffel Blancefloer en zij knuffelt mij.
We kussen elkaar.
We houden elkaar lang vast.
Ik voel me zo gelukkig.
We gaan naar bed.
We vallen samen in slaap.



32



hoofdstuk 16 DE EMIR

Ik word wakker van lawaai en ik doe mijn ogen open.
Ik zie een sterke man met een **zwaard**.
Hij is heel boos.
Hij moet de emir zijn.
Ik ben heel bang.
Ik kijk naar Blancefloer.
Zij is ook bang, zie ik.
We beginnen samen te huilen.

'Wie ben jij?
Jij slaapt met mijn geliefde!
Ik zal je doden.
Ik zal ook Blancefloer doden!', roept de emir.
'Meneer, alstublieft.
Blancefloer houdt van mij.
En ik houd van haar.
Dood ons niet, alstublieft.
Geef ons een **proces**!', zeg ik snel.
De emir kijkt mij en Blancefloer aan.
Hij gaat akkoord.

33



34



hoofdstuk 17
HET PROCES

2 bewakers brengen mij en Blancefloer naar beneden.
'Liefste, dit is allemaal mijn fout.
Ik wil niet dat je doodgaat.
Neem deze ring van mijn moeder.
De ring zal je beschermen.', zeg ik tegen Blancefloer.
'Mijn liefste Floris, dat is niet waar.
Dit is allemaal mijn fout.
Ik wil de ring niet, want jij moet blijven leven.
Ik wil voor jou doodgaan', antwoordt zij.

Blancefloer en ik komen aan in het paleis van de emir.
Er zijn veel mensen in de zaal.
De emir is er ook.
Hij is nog altijd heel boos, zie ik.
'Zet die twee op de **brandstapel**!', hoor ik de emir roepen.
Ik zie een man snel naar de emir lopen.
Ik denk dat hij een advocaat is.
De emir denkt na.
'Breng Blancefloer en die jongen naar mij.', zegt de emir.
Ik voel me **opgelucht**.

Ik sta voor de emir.
'Wat is jouw naam?', vraagt de emir.
'Meneer, ik heet Floris.
Laat Blancefloer leven, alstublieft.
Zij is **onschuldig**!', zeg ik.

35



Blancefloer is niet akkoord.
Zij zegt: 'Nee, meneer. Alles is mijn fout.
Laat Floris leven.'
Floris zegt: 'Nee, dood mij.
Zij mag niet sterven.'
'Jullie zullen alle 2 sterven.' zegt de emir.

De emir trekt zijn zwaard.
Hij wil mij doden!
Blancefloer springt voor mij.
Ik neem snel haar arm.
Ik ga voor Blancefloer staan.
'Liefste, ik zal voor jou doodgaan.', zeg ik tegen Blancefloer.
'Dood mij!', roep ik tegen de emir.
Blancefloer springt terug voor mij.
'Nee, dood mij!' zegt zij.
Ik zie dat de emir zijn zwaard op de grond legt.
Ik kijk naar hem.
De emir huilt: 'Ik zal jullie niet doden.'





hoofdstuk 11

HET TROUWFEEST

De emir zegt: 'Jullie liefde is echt.
Floris, ik geef Blancefloer terug aan jou.
Jullie kunnen in mijn paleis trouwen!'
De emir lacht.
Blancefloer en ik lachen ook.
Alles is goed.

Blancefloer en ik trouwen de volgende dag.
Het trouwfeest is prachtig.
Iedereen draagt zijn mooiste kleren.
We dansen op mooie muziek.
Het eten is heel lekker.
De wijn is heel lekker.
Blancefloer zit heel de dag naast mij.
Ik ben heel gelukkig.
Zij kijkt mij aan.
Ik zie dat ook zij heel blij is.
We zien elkaar graag.

37



38

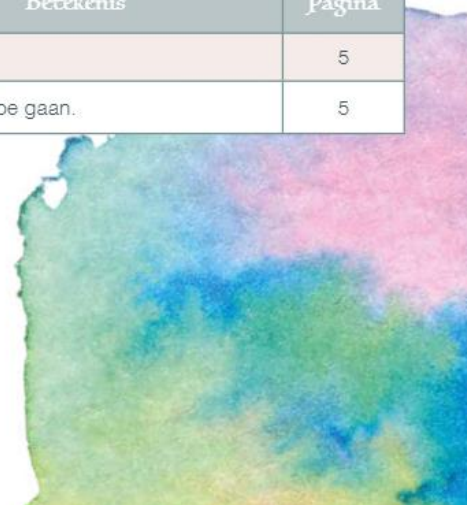


VERKLARENDE WOORDENLIJST

HOOFDSTUK 0 Wie ben ik?		
Woord	Betekenis	Pagina
Verhaal, het	De tekst 'Floris en Blancefloer' is een verhaal.	1
Leugen, de	Iets dat niet waar is. Iets dat niet echt is.	1
Paleis, het	Het huis van een koning. Het is een heel groot huis.	1
Reis, de	Een vakantie.	1
Veerman, de	De chauffeur van een boot.	1
Bewaker, de	Iemand die op een plaats zit en naar de mensen kijkt. Hij houdt de plaats veilig.	1
Emir, de	Een Arabische koning.	1
Herberg, de	De naam voor een hotel van vroeger.	1
Toren, de	Een heel hoog huis.	1

HOOFDSTUK 1 Het gesprek met koning Fenus		
Woord	Betekenis	Pagina
Serieus	Zonder lachen. Iets belangrijk.	3
Bezorgd	Wanneer iemand zich zorgen maakt. Wanneer iemand een beetje bang is.	3
Zuchten – ik zucht	Hard uitademen.	3
Verdrietig	Niet blij. Wanneer je verdrietig bent, moet je huilen.	3
Vertrekken – ik vertrek	Weg gaan. De les is gedaan en jij gaat naar huis.	4

HOOFDSTUK 2 De brief uit Montorië		
Woord	Betekenis	Pagina
Traag	Niet snel.	5
Onderweg	Ergens naartoe gaan.	5



HOOFDSTUK 3 Terug thuis		
Woord	Betekenis	Pagina
Roepen – ik roep	Heel hard praten. Veel lawaai maken door te praten.	7
Fluisteren – ik fluister	Heel stil praten.	7
Knikken – ik knik	Zonder te praten ja of nee zeggen. Met jouw hoofd naar boven en naar beneden gaan.	7
Flauwvallen – ik val flauw	Je ziet niets meer. Je valt op de grond.	7

HOOFDSTUK 4 Het slechte nieuws?		
Woord	Betekenis	Pagina
Graf, het	De plaats waar een dode persoon ligt.	9
Begraven – ik begraaf.	Een gat in de grond maken voor een dode persoon/dier of dingen.	9
Grafsteen, de	Een steen met een tekst, op een graf.	9
Leven – ik leef	Niet dood zijn.	9
Waarheid, de	Iets dat waar is.	9

HOOFDSTUK 5 De waarheid		
Woord	Betekenis	Pagina
Vals	Niet echt.	11
Religie, de	De islam is een religie.	11
Haven, de	Een plaats waar boten liggen.	11
Verkopen – ik verkoop	Betalen voor iets. <i>verleden tijd</i> : verkocht.	11
Verdwijnen – ik verdwijnt	Weg gaan.	11

HOOFDSTUK 6 Het afscheid		
Woord	Betekenis	Pagina
Afscheid, het	Wanneer de les stopt, zeg je: 'Tot morgen!'	13
Akkoord gaan - ik ga akkoord	Iets goed vinden.	13
Magisch	Een persoon die kan vliegen, dat is magisch.	13
Beschermen - ik bescherm	Een mondkapje beschermt jou tegen corona.	13

HOOFDSTUK 7 De haven		
Woord	Betekenis	Pagina
Aankomen – ik kom aan	Op een plaats zijn, arriveren.	15
Maaltijd, een	Het eten.	15
Sprakeloos	Niet kunnen praten. Niet weten wat je kan zeggen.	15
Omstoten – ik stoot om	Iets laten vallen.	15

HOOFDSTUK 8 De reis naar Babylon		
Woord	Betekenis	Pagina
Nerveus	Zenuwachtig of een beetje stress hebben.	17
Rivier, de	Water in de natuur. De Schelde is een rivier.	17
Brug, de	Met een brug ga jij over een rivier.	17
Ivoor	De tand van een olifant.	17
Hoorn, de	Iets waar je muziek mee maakt.	17
Blazen – ik blaas	Op een fluit moet je blazen.	17

HOOFDSTUK 9 De veerman		
Woord	Betekenis	Pagina
Slaapplaats, de	Een plaats om te slapen.	19
Overnachten	Op een plaats blijven slapen.	19
Bewaken – ik bewaak	Een plaats veilig houden.	19

HOOFDSTUK 10 Darius		
Woord	Betekenis	Pagina
Uitnodigen – ik nodig uit	Iemand vragen om naar jou te komen.	21

HOOFDSTUK 11 Twijfel		
Woord	Betekenis	Pagina
Twijfel	Niet zeker zijn.	23
Verlaten – ik verlaat	Weg gaan.	23
Advies, het	Iemand helpen. Je zegt wat die persoon kan doen.	23

HOOFDSTUK 12 Een nieuwe vriend		
Woord	Betekenis	Pagina
Redden – ik red	Iemand helpen die in gevaar is.	25
Voorzichtig	Heel rustig zijn.	25
Plan, het	Jij hebt een probleem en jij zoekt een oplossing.	25

HOOFDSTUK 13 Het plan		
Woord	Betekenis	Pagina
Verdieping, de	De verschillende etages in een appartementsgebouw.	27
Schaakspel, het	Een spel voor twee personen.	27
Munt, de	Zoals euro's.	27
vriendschap	Vrienden zijn.	27

HOOFDSTUK 14 Floris en de bewaker		
Woord	Betekenis	Pagina
Spion, de	Een politieagent in gewone kleren. Iemand die werkt voor de CIA of de FBI is soms een spion.	29
Liegen – ik lieg	Iets zeggen dat niet waar is. Iets zeggen dat niet echt is.	29
Verbaasd	Je ontdekt iets dat je niet weet.	29

Verraden – ik verraad	Je zegt iets te doen, maar doet het niet.	30
Lokken – ik lok	Iemand naar jou brengen met een slecht doel.	30
Beloven – ik beloof	Zeggen dat je iets gaat doen en dat echt doen.	30

HOOFDSTUK 15 Floris en en Blancefloer		
Woord	Betekenis	Pagina
Bediende, de	Persoon die in het paleis werkt.	31

HOOFDSTUK 16 De emir		
Woord	Betekenis	Pagina
Zwaard, het	Een heel lang en groot mes.	33
Proces, het	Je hebt iets fout gedaan. Jouw advocaat helpt jou. De rechter kiest jouw straf.	33

HOOFDSTUK 17 Het proces		
Woord	Betekenis	Pagina
Brandstapel, de	Een berg hout die in brand staat met een mens op.	35
Opgelucht	Blij dat het goed is gekomen.	35
Onschuldig	Niets fout gedaan.	35



2022

11.2 Didactisch materiaal bij het boek

11.2.1 Handleiding

In wat volgt, kunt u de handleiding vinden die bij het boek wordt aangeboden.

U kan de handleiding ook vinden op de volgende Drive-pagina:

<https://drive.google.com/drive/folders/1HOexpeHffcUQcxkmCBf9xjqNDg352RZ?usp=sharing>

Handleiding: Floris en Blancefloer

In dit thema werken we aan volgende **BC's** van WS1 en WS2:

Spr 067: Een instructie geven (beschr.)

Spr 068: Een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren (beschr.)

Spr 069: Een probleem en een klacht formuleren (beschr.)

Spr 070: Je beleving verwoorden en vragen naar beleving gesprekspartner (beschr.)

Spr 071: Info vragen en geven in informatieve teksten (struct.)

Lui 077: Het globale onderwerp bepalen en de gedachtegang volgen in informatieve teksten (beschr.)

Lui 078: Relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten (beschr.)

Lui 079: Informatie ordenen in prescriptieve teksten (struct.)

Lui 080: Het globale onderwerp bepalen en de gedachtegang volgen in narratieve teksten (beschr.)

Lui 081: Relevante gegevens selecteren uit persuasieve teksten (beschr.)

Lui 082: De informatie overzichtelijk ordenen in informatieve teksten (struct.)

Schr 087: Informatie vragen en geven in informatieve teksten (beschr.)

Schr 088: Een boodschap voor zichzelf noteren (beschr.)

Schr 089: Een beschrijving geven (beschr.)

Schr 090: Voor zichzelf aantekeningen maken ter voorbereiding van een gesprek (struct.)

Le 095: Relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten (beschr.)

Le 096: Alle gegevens begrijpen in prescriptieve teksten (beschr.)

Le 097: info ordenen in informatieve teksten (struct.)

Le 098: relevante gegevens selecteren uit narratieve teksten (beschr.)

Le 099: alle gegevens begrijpen in informatieve teksten (beschr.)

Le 100: de informatie overzichtelijk ordenen in persuasieve teksten (structurerend niveau)



= oefenkans grammatica

0. Een woordje vooraf

Deze bundel is een handleiding bij het leesboek 'Floris en Blancefloer'. Het boek kan gebruikt worden op A2-niveau. Er wordt aan de basiscompetenties uit zowel WS1 als WS2 gewerkt.

Deze handleiding bevat in de eerste plaats een introductie bij het boek (deel 1). We raden aan om die inleiding zeker te geven, aangezien de cursisten op die manier een goede context geschetst krijgen.

Daarnaast reiken we per hoofdstuk steeds minstens één mogelijke oefening aan (deel 2-20). Het is zeker niet de bedoeling dat de cursisten verplicht alle oefeningen maken. De mogelijkheid bestaat om – op basis van de gelezen hoofdstukken en de noden van uw cursisten – een selectie te maken uit de aangeboden oefeningen. Voorafgaand aan de hoofdstukken staan steeds ook een aantal inhoudelijke vragen die bij de hoofdstukken gesteld kunnen worden. Op die manier kan u nagaan of de cursisten inhoudelijk mee zijn.

Tot slot geven we ook een aantal mogelijke werkwormen mee waarmee u voorgaande hoofdstukken in een volgende les kan herhalen (deel 21). We raden aan om dit steeds te doen. Zo zitten de cursisten opnieuw helemaal mee in het verhaal en kunnen eventueel afwezige cursisten het hele verhaal wel degelijk meekrijgen.

1. Introductie (BC 071, VTT, ik ga ...)

Opmerking: de datums past u best aan. Alleen de kaartjes met 1830 en het jaar 0 kan u zo gebruiken.

Opmerking: laat de tijdlijn staan tot en met fase 2.

Fase 1

Hang de kaartjes van **KB_Datums** van gisteren, vandaag en morgen op aan het bord. Vraag: 'Wanneer is die datum?'. Schrijf termen onder de datums. Stel vragen:

- Wat ga jij vandaag doen?
- Wat ga jij morgen doen?
- Wat heb jij gisteren gedaan?

Maak een tijdlijn (rechts: nu – links: vroeger). Toon vervolgens de twee kaartjes die twee stappen terug in de tijd gaan (een datum van vorige week en een datum van een jaar geleden). Vraag: 'Waar moet je deze datum hangen?'. Vraag opnieuw: 'Wanneer is die datum?'. Vul de tijdlijn aan en schrijf de termen onder de datums. Stel vragen:

- Wat heb jij vorige week gedaan?
- Was jij vorig jaar in België?
- Was dit in de zomer of in de winter?
- Wat heb jij in de zomervakantie gedaan?
- Hoe oud was jij vorig jaar?
- Was het goed weer in de zomer vorig jaar?

Toon de laatste twee kaartjes met datums (jaar 1830 en jaar 0). Herhaal werkwijze. Sta stil bij de twee datums.

- 1830: Dit is een belangrijke datum voor België. Vraag: 'Waarom is deze datum belangrijk voor België, denk je?'
- Jaar 0: dit is een belangrijke datum voor mensen die geloven in Jezus Christus. Vraag: 'Wat is er op die datum gebeurt?'

Fase 2

Toon **KB_Lezen**. Vraag: 'Wat doet zij?'. Stel vragen.

- Lees jij graag?
- Lees jij in het Nederlands?
 - o Ja → wat lees jij in het Nederlands?
 - o Nee → waarom niet?
- Lees jij in jouw moedertaal?
 - o Ja → wat lees jij in jouw moedertaal?
 - o Welke verhalen heb jij in jouw moedertaal?

- Zijn dat oude of nieuwe verhalen?
- Zijn er ook oude verhalen oud?
- Waarover gaan die verhalen?

Fase 3

Zeg tegen de cursisten dat ze een verhaal gaan lezen. Het is een heel oud verhaal. Het verhaal is geschreven in 1170. Schrijf de datum op de juiste plaats op de tijdlijn. Het is dus geen verhaal van gisteren, het is geen verhaal van vorig jaar. Het is een verhaal van héél lang geleden. De titel van het verhaal is 'Floris en Blancefloer'. Schrijf de titel op het bord.

Toon **KB_Cover**. Stel vragen.

- Wie zie jij? Zijn dat twee mannen/vrouwen?
 - Waar speelt het verhaal zich af? Is dat in België, denk je? Waarom?
 - Wanneer is het verhaal? Is dat nu? Waarom?
 - Wat gebeurt er in het verhaal, denk je?
- ➔ Schrijf in een woordspun op het bord.

2. Hoofdstuk 0 (BC 071, BC 088, BC 089,  het adjectief, woordenschat kleding)

Opmerking: we raden aan om de oefening 'woordspun personages' zeker te doen, aangezien dit de cursisten later tijdens het lezen nog van pas zal komen. Bovendien is het de bedoeling om deze oefening doorheen het lezen van het verhaal er steeds terug bij te nemen en aan te vullen.

Inhoudelijke vragen

- Wie spreekt er?
- Wie is Floris?
- Wat gaat hij doen?
- Wie is Blancefloer?
- Vindt Floris Blancefloer leuk?
- Wie is de koning? Wat is dat een koning?
- Wie is de koningin? Wat is dat een koningin?
- Wat doet de veerman?
- Wie is Darius?
- Wat doet de bewaker? Waar staat de toren?
- Wie is de emir?

Oefening: een persoon beschrijven

Opmerking: u kan ook beslissen om fase 5 niet te doen. Indien u dit beslist valt BC 089 weg.

Fase 1

Herhaal indien nodig de woordenschat rond kledingstukken de adjectieven die bij dit onderwerp passen (kleuren, lengte, patronen, ...).

Fase 2

Deel **KB_Overzicht personages** uit. Maak 2 kolommen op het bord (man – vrouw). De cursisten hangen de personages in de juiste kolom.

Fase 3

Neem telkens één van de personages weg van het bord. Stel ja/nee-vragen rond de personages en hun kledingstukken, inclusief de adjectieven. Stimuleer de cursisten om te antwoorden in een zin en gebruik te maken van adjectieven.

Herhaal nog eens de plaats van het adjectief in een zin als 'hij/zij draagt ...'.

Fase 4

De cursisten krijgen een van de personages en ze beschrijven de persoon die ze op de foto zien.

Fase 5

De cursisten krijgen allemaal één foto van een personage. Ze beschrijven het personage op een apart blad papier. Controleer zeker en vast de spelling!

Oefening: woordspin personages

Opmerking: De bedoeling is dat de cursisten deze woordspin doorheen het lezen van het boek steeds aanvullen met nieuwe informatie. Deze oefening wordt doorheen de tijd (m.u.v. fase 2) dus steeds herhaald.

Fase 1

Spreek klassikaal over de personages. Besteed hier niet alleen aandacht aan het uiterlijk (waar de cursisten zich vermoedelijk vooral op zullen focussen), maar zeker ook aan het innerlijk van de personages.

- Wie is dat personage? Wat is zijn/haar naam?
- Wat weet je al over dat personage?
- Is het een goed personage?
- Vind je het personage (niet) lief, vriendelijk, ...?
- ...

Fase 2

Geef de cursisten **WB_Personages**. Ze linken de naam aan het juiste personage.

Fase 3

Geef **WB_Woordspin personages** aan de cursisten. Laat de cursisten in groepjes woorden rond de personages schrijven die ze bij dat specifieke personage associëren. Op die manier maken de cursisten voor zichzelf een woordspin rond de personages als houvast doorheen het verhaal.

3. Hoofdstuk 1 (BC 087)

Inhoudelijke vragen

- Heeft Floris goed geslapen?
- Waarom heeft hij niet goed geslapen?
- Wat zegt de vader van Floris?
- Waar is de nieuwe leraar van Floris?
- Is Floris blij met dat nieuws?
- Waarom is Floris verdrietig?
- Wanneer komt Blancefloer naar Montorië? Is dat nu, vroeger of later?
- Is Blancefloer blij met het nieuws?

Oefening: een beterschapsbriefje voor de leraar

Fase 1

Toon **KB_Ziek**. Vraag:

- Wat is het probleem?
- Wie is er ziek in het verhaal 'Floris en Blancefloer'?
- Wat moet Floris doen?
- Wat kan jij zeggen als iemand ziek is?
- Als jij een persoon niet ziet, hoe kan jij toch 'veel beterschap' zeggen?

Fase 2

Geef **WB_Beterschapsbriefje**. De cursisten helpen Floris met een briefje aan zijn zieke leraar te sturen. Belangrijk: controleer dat de cursisten alle kenmerken van een briefje opschrijven (aanhef, boodschap, begroeting).

4. Hoofdstuk 2 (BC 098)

Inhoudelijke vragen

- Bij dit hoofdstuk voorzien we geen inhoudelijke vragen, aangezien die gelijkstaan aan de vragen die in de oefening aan bod komen.

Oefening: brieven

Opmerking: Deze oefening kan u zowel mondeling als schriftelijk uitvoeren. Indien u de oefening schriftelijk laat maken, hebt u ook de optie om het als huiswerk mee te geven.

Fase 1

De cursisten hebben de 2 brieven gelezen. Geef **WB_Brieven**. De cursisten maken de vragen over de brieven. Controleer klassikaal.

5. Hoofdstuk 3 (BC 080, was/had/moest)

Inhoudelijke vragen

- Wat is het probleem?
- Wat doet Floris op het einde?

Oefening: luisteroefening, mijn zieke leraar

Fase 1

De cursisten luisteren een eerste keer naar **Audio_Mijn zieke leraar**. Vraag:

- Hoeveel personen hoor je?
- Wie hoor je?
- Waarover praten ze?

Fase 2

Geef de cursisten **WB_Mijn zieke leraar**. De cursisten luisteren een tweede en derde keer naar het fragment en maken de oefeningen bij het fragment. Controleer klassikaal.

Suggestie: in de dialoog komen de vormen 'had/moest/was' veel aan bod. Dit grammaticale onderwerp kan hier eventueel herhaald worden.

Inhoudelijke vragen

- Waar brengt de koningin Floris naartoe?
- Wat doet Floris dan (voor een tweede keer)?
- Is Floris blij?
- Wat doet moeder op het einde?

Oefening: Klasgesprek rituelen begrafenis

Opmerking: een thema als begrafenis kan gevoelig liggen bij sommige cursisten. Wees ervan verzekerd dat de groepssfeer goed is om een dergelijk thema te behandelen.

Fase 1

Toon **KB_Prenten rituelen begrafenis**. Hou een klasgesprek over het thema rituelen bij een begrafenis. Dit gesprek wordt uiteraard sterk gestuurd door de input van de cursisten zelf. Vertel zelf over typische gewoonten bij begrafenis in België en ga samen na wat de gelijkenissen zijn tussen België en de culturen van de cursisten. De volgende vragen/aspecten kunnen als leidraad dienen. Houd je hier zeker niet te sterk aan vast en ga zeker ook in op wat de cursisten zelf vertellen.

- Wat zie jij?
- Welke emoties voel jij?
- Wat doe jij als iemand sterft? (*bijv. langsgaan, een kaartje sturen, eten brengen, ...*)
- Hoe kan jij de familie/het gezin helpen?
- Spreken over thema's als:
 - o Cremeren en begraven
 - o Koffietafel
 - o Gebruik van aandenkens (*bijv. bidpretjes, grafsteen/urne, ...*)

Oefening: overlijdenskaartje schrijven

Fase 1

Toon **KB_Overlijdenskaartje**. Vraag:

- Wat zie je?
- Wat is dit, denk je? (*vertel over de gewoonte in België om een kaartje naar de familie van een overledene te sturen*)
- Sturen jullie ook een kaartje als iemand sterft?
- Wat zeg je/schrijf je op een kaartje als iemand is gestorven? (*antw.: innige deelneming*)

Fase 2

Geef **WB_Overlijdenskaartje**. De cursisten schrijven een kaartje aan Floris om hem sterkte te wensen met het overlijden van Blancefloer. Belangrijk: controleer dat de cursisten alle kenmerken van een briefje opschrijven (aanhef, boodschap, begroeting).

Oefening: bidprentje lezen

Fase 1

Toon **KB_Bidprentje**. Vraag:

- Wat zie je?
- Wat is dit, denk je? (*vertel over de gewoonte in België om bij begrafenissen bidprentjes uit te delen*)
- Hebben jullie ook bidprentjes?

Fase 2

Toon opnieuw **KB_Bidprentje**. Bekijk samen met de cursisten welke informatie er allemaal te vinden is op een bidprentje. Bespreek klassikaal.

Fase 3

Geef **WB_Bidprentje**. De cursisten maken de oefeningen bij het bidprentje. Controleer klassikaal.

7. Hoofdstuk 5 (BC 069)

Inhoudelijke vragen

- Is Blancefloer dood?
- Wie wil niet dat Floris met Blancefloer trouwt?
- Waarom wil de koning dat niet?
- Wat is er met Blancefloer gebeurd?
- Waar was Floris op dat moment?
- Is Floris nu nog altijd verdrietig?

Oefening: Blancefloer zoeken

Hou een klasgesprek over Floris' probleem. Bespreek wat hij kan doen om Blancefloer te zoeken/hoe hij Blancefloer kan vinden. Dit gesprek wordt opnieuw sterk gestuurd door de input van de cursisten zelf. Enkele vragen die je kan stellen zijn:

- Wat gaat Floris doen, denk je?
- Hoe kan Floris Blancefloer zoeken?

- Hoe moet hij beginnen?
- Wat heeft hij nodig?

Maak eventueel een woordspin op het bord met de input van de cursisten. Na het lezen van het volgende hoofdstuk kan je dan nagaan hoeveel de cursisten juist hadden geraden.

8. Hoofdstuk 6 (BC 078, BC 088, BC 071)

Inhoudelijke vragen

- Wat wil Floris doen?
- Is de vader blij?
- Wat geeft de vader aan Floris?
- Wat geeft de moeder aan Floris?
- Hoeveel keer kust de moeder Floris?
- Hoeveel keer kust de vader Floris?
- Hoe gaat Floris op reis?

Oefening: een lijstje noteren voor op vakantie

Fase 1

Toon **KB_Op Vakantie**. Vraag:

- Wat zie je?
- Waar is deze persoon? (*antw.: op vakantie*).

Stel vragen over 'op vakantie zijn':

- Ga jij soms op vakantie?
- Wanneer ga jij op vakantie?
- Naar waar ga jij op vakantie?
- Wat doe jij op vakantie?
- ...

Fase 2

Laat de cursisten brainstormen bij de vraag: Wanneer jij op vakantie gaat, wat moet jij allemaal doen? Laat het gesprek logischerwijs op 'koffers inpakken' komen. Schrijf dit op het bord en maak er een woordspin rond. Vraag: Wat neem jij mee als je op vakantie gaat?

Fase 3

Maak de link met het verhaal. Floris vertrekt op een lange reis. Vraag: Waarom gaat hij op reis? (*antw.: Blancefloer zoeken*). Cursisten denken na over Floris zijn koffer: wat neemt Floris mee, denk jij?

Fase 4

Luister een eerste keer naar **Audio_Koffers inpakken**. Vraag:

- Hoeveel personen hoor jij?
- Wie hoor jij?
- Waarover praten zij?

Fase 5

Luister een tweede en derde keer naar de dialoog. Geef de cursisten **WB_Lijstje noteren**. De cursisten schrijven op wat Floris meeneemt op reis. Luister een vierde keer zodat de cursisten kunnen controleren. Controleer klassikaal.

Tip: geef de cursisten de hint om niet heel het woord op te schrijven. Laat hen slechts de eerste letter van het woord opschrijven. Wanneer de dialoog afgelopen is, kunnen ze de woorden vervolledigen.

9. Hoofdstuk 7 (BC 099)

Inhoudelijke vragen

- Waar gaat Floris slapen?
- In welke stad is Blancefloer?
- Hoe gaat Floris naar Babylon?

Oefening: een ticket lezen

Fase 1

Toon **KB_Op Vakantie** (zie hoofdstuk 8). Vraag:

- Wat zie je?
- Waar is deze persoon? (*antw.: op vakantie*).

Stel vragen over 'op vakantie zijn':

- Ga jij soms op vakantie?
- Wanneer ga jij op vakantie?
- Naar waar ga jij op vakantie?
- Wat doe jij op vakantie?

Fase 2

Laat de cursisten brainstormen bij de vraag: Hoe ga jij op vakantie? (*antw.: de auto, de trein, te voet, het vliegtuig, ...*). Schrijf de antwoorden op het bord.

Fase 3

Zeg tegen de cursisten dat zij met de trein, de boot of het vliegtuig op reis gaan. Vraag: Wat moeten jullie zeker hebben? (*antw.: een ticket*).

Toon **KB_Ticket boot**. Vraag:

- Welke informatie vind jij op het ticket?
- Waar zie jij die informatie?

Fase 4

Geef **WB_Ticket boot** aan de cursisten. De cursisten maken de oefening bij het ticket. Controleer klassikaal.

10. Hoofdstuk 8 (BC 067, BC 079, woordenschat wegbeschrijving geven)
--

Inhoudelijke vragen

- Hoelang vaart de boot?
- Op welke dag ziet Floris land?
- Floris komt bij een brug. Wat is het probleem?
- Wat moet hij doen?

Oefening: een wegbeschrijving geven

Fase 1

Herhaal indien nodig de woordenschat over het geven van een wegbeschrijving.

Fase 2

Luister een eerste keer naar **Audio_De weg vragen**. Vraag:

- Hoeveel personen hoor je?
- Wie hoor je?
- Wat is het probleem?

Fase 2

Deel **WB_Plattegrond stad** uit. De cursisten luisteren een tweede en derde keer naar het fragment. Ze volgen de wegbeschrijving en zetten een kruisje bij de plaats waar ze uitkomen. Controleer klassikaal.

Fase 3

Toon **KB_Plattegrond stad**. De cursisten staan in de haven. Jij gaat de weg vragen naar een specifieke plek (bijv. de post). De cursisten beschrijven de weg aan jou.

Fase 4

Deel **KB_Plattegrond stad A/B** uit. De cursisten werken de per 2. De ene cursist heeft een plattegrond waarop de weg staat aangeduid. De andere cursist heeft een lege plattegrond en vraagt de weg naar een specifieke plek. De cursist luistert naar de wegbeschrijving. Wanneer de cursist de weg heeft gevonden, controleert hij bij zijn partner.

11. Hoofdstuk 9 (BC 071, BC 087, BC 088)
--

Inhoudelijke vragen

- Aan wie is Blancefloer verkocht?
- Wie is de collega van de veerman?

Oefening: een hotelkamer boeken via de telefoon

Fase 1

Toon **WB_Op Vakantie** (zie hoofdstuk 8). Vraag: wat zie je? Waar is deze persoon? (antw.: op vakantie). Stel vragen over 'op vakantie zijn':

- Ga jij soms op vakantie?
- Wanneer ga jij op vakantie?
- Naar waar ga jij op vakantie?
- Wat doe jij op vakantie?
- ...

Fase 2

Laat de cursisten brainstormen bij de vraag: Wanneer jij op vakantie gaat, wat moet jij allemaal doen? Laat het gesprek logischerwijs op 'een hotel boeken' komen. Vraag: hoe kan jij een hotelkamer boeken?

Fase 3

Luister een eerste keer naar **Audio_Een hotelkamer boeken**. Vraag:

- Hoeveel personen hoor jij?
- Wie hoor jij?
- Waarover praten zij?

Fase 4

Luister een tweede en derde keer naar de dialoog. Geef de cursisten **KB_Een hotelkamer boeken**. De cursisten luisteren naar de dialoog en leggen de dialoog op juiste volgorde. Zet tijdens de eerste luisterronde de audio na elke zin eventueel even stil, zodat de cursisten de tijd hebben om de juiste zin te zoeken.

Fase 5

Bespreek klassikaal welke informatie je allemaal moet geven wanneer je een hotelkamer boekt. De persoon die de kamer boekt, wil de informatie niet vergeten. Vraag: Wat kan die persoon doen? (*antw.: op een papiertje schrijven*). Ga samen na welke informatie jij wel en welke informatie jij niet moet opschrijven. Geef de cursisten vervolgens een post-it. De cursisten gaan de persoon helpen en schrijven de belangrijke informatie op een post-it. Luister een vijfde keer zodat de cursisten kunnen controleren. Controleer daarna klassikaal.

Fase 6

Bouw samen met de cursisten een dialoog op rond 'een hotelkamer boeken'. Oefen de dialoog met verschillende cursisten uit de klas. De cursisten die niet spreken, werken als controleorgaan. Zij luisteren of de cursist die spreekt alles zegt/juist antwoordt. Optie: de cursisten die niet spreken, kunnen ook een luisteroefening doen. Zij schrijven de belangrijke informatie op die zij horen in het gesprek.

Fase 7

Oefen de dialoog via een carrousel.

Oefening: een hotelkamer boeken online

Opmerking: Indien je de vorige oefening niet gedaan hebt, kan je dezelfde intro (fase 1-2) gebruiken. Anders slaag je die over en pik je in door opnieuw de vraag te stellen: Hoe kan jij een hotelkamer boeken?

Fase 1

Vraag: welke informatie moet jij geven, als jij online een kamer boekt? Bekijk samen een aantal websites waarop je kamers kan boeken (bv. Booking, Trivago, ...). Bespreek klassikaal.

Fase 2

De cursisten gaan nu zelf een kamer boeken. Toon de QR-code of stuur de link van **KB_Een hotelkamer boeken online**. De cursisten vullen het formulier correct in voor zichzelf.

Inhoudelijke vragen

- Wie is Darius?
- Wat staat er naast de brug?
- Wie zit tegen de boom?
- Gaan Darius en Floris samen naar het huis van Darius?

Oefening: reageren op een uitnodiging

Fase 1

Lees nog een keer de laatste 3 zinnen van alinea 1. Sta stil bij het woord 'uitnodigen'.

- Wat is dat?
- Wanneer nodig je iemand uit?
- ...

Fase 2

Vraag aan de cursisten wat ze kunnen zeggen, als ze iemand willen uitnodigen (*antw.: Ga je mee? / Wil je mee naar ...?*). Ga ook in op het vragen naar een specifieke dag en waar je die dag in de zin zet. (*Ga je vrijdag mee? / Wil je vrijdag mee naar ...?*).

Bespreek vervolgens zowel positieve als negatieve antwoorden die cursisten kunnen geven. Voor de negatieve antwoorden kan je gebruik maken van **PM08_Redenen_niet_naar_de_les**. Schrijf die 2 soorten antwoorden op in 2 verschillende kolommen.

Fase 3

Een cursist komt naar voor en nodigt jou uit. Maak gebruik van de **PM07_Plaatsen_winkels_en_diensten** en **PM09_plaatsen_vrije_tijd**. De cursist vraagt je mee op een specifieke dag naar een specifieke plaats. Jij kan niet en antwoord negatief. Samen probeer je een dag te vinden dat wel lukt. Oefen de dialoog met verschillende cursisten¹⁴.

¹⁴ Het materiaal waar hier naar verwezen wordt, is permanent materiaal dat in alle klaslokalen van Ligo aanwezig is. Dit materiaal wordt binnen Ligo zeer vaak gebruikt. Het gaat hier om foto's van openbare plaatsen (bijv. de apotheek, de bakker, de cinema, het concert ...) en redenen waarom iemand niet in de les aanwezig kan zijn (ziek, afspraak, bevallen, ...).

Fase 4

Oefen de dialoog extra in via een carroussel.

13. Hoofdstuk 11 (BC 070)

Inhoudelijke vragen

- Wat voelt Floris?
- Waarom twijfelt hij?
- Wanneer twijfelen jullie?

Oefening: emoties

Opmerking: zowel hoofdstuk 11 als hoofdstuk 16 draaien sterk rond emoties. De oefening is voor beide hoofdstukken hetzelfde. Je kan dus zelf kiezen wanneer je deze oefening doet (of eventueel de oefening nog een keer herhaalt).

Fase 1

Hang de woorden uit **KB_Emoties** op aan het bord. Geef elke cursist een foto uit **KB_emoties**. De cursisten komen naar voor en hangen hun foto bij de juiste term. Controleer klassikaal en bespreek de termen. Ga na of iedereen alle woorden begrijpt.

Fase 2

Hou een klasgesprek over de emoties. Vraag:

- Wanneer is [personage uit het verhaal] [emotie]? (*bijv.: Wanneer is Floris bang?*)
- Waarom is [personage uit het verhaal] dan [emotie]? (*bijv. Waarom is Floris dan bang?*)
- Wanneer ben jij [emotie]?

14. Hoofdstuk 12 (BC 068)

Inhoudelijke vragen

- Wat weten jullie nog over Blancefloer?
- Wat is er gebeurd met Blancefloer?
- Wat is het plan, denk je?

Oefening: Kan u mij helpen?

Fase 1

Schets de context: Floris weet niet wat hij kan doen. Hij heeft hulp nodig.

- Wat doet Floris?
- Wanneer vraag jij om hulp?
- Hoe vraag je om hulp?

Herhaal de constructie 'Kan u mij helpen met ...?'

Herhaal eventueel mogelijke antwoorden die cursisten kunnen geven op de vraag (een positief antwoord of een negatief antwoord). Maak duidelijk dat je bij een negatief antwoord ook steeds zegt waarom je niet kan helpen.

Fase 2

Toon **KB_Hulp** vragen. Oefen de constructie in aan de hand van de verschillende prenten.

Fase 3

Doe een carrousel om de constructie in te oefenen. Cursisten zitten per twee. De ene cursist heeft een prent van **KB_Hulp**. Die cursist vraagt om hulp. De andere cursist geeft antwoord. Wanneer de cursisten klaar zijn met hun conversatie, schuift de cursist die de vraag stelt door naar een volgende cursist (prent blijft liggen zodat hij een nieuwe vraag moet stellen).

Opmerking: moedig de cursisten die op de vraag moeten antwoorden aan om niet steeds te antwoorden met een positief antwoord. Laat hen ook negatieve antwoorden geven.

15. Hoofdstuk 13 (BC 067, woordenschat,  imperatief,  voorzetsels,  wil je...

Inhoudelijke vragen

- Waar staat de toren?
- Hoe hoog is de toren?
- Hoe ziet de toren eruit?
- Hoeveel verdiepingen heeft de toren?
- Waar woont Blancefloer? Is dat beneden?
- Met wie woont Blancefloer daar?
- Welk spel speelt de bewaker graag?
- Hoeveel geld krijgt de winnaar?

Oefening: instructies geven

Fase 1

Herhaal indien nodig de voorzetsels.

Fase 2

Kies voor deze oefening een aantal woorden waarbij je gemakkelijk instructies kan geven en die voorkomen in het verhaal (bijv. paard, hoorn, ring, ...). Geef de cursisten deze woordenschat in losse kaartjes. Geef de cursisten een blad van een lege ruimte (dit kan een volledig huis, een kamer, een kast, ... zijn) die het beste past bij de door jou gekozen woordenschat.

Geef de cursisten instructies (neem, pak, zet, leg, hang, ...). De cursisten leggen de kaartjes op de juiste plaats. Als de woordenschat al voldoende gekend is, kan je de cursisten extra uitdagen door hen de woorden te laten tekenen in plaats van kaartjes te geven¹⁵.

Opmerking: ga wel eerst na of ze het onderscheid kennen tussen 'schrijven' en 'tekenen'.

Fase 3

Hang een uitvergroete versie van de lege ruimte aan het bord. Verspreid de losse kaartjes over een tafel. Een cursist geeft een instructie, een andere cursist voert de instructie uit. De andere cursisten controleren of de instructie juist is.

Suggestie: je kan ook kiezen om nu niet te werken met losse kaartjes, maar met afbeeldingen van de woordenschat. Op die manier wordt de woordenschat ook actief ingeoeffend.

Suggestie: na het geven van een bevel, kan je ook herhalen hoe je iets beleefd opdraagt (Wil je ...) en daarop oefenen op eenzelfde manier.

16. Hoofdstuk 14 (woordenschat)

Inhoudelijke vragen

- Is de bewaker blij?
- Wie wint het spel?
- Wat doet Floris?
- Hoeveel keer speelt Floris met de bewaker?
- Hoeveel keer verliest de bewaker?
- Wat doet Floris elke keer?
- Wat is het extra cadeau dat Floris geeft?
- Gaat de bewaker helpen?
- Wanneer moet Floris terug naar de bewaker gaan?

¹⁵ Als inspiratiebron voor deze werkvorm maakten we gebruik van het document 'NT2 werkvormen' (Keteleer, 2011b) dat intern binnen Ligo te raadplegen is via SharePoint.

- Hoeveel dagen moet hij wachten?

Oefening: woordenschat

Organiseer een wedstrijd rond de woordenschat die reeds in het verhaal aan bod kwam. Voorzie een prijs voor de winnaar(s). Dit kan bijvoorbeeld – in de lijn van het verhaal – munten zijn. Voor deze oefening is geen vast WB voorzien, aangezien het hier sterk afhangt van welke woordenschat u als docent als het belangrijkste beschouwt en dus zeker wil herhalen. In **KB_Woordenschat** kan u een beschrijving vinden van zowel een receptieve, reproductieve als productieve oefening¹⁶. Daarnaast vindt u in **WB_Technische oefeningen** enkele voorbeelden van hoe u ook aan technisch lezen, woordbetekenis en zinstructuur kan werken¹⁷.

17. Hoofdstuk 15 (BC 070, BC 080,  structuuraanduiders,  voorzetsels)

Inhoudelijke vragen

- In wat moet Floris zich verstoppen?
- Wat zit er in de mand?
- Floris springt uit de mand met bloemen. Wat is het probleem?

Oefening: reconstructie hoofdstuk

Opmerking: In dit langere hoofdstuk gebeurt er zeer veel. We verkiezen hier om als oefening de werkvorm ‘parafraze’ te gebruiken (zie deel 21 voor een uitgebreidere bespreking van deze werkvorm). Dit biedt bovendien ook mooi de kans om te werken rond het grammaticale thema ‘structuuraanduiders’ (eerst, daarna, vervolgens, dan, ...).

Fase 1

Geef de cursisten **KB_Prenten hoofdstuk 15**. Ze leggen de prenten in de juiste volgorde en vertellen het verhaal na.

Suggestie: in dit hoofdstuk komen verschillende voorzetsels aan bod. Hier bestaat dus de mogelijkheid om dit als opstapje te gebruiken om dit grammaticale onderwerp nog eens te herhalen.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Als inspiratiebron voor deze werkvormen maakten we gebruik van het document ‘Sjabloon technische oefeningen bij artikel’ (Ligo Antwerpen, 2022b) dat intern binnen Ligo te raadplegen is via SharePoint.

18. Hoofdstuk 16 (BC 070)

Inhoudelijke vragen

- Floris wordt wakker. Wat ziet hij?
- Wie is boos?
- Is Floris blij? Wat is dat bang zijn?
- Wie is ook bang?

Oefening: emoties

Fase 1

Hang de woorden uit **KB_Emoties** (zie hoofdstuk 11) op aan het bord. Geef elke cursist een foto uit **KB_emoties**. De cursisten komen naar voor en hangen hun foto bij de juiste term. Controleer klassikaal en bespreek de termen. Ga na of iedereen alle woorden begrijpt.

Fase 2

Hou een klasgesprek over de emoties. Vraag:

- Wanneer is [personage uit het verhaal] [emotie]? (bijv.: *Wanneer is Floris bang?*)
- Waarom is [personage uit het verhaal] dan [emotie]? (bijv. *Waarom is Floris dan bang?*)
- Wanneer ben jij [emotie]?

19. Hoofdstuk 17 (BC 070, BC 090, ...omdat...)

Inhoudelijke vragen

- Wat wil Floris aan Blancefloer geven?
- Neemt zij de ring? Waarom niet?

Oefening: het proces

Fase 1

Toon **KB_Proces**. Ga na wat cursisten over het onderwerp 'proces' weten. Bespreek typische aspecten van een proces (advocaat, rechter, straf, argumenten van de twee kanten, ...). Spreek eventueel ook over hoe dit in hun land was.

Fase 2

Deel de klas in 2 groepen op. De ene groep denkt na vanuit het perspectief van Floris en Blancefloer. De andere groep denkt na vanuit het perspectief van de emir. Ze nemen notities waarom deze persoon gelijk heeft en het proces moet winnen. Ondersteun hier de cursisten zeker en vast voldoende.

Suggestie: hier kan je de bijzin met 'omdat' herhalen (bijv. 'De emir heeft gelijk omdat ...')

Fase 3

De 2 groepen stellen hun argumenten aan elkaar voor. De klas houdt een gesprek over de twee kampen. Cursisten geven aan of het met iets eens of oneens zijn.

20. Hoofdstuk 18 (BC 095)

Inhoudelijke vragen

- Is de emir nog altijd boos?
- Wat mogen Blancefloer en Floris doen?
- Waar kunnen ze trouwen?
- Zijn Blancefloer en Floris verdrietig?

Oefening: een uitnodiging voor een trouw

Fase 1

Toon **KB_Trouwfeest**. Stel vragen:

- Wat zie jij?
- Waar zijn we, denk je?
- Ben jij al eens naar een trouwfeest geweest?
- Van wie?
- Wat doe jij op een trouwfeest? ...

Fase 2

Toon **KB_Uitnodiging**. Vraag:

- Wat zie je?
- Wat denk jij dat dit is?
- De cursisten raden waarover het gaat.

Fase 3

Geef **WB_Uitnodiging**. De cursisten maken de oefening bij de uitnodiging. Controleer klassikaal.

21. Werkvormen: hoofdstukken herhalen

Woordspin

Met een woordspin heb je verschillende opties.

1. Vraag de cursisten naar de titel van het verhaal dat zij aan het lezen zijn. Schrijf de titel op het bord. Vervolgens moeten de cursisten zoveel mogelijk vertellen over het verhaal. Jij schrijft wat de cursisten zeggen in steekwoorden op rond de titel van het verhaal.
2. Je schrijft op voorhand de titel en verschillende woorden over het verhaal op. De cursisten moeten over het verhaal praten. Ze moeten minstens één zin maken bij elk woord dat op het bord staat. Hier kan je er dus voor kiezen om eerder algemeen te blijven, maar je kan het ook wat moeilijker maken door er een paar details in te steken.

Parafrase

Je kan deze werkvorm zowel in groep als klassikaal laten plaatsvinden:

1. De cursisten krijgen in groepjes kleine prenten rond het verhaal (zie **KB_Storyboard klein**). Elke prent beeldt een bepaalde scène uit het verhaal uit. De cursisten leggen die prenten op de juiste volgorde. Vervolgens proberen ze samen het verhaal mondeling te reconstrueren. De cursisten vertellen het verhaal ook nog eens klassikaal aan de hand van hun reeks.
2. Dezelfde prenten als uit de vorige werkvorm kunnen ook klassikaal gebruikt worden (**KB_Storyboard groot**). Hang slechts de eerste twee prenten van het verhaal op. Deel de andere prenten uit. Je vraagt telkens: 'Wat gebeurt er nu?'. De cursist die denkt dat hij de juiste prent heeft steekt die omhoog. Is het correct dan hangt de cursist de prent naast de vorige prent op en vertelt hij wat er juist gebeurt. Zo krijg je klassikaal een mooi overzicht van wat er zich tot dan toe in het verhaal heeft afgespeeld.

Invuloefening

Je maakt een korte tekst rond de hoofdstukken die je reeds behandeld hebt. In de tekst zijn enkele woorden weggelaten. De woorden staan bovenaan de pagina. De cursisten moeten die woorden op de juiste plaats invullen. Op deze manier kan je woordenschat die in voorgaande lessen aan bod is gekomen reproductief inoefenen en kan je goed controleren of de cursisten de betekenis van de woordenschat meehebben.

11.2.2 Bijbehorend materiaal

In de handleiding wordt er geregeld verwezen naar *Kopieerbladen* (KB) en *Werkbladen* (WB). Dit is kant-en-klaar materiaal dat u als docent kan gebruiken tijdens de lessen. Het cijfer voor de KB's en de WB's verwijst naar het gedeelte uit de handleiding. Vervolgens hebben de KB's en de WB's steeds dezelfde titel als aangegeven staat in de handleiding.

De KB's zijn materialen die niet door de cursisten zelf worden bijgehouden. Je toont dit materiaal of deelt het uit en haalt het op het einde terug op. Het gaat om papieren met afbeeldingen om gesprekjes te voeren, kaartjes om in de klas uit te delen, AB-oefeningen enzovoort.

De WB's zijn oefeningen die de cursisten maken. Dat kan gaan om luister-, lees- of schrijf oefeningen. Je kan zelf kiezen welke werkbladen de cursisten wel bijhouden en welke niet.

Om dit materiaal te raadplegen, verwijzen we u graag door naar de volgende Drive-pagina:
<https://drive.google.com/drive/folders/1HOexpeHffcpUQcxkmCBf9xjqNDg352RZ?usp=sharing>

11.3 Verzamelde data

11.3.1 Proofreading 1

11.3.1.1 Schematische voorstelling participanten

Dit schema geeft een overzicht van de deelnemende cursisten aan de eerste proofreading. Al die cursisten zaten op het einde van hun WS2-module en hebben dus bijna hun A2-niveau behaald.

	<i>Leeftijd</i>	<i>Geslacht</i>	<i>Land van herkomst & moedertaal</i>
Persoon 1	57	man	Pakistan ; Urdu
Persoon 2	27	man	Irak ; Koerdisch
Persoon 3	56	man	Marokko ; Arabisch
Persoon 4	41	man	Marokko ; Berbers
Persoon 5	45	vrouw	Syrië ; Arabisch
Persoon 6	38	vrouw	Marokko ; Arabisch
Persoon 7	52	man	India ; Hindi en Chinees
Persoon 8	21	man	Somalië ; Somalisch
Persoon 9	53	man	Turkije ; Turks
Persoon 10	20	man	Afghanistan ; Pasjtoe
Persoon 11	31	man	Afghanistan ; Pasjtoe en Dari
Persoon 12	30	vrouw	Irak ; Koerdisch

11.3.1.2 Schematische voorstelling inzichten inhoud, moeilijke woordenschat & grammatica

Het volgende schema geeft onze inzichten weer voor zowel de moeilijke woordenschat en grammatica alsook de inhoud van het verhaal na onze eerste proofreading. Dit schema is een combinatie van elementen die ons opvielen tijdens het samen lezen, de inhoudsvragen die we tijdens het lezen stelden, alsook de woorden die de cursisten zelf aanduiden in hun tekst en/of de verklarende woordenlijst en die zij zelf dus als moeilijk ervaren.

Hoofdstukken	Moeilijke woordenschat & grammatica	Inhoud
Hoofdstuk 0	<ul style="list-style-type: none"> • De veerman 	<ul style="list-style-type: none"> • Namen van personages. • Cursisten hebben niet onmiddellijk door dat het personages zijn.
Hoofdstuk 1	<ul style="list-style-type: none"> • haasten 	<ul style="list-style-type: none"> • Montorië • Het is voor veel cursisten niet duidelijk dat 'Montorië' een plaats is.
Hoofdstuk 2	<ul style="list-style-type: none"> • het paleis 	
Hoofdstuk 3	<ul style="list-style-type: none"> • roepen • zuchten • vertellen • knikken 	
Hoofdstuk 4	<ul style="list-style-type: none"> • gebogen • graf • grafsteen • begraven • Op de wereld is er niemand liever. • Op de wereld is er niemand mooier. • stomme • waarheid 	

Hoofdstuk 5	<ul style="list-style-type: none"> • religie • verschillen • vermoorden • haven 	
Hoofdstuk 6	<ul style="list-style-type: none"> • verdrietig • beschermen 	
Hoofdstuk 7	<ul style="list-style-type: none"> • maaltijd • plotseling • Babylon • Niet duidelijk voor cursisten dat het een plaats is. • magisch 	
Hoofdstuk 8	<ul style="list-style-type: none"> • blazen • jongeheer • U ziet toch dat ik een verkoper ben? 	<ul style="list-style-type: none"> • Misschien is dit hoofdstuk te lang. Alle vorige hoofdstukken waren inhoudelijk veel korter (max. 1 pagina). Dit hoofdstuk was direct 2 pagina's lang. We merkten dat het voor sommige cursisten nadien moeilijker was om te recapituleren wat er juist in dat hoofdstuk allemaal gebeurd was.
Hoofdstuk 9	<ul style="list-style-type: none"> • Naast de brug staat een boom waar een man tegen zit. • Te lange zin. 	<ul style="list-style-type: none"> • In dit onderdeel zijn we trouw gebleven aan de tekst, waardoor er sprake is van een uitwisseling van verschillende ringen. Dit waren echter te veel ringen en dat was te verwarrend voor de cursisten.
Hoofdstuk 10	<ul style="list-style-type: none"> • dom(me) • advies 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhoudelijk zal de tekst duidelijker worden, wanneer we de

		verschillende gemoedstoestanden van Floris ook visueel ondersteunen (cf. deel in alinea's onderverdelen).
Hoofdstuk 11	<ul style="list-style-type: none"> • vermoorden • beloven • schaken • vriendschap 	
Hoofdstuk 12	<ul style="list-style-type: none"> • bouwen • gouden beker • spion • verraden 	
Hoofdstuk 13	<ul style="list-style-type: none"> • dichterbij 	
Hoofdstuk 14	<ul style="list-style-type: none"> • woedend • proces 	
Hoofdstuk 15	<ul style="list-style-type: none"> • beschermen • paleis • onschuldig 	<ul style="list-style-type: none"> • De tekst springt in het hoofdstuk sterk over en weer tussen verschillende personages. Veel cursisten hadden het moeilijk om de draad van het verhaal te volgen. • Dat Floris en Blancefloer uiteindelijk toestemming krijgen van de emir om te trouwen, hadden niet alle cursisten door. Vermoedelijk omdat dit op het einde van het hoofdstuk maar kort genoemd wordt. Dit mag misschien wat uitgebreider zodat het voor de cursisten duidelijker is.

Hoofdstuk 16		<ul style="list-style-type: none"> • Het trouwfeest mag eventueel nog iets uitgebreider.
Verklarende woordenlijst ¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> • Beschermt. • De middeleeuwen • Letten op • Aandrukken; omhelzen • Dag zeggen tegen iemand als je weggaat. • Een steen met een tekst, op een graf. • iets met magie. • Blazen • iets vertellen dat niet waar is. iets dat niet echt is. • Een geheime agent. • Belooft 	

¹⁸ Dit zijn de woorden die de cursisten aangeduid hebben als moeilijk binnen de verklaringen die we hadden opgeschreven. Dit zijn de woorden die in de verklaringen dus zeker aangepast moeten worden, om een goede verklarende woordenlijst te bekomen.

11.3.1.3 Schematische voorstelling inzichten inhoud & niveau

In dit schema staan de antwoorden van de cursisten samengevat die zij schriftelijk als kleine taak en/of mondeling beantwoordden nadat we de tekst samen hadden gelezen. De vragen geven voornamelijk nog een beter inzicht op het vlak van inhoud en niveau.

	Man, 57, Pakistan	Man, 27, Irak	Man, 56, Marokko
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	<p>“De vader van Floris zei tegen hem dat hij les moet geven in een andere land omdat de leerkracht daar ziek is. Floris vraagt of Blancefloer mee gaat. Vader van Floris antwoordt “nee” ze moet voor jou moeder zorgen. Wanneer Floris terug komt vraagt hij waar Blancefloer was. Zijn ouders antwoorden dat zij het niet wisten.”</p> <p><i>Opm.: Buurman thuis heeft het schriftelijke deel voor hem geschreven.</i></p>	<p>“Blancefloer wil trouwen met Floris. Zijn ouders willen dat niet omdat zij een arm meisje is. Hij is haar blijven zoeken tot hij haar heeft gevonden.”</p> <p><i>Opm.: Deze cursist heeft samen met zijn buur over vraag 1 gepraat. Ze hebben elkaar duidelijk beïnvloedt.</i></p>	<p>“Blancefloer wil trouwen met Floris. Zijn ouders willen dat niet. Omdat zij een arm meisje is. Zij is vertrokken naar Irak. Hij is haar blijven zoeken tot hij haar heeft gevonden.”</p> <p><i>Opm. : Deze cursist heeft samen met zijn buur over vraag 1 gepraat. Ze hebben elkaar duidelijk beïnvloedt.</i></p>
Welke emoties voelde je?	In begin voelde ik heel droevig.	Ik voel me blij.	Ik vond het een zielig verhaal.
Vind je het verhaal (niet) leuk?	Het verhaal was zeer goed.	Ja, ik hou van het liefdesverhaal. Ik hou van het actieverhaal.	Ik vind het een goed verhaal.
Waarom?	<ul style="list-style-type: none"> • Het verhaal was in vlot Nederlands geschreven. • Het einde was goed. • Verhaal was zeer mooi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hij heeft niet opgegeven. • Zijn vader heeft eindelijk toegegeven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ze hebben veel meegemaakt. • Zijn vader heeft eindelijk toegegeven. • Hij heeft niet opgegeven.

Mondelinge toevoeging.	<ul style="list-style-type: none"> • In het begin voelde hij zich nerveus en verdrietig, maar de laatste situatie maakt hem blij. • Het is een heel lief verhaal. • Soms moeilijk woorden, maar als hij ze achter op zocht waren ze duidelijk, zoals het woord 'zwaard'. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leuk einde. • Het is een goed verhaal met veel actie, maar soms is het te lang. Er zijn te veel plaatsen en de reis is te lang. • Sommige woorden blijven moeilijk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hij vond het verhaal eerst niet leuk en voelde stress; "Hij veel gezocht, altijd vragen waar Blancefloer is." • Het volledige verhaal vond hij wel leuk.
-------------------------------	---	---	---

	Man, 41, Marokko	Vrouw, 45, Syrië	Vrouw, 38, Marokko
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	“Floris houdt van Blancefloer. Floris gaat naar ander stad. Floris altijd denken aan Blancefloer. Floris vroeg zijn moeder waar is Blancefloer. Moeder van Floris is ziek.”	“Floris en Blancefloer houden van elkaar. De ouders willen niet Floris en Blancefloer samen blijven. De vader en moeder sturen Blancefloer naar Babylon. Floris altijd verdrietig en ziek en altijd huilen. Floris gaat naar Babylon Blancefloer zoeken en hij trouwen met haar en krijgen kinderen.”	“Zij is verliefd. Floris zoekt Blancefloer. Blancefloer bezorgd moeder is ziek. Blancefloer is in Arabia opgesloten. Floris speelt schaken met wachter en herenigd met Blancefloer.”
Welke emoties voelde je?	Verdrietig.	Verdrietig.	Klinkt slecht.
Vind je het verhaal (niet) leuk?	Nee.	Niet goed.	Neen.
Waarom?	<ul style="list-style-type: none"> • Het verhaal zit vol verdriet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Omdat de ouders geven Floris niet wat hij wilt en komt ruzie en probleem tussen de ouders en Floris. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het is ingewikkeld. • Zij is verdrietig. • Het gebeurde lang geleden.
Mondelinge toevoeging.	<ul style="list-style-type: none"> • Het verhaal in totaal is leuk. Ze zijn verliefd en trouwen. Ze komen uiteindelijk toch samen. • Het verhaal was een beetje moeilijk, want sommige stukken waren te lang. • Misschien als hij het alleen rustig kan lezen, dat hij het minder moeilijk vindt. Dan heeft hij meer tijd. 	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>

	Man, 52, India	Man, 21, Somalië	Man, 53, Turkije
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	<i>Opm.: Schriftelijk deel niet gemaakt door de stress die hij thuis heeft.</i>	<i>Opm.: Schriftelijk deel kwijtgeraakt en bijgevolg niet gemaakt.</i>	<i>Opm.: Cursist heeft enkel hfdstk. 0-11 gelezen.</i>
Welke emoties voelde je?			
Vind je het verhaal (niet) leuk?			
Waarom?			
Mondelinge toevoeging.	<ul style="list-style-type: none"> Hij heeft het schriftelijke huiswerk niet gemaakt, omdat hij een heel stressvolle periode meemaakt. Zijn moeder van 87 is ziek en hij is ongerust. Door de stress heeft hij niets van het verhaal begrepen. Hij vond het een beetje goed. 	<ul style="list-style-type: none"> Hij is zeer positief: "Is goed verhaal. Ik vind mooi verhaal." Hij zoekt altijd goede verhalen die gaan over familie. Hij vond sommige woorden moeilijk. 	<ul style="list-style-type: none"> Het is een leuk verhaal. Hij vindt dat er goede dialogen zijn en de communicatie goed is. Het verhaal is kort genoeg. Sommige woorden zijn moeilijk maar als hij ze vanachter ging opzoeken, ging het beter.

	Man, 20, Afghanistan	Man, 31, Afghanistan	Vrouw, 30, Irak
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	<i>Opm.: Cursist heeft enkel hfdstk. 0- 11 gelezen. Was niet aanwezig bij het schriftelijke deel.</i>	<i>Opm.: Schriftelijk deel niet gemaakt. (geen reden)</i>	<i>Opm.: Cursist heeft enkel hfdstk. 0- 11 gelezen. Was niet aanwezig bij het schriftelijke deel.</i>
Welke emoties voelde je?			
Vind je het verhaal (niet) leuk?			
Waarom?			
Mondelinge toevoeging.	<ul style="list-style-type: none"> • Hij voelde zich eerst kwaad, omdat Floris en Blancefloer niet samen mogen zijn. Dat is fout. • Alles komt goed. • Het is een leuk en mooi boek dat hem doet herinneren aan soortgelijke verhalen in Afghanistan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het is een leuk verhaal. • Het is wel moeilijk. De woorden vanachter hielpen wel. 	<ul style="list-style-type: none"> • In het begin was ze boos en verdrietig, want Floris' geliefde gaat weg. • De reis vond ze heel leuk. Floris gaat naar een ander land.

11.3.2 Proofreading 2

11.3.2.1 Schematische voorstelling participanten

Dit schema geeft een overzicht van de deelnemende cursisten aan de tweede proofreading. Al die cursisten zaten in het begin van hun WS1-module en hadden dus juist hun A1-niveau behaald.

	<i>Leeftijd</i>	<i>Geslacht</i>	<i>Land van herkomst & moedertaal</i>
Persoon 1	33	vrouw	Marokko ; Marokkaans
Persoon 2	28	vrouw	Somalië ; Somalisch
Persoon 3	41	vrouw	Syrië ; Arabisch
Persoon 4	38	vrouw	Palestina ; Arabisch
Persoon 5	24	man	Syrië ; Arabisch
Persoon 6	31	vrouw	Angola ; Portugees
Persoon 7	40	vrouw	Turkije ; Turks
Persoon 8	34	vrouw	Marokko ; Tamazight (Berbers)
Persoon 9	41	vrouw	Marokko ; Tamazight (Berbers)
Persoon 10	22	vrouw	Syrië ; Koerdisch
Persoon 11	45	vrouw	Marokko ; Marokkaans
Persoon 12	26	man	Irak ; Koerdisch
Persoon 13	32	vrouw	Syrië ; Koerdisch
Persoon 14	41	vrouw	Ethiopië ; Tigrinya
Persoon 15	27	vrouw	Marokko ; Tamazight (Berbers)
Persoon 16	49	vrouw	Algerije ; Arabisch

11.3.2.2 Schematische voorstelling inzichten inhoud, moeilijke woordenschat & grammatica

Het volgende schema geeft onze inzichten weer voor zowel de moeilijke woordenschat en grammatica alsook de inhoud van het verhaal na onze tweede proofreading. Dit schema is een combinatie van elementen die ons opvielen tijdens het samen lezen, de inhoudsvragen die we tijdens het lezen stelden, alsook de woorden die de cursisten zelf aanduiden in hun tekst en/of de verklarende woordenlijst en die zij zelf dus als moeilijk ervaren.

Hoofdstukken	Moeilijke woordenschat & grammatica	Inhoud
Hoofdstuk 0	<ul style="list-style-type: none"> • Verhaal • Rivier • Reis 	
Hoofdstuk 1	<ul style="list-style-type: none"> • Gezicht • Inpakken 	
Hoofdstuk 2	<ul style="list-style-type: none"> • Geregend 	
Hoofdstuk 3	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrek • Geloven 	
Hoofdstuk 4	<ul style="list-style-type: none"> • Zagen • Leven • Vertellen 	
Hoofdstuk 5	<ul style="list-style-type: none"> • Gebracht 	
Hoofdstuk 6	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrekken • Zeer 	
Hoofdstuk 7	<ul style="list-style-type: none"> • Een stem • Weinig • Gebracht • Vertrek 	

Hoofdstuk 8	<ul style="list-style-type: none"> • Rivier • Brug • Bootje • Plotseling 	
Hoofdstuk 9		
Hoofdstuk 10	<ul style="list-style-type: none"> • Rivier • Brug 	
Hoofdstuk 11	<ul style="list-style-type: none"> • Verlaten • Zelfmoord 	
Hoofdstuk 12	<ul style="list-style-type: none"> • Zonder • Redden • Voorzichtig 	
Hoofdstuk 13	<ul style="list-style-type: none"> • Hoop • Aantal keer 	
Hoofdstuk 14	<ul style="list-style-type: none"> • Gouden • Nodigt uit 	
Hoofdstuk 15		
Hoofdstuk 16		
Hoofdstuk 17	<ul style="list-style-type: none"> • Leven 	
Hoofdstuk 18		
Verklarende woordenlijst ¹⁹	<ul style="list-style-type: none"> • Gebouw 	

¹⁹ Dit zijn de woorden die de cursisten aangeduid hebben als moeilijk binnen de verklaringen die we hadden opgeschreven. Dit zijn de woorden die in de verklaringen dus zeker aangepast moeten worden, om een goede verklarende woordenlijst te bekomen.

11.3.2.3 Schematische voorstelling inzichten inhoud & niveau

In dit schema staan de antwoorden van de cursisten samengevat die zij schriftelijk als kleine taak en/of mondeling beantwoordden nadat we de tekst samen hadden gelezen. De vragen geven voornamelijk nog een beter inzicht op het vlak van inhoud en niveau.

	Vrouw, 27, Marokko	Vrouw, 40, Turkije	Vrouw, 41, Ethiopië
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	Prins Floris is verliefd op een meisje. Zijn vader heet koning Fenus. Blancefloer komt uit een ander land. Blancefloer heeft een andere religie. Zij is geen prinses.	Floris en Blancefloer willen trouwen. Papa van Floris wilt Blancefloer niet. Floris is zenuwachtig. Blancefloer was heel droevig. Papa was overtuigd dat ze van elkaar houden.	Floris gaat Blancefloer zoeken. Floris vindt Blancefloer. Emir is kwaad. Emir dood niet Floris en Blancefloer. Zij trouwen.
Welke emoties voelde je?	Soms blij, soms triest.	Droevig, blij (bij trouw)	Blij
Vind je het verhaal (niet) leuk?	Ja, ik vind het verhaal goed is.	Ik vind het verhaal goed.	Ik vind dat verhaal goed.
Waarom?	<ul style="list-style-type: none"> • Blancefloer is ook op hem verliefd. • Zijn kennen elkaar al heel lang. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ze mochten trouwen. • Mooie einde heeft. • Ze geven niet op. 	<ul style="list-style-type: none"> • Want ze zijn liefde. • Omdat ze de sterke liefde hebben.
Mondelinge toevoeging.	<ul style="list-style-type: none"> • Ze vond het een heel goed verhaal. • Ze vind het leuk dat het gaat over de liefde. • Ze vind het leuk dat Floris en Blancefloer op het einde trouwen. • Ze vond het soms wel moeilijk. Vooral sommige woorden vond ze moeilijk. 	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ze voelde zich soms blij, maar soms ook verdrietig. • Ze was vooral blij wanneer Floris en Blancefloer samen waren. • Ze vindt de thema's (liefde, trouwen) leuk.

			<ul style="list-style-type: none">• Ze vond de tekst (vooral sommige woorden) soms wel moeilijk.
--	--	--	--

	Vrouw, 41, Marokko	Vrouw, 49, Algerije	Vrouw, 45, Marokko
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	Floris zoekt naar zijn liefde Blancefloer. Hij zocht er lang naar en vond het in een ander land. Emir accepteerde het huwelijk niet. Hij wilde ze vermoorden. Maar toen hij hun ware liefde zag stonde hij ze te trouwen. Ze trouwden en waren gelukkig.	Dit verhaal is een liefde voor twee mensen. Zijn Floris en Blancefloer. Floris is de prins, de zoon van de koning en koningin. Ze wonen in het paleis van Spanje. Floris verliet een paleis en Blancefloer om te studeren in de stad Montorië vanwege zijn zieke leraar. Blancefloer is verkocht voor emir. Ze logen dat ze stierf dat ze niet met hem trouwt. Floris heeft zijn liefde voor Blancefloer niet opgegeven. Hun liefde was sterker.	Deze verhaal gaat over Floris en Blancefloer. Het is een verhaal over liefde. Floris verliefd op Blancefloer. Hij is de zoon van de koning. Hij hing naar een grote reis. Zijn vader gaat de leraar van Floris veranderd en dit is een probleem. Daarna hij ging naar de rivier en dan ontmoette met een man. Hij vroeg de man als hij heeft een vriend om te helpen en dan hij moest naar de brug. Hij bond Darius die gaat hij helpen. Zij hebben een plan om Blancefloer te komen. Hij heeft Blancefloer gevonden en dan zij gaan trouwen.
Welke emoties voelde je?	In het begin voelde ik me verdrietig. Maar uiteindelijk was ik blij.	Mijn emoties bij het verhaal Floris zal zijn liefde niet opgeven, en Blancefloer zal haar liefde niet opgeven.	Gelukkig
Vind je het verhaal (niet) leuk?	Ja ik vind het leuk.	Ik vind het verhaal heel leuk.	Ik vind het verhaal goed.
Waarom?	<ul style="list-style-type: none"> • Omdat het einde van het verhaal gelukkig was. • Omdat Floris zich inspande voor haar. • Omdat dit verhaal misschien waar is. 	<ul style="list-style-type: none"> • Omdat er is liefde. • Omdat er is reizen. • Omdat er zich vastklampt aan de liefde. • Omdat er is hoop. 	<ul style="list-style-type: none"> • Want de verliefd van Floris en Blancefloer is heel groot.
Mondelinge toevoeging.	<ul style="list-style-type: none"> • Ze voelde in het begin verdriet omdat het moeilijk was voor Floris en Blancefloer. Zij 	<ul style="list-style-type: none"> • Ze voelde zich blij toen ze het verhaal las. 	<ul style="list-style-type: none"> • Op het einde was ze gelukkig.

	<p>hebben een andere religie en zijn verliefd, maar mogen niet trouwen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ze vond het een zeer mooi en leuk verhaal. • Ze vond het heel goed dat Floris en Blancefloer op het einde toch samen zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ze vindt het thema 'de liefde' zeer mooi. • Ze vond sommige woorden wel moeilijk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ze vindt het mooi dat de moeder Floris wil beschermen (cf. ring) en ook dat Floris later Blancefloer wil beschermen.
--	---	--	--

	Vrouw, 41, Syrië	Vrouw, 28, Somalië	Vrouw, 38, Palestina
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	Floris hou van Blancefloer. Maar hij mocht niet trouwen met haar. Hij gaf niet op en blijft zijn best doen. nadat de emir zag hun liefde voor elkaar beslist om hun trouwfeest de paleis te maken.	<i>Opm.: Cursist heeft huiswerk niet gemaakt.</i>	Floris is verliefd op Blancefloer. Floris naar Montorië. Leraar is ziek. Blancefloer verkocht. Floris gaat zoeken Blancefloer. Hij gaat naar huis van emir. Hij vertelt verhaal. Emir doodt niet Floris en Blancefloer.
Welke emoties voelde je?	Verdrietig		Verdrietig en bang
Vind je het verhaal (niet) leuk?	Goed		Ja, een goed verhaal.
Waarom?	<ul style="list-style-type: none"> • Omdat liefde is goed. • Floris was held. • Liegen is niet goed. 		<ul style="list-style-type: none"> • Ze trouwen. • Ze reizen. • Bewaker helpt Floris.
Mondelinge toevoeging.	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ze was verdrietig wanneer ze hoorde dat de mama en papa niet wilden dat Floris en Blancefloer zouden trouwen. • Ze was bang toen de emir Floris en Blancefloer wilde doden. • Ze vond het een goed verhaal. • Ze vond het leuk dat de bewaker Floris helpt en dat

			<p>Floris en Blancefloer op het einde toch trouwen.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ze vond de woorden in de tekst niet altijd gemakkelijk.
--	--	--	---

	Man, 26, Irak	Vrouw, 33, Marokko	Man, 24, Syrië
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	<i>Opm.: Cursist heeft huiswerk niet gemaakt.</i>	<i>Opm.: Cursist heeft huiswerk niet gemaakt.</i>	<i>Opm.: Cursist heeft huiswerk niet gemaakt.</i>
Welke emoties voelde je?			
Vind je het verhaal (niet) leuk?			
Waarom?			
Mondelinge toevoeging.	<ul style="list-style-type: none"> • Hij vond het een goed verhaal en hij voelde zich blij tijdens het lezen. • Hij vond het goed dat Floris en Blancefloer op het einde trouwen. • Hij vond het verhaal soms wel moeilijk (cf. de woorden). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ze vond het een mooi verhaal • Ze voelde zich soms verdrietig en soms blij. • Ze vindt het leuk dat Floris naar Blancefloer gaat zoeken. • Ze vindt het mooi dat ze voor elkaar willen sterven. • Ze vond het wel veel en soms waren er veel moeilijke woorden. 	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>

	Vrouw, 31, Angola	Vrouw, 34, Marokko	Vrouw, 22, Syrië
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	<i>Opm.: Cursist heeft huiswerk niet gemaakt.</i>	Floris zoekt Blancefloer. Hij gaat met boot en paard. Hij is huis van emir. Emir ziet Floris. Emir kwaad. Floris praat. Floris en Blancefloer trouwen.	<i>Opm.: Cursist heeft huiswerk niet gemaakt.</i>
Welke emoties voelde je?		Verdrietig, blij, verrast	
Vind je het verhaal (niet) leuk?		Ja, ik vind het een goed verhaal.	
Waarom?		<ul style="list-style-type: none"> Ik vond het een goed verhaal omdat ze aan het einde van het verhaal mochten trouwen in de paleis van de emir. 	
Mondelinge toevoeging.	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>

	Vrouw, 32, Syrië		
Vertel het verhaal kort. (Opm.: spelfouten zijn geredigeerd, zinsbouw niet.)	<i>Opm.: Cursist heeft huiswerk niet gemaakt.</i>		
Welke emoties voelde je?			
Vind je het verhaal (niet) leuk?			
Waarom?			
Mondelinge toevoeging.	<i>Opm.: Was niet aanwezig bij de mondelinge bespreking.</i>		

11.4 Werkblad bij gelezen boek

Floris en Blancefloer

In de Nederlandse les heb je een verhaal gelezen.

Een liefdesverhaal over Floris en Blancefloer.

Antwoord op de vragen.

1. Vertel het verhaal kort. Schrijf 5 goede zinnen.

2 Welke emoties voel je bij het verhaal?



3a Vind je het verhaal goed of niet goed?



3b Waarom? Schrijf 3 goede zinnen.

11.5 Synthese van onze unieke bijdrage

Overzicht bijdragen door Anne Remy en Laura Somers	
Abstract Woord vooraf Introductie <ul style="list-style-type: none"> • Probleemstelling • Onderzoeksstelling en -doel 	Geschreven door Anne Remy, geredigeerd door Laura Somers.
Laaggeletterdheid <ul style="list-style-type: none"> • Wat en Wie? • Doelgroep onderzoek <ul style="list-style-type: none"> ○ Algemene situering CBE-CVO ○ Kenmerken CBE-cursist 	Geschreven door Laura Somers, geredigeerd door Anne Remy.
Floris ende Blancefloer <ul style="list-style-type: none"> • Algemene situering: tekst • Verantwoording tekstkeuze 	Geschreven door Anne Remy, geredigeerd door Laura Somers.
Een tekst voor laaggeletterden <ul style="list-style-type: none"> • Inhoud en vertelperspectief • Zinsbouw • Woordenschat • Vorm en tekst- en verhaalstructuur • Format 	Geschreven door Laura Somers, geredigeerd door Anne Remy.
Leesdidactiek <ul style="list-style-type: none"> • Literatuurbeleving • Tekstbegrip • Woordenschat • Taalbeschouwing • Inburgering • Gesprek 	Geschreven door Anne Remy, geredigeerd door Laura Somers.
Onderzoeksmethode <ul style="list-style-type: none"> • Design-based research • Designproces onderzoek 	Geschreven door Laura Somers, geredigeerd door Anne Remy.
Rapportering proces en herzieningen <ul style="list-style-type: none"> • Verslag algemeen proces • Herzieningen tekst <ul style="list-style-type: none"> ○ Herzieningen tekst proofreading 1 ○ Herzieningen tekst proofreading 2 • Verslag ontwikkeling didactisch materiaal 	Gezamenlijk geschreven.
Conclusie en discussie	Geschreven door Laura Somers, geredigeerd door Anne Remy.
Relevantie voor het werkveld	Geschreven door Anne Remy, geredigeerd door Laura Somers.
Ontwikkeling tekst boek en didactisch materiaal	Gezamenlijk ontwikkeld.
Overzicht bijdragen door anderen	
Illustraties	Cursisten van Ligo Antwerpen o.b.v. Laura Vargas
Vormgeving boek	Laura Vargas