



Balanceren tussen inzicht en actie

Geïntegreerd werken aan emancipatie in de alfabetiseringspraktijk

Wat zijn de reële noden van mensen die een talig leerproces aanvatten? En kan aandacht voor alfabetisering samengaan met aandacht voor die noden? Hoe kan emancipatie een plaats innemen in het alfabetiseringsproces? Dat vraagt Tania Menten zich in deze bijdrage af. Zij licht toe hoe zij haar visie op emancipatie tracht te implementeren in haar alfabetiseringspraktijk.

TANIA MENTEN/OPEN SCHOOL ZUID-LIMBURG, BELGIË

Emancipatie als doel van educatie

Leren is een continu proces in het leven van elk mens. Mensen leren onbewust in alledaagse situaties, ze leren spontaan. Ze doen dit omdat de situatie hen hiertoe dwingt, omdat ze kritiek hebben op huidige elementen in hun leven, omdat ze botsen met anderen (andere mensen en/of andere culturen) of omdat ze leren als een uitdaging ervaren. Mensen leren omdat ze bewust of onbewust streven naar verandering. Wanneer zij zich inschrijven voor een cursus of als lid van een groep, doen zij dat immers met een bepaalde reden. Zij doen dit met een doel, een persoonlijk perspectief. Zij kiezen in één of andere zin voor verandering, voor een vrijer, zelfstandiger en onafhankelijker leven. Emancipatie – in de breedst mogelijke zin van het woord – beschouw ik dan ook als het overkoepelend doel van educatie. Taal daarentegen is mijns inziens een middel om deze andere doelen te bereiken, doelen die met het leven te maken hebben. Ik ben dan ook een voorstander van de educatieve methoden van Paolo Freire, van taakgericht of projectmatig werken, van ervaringsgericht leren of themagecentreerde interactie. Kortom, allemaal termen die volgens mij als uitgangspunt hebben dat educatie in directe relatie staat met de behoefte van mensen om bewust of onbewust iets in hun leven te veranderen. Educatie kan zich dus onmogelijk in een vacu-

um voltrekken, maar is ingebed in het maatschappelijke en persoonlijke leven. Leren is veelal een bewustwording van de link tussen deze twee velden.

De talige behoeften die geformuleerd worden tijdens intake-gesprekken (bijvoorbeeld 'ik wil kunnen lezen en schrijven') verbergen vaak een sociale nood. Vandaar dat ik er in de loop van mijn groepspraktijk van overtuigd ben geraakt dat emancipatorische vaardigheden, evenals sociale kennis en vaardigheden, niet in een apart domein (Maatschappelijke Oriëntatie) behandeld moeten worden. Lezen en schrijven kunnen immers als middel aangewend worden om op een geïntegreerde manier te werken aan maatschappelijke en persoonlijke noden. Anders gezegd, alfabetisering kan een weg openen naar onafhankelijkheid, naar emancipatie.

Actie als struikelblok

In de allochtone vrouwengroepen die ik begeleid, wordt vaak gepraat over maatschappelijke en persoonlijke problemen. Thema's zoals racisme en vrouwenrechten zijn voorbeelden die een link tussen beide werelden leggen. Een ander voorbeeld is de eigen positie – als analfabete moeder – in het gezin. Een persoon in de groep heeft bijvoorbeeld net een racistische uitspraak moeten incasseren in de supermarkt en zij vertelt hierover. Haar verhaal werkt als het ware als een

codificatie: het individuele verhaal krijgt een collectieve waarde. Iedereen in de groep kan zich herkennen in de verontwaardiging en de daarmee samenhangende gevoelens. Op zo'n moment wordt er in de les gewerkt aan verheldering van het zelfbeeld: deelnemers krijgen inzicht in de eigen werkelijkheid. Er wordt gepraat over vragen als: 'Wat is "mijn" positie in deze maatschappij? Wat betekent het om als migrant te leven?'

Deelnemers worden zich ook bewust van hun eigenwaarde. Ze krijgen mede door het groepsproces bijvoorbeeld zicht op de meerwaarde die hun cultuur brengt aan hun gastland of zij bevestigen elkaar in hun almaar veranderende – lees: minder afhankelijke en daardoor verstevigde – positie in het gezin.

Ook maatschappelijke en individuele problemen worden benoemd. Racisme wordt bijvoorbeeld bekeken vanuit een ruimer perspectief. En het analfabeet zijn wordt bekeken vanuit een maatschappelijke context en losgekoppeld van de persoonlijke schuldvraag.

Er wordt dan ook vaak gesteld dat er iets zou moeten veranderen. Toch wordt er in veel groepen niet aan gedacht om na te denken over mogelijke oplossingen en daarin ook de eigen verantwoordelijkheid te betrekken. Zowel de begeleider als de deelnemers gaan veelal voorbij aan de meest essentiële en tegelijk moeilijkste – stap van educatie: het ondernemen van reële actie.

Toch kunnen allerhande kansen die zich spontaan aanbieden tot leermoment aangewend worden. Met racisme bijvoorbeeld worden veel deelnemers meermaals geconfronteerd. Het is aan de begeleider om de deelnemers uit te nodigen tot actie. Welke actie dat zal zijn, kan bepaald worden in samenspraak met de groep. Als velen in de groep zich herkennen in het verhaal van een moeder die nauwelijks ruimte heeft voor zichzelf, kan het bedenken van oplossingen eveneens – hoe minimaal ook – daadkracht stimuleren.

De alfapraktijk als parallel universum

De taal wordt in mijn groepen als middel aangewend bij het behandelen van emancipatiedoelen, en dan vooral het inzicht en de keuze in het persoonlijke en maatschappelijke leven. Vroeger dacht ik dat ik als begeleider te kort schoot, omdat ik mezelf niet capabel achtte om te werken aan emancipatie op het persoonlijke niveau. Regelmatig echter werden groepsmomenten door de deelnemers aangegrepen om dingen in

hun leven waar ze niet tevreden over waren, aan de orde te stellen. Ik stond meermaals machteloos te luisteren. Ik wilde dan dat ze hun leven in eigen hand durfden nemen, dat ze zelf veranderingen durfden aanbrengen in situaties die zij als beknottend ervoeren. Kortom, ik wilde dat ik mensen weerbaar kon maken, dat ze zelf keuzes konden maken en uitvoeren.

Ik ben me er echter bewust van geworden dat daar een spanningsveld ligt. Aan de ene kant is er de wereld van het gezin en de culturele identiteit. Aan de andere kant is er de wereld van de groep en de Belgische normen. Wildemeersch spreekt in dit verband van 'grenssituaties' waarin het 'vanzelfsprekende wereldbeeld' bij de deelnemers verstoord wordt (Wildemeersch & Smeyers 1994:71-4). Anders gezegd, bij emancipatorische educatie kunnen deze twee werelden met elkaar in botsing komen.

De meeste vrouwen in mijn groepen zijn bijvoorbeeld niet gewend om voor zichzelf op te komen als hun eigen wensen botsen met de tradities in de gezinsstructuur. Het is dan ook niet realistisch te denken dat daar op korte termijn verandering in kan (en moet) worden gebracht. Bovendien hebben begeleiders niet alleen de zorg voor de individuen in de groep, maar ook voor hun leefwereld. Het is aan de deelnemer om te beslissen wat er van het geleerde mee naar huis wordt genomen en wat er dan thuis mee gedaan wordt (behouden van het bestaande of veranderen). Dit neemt echter niet weg dat de begeleider tot taak heeft om deelnemers, die daar open voor staan, te 'stimuleren' om na te denken over de realiteit, om te reflecteren op situaties die zij als onwenselijk ervaren.

Het is daarom mijns inziens belangrijk dat deelnemers de gelegenheid krijgen in de veilige beslotenheid van de groep te experimenteren met emancipatorische thema's. In de groep botsen ze immers niet op knelpunten in de privé-sfeer. De groep als parallel universum dus.

Maar ook in de themakeuze kan gezorgd worden voor een veilig oefenterrein. Werken aan maatschappelijke problemen is immers minder bedreigend dan aan meer individuele vormen van emancipatie. Deelnemers kunnen experimenteren met het maken en uitvoeren van keuzes op neutraal terrein. Er is geen botsing met de wereld thuis. Er is geen grenssituatie. Ik durf te hopen dat dit vrijer en onafhankelijker handelen in de groep de kans op een succesvolle transfer naar de thuis-situatie (of ten minste een poging daartoe) verhoogt.

Ik denk in deze context aan een multicultureel project in het kader van racismebestrijding, een petitie ondertekenen om stemrecht voor migranten te verkrijgen, een verzoek schrijven aan de groep die het lokaal elke week vuil achterlaat of een advertentie schrijven voor een collega-deelnemer die voor haar puppies een thuis zoekt.

Implementatie in de alfabetiseringspraktijk

Lezen en schrijven kunnen geïntegreerd worden in maatschappelijke thema's. Er is altijd wel een thema dat onder de aandacht staat en dat verbonden kan worden met de alfabetiseringslessen. Elk lid van de groep kan zo'n onderwerp aandragen. Wanneer deelnemers hun personalia leren schrijven kan dat verbonden worden met het ondertekenen van een petitie; brieven leren schrijven kan gedaan worden aan de hand van een protest tegen het proces van Amina Lawal en uitnodigingen schrijven kan gekoppeld worden aan een echt feest. Zo hebben we zelfs een burenfest georganiseerd met prinses Mathilde als eregast.

Het is bij deze manier van werken wel noodzakelijk dat mensen zelf de keuze (mogen) maken om al dan niet – reëel of fictief – deel te nemen aan actie. Bovendien moet de vraagstelling voldoende duidelijk zijn om individueel een vrije keuze te *kunnen* maken. Kenbaar maken dat je een bepaalde actie niet onderschrijft, is immers eveneens een emancipatorische daad stellen.

Daarnaast zijn buitenschoolse activiteiten onmisbaar, want deze kunnen onmogelijk in een schoolse vorm gesimuleerd worden. Zo leren deelnemers ontzettend veel wanneer zij uitgenodigd worden op een basisschool om de leerlingen te laten kennismaken met hun cultuur. Het creëren van een niet-schools klimaat kan volgens mij ook bijdragen tot het weerbaar maken van de individuen in de groep. De begeleider fungeert als lid van de groep en niet als alwetende en steeds is de hele groep verantwoordelijk voor het leerproces en de beslissingen die genomen worden. Zo leren mensen op een veilig terrein wennen aan vaardigheden als medezeggenschap, medeverantwoordelijkheid, keuzes maken en uitvoeren.

Mathilde op het feest

Een deelnemster geeft aan dat zij nooit durft te praten met de buurvrouw, ondanks het feit dat ze dat graag zou willen. De andere deelnemers herkennen de situatie en dragen ideeën

aan. Dat niet alleen de Belgische buurvrouwen worden uitgenodigd op het burenfest, maar ook prinses Mathilde, is een beslissing van de groep, zeker niet van mezelf als begeleider. Het hele verloop van idee tot uitvoering wordt vervolgens met de gehele groep uitgewerkt. Hierbij is het niet noodzakelijk de 'beste' lezer die het grootste aandeel heeft in de uitvoering van de plannen. Terwijl Fadma haar spellingtalent aanboort voor de uitnodiging, krijgt ze hulp van Khadija om mooie zinnen te formuleren. Van de creatieve talenten van Fatima wordt eveneens dankbaar gebruik gemaakt om de kaarten te versieren. Fatma leest misschien niet zo vlot als de anderen, maar haar delegeertalent in de keuken zorgt ervoor dat het buffet geen totale chaos wordt. Fatma ontpopt zich dan weer op het feest tot een echte gastvrouw. De groep maakt zo gebruik van de sterke kanten van elk individu. Zo worden alle deelnemers zich bewust van hun eigen kunnen en hun eigen leerproces. Door de acties waaraan zij actief participeren, waarderen én ontplooiën deelnemers zichzelf. Zij leren vertrouwen in hun eigen kunnen. Daardoor zullen zij het niet of beperkt gealfabetiseerd zijn relativeren. Zij zien in dat lezen en schrijven een mogelijk – maar zeker niet het enige – middel is om zelfstandig te functioneren. Zij beseffen dat het gebrek aan lees- en schrijfvaardigheden niet noodzakelijk moe(s)t leiden tot een afhankelijk en daardoor minderwaardig bestaan.

Dit relativeringsvermogen resulteert dan weer in een open, eerlijke houding ten aanzien van het eigen leerproces. In mijn groepen ervaar ik telkens weer dat een positieve instelling – *ik weet wat ik al kan en ik weet wat ik nog wil leren* (en niet *ik kan niet ...*) – de basis vormt om de eigen leermogelijkheden maximaal aan te boren.

Ik durf te hopen dat dit vrijer en onafhankelijker handelen in de groep, met thema's die de situatie thuis niet of nauwelijks verstoren, de kans op een succesvolle transfer naar de thuissituatie verhoogt. Door de positieve instelling gaan de mensen in mijn groepen zich onafhankelijk opstellen. Een emancipatorische houding betekent dan niet altijd dat er gestreefd wordt naar verandering, maar wel naar een vrije keuze gebaseerd op inzicht in de eigen realiteit en het eigen aandeel daarin. De eigen werkelijkheid houden of veranderen is dan een keuze geworden van een subject en niet van een incasserend object. 'Omdat het nu eenmaal zo is' wordt dan 'omdat ik het zo wil'.

Anisa, een vrouw uit Somalië

Een brief aan minister Verdonk

Willemijn Stockmann stuurde een brief naar minister Verdonk en een kopie ervan naar *ALFA-nieuws*. Een brief zonder verzoek of protest.

WILLEMIJN STOCKMANN/ROC MIDDEN BRABANT, TILBURG

Geachte Mevrouw Verdonk,

Bij de afsluiting van het project 'Wonen in de buurt', waarin zowel voor ouderparticipatie als voor maatschappelijke participatie een groot aantal competenties aan bod is gekomen, hadden we een fototentoonstelling georganiseerd over 'Veilig wonen in Tilburg Noord'.

De cursisten ontvingen de gasten, leidden hen rond, hadden voor enorme hoeveelheden koekjes gezorgd, beheerden de bar en schonken Turkse en Marokkaanse thee, die ze aanboden aan het bezoek. Bij het afscheid kreeg iedere bezoeker een zelfgeplante zonnebloem mee naar huis om de wijk op te vrolijken. Anisa, een cursiste, kwam binnen met een enorme bos bloemen. Op zich allemaal nog niet meteen een reden om u een brief te schrijven.

Anisa is een vrouw van 58 jaar uit Somalië. Ze heeft nog nooit enig onderwijs gevolgd in haar eigen land en is zeer langzaam lerend. Ze is trouw alle lessen aanwezig.



Anisa 58 jaar



Bedankt Nederland voor alles dat ik mag leren.

In een spreekles waar de weg vragen en wijzen onderwerp van gesprek was, ging iedereen links af bij rotondes, rechtsaf bij stoplichten en rechtdoor bij een kruispunt. Voor Anisa waren de woorden en de begrippen rechts en links een hele klus. Na een hele les op allerlei manieren oefenen beheerste ze deze woorden en begreep ze ook wat ze betekenden. Zo ging het ook met het opgeven van de leeftijd; een hele les geoefend in de tijd dat de overige cursisten alle personalia onder de knie kregen. Als huiswerk kreeg ze mee om in de cadans van haar rustige tred, haar leeftijd te oefenen. De volgende keer kwam ze stralend op school en riep van verre: '58'. Anisa leert dus wel, maar zeer langzaam. Al-min, het spijt me, maar het is nog echt niet zover. Er is hier echter geen sprake van onwil of laksheid.

Toen ze de bloemen aan me gaf, dacht ik dat die voor alle docenten waren. Ze had er een kaartje aangehangen, geholpen door iemand aan wie ze kon melden wat er op het kaartje moest komen en die wel kon lezen en schrijven. Toen ik het las, begreep ik dat de bloemen niet voor mij en mijn collega's waren, maar voor u en uw collega's.

Wat ik aan de hand van het voorbeeld van Anisa wil zeggen, is dat er een dilemma is.

Ik ben het met u eens dat er eisen gesteld worden ten aanzien van inburgering. Ik ben het met u eens dat deze eisen zowel de taal als kennis van de samenleving bevatten. Ook ik denk dat voorbereiding in eigen land een zinvolle zaak is. Maar de diversiteit van de groep maakt het moeilijk om met één eis en één examen af te ronden. Bij het lezen van het kaartje werd ik me bewust van het feit dat, daar waar wij vinden dat er niet of nauwelijks geleerd wordt, Anisa van haar kant vindt dat ze veel leert en dit leren als zeer positief ervaart.

De vraag hierbij zou moeten zijn: op welke manier kunnen aan analfabete, zeer laagopgeleide inburgeraars zinvolle en haalbare eisen worden gesteld voor inburgering? Anisa is hierbij geen voorbeeld van het gemiddelde niveau van deze groep, maar ook zij bestaat. Voor de hele groep blijft gelden, dat toegespitste eindtermen noodzakelijk zullen zijn. Op welke manier kunnen zij bewijzen maximaal deel te nemen aan de samenleving? Er zou gezocht moeten worden bij welke vorm van onderwijs de beste resultaten worden geboekt. Dat is pas mogelijk als relevante en haalbare eisen gesteld worden. Maatwerk ook in de inburgering lijkt noodzakelijk voor het slagen ervan. En daar zou dus verder over doorgedacht en doorgesproken moeten worden.

WILLEMJIN STOCKMANN



Het ongeletterde brein

JEANNE KURVERS/UNIVERSITEIT VAN TILBURG

Onderzoek naar de wijze waarop volwassen analfabeten een taal leren of leren lezen en schrijven, is opvallend schaars. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het feit dat er in het westen lange tijd weinig volwassenen waren die helemaal nooit naar school waren geweest. Er is veel meer onderzoek gedaan onder hogeropgeleiden. Toch kunnen juist analfabeten belangrijke inzichten opleveren over het leren van een tweede taal of het leren lezen en schrijven. Op één terrein is er wel geregeld onderzoek gedaan, namelijk het klankbewustzijn. Zijn analfabeten zich bewust van het feit dat er in een woord verschillende klanken zitten en kunnen ze eventueel vertellen hoeveel klanken er zitten in bijvoorbeeld het woord *kat*? Voor ons is het tamelijk vanzelfsprekend dat we weten welke klanken we horen in gesproken woorden. Toch blijken we dat vooral te kunnen omdat we ooit in een alfabetisch schrift lezen en schrijven hebben geleerd. Volwassenen die helemaal niet kunnen lezen, of volwassenen die bijvoorbeeld alleen in het Chinese karakter-schrift kunnen lezen, kunnen klanken in gesproken woorden niet of nauwelijks herkennen. Dat bleek uit verschillende onderzoeken die in de jaren tachtig en negentig zijn gedaan, onder meer door Bertelson e.a., Alegria e.a., Read en Gombert (zie Kurvers, 2002, voor een overzicht van deze onderzoeken).

De laatste jaren wordt er interessant onderzoek gedaan naar de vraag of analfabeten op dezelfde manier gesproken

taal (en dan opnieuw vooral het niveau van de klanken) verwerken als lezers. Een voorbeeld daarvan is het onderzoek dat gedaan wordt door een groep onderzoekers uit Zweden en Portugal. Castro-Caldas e.a. (1998) gaven twee groepen volwassenen, een groep die naar school was geweest en een groep analfabeten, een paar taken op. Ze kregen woorden te horen en moesten die onmiddellijk nazeggen. Bij een deel ging het om bestaande woorden, zoals *tango*, bij een ander deel om pseudo-woorden, bijvoorbeeld *fango*. Ze gingen na hoe goed de volwassenen dat konden en welke typen fouten ze maakten, maar ook gingen ze met speciale apparatuur na welke stukjes van de hersenen actief waren bij het uitvoeren van de taken. Wat bleek? Er was geen verschil tussen de lezers en de analfabeten als het ging om het kunnen nazeggen van echte woorden. Dat konden ze ongeveer even goed (98% correct bij de lezers en 92% correct bij de analfabeten). Beide groepen konden dus evengoed woorden als *tango* herhalen. Bij pseudo-woorden was er echter een groot verschil tussen de twee groepen. De analfabeten konden dat lang zo goed niet (maar 33% correct vergeleken met 84% correct bij de lezers). Bovendien was er bij het nazeggen van pseudo-woorden bij de analfabeten een heel ander gebied van de hersenen actief dan bij de lezers.

Het is altijd lastig om in zo'n type onderzoek twee groepen te vinden die veel op elkaar lijken, zodat de verschillen die gevonden worden echt te maken hebben

met het al of niet kunnen lezen. In een ander onderzoek (Peterson e.a., 2000; 2001) boden ze de twee groepen steeds paren woorden (bijvoorbeeld *boten-poten*) aan met de vraag of de woorden hetzelfde waren of niet. Ze maakten opnieuw onderscheid tussen pseudo-woorden en echte woorden. De uitkomst was hetzelfde: de analfabeten konden net zo goed als de lezers van twee echte woorden bepalen of die hetzelfde waren of niet, maar bij de pseudo-woorden deden ze het veel slechter. De conclusie van de onderzoekers was dan ook: het netwerk in de hersenen waar auditief-verbale informatie verwerkt wordt (waar gesproken taal verwerkt wordt dus), verandert kennelijk als iemand heeft leren lezen en schrijven in een alfabetisch schrift.

Literatuur

- Castro-Caldas, A., Peterson, K.M., Reis, A., Stone-Elander, S., & Ingvar, M. (1998). 'The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organisation of the adult brain'. *Brain*, 121, 1053-1063.
- Kurvers, J. (2002). Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten. Amsterdam: Aksant.
- Peterson, K.M., Reis, A., Askelof, S., Castro-Caldas, A., & Ingvar, M. (2000). 'Language processing modulated by literacy: A network analysis of verbal repetition in literate and illiterate subjects'. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12 (3), 364-382.
- Peterson, K.M., Reis, A., & Ingvar, M. (2001). 'Cognitive processing in literate and illiterate subjects: A review of some recent behavioral and functional neuroimaging data'. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42 (251-267).



De Tuinstraat heeft de hoofdprijs!

Iedereen blij, zou je zeggen, maar... de Tuinstraat is niet blij, want het winnende lot is kwijt! Wie denkt dat dit het thema is van een nieuwe Nederlandstalige soap, heeft gelijk. Maar deze soap is gericht op volwassen functioneel analfabeten en zal vanaf 1 januari 2006 te zien zijn op het intranet van veel ROC's. Net als in een echte soap draait het verhaal om de vaste personen die in hun dagelijkse leven gevolgd worden en van alles beleven. Maar in deze soap gaat het om gewone mensen uit een gewone straat in een gewone (volks)buurt.

LUCELLE TIMMERMANS/ROC EINDHOVEN

Kilometers maken

De soap in *Alfabeter Schrijven* is er niet alleen ter vermaak, er moet natuurlijk ook geleerd worden. *Alfabeter Schrijven* is een programma waarmee volwassen functioneel analfabeten individueel kunnen werken aan hun schrijfvaardigheid in het Nederlands. Daarbij gaat het om cursisten van KSE 1- en KSE 2-niveau, zowel om cursisten die het Nederlands als moedertaal spreken (NT1) als cursisten die het Nederlands als tweede taal leren (NT2). Voorwaarde is wel dat ze aanspreekbaar zijn in het Nederlands en instructies begrijpen en de basis van de technische lees- en schrijfvaardigheid beheersen: ze moeten letters en woorden herkennen en kunnen schrijven. Voor alle vaardigheden is A1 het minimale startniveau. Met het programma

Alfabeter Schrijven kunnen cursisten in hun eigen tempo de 'kilometers maken' die zo belangrijk zijn bij het verwerven van functionele schrijfvaardigheid en het programma is daarom geschikt voor gebruik naast een reguliere schrijfmethode. Voor de groep tweede-taalleerders is in het programma extra taalondersteuning opgenomen die zo natuurlijk in het geheel geïntegreerd is dat ze niet eens opvalt. Daarover later meer.

Goed les- en oefenmateriaal vormen de basis voor een succesvol leerproces. Daarnaast is het voor alfacursisten belangrijk in eigen tempo veel te kunnen oefenen. Deze twee principes vormen het uitgangspunt van het programma *Alfabeter Schrijven*. Het gebruik van de pc is daarbij eigenlijk onontbeerlijk, want juist door het inzetten van de com-

puter kunnen cursisten in hun eigen tempo werken en net zo veel herhalen als ze willen. Een belangrijk bijkomend voordeel: cursisten hoeven zich niet te schamen voor hun fouten want niemand ziet ze, behalve de docent. De energie die ze gewoonlijk vaak steken in het verdoezelen van hun fouten, kunnen ze nu gebruiken voor het oefenen. Het eindniveau van de oefeningen in *Alfabeter Schrijven* ligt op niveau A2.

De bewoners van de Tuinstraat

De soap van 100 afleveringen speelt zich af in een eenvoudige straat met rijtjeswoningen. Hier wonen gewone gezinnen zoals de familie Van Dijk, moeder Els en vader Jan met hun twee kinderen, en de familie Arab, moeder Fatima en vader Mohammed met drie



Huizen in Waaldam gesloopt

Enkele hoofdpersonen uit de soap

kinderen en inwonende opa. De opa van de Van Dijks woont ook in de straat, maar in een huis een eindje verderop.

Hoofdfiguur in de soap is Karel Zaalman, een wat verlopen man van middelbare leeftijd van wie in de loop van het verhaal ook nog blijkt dat hij analfabeet is. Gelukkig komt het goed met hem. Hij gaat leren lezen en schrijven en krabbelt maatschappelijk ook weer overeind. Dan zijn er nog rollen voor de dakloze Wim, de roddeltante Nellie, het personeel van de basisschool, een schuldsaneerder en een arbeidsbemiddelaar.

In de soap komen thema's aan bod die passen bij de figuren uit de soap en die herkenbaar zijn voor 'gewone' mensen, zoals: renovatie, verhuizen, vrouwen-

emancipatie, werken en werkloosheid. Een thema als leren lezen en schrijven zal voor de doelgroep van *Alfabeter Schrijven* ook herkenbaar zijn. Kortom, er is voldoende basis voor betekenisvol en contextrijk taalaanbod.

De soap is gebaseerd op een groot aantal foto's die met elkaar een soort stripverhaal vormen (zie kader 1). Het verhaal wordt ondersteund door de stem van de verteller die de grote lijn van het verhaal neerzet en de stemmen van de acteurs die de dialogen en monologen uitspreken.

Kijken en meedoen

Elke aflevering van de soap vormt de basis voor een grote variatie aan schrijf-oefeningen. Die zijn op een vanzelfsprekende manier in het verhaal op-

genomen: de cursist speelt als het ware mee in de soap en 'helpt' de hoofdpersonen bij hun schriftelijke taken.

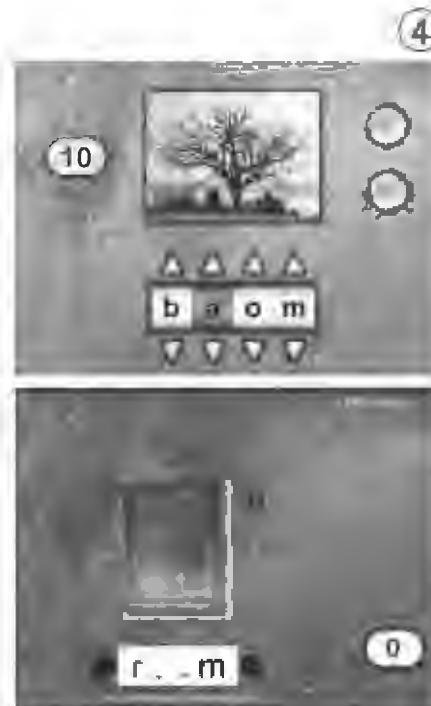
De bewoners van de straat houden bijvoorbeeld een zoektocht naar het vermiste lot. Ze zoeken daarbij in de afvalzakken van sommige bewoners en halen schuurtjes overhoop. Misschien is het lot wel gestolen en heeft de dief de prijs al geïnd! Om dat te achterhalen schrijven de bewoners een brief naar de loterij en de cursist kan hen daarbij assisteren.

In de oefeningen komt een groot aantal schrijfcomponenten aan bod, dat gebaseerd is op de vier taalcomponenten uit het taalgebruikersmodel van Kempen en Dijkstra (zie kader 2 op pag. 22).



Taalgebruiksmodel van Kempen en Dijkstra.

PTT post



Spelletjes als oefenstof

Dit model laat zien welke modules in het hoofd van een mens betrokken zijn bij het gebruik van taal. Als iemand gaat spreken bijvoorbeeld, gaat dat in het ideale geval als volgt: eerst komt er een gedachte in de spreker op (conceptueel niveau), hij kiest de grammaticale constructie (grammaticaal niveau), daar zoekt hij de juiste woorden en uitgangen bij (lexicaal-morfologisch niveau) en dan is de zin klaar om uitgesproken te worden (fonologisch niveau). Voor schrijven verloopt dat op dezelfde manier. Op alle genoemde niveaus kan echter iets misgaan en alle niveaus moeten dan ook geoefend worden. Enkele voorbeelden van oefeningen op de vier niveaus:

- Op *conceptueel* niveau wordt er gewerkt aan ordeningsprincipes als oorzaak en gevolg of tijd en plaats, aan het onderscheiden van hoofden bijzaken of van meningen en argumenten.
- Op *grammaticaal* niveau komen bij-

voorbeeld werkwoorden met vaste voorzetsels aan de orde en is er aandacht voor de invloed van woordvolgorde op de betekenis van de zin.

- Op *lexicaal-morfologisch* niveau wordt onder andere gewerkt aan woordenschat, woordvormingsregels en sterke en zwakke werkwoorden.
- Op *fonologisch* niveau ten slotte komt aan de orde hoe klanken als de 'stomme e' gespeld moeten worden.

Al deze schrijfcomponenten worden geoefend in veel verschillende oefenvormen:

- het meelesen met de commentaarstern
- het natypen van woorden en zinnen
- het invullen van letters en woorden
- het maken van meerkeuzevragen
- dictees
- gatenteksten
- en het typen van vrije tekst.

Maar de cursisten oefenen ook met het invullen van authentieke formulieren

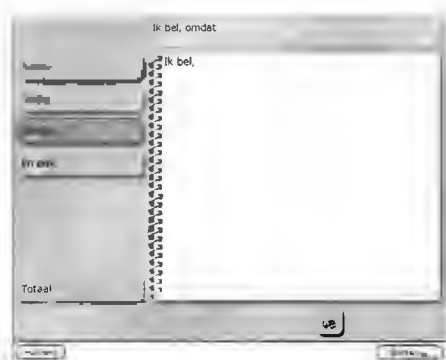
die ze met hun eigen gegevens moeten invullen (zie kader 3). De computer kan de invoer vergelijken met de gegevens die de docent voor deze cursist heeft ingevoerd.

Invullen van authentieke formulieren

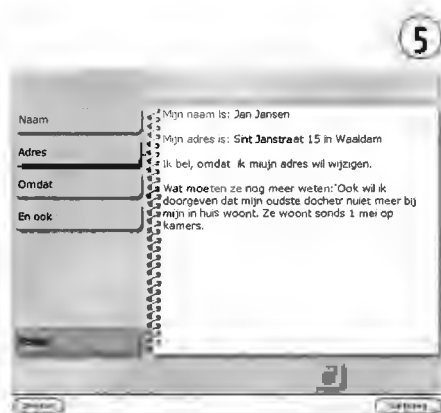
Voor de groep tweede-taalleerders is in het programma extra taalondersteuning opgenomen die zo natuurlijk in het geheel geïntegreerd is dat ze niet eens als zodanig opvalt. De NT2-cursisten merken waarschijnlijk niet eens dat ze meer of andere oefenstof aangeboden krijgen dan de andere cursisten. Ditzelfde geldt ook voor zwakke NT1-cursisten.

Spelletjes die als oefenstof dienen:

Er zijn niet alleen 'echte' oefeningen, maar ook spelletjes. Allerlei bekende tv-spelletjes en gewone spelletjes zijn in aangepaste vorm gebruikt om de oefenstof nog eens op een speelse manier aan te bieden en te herhalen.



Een zogenaamde scaffold: leeg en ingevuld



Zo is er een gokkast, een fruitauto-maat (zie kader 4), waarmee een cursist punten kan scoren door letters zó naast elkaar te zetten dat ze een woord vormen.

Bij het schrijven van vrije tekst krijgt de cursist ondersteuning in de vorm van *scaffolds* (steigers). Dat zijn structuurondersteunende tips in de vorm van vragen of afmaakzinnen die helpen bij het formuleren van onderdelen van de tekst (zie kader 5). Op die manier wordt een grote klus opgedeeld in een aantal kleinere klusjes die de cursist een voor een uitvoert, totdat uiteindelijk de hele tekst af is en op het scherm verschijnt. Het is de bedoeling dat de cursist zich uiteindelijk zelf deze vragen gaat stellen bij het maken van een schrijftaak.

Feedback en toetsing

Het uitgangspunt van *Alfabeter Schrijven* is dat een cursist met zo weinig moge-

lijk feedback tot resultaat moet kunnen komen. De feedback die nodig is, wordt heel direct en met zo weinig mogelijk woorden gegeven. In een gatentekst bijvoorbeeld, waar een cursist woorden moet intypen op elk puntje een letter wordt de ingevulde tekst groen bij een goed antwoord en rood bij een fout antwoord. En waar cursisten vrije tekst moeten invoeren, kunnen ze de ingetypte tekst door de spraaksynthesizer van de computer laten uitspreken. Zo horen ze zelf hoe ze het gedaan hebben.

Natuurlijk wordt ook de voortgang van de cursist gecontroleerd. Dat gebeurt per oefening en per aflevering. Deze controle is ook gebaseerd op de eerder genoemde vier taalcomponenten en wordt gebruikt om te bepalen welke extra oefenstof deze cursist krijgt aangeboden. De computer houdt per foutencategorie de scores van de cursist bij, zodat de docent kan zien wat de bereikte resultaten zijn. Maar ook de cursist

zelf kan dat zien. Als de score lager is dan de norm, geeft het programma dat aan doordat het bijbehorende pictogram rood kleurt. Standaard is er bij de oefeningen een norm ingesteld van 70%. Scoort de cursist lager dan die norm, dan kan hij niet verder in het programma. Hij moet de aflevering overdoen totdat hij een score van 70% behaald heeft. Dan pas komt de volgende aflevering beschikbaar.

Op basis van de toetsresultaten reikt de computer extra oefenstof aan, die is afgestemd op de behoefte van de cursist. Scoort deze vooral slecht op fonologische aspecten, bijvoorbeeld segmenteren, dan krijgt hij daarvoor oefeningen aangeboden en wordt hij niet lastiggevallen met de onderdelen die hij al wel beheerst.

Soms is een antwoord goed óf fout en dat kan de computer natuurlijk gemakkelijk bijhouden. Het ligt wat ingewikkelder bij de vrije tekst. Voor de beoordeling daarvan is de cursist op een



docent aangewezen. Het programma slaat de vrije teksten daarom op en de docent kan ze later bekijken, beoordelen en bespreken met de cursist. Maar de cursist kan ook zelf de teksten printen en bespreken met de docent of met andere cursisten.

Wat kan de cursist zelf, wat doet de docent

De cursist gaat verder in de aflevering van het programma waar hij gebleven is, maar hij bepaalt zelf in welk tempo hij wil werken. Elke oefening van het programma kan hij zo vaak herhalen als hij wil.

De docent voert de cursist in in het programma en geeft daarbij aan of het om een NT1- of NT2-cursist gaat. In het laatste geval wordt voor deze cursist het NT2-spoor geactiveerd, waardoor er extra oefenstof wordt aangeboden die speciaal gericht is op dit type cursisten. De cursisten merken dit zelf niet. De

docent heeft inzage in de scores van de cursist per foutencategorie en ze kan haar begeleiding daarop aanpassen, door bijvoorbeeld extra instructie te geven of remedial teaching. Ze kan ook de stukken vrije tekst inzien die de cursist heeft geschreven.

Veel uitleg bij het werken met het programma is niet nodig doordat *Alfabeter Schrijven* veelvuldig en handig gebruik maakt van de ingebouwde spraaksynthesizer. Daarmee kan de cursist zelf geschreven tekst naar behoefte laten uitspreken (voor de teksten die het programma aanbiedt, is een menselijke stem gebruikt). Als de synthesizer de tekst niet uitspreekt maar gaat spellen, weet de cursist dat hij iets onuitspreekbaars getypt heeft. Verder hebben de pictogrammen waarmee het programma bestuurd kan worden allemaal ook een 'gesproken label' dat te horen is als de muisaanwijzer over het pictogram wordt bewogen.

Acteurs en medewerkers

Het programma *Alfabeter Schrijven* komt tot stand door samenwerking tussen 23 ROC's. Zij hebben, samen met het ministerie van OCenW en enkele sponsors, voor de financiering gezorgd van dit project dat is gestart op initiatief van Pieter de Graaf en Jos Ruys, beiden van de Stichting Alfabeter. Een beperkt aantal auteurs heeft eraan meegewerkt onder leiding van eindredacteur Anita Middel. Verder hebben diverse vrijwilligers een steentje bijgedragen aan het totstandkomen van de soap.

Het programma is nu in de testfase. Op dit moment wordt op een groot aantal ROC's proefgedraaid met de testversie en het resultaat daarvan zal in het najaar worden verwerkt in het definitieve product. Het is de bedoeling dat in het nieuwe jaar veel ROC-cursisten zelf een kijkje kunnen gaan nemen in de Tuinstraat. En of het kwijtgeraakte lot uiteindelijk nog terecht komt ...?

Spraakmakers

Spraakmakers, opvoeden in Nederland is een lespakket voor oudkomers en nieuwkomers. Het is speciaal ontwikkeld voor duale trajecten Nederlands en ondersteuning voor opvoeders. *Spraakmakers* besteedt aandacht aan specifieke gespreks-situaties waarin allochtone ouders terecht kunnen komen. Zo maken de cursisten aan de hand van praktijkopdrachten kennis met verschillende manieren van opvoeden, de gezondheidszorg en het Nederlands onderwijssysteem. Het materiaal heeft een flexibele indeling in modules waardoor kennis en vaardigheden die de cursisten in een module opdoen, direct aan kunnen sluiten bij de leeftijdsfase waarin hun kinderen zich bevinden. *Spraakmakers* is een compleet pakket van lesmateriaal dat op elkaar aansluit en dat ondersteund wordt met video's, beeldmateriaal en geluidsopnames waarmee de cursisten zelfstandig kunnen oefenen. Het is daardoor ook geschikt voor enigszins gevorderde alfa-cursisten.

Informatie, aanvragen folder of zichtexemplaar:

ThiemeMeulenhoff: Mirjam Paardekooper

Telefoon 030-239 21 63

m.paardekooper@thiememeulenhoff.nl

website: www.spraak-makers.nl

Reality Reeks

De Reality Reeks is een nieuwe serie uitgebracht door Eenvoudig Communiceren. *De Reality Reeks* is een serie boeken voor en over jongeren. De reeks gaat over problemen waar jongeren mee te maken krijgen, verpakt in een – voor hen spannend – verhaal. De nieuwe titel, *Mooi meisje*, gaat over Laura die door haar 'lieve' vriend wordt ingepalmd met cadeaus en aandacht, en daarna wordt aangezet tot prostitutie. Het boek is speciaal geschikt voor jongeren die moeite hebben met lezen. Het is geschreven in begrijpelijk Nederlands (AVI-niveau 6/7) met korte zinnen, geen moeilijke woorden, groot lettertype en moderne illustraties. Bij elke titel in de Reality Reeks zijn verwerkingsopdrachten voor gebruik in de klas. Ze zijn te downloaden op: www.eenvoudigcommuniceren.nl. Reeds eerder verscheen de titel *Chatten*, waarin het gaat over chatten en hoe dat uit de hand kan lopen.

Informatie en bestellen:

Prijs: 1-9 exemplaren: € 9,95 – bij meer exemplaren voordeliger.

Bestellen: per e-mail: marketing@eenvoudigcommuniceren.nl

Per fax: 020-520 6061

[advertentie]



Portfolio in alfabetiseringstrajecten

Het gebruik van portfolio's in alfabetiseringstrajecten maakt vorderingen inzichtelijker, trajecten effectiever én is bovendien stimulerend voor de deelnemer zelf. Cito ontwikkelde twee portfolio's voor gebruik in alfabetiseringstrajecten:

Portfolio Zo doe ik dat!

- digitaal portfolio
- bedoeld voor autochtone volwassenen met lees- en schrijfproblemen
- stimuleert beter functioneren en participeren in alledaagse situaties
- tekst op het beeldscherm kan ook beluisterd worden door de gebruiker

Portfolio Alfabetisering NT2

- taalportfolio voor allochtone volwassenen in alfabetiseringstrajecten
- bevat het nieuwe Raamwerk Alfabetisering NT2
- bevat talloze voorbeeldteksten

Meer informatie?

Kijk op www.cito.nl onder bve of neem contact op met onze klantenservice: (026) 352 11 11.

Cito groep

zeker weten

