

Nieuw Raamwerk Alfabetisering NT2

Binnenkort verschijnt bij het Cito het portfolio Alfabetisering NT2, met daarin het Raamwerk Alfabetisering NT2. Dit raamwerk en portfolio werden voor de onderdelen lezen en schrijven ontwikkeld door Willemijn Stockmann in het kader van haar afstudeeronderzoek. Jeanne Kurvers was haar scriptiebegeleidster. Het raamwerk kijkt op een aantal onderdelen af van de Blokkendoos. Dat wordt in deze bijdrage toegelicht.

WILLEMIJN STOCKMANN / ROC MIDDEN BRABANT
JEANNE KURVERS / UNIVERSITEIT VAN TILBURG

De onderkant van het Raamwerk NT2

In 2002 werd het portfolio NT2 ontwikkeld, dat gebaseerd is op het *Common European Framework of reference for languages*. Al tijdens de ontwikkeling van de Nederlandse versie van het raamwerk (het Raamwerk NT2) en het portfolio werd duidelijk dat ook voor alfabetisering NT2 een portfolio wenselijk zou zijn. Want juist voor alfabetiseringscursisten, die zo lang moeten wachten tot er een niveau NT2 bereikt kan worden, is het van groot belang te kunnen laten zien dat ze vorderingen maken, dat ze het geleerde toe kunnen passen en dat ze zicht krijgen op hun eigen leerproces. Bovendien biedt een portfolio veel meer mogelijkheden en uitdagingen dan een standaardtoets om het contextrijk leren te bevorderen. Leren lezen en schrijven hoort, net als mondeling een tweede taal leren, niet alleen in de klas thuis; dat moet je ook doen in de situaties waarin je die lees- en schrijfvaardigheid moet en wilt gebruiken. Om een portfolio te ontwikkelen heb je

een referentiekader nodig, een raamwerk. Want in een raamwerk staan de doelen, en pas als je weet welke doelen en deeldoelen nagestreefd worden, kun je stapsgewijs nagaan wat al bereikt is en daar bewijzen voor verzamelen. En dan kun je ook nagaan wat er nog allemaal geleerd moet worden. Zo'n raamwerk was er niet voor alfabetisering NT2. De ontwikkelaars van het portfolio NT2 gaven de minister dan ook de aanbeveling te laten onderzoeken of niet ook een raamwerk en een portfolio alfabetisering NT2 ontwikkeld zouden kunnen worden. De onderstaande aanbeveling werd gedaan:

“Er bestaat bij docenten die alfabetiseringslessen verzorgen, veel belangstelling voor de portfoliomethodiek NT2. De huidige producten zijn daarvoor echter nog niet, of alleen door middel van veel extra inspanningen en creativiteit van de docent/begeleider, geschikt. De projectgroep adviseert OCenW in dit verband het volgende: te doen onderzoeken of het Raamwerk NT2

aan de onderkant kan worden uitgebreid met functionele alfa-niveaus; verder onderzoek te initiëren naar manieren waarop het portfolio bij analfabete deelnemers kan worden geïntroduceerd en gebruikt.”

De ontwikkeling van het Raamwerk Alfabetisering NT2 was de eerste stap.

De ontwikkeling van het Raamwerk Alfabetisering NT2

Alfabetisering NT2 is niet alleen leren lezen en schrijven in een tweede taal, dat is veel meer. Dat is ook het leren verstaan van en spreken in het Nederlands als tweede taal, dat is leren leren, dat is werken aan competenties gericht op een toekomstperspectief als bijvoorbeeld opvoeder, werkende of cursist in een vervolgopleiding. Als het in het navolgende nog alleen gaat om schriftelijke vaardigheden, wil dat dus niet zeggen dat er niet veel meer geleerd wordt in een alfabetiseringscursus.

Vanaf het begin was het duidelijk dat in het Raamwerk Alfabetisering NT2 twee



onderdelen in samenhang uitgewerkt moesten worden. Allereerst technisch leren lezen en schrijven en op de tweede plaats het leren toepassen van het geleerde in reële situaties. In die zin wijkt het Raamwerk Alfabetisering NT2 af van het Raamwerk NT2, waarin alleen het kunnen gebruiken van het Nederlands op de verschillende deelgebieden uitgewerkt is. Voor alfabetisering was het nodig beide onderdelen in een helder en samenhangend geheel uit te werken. Alleen het technisch leren lezen en schrijven uitwerken zou immers kunnen betekenen dat – net zoals dat in vroeger tijden wel ging – mensen leerden lezen en schrijven in de klas, maar geen idee hadden dat ze daarmee buiten de klas iets konden doen, of zelfs dat dat ook maar iets te maken had met hun leven buiten de alfabetiseringscursus. Bovendien was gebleken dat het zeer motiverend is als cursisten al heel vroeg ervaren dat ze de verworven kennis ook daadwerkelijk toe kunnen passen. Alleen de functionele doelen omschrijven en uitwerken was ook niet gewenst. Want het risico zou erg groot zijn dat cursisten misschien wel iets gingen doen met geschreven taal (soms zonder dat ze precies wisten wat), maar dat vergeten werd hen lezen te leren. En ook was al duidelijk dat het niet zinvol is cursisten functionele zaken, zoals hun adres of de dagen van de week, alleen maar uit het hoofd te laten leren. Bij de meeste cursisten werkte dat niet en bovendien leverde dat soms een verkeerde taakoriëntatie op. Bijvoorbeeld bij de cursist, die elke keer als hij een woord met een *w* zag, woensdag riep, omdat hij de dagen van de week uit het hoofd had geleerd.

Het in samenhang ontwikkelen van een raamwerk voor technisch én voor functioneel lezen en schrijven was een van de

lastigste onderdelen. Want technisch leren lezen en schrijven kan een stappenplan volgen dat afgeleid wordt van ons schriftsysteem (een alfabetisch systeem, zie *Alfa-nieuws* nr. 4, 2004) en de eigenaardigheden van de Nederlandse taal en de Nederlandse spelling. Korte, eenlettergrepige woorden zijn nu eenmaal makkelijker te lezen dan lange woorden met veel clusters van medeklinkers, en regelmatigheden zijn gemakkelijker dan uitzonderingen. Maar functionele lees- en schrijftaken laten zich weinig gelegen liggen aan zo'n keurige opbouw. Als je een moeilijke naam hebt, moet die al vroeg geschreven kunnen worden, en als je in de *Ruijs Van Beerenbroekstraat* woont, wil je net zo snel je adres kunnen herkennen als wanneer je aan de *Steenweg* woont.

Het Raamwerk Alfabetisering NT2

Beide onderdelen van het Raamwerk worden hieronder kort getypeerd en aangevuld met enkele voorbeelden. Bij de ontwikkeling van het Raamwerk is gebruik gemaakt van de referentiekaders die al bestonden (onder andere de Blokkendoos) en van wat bekend was uit de literatuur. In twee opzichten wijkt het Raamwerk af van de niveauomschrijving in de Blokkendoos. Er is gekozen voor de bekende onderverdeling in drie niveaus: Alfa A, Alfa B en Alfa C. Omdat hier gekozen is voor een zo eenduidig mogelijke indeling in drie subniveaus, die door docenten goed te beoordelen zijn op beheersing, wijkt de indeling enigszins af van de niveau-indeling in de Blokkendoos. Het eindniveau van Alfa C is niet helemaal gelijk met Alfa C uit de Blokkendoos maar sluit aan bij het niveau A1 van het Raamwerk NT2. Alfa C in de Blokkendoos is een lager

niveau dan A1 in het Raamwerk NT2.

Iemand die in dit Raamwerk Alfabetisering NT2 de schriftelijke vaardigheden op Alfa C beheerst, beheerst dus het niveau A1 van het Raamwerk NT2.

Ook binnen de niveaus A en B is er een verschil op te merken met andere referentiekaders. Niveau A is hoger dan niveau A in de Blokkendoos en niveau B is weer gelijk. Dit verschil is gemaakt omdat op deze manier na niveau A de klank-tekenkoppeling volledig beheerst wordt en kan worden toegepast bij functionele taken. In de Blokkendoos wordt de grens tussen niveau A en niveau B gelegd als de cursisten een gedeelte van de klank-tekenkoppelingen beheersen. De keuze om Alfa A pas af te ronden als *alle* klank-tekenkoppelingen beheerst worden, is gemaakt omdat een afgerond geheel eenduidiger te benoemen en te evalueren is. Een duidelijk criterium voor het behalen van niveau A is dan ook dat een cursist het alfabetisch principe beheerst.

De keuze om Alfa C gelijk te stellen aan A1 van het Raamwerk NT2 maakt het beter mogelijk door te stromen naar een vergelijkbaar niveau. Voorheen gebeurde het vaak dat men na het alfabetiseringsproces doorstroomde naar een groep op nul-niveau. Alfabetisering werd, zoals ook in de Kwalificatie Structuur Educatie (KSE) beschreven, gezien als een voortraject. Na het leren lezen en schrijven kon de taalverwerving pas echt beginnen. Uitgangspunt van het Raamwerk Alfabetisering NT2 is dat een alfabetiseringstraject een variant is op de andere trajecten en dat de verwerving van geletterdheid een onderdeel is van de gehele taalverwerving. Nadat het alfabe-



Blokkendoos	Raamwerk Alfabetisering NT2
Alfa A	Alfa A
Alfa B	Alfa B
Alfa C	Alfa C = A1

Figuur 1. Niveauvergelijking Blokkendoos en Raamwerk Alfabetisering NT2.

- Leest alle mkm woorden vloeiend.
- Leest behandelde en vertrouwde woorden vloeiend.
- Is in staat om alle klankzuivere woorden (mkm en mmkmm woorden) en ook samengestelde woorden te analyseren en te synthetiseren. Lange medeklinkerclusters kunnen nog problemen opleveren. (spruitjes, barst, langst, leukste).
- De geleerde woordbeelden worden vlot herkend.
- Herkent open lettergrepen en dubbele medeklinkers in het midden van een woord.

Figuur 2. Raamwerk Alfabetisering NT2, onderdeel Woorden, niveau Alfa B.

- Schrijft nummers en data, eigen naam, adres, postcode en woonplaats. Kan nog een voorbeeld nodig hebben.
- Kan naam, adres en woonplaatsgegevens invullen op een eenvoudig aanmeldingsformulier.
 - Kan een telefoonnummer noteren als dat wordt opgelezen.
 - Kan een datum noteren op een kattenbelletje.
 - Kan van een voorbeeld de dagen van de week en de maanden van het jaar overschrijven.
 - Kan formulieren dateren en tekenen.

Figuur 3. Raamwerk Alfabetisering NT2, onderdeel: 'Aantekeningen, berichten en formulieren', niveau Alfa A.

tiseringstraject is afgesloten, is ook het gehele niveau A1 afgesloten en kan de betreffende cursist zijn of haar weg vervolgen in een groep die op weg is naar A2.

Het raamwerk technische vaardigheden

Het raamwerk technische vaardigheden is een neerslag van de vaardigheden die nodig zijn om technisch te kunnen lezen en schrijven. De stadia van de verwerving van geletterdheid zijn hierin vastgelegd. Het raamwerk wordt onderverdeeld in de volgende onderdelen:

- letters/klanken,
- woorden,
- zinnen,
- tekst,
- leestempo/vloeiendheid,
- principes van geletterdheid.

Bij ieder onderdeel staat beschreven wat men op een bepaald niveau moet kunnen. Als voorbeeld wordt in figuur 2 aangegeven waaraan een cursist bij het onderdeel 'Woorden' op niveau Alfa B moet voldoen.

Het raamwerk functionele vaardigheden

Het raamwerk functionele vaardigheden is eveneens gericht op het bereiken van niveau A1 van het Raamwerk NT2. Het is ook onderverdeeld in Alfa A, B en C. De beheerste technische vaardigheden vormen de basis voor de te beheersen functionele vaardigheden op een bepaald niveau. Zo zal een tekst die gelezen moet kunnen worden alleen korte zinnen en woorden bevatten. Soms echter, zoals boven ook al beschreven staat, zal het werkelijke leven andere eisen stellen aan de leesvaardigheid dan op een bepaald niveau bekend mag worden verwacht. Hulp is dan geboden en toegestaan. Woon je in de Ruijs-Van Beerenbroekstraat, neem dan gerust een

O N D E R D E L O E P

kaartje mee zodat je je adres nog over kunt schrijven. Het raamwerk functionele vaardigheden kent dezelfde indeling in descriptoren en subvaardigheden als het Europese raamwerk (Raamwerk NT2). Bij lezen zijn dat: correspondentie lezen, oriënterend lezen, lezen om informatie op te doen en instructies lezen. Bij schrijven zijn dat: correspondentie, aantekeningen, berichten en formulieren en vrij schrijven. Bij deze descriptoren zijn op niveau B en C voorbeelden opgenomen die gericht zijn op de doelperspectieven: opvoeder, maatschappelijke participatie en werk. Bij

Alfa A zijn de voorbeelden algemeen gehouden omdat hier sprake is van een basisprogramma.

In figuur 3 staat een voorbeeld van wat een cursist moet beheersen (en kunnen bewijzen) bij het onderdeel schrijven op niveau Alfa A bij de vaardigheid 'Aantekeningen, berichten en formulieren'.

De voorbeelden zijn concreet en te gebruiken in de les. Natuurlijk kunnen daar nog voorbeelden bijgemaakt worden die relevant zijn voor een specifieke cursist of die aansluiten bij de lokale of regionale context.

Dit Raamwerk Alfabetisering NT2 vormt de basis voor het portfolio Alfabetisering NT2 dat ontwikkeld is en binnenkort verschijnt. Daarover meer in een volgend nummer.

Literatuur

Bohnenn, E., P. Stehouder, m.m.v. C. Raymakers (2001), *Blokkendoos KSE. Leergebied Nederlands*. 's Hertogenbosch/ Enschede: CINOP/SLO.

Council of Europe (2001), *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalderop, K., E. Liernberg & F. Teunisse (red.), *Raamwerk NT2: naar een portfolio NT2*. De Bilt: BVE Rraad.

S I G N A L E M E N T E N

Aanbieding van Spreek Actief

In september 2004 werd de nieuwe spreeklijn van het ROC ID College te Alphen aangeboden aan derden: een zaal vol collega's en belangstellenden uit het hele land. Ank Hilderink en Leny van Rossenberg hebben vanaf 1999 aan deze leerlijn voor spreek- en luistervaardigheid gewerkt en op de ochtend van de grote dag werd nog de laatste hand gelegd aan de cd's!

De belangrijkste reden om een nieuwe methode te ontwikkelen was het feit dat cursisten slecht scoorden op de mondelinge vaardigheden: de effectieve spreektijd moest omhoog. Maar allereerst moest vooral in het begin van het Nederlands leren bij spreeklessen alleen gesproken en geluisterd worden, niet gelezen of geschreven: woordenschatplaatjes zonder geschreven woord eronder dus! Wanneer deelnemers nog niet (goed) kunnen lezen, zijn zij veelal meer bezig met het verklanken van de woorden dan met het zich eigen maken van

de betekenis van de nieuwe woorden.

Een ander belangrijk punt is dat niet meer gewacht hoeft te worden op de deelnemers die langzaam gaan, maar dat deelnemers aangemoedigd worden om eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces te nemen: huiswerk maken (bijvoorbeeld naar de woordenschat-cd luisteren), buitenschoolse opdrachten kiezen, spreekbeurten en toetsen doen.

In kort bestek komt de methode neer op het behandelen van een zestal thema's in drie rondes. In elke nieuwe ronde worden de thema's uitgebreid en verdiept. Er wordt bij elk thema in elke ronde gewerkt aan woordenschatuitbreiding, het aanleren van taalriedels, een dialoog, een spreekbeurt, buitenschoolse opdrachten, activerende werkvormen en lessen naar aanleiding van televisieopnames. Na elk thema worden woordenschat en dialoog getoetst. Iedereen kon na de aanbieding van

Spreek Actief vrij rondwandelen door verschillende lokalen waar diverse opdrachten met handleiding klaar lagen om te bekijken en uit te proberen. De opdrachten gaven een goed beeld van de manieren waarop gewerkt wordt. Er was ook voldoende ruimte en aanleiding om met collega's van gedachten te wisselen over spreken in alfgroepen en wat *Spreek Actief* hierbij zou kunnen betekenen.

Het materiaal omvat vijf cd's en een handleiding met algemene informatie voor de docent. In de handleiding vind je per soort onderdeel van de spreeklijn een beschrijving van hoe hiermee omgegaan kan worden. Er is een cd met docentmateriaal; een cd met beeldmateriaal (ongeveer 1000 afbeeldingen, deels uit een computerprogramma, deels van een professionele tekenaar); een cd met dialogen en twee cd's met woordenschat (te kopiëren voor iedere cursist afzonderlijk). J.V.



Leessnelheid

Het ontwikkelen van tempo is een facet van het leesonderwijs dat de neiging heeft aan onze aandacht te ontsnappen. In haar onderzoekspraktijk ontdekte Ineke van de Craats opnieuw hoeveel invloed dit heeft op het tempo van de uitvoering van allerlei taken.

INEKE VAN DE CRAATS / RADBOUD UNIVERSITEIT, NIJMEGEN

Wij Nederlanders zijn een degelijk volkje en wij Nederlandse docenten willen nog degelijker zijn dan we van nature al zijn. Waarom deze stelling zo ineens? Docenten, en vooral NT2- docenten, willen nuttige dingen doen. En nuttige leesactiviteiten zijn in hun ogen leesactiviteiten met vragen erbij om het begrip te controleren. De achterliggende gedachte daarbij is dat lezen vooral begrijpend lezen is. Een tekst moet verwerkt worden en dat kan vooral door er vragen over te stellen, of bijvoorbeeld door woorden eruit te halen waarvoor synoniemen gezocht moeten worden. En zo zijn er diverse oefenvormen in gebruik, in gewone NT2-groepen en ook in de groepen voor gevorderde alfabetiseringscursisten.

Vaak wordt er echter aan voorbijgegaan dat ook de leessnelheid een factor is die het begrijpend lezen bevordert. Je hebt als lezer nu eenmaal maar beperkt de tijd om de eerste woorden van de zin die je gelezen hebt, in je gedachten te houden. Als je niet snel genoeg leest, zijn de eerste woorden al verdwenen voordat de laatste erin komen. Het is dan niet meer mogelijk om de structuur van de zin en de betekenis in haar geheel te begrijpen. Met dat probleem worstelen niet alleen beginnende, maar ook ge-

oefende lezers die in een nieuwe taal gaan lezen. Bij beginnende lezers komt het omdat de technische leesvaardigheid nog niet voldoende geautomatiseerd is, bij beginnende tweede-taallezers komt het door de onbekendheid met het woordbeeld, de betekenis en ook de uitspraak van woorden, en met de grammaticale structuur van de zin. Bij geoefende lezers duurt het heel lang voordat zij een leessnelheid ontwikkelen die bij benadering gelijk is aan de leessnelheid in de moedertaal. En zelfs bij lezers die door hun omgeving als volledig tweetalig worden beschouwd, is vaak nog een verschil in leessnelheid te constateren en dus een verschil in de snelheid waarmee de inkomende informatie wordt verwerkt.

Beginnende lezers die ook beginnende tweede-taalleerders zijn, hebben dus een dubbele handicap. Niet alleen de technische vaardigheid moet geautomatiseerd worden, maar ook de vaardigheid in het verwerken van de betekenis, de klankvorm van het woord en de structuur van de zin. Het gebeurt vaak dat lezers voor wie dit proces nog niet voldoende geautomatiseerd is, hardop of half hardop gaan lezen, ook als ze dat in hun eerste taal allang niet meer doen. In mijn huidige onderzoek (naar talige factoren van stagnatie in het NT2-leerproces van

laagopgeleide cursisten van een ROC) heb ik dat vaak horen gebeuren. Zonder dat ik erom vroeg, en zelfs als ik hen vroeg niet hardop te lezen, lazen mijn proefpersonen iedere opgave (half) hardop en kon ik ongewild hun leesvaardigheid en soms ook hun denkproces volgen. Zo kwam ik er achter welke woorden ze bij voorkeur oversloegen: veel lidwoorden, voorzetsels en voegwoorden, maar ook lazen ze de uitgangen van de werkwoorden gewoon verkeerd: *Wat drink je?* werd *Wat drinken?* om maar een voorbeeld te noemen.

Leessnelheid gemeten

Bij een van de taken in bovengenoemd onderzoek werd Turkse en Marokkaanse ROC-cursisten gevraagd een zin hardop voor te lezen en het laatste woord te onthouden; dan een tweede zin te lezen, en weer het laatste woord te onthouden. Na de zin gelezen te hebben werd op een knop gedrukt en verdween de zin. Daarna werd gevraagd het laatste woord van iedere zin op te noemen. Eerst werd die taak met twee zinnen gedaan, daarna met drie en ten slotte met vier zinnen. Iedere zin was even lang: zestien lettergrepen; de woorden waren afkomstig uit *Ijsbreker / Breekijzer* deel 1. Een teller in de computer registreerde de tijd die nodig was om elke zin te lezen.



Onze kinderen mogen niet meer voetballen hier in de straat.
Je hebt misschien wel drie meter stof nodig voor een lange jurk.
Op zaterdag sluiten veel winkels in de buurt al om vijf uur.

Voorbeeld van een serie van drie zinnen bestaande uit zestien lettergrepen.

Hierboven ziet u een voorbeeld van een serie met drie zinnen. Na lezing moesten dus de woorden *straat*, *jurk* en *uur* gezegd worden.

In het onderzoek lazen tien Turkse en tien Marokkaanse vrouwelijke cursisten drie series van twee zinnen, drie series van drie zinnen en drie series van vier zinnen. De cursisten leken op elkaar in die zin dat er van de tien leerders steeds drie gemiddelde tot goede leerders waren en zeven langzame leerders. Tabel 1 laat voor beide groepen de gemiddelde leestijd per serie zien en de gemiddelde leestijd per zin.

Zoals tabel 1 laat zien, wijkt de gemiddelde leestijd van de Marokkaanse groep nogal af van die van de Turkse

groep. In de series loopt het verschil in leestijden op tot meer dan 70%.

De Marokkaanse proefpersonen deden gemiddeld langer over dezelfde zinnen. Dat kan zijn omdat een aantal van hen weinig of geen scholing in Marokko had gehad en weinig leeservaring had, maar ook omdat de meesten van hen eerst met een ander schrift in aanraking waren geweest. Vier van hen hadden in Nederland eerst een deel van een alfabetiseringstraject doorlopen, twee van hen zelfs helemaal. Maar de beste lezer van alle twintig (ze las nooit hardop en had de hoogste beheersing van de grammatica) was nu juist een Marokkaanse die een versneld alfabetiseringstraject doorlopen had en daarna met veel succes in een *Ijsbreker*-groep

geplaatst was. Zij had een gemiddelde leessnelheid per zin van 11 seconden.

De langzaamst lezende Marokkaanse kwam op 22 seconden per zin.

De Turkse proefpersonen hadden zonder uitzondering vijf jaar lager onderwijs gehad maar toch, zoals ook wel te verwachten was, waren er ook aanzienlijke individuele verschillen. Een stagnerende Turkse leerder moest vanwege leesproblemen terug geplaatst worden in een alfabetiseringsgroep (gemiddelde leessnelheid per zin 22 seconden), terwijl een andere langzame Turkse leerder juist opviel door haar hoge leestempo (gemiddeld 8 seconden per zin). Zij bleek een enthousiaste lezer te zijn van alle Turkse boeken die ze te pakken kon krijgen. Die technische leesvaardigheid kwam haar ook in de tweede taal van pas, maar leidde nog niet tot veel betere leerresultaten.

Leessnelheid in de sleeptaak

Niet alleen bij de taak die hierboven beschreven werd, maar ook bij andere taken speelde het collectieve leestempo van Marokkanen een rol. Als voorbeeld wil ik een opgave laten zien uit de zogenaamde 'sleeptaak'. In een sleeptaak moet een cursist woorden naar een stippellijn slepen om de goede volgorde van de zin te maken. Zo'n taak komt bijvoorbeeld voor op een cd-rom met de titel *De Husselaar*. In het onderzoek werden de condities wat veranderd. De cursist hoefde niet alle blokjes

	Leestijd Turken	Leestijd Marokkanen
2 zinnen - serie 1	21 sec.	30 sec.
2 zinnen - serie 2	20 sec.	36 sec.
2 zinnen - serie 3	22 sec.	41 sec.
gemiddeld per zin	10 sec.	18 sec.
3 zinnen - serie 1	30 sec.	46 sec.
3 zinnen - serie 2	31 sec.	49 sec.
3 zinnen - serie 3	27 sec.	46 sec.
gemiddeld per zin	10 sec.	16 sec.
4 zinnen - serie 1	39 sec.	60 sec.
4 zinnen - serie 2	40 sec.	68 sec.
4 zinnen - serie 3	37 sec.	60 sec.
gemiddeld per zin	10 sec.	16 sec.

Tabel 1. Leestijden per zin voor tien Turkse en tien Marokkaanse cursisten.



Maak een goede zin:

.....
krijgen freek een bon krijgt

Voorbeeldopgave van een sleeptaak.

te gebruiken. Er mochten er één, twee of drie overblijven. Zie het voorbeeld in het kader.

De opgave hierboven is met opzet zo geconstrueerd dat Turken daarmee een zinstructuur kunnen maken die op het Turks lijkt, en Marokkanen een die op het Marokkaans-Arabisch lijkt. Iedere

groep laat dan een ander blokje ongebruikt. Kijk wat het resultaat van de opgave was in de tabellen 2 en 3. De Marokkanen deden het unaniem goed omdat deze zinsvolgorde zeer veel voorkomt in hun eigen taal; 50% van de Turken volgde echter de zinsvolgorde van hun eigen taal, waar het werkwoord aan het eind van de zin staat zoals dat in

Turken	Marokkanen
Freek een bon krijgt.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon krijgen.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon krijgt.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon krijgt.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.
Freek een bon krijgt.	Freek krijgt een bon.
Freek krijgt een bon.	Freek krijgt een bon.

Tabel 2. Reactie op een opgave uit de sleeptaak.

	Turken	Marokkanen
1e opname (zie tabel 2):		
% goed	50%	100%
gemiddeld aantal zinnen	3,6	3,4
gemiddeld aantal seconden	19	30
2e opname: (6 maanden later)		
% goed	70%	80%
gemiddeld aantal zinnen	4,3	3,8
gemiddeld aantal seconden	25	30

Tabel 3. Resultaten in aantal zinnen en reactietijden op een opgave van de sleeptaak.

het Nederlands soms ook het geval is. De taak is dus veel gemakkelijker voor de Marokkanen en je zou verwachten dat zij die taak dus ook sneller kunnen uitvoeren. Deze opgave kan in minimaal drie zinnen uitgevoerd worden, maar doe je het een keer fout, dan heb je een zet meer nodig om de fout te herstellen en dus komt het aantal zinnen boven de drie uit. Bij de resultaten heeft de computer niet alleen de zinnen geteld, maar ook de benodigde tijd.

Bij de eerste opname in tabel 3 is te zien dat de Marokkanen het beter deden dan de Turken: de geproduceerde zin was in 100% van de gevallen goed, maar ze deden het nog niet in het minimaal aantal zinnen, maar in ieder geval in minder zinnen dan de Turken. Het opvallende is echter dat de gemiddelde reactietijd langer is dan die van de Turken, hoewel deze meer zinnen nodig hadden en meer fouten maakten, en hoewel het moeilijker voor hen is. Het ligt voor de hand dat verschil toe te schrijven aan een langere gemiddelde leestijd.

De tweede opname is zes maanden later gemaakt. De resultaten van de Turken zijn verbeterd, maar het aantal zinnen dat daarvoor nodig is, is ook toegenomen, net als de reactietijd. Dat kan verklaard worden door het feit dat sommigen van hen zich bewust zijn geworden van het probleem en langer nadenken met een beter resultaat als gevolg. De resultaten bij de Marokkanen zijn minder goed: het percentage ligt lager en het aantal zinnen is groter. Zij zijn kennelijk aan het twijfelen gebracht, maar hun reactie-



tijd is gelijk gebleven. Die tijd wordt kennelijk vooral bepaald door de leestijd.

Leestempo verhogen

Als de technische leesvaardigheid voldoende is, wordt het dus zaak het tempo te verhogen en dat bereik je niet door teksten te geven met veel onbekende woorden, maar juist door te oefenen met bekende teksten. Een zandloperje naast de tekst is een manier om een de cursist een idee te geven van de snelheid, meelesen met

een cassettebandje is een andere manier, maar ook op de computer een tekst aanbieden waarin de zinnen maar een beperkte tijd getoond worden is zo'n manier. Ik ontdekte hoe goed dat werkte, toen ik in het onderzoek de deelnemers een visueel dictee op de computer liet maken. Ze zagen gedurende vier seconden een zin, lazen die (meestal hardop of half hardop) en moesten de zin dan zeggen of opschrijven. Bij de eerste zinnen bereikte bijna niemand het einde van de zin binnen de tijd, maar na een

stuk of zes zinnen hadden de meesten hun leestempo zodanig aangepast dat ze de zin binnen de gestelde tijd konden lezen en ook redelijk konden nazeggen of opschrijven. Het was wel een inspannende bezigheid, maar oefening baart kunst en die kunst hoort ook in het leesvaardigheids-onderwijs thuis, zeker bij laagopgeleiden. Bij het ontwerpen van zo'n oefening moet de tijd waarin de zin getoond wordt, wel per persoon ingesteld en opgevoerd kunnen worden.



Wenskinderen op de isk als probleemoplossers

Een bespreking

HENNY JELLEMA/LIEVEN DE KEYSCHOOL, HAARLEM

Hoofdpersoon in het boek *De wenskinderen* van Annemarie van Gelder is Emma, docente in een internationale schakelklas (isk). Emma heeft voor het eerst een eigen mentorklas en is in haar privé-leven de tweede vrouw van Jacques. Jacques' eerste vrouw overleed toen zijn twee kinderen nog heel jong

waren. Emma was destijds een collega en zorgde voor de kleine kinderen. Andere personages in het boek zijn Emma's hartsvriendin Wanda en haar vader die in coma ligt. Emma's moeder is weggelopen, kort nadat Emma een kind kreeg, dat na enkele uren overleed.

Het boek begint met het onverwachte weerzien met de eerste jeugdliefde van Emma, Melchior. Melchior is meer dan een jeugdliefde. Hij was een jaar of tien ouder dan Emma, type onverantwoordelijk charmeur, en maakte Emma zwanger toen ze vijftien jaar was. Het kind overleed vlak na de geboorte. Deze

B O E K B E S P R E K I N G

gebeurtenis loopt als een traumatische rode draad door het hele boek.

Op het moment van weerzien is Emma ongeveer vijftig jaar en op bijna alle bladzijden heeft ze wel een opvlieger.

Op een isk zitten neveninstromers die de Nederlandse basisschool 'gemist' hebben en om die reden niet (meteen) naar een reguliere school voor voortgezet onderwijs kunnen. Dat gemis stelt meer voor dan alleen de schoolse kennis van groep 3 tot groep 8 in Nederland. Op een isk zitten leerlingen die soms meer van het leven hebben ervaren dan menig docent die hun les geeft. Oorlog en een vluchtelingenbestaan kennen velen van hen maar al te goed. Dat zijn de leerlingen waar Emma in *De wenskinderen* mee te maken heeft.

'God, wat kunnen die kinderen er beroerd uitzien', noteert de auteur. Soms doet hun verschijning Emma zelfs denken aan foto's van kampgevangenen uit de Tweede Wereldoorlog. 'Af en toe ruikt haar lokaal als een lijkenhuis; de rottingslucht die aan hun monden ontsnapt, wordt haar dan te veel en ondanks hun protesten en jammerklachten opent ze de ramen wijd en deelt pepermuntjes en kauwgum uit, die de leerlingen vervolgens bewaren, omdat ze niet mogen eten.' Voor isk-docenten staan er in het boek zeer herkenbare situaties, zowel in de klas als daarbuiten. Hoewel kauwgum uitdelen op scholen niet veel voorkomt. Op de vraag van haar zoon hoe oud haar leerlingen zijn, zegt Emma bijvoorbeeld: "Tussen de twaalf en de achttien." Tussen de twaalf en de vierentwintig, corrigeert ze zichzelf inwendig. Sommige kerels beweren zeven-

tien of achttien te zijn, maar aan hun baardgroei, hun borsthaar, hun stem en hun houding is te merken dat ze volwassen zijn.'

Wat de leerlingen eerst gemakkelijk leek, een beetje flierefluiten op een schooltje, valt in de praktijk vies tegen. Ze zijn verplicht naar school te komen, alle lessen te volgen en te doen wat ze wordt opgedragen. Zelfs gymnastiek. Op straffe van verlies van hun toelage. Over het lerarenteam op een isk schrijft Van Gelder onder meer: Leraren op een internationale-schakelklasschool zijn gezamenlijk "ouders" van veel probleemkinderen. Hun juk is zwaar, maar ze dragen het samen. Ali is een van de grootste nagels aan hun aller doodskist. Hij is samen met vader, moeder en een onduidelijk aantal broers en zusters uit Irak gevlucht. Achter de precieze reden komen de leraren niet, dat is hun taak ook niet. Zij geven les, zij bieden structuur. De opvangredenen zijn voor de opvang.'

De isk is een school met de regels van een school voor voortgezet onderwijs. Leerlingen die regels overtreden krijgen straf. Niet verschijnen in een les? Zonder geldige reden te laat komen? Boeken kwijt, huiswerk niet gemaakt? Het betekent nablijven op de vrije middag. En wie vecht, wordt onherroepelijk van school verwijderd.

Internationale leerlingen worden hardhandig met een nieuwe cultuur geconfronteerd. Want wie gewend was straf te krijgen voor slordig schrijven, maar erop mocht slaan als hij werd beledigd, merkt dat hier andere regels gelden.

Het lijkt mij dat de auteur zich wel heeft verdiept in het isk-onderwijs, maar ik vraag me af of ze er zelf les heeft gegeven. Want over de inhoud

van Emma's lessen komen we niet veel te weten. Er is maar één duidelijk voorbeeld dat aangehaald wordt uit de NT2-lessen: namelijk de vraag wanneer een bijvoeglijk naamwoord een e krijgt en wanneer niet. Met als antwoord: '*het-woordjes* raken de extra 'e' bij het bijvoeglijk naamwoord kwijt als ze *een-woordjes* worden.'

Wel legt de auteur een leuke brug tussen de didactiek en pedagogiek met 'Mevrou!'. Valentin legt zijn werk bij haar neer. "Ik begrijp niet van die opgaaf vier. "Ik begrijp niets daarvan." Ze glimlacht en legt zijn toets op de stapel. De woorden niet begrijpen kennen ze allemaal. Ze gebruiken ze te pas en te onpas, bij tegenslag, bij gebrek aan kennis, bij angst. Misschien vormen ze wel de meest toepasselijke omschrijving voor al die situaties. Mogelijk is "niet begrijpen" wel de basis van de meeste ellende.'

In het boek werkt het citeren van 'kromme' uitspraken van leerlingen verfrissend. 'Mevrou, ik helemaal ben waterval.' 'Wij zijn een soort jou wenskind.'

Leuk en zeer herkenbaar vond ik bijvoorbeeld de beschrijving van de situatie in de laatste lessen voor de vakantie. De leerlingen hebben hun vervolgonderwijs-toets afgerond, er is vastgesteld waar ze na de vakantie naar toe gaan en er zijn nog lesuren. Ze roepen: 'Mevrou, jij hoeft ons niet meer te leren. Wij weten alles en alles. Nu gaan wij gewoon praten met elkaar en spelen doen op het bord.'

Het boek geeft een schitterende weergave van een isk-schoolreisje naar een pretpark. Het begint al met de vermelding dat ook op zo'n dag isk-leerlingen rustig te laat komen, of gewoon weg-

B O E K B E S P R E K I N G

blijven zonder bericht. In het park kijken kleine blanke kindertjes vol ontzag naar al dat donkere volk dat om hen heen zwermt. Hun leerkrachten kijken als om steun vragend naar Emma. Wie hoort er bij die grote groep kleurlingen? En de leerlingen vragen: 'Waarom zijn wij hier mevrouw? Wat wij hier doen?' Erg aardig is ook beschreven hoe Emma op zoek gaat naar een leerling die niet meer op school verschijnt. In het asielzoekerscentrum wordt Emma gecontroleerd alsof het een gevangenisbezoek betreft. Maar de nieuwe receptioniste maakt duidelijk dat de naam van de leerling haar niets zegt. Zo goed als de bezoekers bij binnenkomst gecontroleerd worden, zo slecht worden de bewoners in de gaten gehouden, vindt Emma.

Toch is er iets goed mis met het boek. En dat komt door het personage Emma. Emma is geen interessant personage. Zeker de eerste vijftig bladzijden van het boek krijg je als lezer geen grip op haar. Verderop gaat het wat beter, maar ik vrees dat de meeste lezers dan al zijn afgehaakt. Emma heeft het brave van een damesromanfiguur; een sterk naar binnen gericht persoon. Het verdriet om haar dode baby ontaardt in gezeur van iemand die slachtofferachtig aan het leven lijdt. En haar verhouding met haar leerlingen komt nogal ongeloofwaardig over.

Isk-leerlingen zijn doorgaans nog meer dan gewone tieners met zichzelf bezig. Dat is niet zo'n wonder want ze hebben ook grotere problemen en veel van hun energie gaat zitten in simpel overleven in Nederland met zijn bureaucratische vluchtelingen beleid. Daarbij kunnen deze leerlingen veelal niet terugvallen



foto Albert Strijker

op ouders – als ze die al bij zich hebben – omdat hun vader en moeder ook tot over hun nek in de zorgen zitten.

Maar de leerlingen van Emma vormen een ongeloofwaardige uitzondering. Die hebben oog voor haar en haar problemen. Emma raakt zo van slag door het weerzien met Melchior dat haar leerlingen dat ook merken. En dat laat ze gebeuren. Elke dag spreken ze er hun zorg over uit dat Emma er zo slecht uitziet. (Dit heb ik in al die jaren dat ik zelf op een isk werk nog nooit meegeemaakt, en ook nog nooit van collega's gehoord.)

Ze laat haar leerlingen zo dichtbij komen, dat het onwaarschijnlijk wordt. Een professionele leerkracht had zichzelf tot de orde geroepen en anders had haar omgeving dat wel gedaan. Eigenaardig is bovendien dat haar leerlingen kennelijk alles zien en opmerken, maar dat noch Jacques, noch zijn kinderen (pubers inmiddels) noch Emma's collega's iets in de gaten hebben. Terwijl Emma toch nachtmerries heeft, haar werk verwaarloost, uren door de stad sjouwt en artikelen koopt die ze niet nodig heeft. Het enige wat haar man suggereert is eens naar de dokter te gaan, en haar baas spreekt haar eenmaal aan op het verzuimen van

een vergadering.

Maar de leerlingen gaan steeds meer van haar houden, bekommeren zich om haar. Ze willen haar beschermen en voor haar zorgen. Als de leerlingen na een incidentje aan Emma vragen: 'Jou nek pijn doet' en 'Mevrouw, jij is geschrok, jij hebt probleem. Ik zie dat aan jou ogen,' laat ze zich graag door hen vertroetelen.

Wat het boek verder verslechtert, is de mijns inziens overbodige verhaallijn over Josje, de eerste vrouw van Jacques. Voor de rest van het boek had het niks uitgemaakt als Emma Jacques' eerste vrouw was geweest en de kinderen haar eigen kinderen. De schrijfster probeert het boek krampachtig interessant te maken. Dat geldt zeker ook voor de uiteindelijke ontknoping omtrent de weggelopen moeder van Emma.

Het is erg flauw om in een boekbespreking de plot te verraden. Ik zal dat dan ook niet doen, maar het is wel, zoals mijn collega Urly van Oosten het uitdrukte: een konijn uit de hoge hoed.

'De wenskinderen' Annemarie van Gelder,
Uitgeverij Sijthoff,
ISBN: 90 245 51420
€ 16,95

Beroepsvereniging van docenten Nederlands als Tweede Taal Studiemiddag Alfabetisering NT2

Op vrijdag 8 april van 13.00 tot 17.00 uur organiseert de werkgroep Alfabetisering van de Vereniging van NT2-docenten een studiemiddag aan het Mondriaan College in Den Haag. Als u een presentatie of workshop wilt geven of een ronde-tafel discussie wilt leiden, kunt u zich aanmelden tot 23 februari.

Plaats: Mondriaan Onderwijsgroep, Zuidlarenstraat 20, 2545 VX Den Haag

Informatie: www.bvnt2.org/nieuws of tel. 071-767886

Toegang: gratis voor leden, niet-leden €25,-

Aanmelden: bvant2@planet.nl

Cijfers en Letters 2004

Cijfers en Letters 2004 is de titel van het eerste jaarverslag van de Stichting Lezen & Schrijven. De stichting richt zich op de aanpak van het probleem van de ongeletterdheid en laaggeletterdheid. Door verschillende partijen bij elkaar te brengen en door gerichte communicatieactiviteiten wil de stichting een bijdrage leveren aan het terugdringen van laaggeletterdheid. De verschillende partijen zijn grondleggers, donateurs en partners, waarbij de grondleggers en donateurs bedrijven zijn die geld geven en diensten leveren. Grondleggers zijn bedrijven die zich voor drie jaar committeren en bereid zijn met de stichting projecten op te zetten. Partners zijn instanties, die vanuit hun expertise rondom geletterdheid verbonden zijn met taal, leesbevordering, onderwijs of onderzoek (bijvoorbeeld BVE Raad, Cinop, Stichting Alfabet, Stichting Lezen). Voorzitter van het bestuur van de stichting is H.K.H. Prinses Laurentien. In *Cijfers en Letters 2004* wordt onder andere verslag gedaan van de projecten die opgezet zijn in de loop van het jaar, vaak in samenwerking met een bedrijf. We noemen er enkele.

Met het project Muishulp wil de Sociale Verzekeringsbank in samenwerking met twee bedrijven het internetgebruik (website van SVB) voor laaggeletterden wil vergemakkelijken.

Het project Centrum voor Werk en Inkomen (CWI) heeft tot doel het

bewustzijn over en de herkenning van laaggeletterdheid onder medewerkers van het CWI te vergroten, zodat men in staat is deze groep klanten te helpen en door te verwijzen. Daarnaast is het de bedoeling de toegankelijkheid van CWI-kantoren, hun website en hun publicaties te vergroten.

Een meer preventief gericht project is het vmbo-project dat de relatie tussen laaggeletterdheid en schooluitval wil onderzoeken. Doel van dit project is om laaggeletterdheid onder jongeren te voorkomen, onder andere door vroegtijdige signalering en aanpak van het probleem in het vmbo.

Cijfers en Letters 2004 is een prachtig vormgegeven rapport waarin naast hoogtepunten in het eerste jaar van het bestaan, veel stellingen over geletterdheid en veel kernachtige uitspraken van bestuursleden te lezen staan. Ze staan er zo prominent dat je ze ook zonder leesbril kunt lezen.

Het is opmerkelijk en verheugend dat de Stichting Lezen & Schrijven haar activiteiten niet beperkt tot autochtone laaggeletterden. Dat blijkt niet uit de selectie deelnemende partners maar wel uit een project van de CED-groep (Rotterdam) met Unilever en BP. Doel van het project is ouders zodanig te leren lezen en schrijven in het Nederlands dat zij hun kinderen kunnen ondersteunen bij schoolse aangelegenheden. Het CED zal leermiddelen en cur-

sussen gaan ontwikkelen voor volwassen analfabeten in samenwerking met ROC Zadkine. Hoewel nergens gesproken wordt over allochtone ouders, lijken die wel bedoeld te worden. In ieder geval blijkt dat zonneklaar uit een uitspraak van Hans van der Lee, directeur Unesco Centrum Nederland (zie kader). I.C.

Cijfers en Letters 2004

Stichting Lezen & Schrijven

www.lezenenschrijven.nl

info@lezenenschrijven.nl

Peter Bakker, bestuursvoorzitter TPG: 'Taal', in al haar facetten, ligt TPG en in het bijzonder TPG Post na aan het hart. Het geschreven woord en het lezen ervan is nauw verbonden met ons bestaansrecht. Voor het stimuleren, bevorderen en onderhouden van geletterdheid nemen wij daarom graag en vanzelfsprekend een stuk verantwoordelijkheid op ons.

Hans van der Lee, directeur Unesco Centrum Nederland:

In Nederland is een geïntegreerde aanpak nodig, die sociaal-culturele hindernissen voor alfabetisering opruimt. Deze aanpak moet ongeletterdheid en semi-geletterdheid onder oud- en nieuwkomers alsmede onder de autochtone bevolking omspannen.

Van Okee-krant naar Start!-krant

De *Okee-krant* werd gelezen door veel verschillende doelgroepen (van NT1- en NT2-leerders op laag niveau tot verstandelijk gehandicapten, ouderen en dyslectici). In de praktijk was het voor de redacteurs vaak lastig om de artikelen voor iedereen aansprekend te maken en zorgde de bijlage voor verstandelijk gehandicapten vaak voor verwarring. Daarom heeft de groep verstandelijke gehandicapten de *Okee-krant* weer exclusief voor zichzelf gekregen en is de bijlage geïntegreerd

in de krant. Een aantal artikelen is specifiek voor hen geschreven. Voor alle andere lezers is er vanaf september 2004 de *Start!-krant*. Deze krant is ongeveer gelijk aan de *Okee-krant*. Een aantal rubrieken is gewijzigd en de krant wordt nu in fullcolour gedrukt. Bij de *Start!-krant* hoort ook een lesbrief. Alle pagina's zijn nu voorzien van vragen.

Informatie:
www.eenvoudigcommuniceren.nl

Alfabetisering in het Nederlands als tweede taal

Voor docenten die recent met alfabetiseringsonderwijs begonnen zijn en die zich afvragen:

- ✓ **Waarom spreken mijn cursisten nog zo weinig Nederlands?**
- ✓ **Hoe pas ik het VUT-model toe bij analfabeten?**
- ✓ **Hoe krijgen mijn cursisten een actievere inbreng in de les?**

In vijf bijeenkomsten oefent u met diverse aspecten van het moderne alfabetiseringsonderwijs. We koppelen recente didactische inzichten aan het 'ambachtelijke' vak van het begeleiden bij het aanvankelijk leren lezen en schrijven. De cursus start in maart 2005.

Onderwerpen die o.a. aan bod komen:

- Onderscheid tussen alfabetisering en tweede taalverwerving
- De structuur methode en de functionele methode
- Analyseren van fouten bij aanvankelijk lezen
- Gedifferentieerd werken binnen een groep
- Toepassen van het VUT-model
- Total Physical Response
- Portfolio

Data vrijdag 18 maart, 8 en 22 april, 20 mei en 3 juni 2005

Docenten Damayanti Gunawan

Locatie Hotel CASA, James Wattstraat 75, Amsterdam

Kosten € 495,-



10 JAAR VEELZIJDIG IN
 ONDERWIJSVERBETERING

Meer informatie:
 Damayanti Gunawan
E d.gunawan@efa.nl

Secretariaat
 Samya Echcharif
T 020 525 1278
F 020 525 1236
E sechcharif@cna.uva.nl

WWW.CNA.UVA.NL

UvA  HvA
 Amsterdams Instituut voor Onderwijs en Opvoeding

