

van de leerling) en een ormale, reële context. In paragraaf 2 gaat Bienfait in op het gebruik van een methode Nederlands in een meertalige klas. Ze geeft een paar praktische en eenvoudige handreikingen, zoals: een inleidend klasgesprek voorafgaand aan de introductie van een tekst rond hetzelfde thema; woorden aanbieden in zinvolle contexten, zo mogelijk met gebruikmaking van voorkennis; taalbeschouwende activiteiten relateren aan voorkomende teksten. Bij het verwerven van basisvaardigheden gaat het allereerst om het proces, minder om het produkt.

In het tweede deel van de praktijkuitwerking geeft Bienfait een beschrijving van Intercultureel Thematisch-Cursorisch onderwijs, een geïntegreerde aanpak die de heterogeniteit van de leerlingen als uitgangspunt voor het totale onderwijsleerproces neemt. Een prikkelende afsluiting van het boek. Deze ideeën liggen overigens ook ten grondslag aan de methode *Anders Nederlands* waaraan Bienfait ook meewerkte. Het siert haar dat ze er in dit DCN-cahier geen reclame voor maakt. Voor de geïnteresseerde lezer: Over de achtergronden van *Anders Nederlands* verscheen in *Moer* 1988/3 een artikel van Sylvia Nanning. In hetzelfde nummer staat een bespreking van het materiaal door Peter Dekkers.

En verder?

De auteurs zijn er, volgens de inleiding, op uit geweest om problemen te identificeren. In de eerste drie hoofdstukken komt aan de orde, hoe leerkracht en leerboek een aanspraak doen op de taalvaardigheid van de leerling. De problemen betreffen vooral het onderwijsaanbod. Dat is een goede ontwikkeling. Helaas blijven de voorbeelden gemakkelijk in de anecdotische sfeer.

In plaats van weer nieuwe onderzoeken naar waar leerlingen en leerkrachten falen (want dat schijnen ze voornamelijk te doen), groeit de behoefte aan systematische analyse van taalvaardigheidseisen die in de klas aan leerlingen worden gesteld.

Elders in dit nummer beschrijft Martien de Boer een dergelijk onderzoek. Ze inventariseert wat twee ibo-vakleerkrachten nu precies aan taalgedrag vereisen, en wat de didactische motieven daarachter zijn. Dat is een eerste stap die in het denken en schrijven over anderstalige leerlingen nog te consequent ont-

breekt. Systematische analyses van schoolse taalgebruikssituaties kunnen mogelijk ook materiaal leveren waarmee de BICS-CALP-onderscheiding van Cummins verder verfijnd en daardoor concreter kan worden.

Ed Olijkan & Carola van der Voort (red.)
Nederlands als tweede taal op school
DCN-cahier 20

's-Hertogenbosch 1988. Prijs: f 14,—.

Els Schellekens

DYSLEXIE, OOK MAAR EEN WOORD

Het 'leerprobleemdenken' van orthopedagogen en andere specialisten is veel alfabetiseringswerk(st)ers een doorn in het oog. De discussie is al jaren oud. Fie van Dijk bespreekt in *Moer* 1980/6 de prikkelende stelling: Dyslexie bestaat niet. Eliaan Schoonderman (PVE) noemde dyslexie een nevenprodukt van ons lees- en schrijfond onderwijs. (*Moer* 1984/3). Beide publikaties leggen, meer of minder expliciet, de nadruk op de relatie wetenschap-maatschappij en politieke onderzoeksverantwoordelijkheid. Toch trekken dyslexie-congressen volle zalen. Geen wonder. Alleen al de term dyslexie suggereert duidelijkheid: het probleem is benoemd, de wereld is weer geordend, ook al weet niemand precies wat dyslexie nu eigenlijk is. Maar één ding is zeker: als je er last van hebt (en dat moet al haast, wil je onder die categorie vallen), dan ben je niet langer gek: er zit geen steekje aan je los maar je hersenen werken volgens een ander patroon. Dat is onhandig voor het onderwijs, dus gooit de leerkracht er wat extra-hulp tegenaan. Over de manier waarop dat moet gebeuren touwtrekken onderwijskundigen, psychologen, orthopedagogen en gewone verstandige leraren en ouders wat af. En verder blijft alles bij het oude: *Veilig Leren Lezen* op 80% van de scholen, techniek boven inhoud.

Dat gaat maar door. In *Didaktief* van juni 1988 (dat blad heeft de vervelende gewoonte, onderzoeken vooral door de onderzoekers zelf te laten presenteren) houdt een logopediste een pleidooi voor leestrainingen: 'Herhaalde

oefening in het hardop correct lezen in letter-grepen (...).’

Tegen deze achtergrond is het goed, dat Hofmeester en De Waard de draad der tegen-spraak weer opnemen. In hun boek toetsen ze de gangbare opvattingen over dyslexie aan hun eigen opvatting, vanuit de centrale vraag: is er iets aan de hand met de taal of de taal-gebruiker? Traditionele vakwetenschappers zoeken de problemen in de taalgebruiker. Die moet worden aangepakt. Aangezien dat niet zo best lukt, betekent het etiket ‘dyslectisch’ vaak een eindstation. Het startpunt van de auteurs is de taal zelf, in haar maatschappelijke bepaaldheid en gezien de complexiteit van leer-, lees- en schrijfprocessen.

In hoofdstuk 1: ‘Een ander verhaal over wetenschap en onderwijs’ schetsen ze hun kader: onderwijs binnen het krachtenveld van de verdeling van macht, kennis en middelen in ons kapitalistisch systeem. De mythe van waarde-vrije wetenschap laat de weg vrij voor allerlei vakspecialistisch onderzoek op het gebied van dyslexie. Extra hulp en remediëring richten zich zelden op de onderliggende vraag: ‘waarom is het leren lezen/spellen in eerste instantie niet gelukt?’

Dat is gedeeltelijk te verklaren uit de historische achtergrond van het verschijnsel dyslexie, zo blijkt uit hoofdstuk 2. De specialisten kijken meestal eerst naar intrinsieke factoren die ‘liggen aan het kind zelf’. ‘De suggestie dat je lees- en/of schrijfproblemen als een te isoleren intrinsieke factor kunt onderzoeken, berust echter niet op wetenschappelijke argumenten, maar op de overtuiging dat er kennelijk een isoleerbare intrinsieke factor is.’ — zo stellen de auteurs. Ze relativeren ook de gebruikelijke tweedeling tussen specifieke en algemene leerstoornissen die o.a. Dumont en Van der Leij hanteren.

In hoofdstuk 3 komen de gangbare diagnoses aan de orde, zoals MBD en neurologische stoornissen. Die bieden ook geen houvast. En passant halen de schrijfters de mythe over de koppeling dyslexie — visueel-ruimtelijke denkstijl onderuit, door te wijzen op de definitie van dyslexie: als het total iq-gemiddelde te laag uitvalt heet iemand geen dyslecticus, dus wie niet heel hoog scoort op andere dan talige taken wordt niet in de categorie ‘secundaire

leerstoornissen’ ingedeeld. Bovendien zouden de gehanteerde leesstrategieën (radend of gokkend) ook voort kunnen komen uit de nadruk op een globaal- of synthese-aanpak in de aanvankelijk leesmethode. Helaas laten de specialisten factoren als sociaal-economische klasse, thuistaal en taalonderwijs buiten beschouwing. De schrijfters bepleiten onderzoek naar de fundamentele vraag: hoe leren kinderen eigenlijk lezen?

Hoofdstuk 4 geeft een inventarisatie van de problemen waar het in de praktijk eigenlijk om gaat. De 27 meest voorkomende types taalfouten brengen de schrijfters onder in vier categorieën: 1 Beginnersfouten. 2 Vergissingen die voortkomen uit de discrepantie tussen spreek- en schrijftaal. 3 Fouten die voortkomen uit een verkeerde leerhouding en onlogische en verwarrende taalverschijnselen, zoals woordverminking. Hierbij zou de nadruk op de techniek in het aanvankelijk leesproces een rol kunnen spelen, evenals expliciet spellingsonderwijs. 4 Complexiteiten, onlogische en verwarrende verschijnselen in de taal zelf. De indeling in vier rubrieken is verhelderend, maar de uitwerking is nogal slordig. Zes foutentypes ontbreken en één wordt dubbel ingedeeld (het boek bevat wel meer vervelende zetfoutjes). Soms begrijp ik de keuze voor een categorie niet goed. Zo is onder de derde categorie, ‘leerhouding’, te vinden: het weglaten van meervouds-n of vervoegings-t of -n. Dit zou m.i. ook onder categorie 2 passen (een gevolg van adviezen als: schrijf op wat je hoort, en het leren van grammaticale regels.) Foutentype 24: verwisseling van d en t aan het eind van zelfstandige naamwoorden en bij de vervoeging van werkwoorden, is daarentegen bij categorie 4 ondergebracht. En waarom omvat rubriek 4 niet ook: verwisseling van qua klank analoge letters als ou/au/ouw, ij en ei, ch en g? Niet ondergebracht zijn de categorieën 17 en 18. Ze betreffen types van taalfouten, waarbij de inhoud nauwelijks wordt aangetast.

Hoofdstuk 5 behandelt de uitgangspunten bij de alfabetisering van Nederlandstalige volwassenen. De auteurs vatten *leren* op als het begrijpen van en het ingrijpen in de eigen werkelijkheid, dus veranderen. De ontwikkeling van taalvaardigheden plaatsen ze dan ook in een maatschappelijke en culturele context. Cursist

en begeleidster zijn met elkaar in dialoog. Met instemming halen de auteurs de bronnen aan die de psycholinguïst Frank Smith onderscheidt: de semantische (uitgaan van betekenissen, zoals in de natuurlijke methode), de orthografische (verwachting op grond van mogelijke klankcombinaties, door de schrijfters gekoppeld aan verwachting met betrekking tot betekenissen), syntactische (gebruik maken van impliciete taalkennis op basis van gesproken taal) en de visuele. In de meeste teksten voor beginnende lezers spelen visuele kenmerken de hoofdrol. Korte woorden zouden gemakkelijker zijn. Dat resulteert in betekenisloze, wezensvreemde teksten. Daar stelt de alfabetiseringsgroep tegenover: 'Lezen leer je door te lezen'; alle lezen is per definitie begrijpend lezen. Voor het schrijven geldt mutatis mutandis hetzelfde: je schrijft met een doel. Compositie en transcriptie zijn twee aparte vaardigheden. In het reguliere taalonderwijs wordt vooral de transcriptie beoordeeld.

Het laatste hoofdstuk laat zien hoe de eerder beschreven uitgangspunten vorm kunnen krijgen in de alfabetiseringspraktijk. De lessen bevatten soms aardige ideeën, soms doen ze toch weer wat schools aan, zoals het werken met werkbladen en het laten lezen van een samenvatting om de cursisten te inspireren tot het lezen van een boek. Gelukkig staan er niet alleen succesverhalen. Vaak voel je iets van de worsteling van cursisten en begeleiders om samen zin te geven aan de lessen.

Wat nogmaals duidelijk maakt: stempels opdrukken heeft geen zin, aan het werk gaan en knelpunten proberen op te sporen wel. Maar als het basisonderwijs niet wezenlijk het aanvankelijk leesonderwijs aanpakt, is het dweilen met de kraan open. De school produceert haar eigen analfabeten. (Is er misschien een markt voor buitenschoolse alfabetiseringslessen aan jonge kinderen, op woensdagmiddag of eventueel gedeeltelijk onder schooltijd? Laten we wel wezen: hoe belastend dat ook is, het kan ze een hoop ellende besparen.)

Tot slot: Hofmeester en De Waard schreven een helder, prikkelend boekje. Ik kijk reikhalzend uit naar de antwoorden van de wetenschappelijke 'specialisten' op de opgeworpen vragen.

Nel Hofmeester & Els de Waard *Dyslexie, ook maar een woord. Lees- en schrijfproblemen vanuit de alfabetiseringspraktijk bekeken* Uitgeverij Pendoor, Rapenburg 33, 1011 TV Amsterdam. Prijs: f 24,50.

Rob Godfried

TAALVERHALEN. EEN SERIE BOEKJES DIE DE TAAL BESCHOUWEN

Deze serie bestaat uit drie boekjes, bedoeld voor leerlingen van groep 5 tot en met 8 van het basisonderwijs. Bij elk boekje hoort een handleiding voor leerkrachten.

De 'taalverhalen' bevatten veel aanknopingspunten voor taalbeschouwing. Die beschouwing vindt ook plaats door middel van diverse opdrachten aan de kinderen die het verhaal lezen:

- puzzels die ingaan op in het verhaal gepresenteerde verschijnselen en zo de kinderen erover laten nadenken;
- speuropdrachten die de kinderen stimuleren in hun eigen omgeving op zoek te gaan naar bepaalde taalverschijnselen;
- schrijfoopdrachten in de richting van experimenteren met taal.

De hoofdpersonen in de verhalen komen steeds in situaties terecht die vreemde, gekke, opmerkelijke of spannende taalsituaties bevatten. Een paar voorbeelden.

In het eerste boekje (*Een raar verhaal*) komt de hoofdpersoon in de stad ettelijke woorden tegen die niets anders betekenen dan 'winkel': boetiek, hoek, paleis, bar, shop, salon, enzovoort. Dit alles uiteraard met voor- en/of achtervoegsels: 'verfhoek' of 'haarsalon'.

In het tweede boekje (*Streng geheim*) komen de hoofdpersonen via een hoop geheimschrift onder meer terecht bij versluijend taalgebruik, het onnodig gebruik van moeilijke woorden en niet bestaande woorden (Marten Toonder!).

Het bedenken van 'gewone woorden' die je tot scheldwoord kan maken kan een leuk spelletje worden: 'achterlijke achteruitkijkspiegel'! Het derde boekje (*Pop Story*) gaat onder meer over vreemde talen, het verschil over feiten en