

Van schrijven naar lezen

De alfabetisatie van meertalige leerlingen die niet tot lezen kwamen

Voor vrijwel elke basisschoolleerling is het leren lezen en schrijven een lastige opgave. Dat geldt zeker voor 'zij-instromers', meertalige leerlingen die pas op latere leeftijd in Nederland aan het onderwijs gaan deelnemen. In dit artikel betoogt Harm Knijpstra dat de traditionele werkwijze – eerst lezen, dan schrijven – voor deze zij-instromers averechts werkt. Hij beschrijft een methode waarbij die volgorde wordt omgedraaid. Onder het motto 'Wat je kunt zeggen, kun je ook schrijven', worden dialogen met meertalige leerlingen gebruikt als uitgangspunt voor het eerste schrijfonderwijs. In het volgende leest u een verslag van een poging om zulk onderwijs tot een succes te maken.

Inleiding

Sinds de jaren tachtig is er in zowel de onderwijspraktijk als in het onderwijsonderzoek, een sterk groeiende aandacht voor de ontwikkeling van de 'geletterdheid' bij meertalige leerlingen. Het begrip geletterdheid verwijst naar beide schriftelijke taalvaardigheden: lezen en schrijven. Opvallend is echter dat het lezen verreweg de meeste aandacht krijgt, zowel in de praktijk als in het onderzoek. Wanneer het schrijven in beeld komt, blijkt er bovendien overwegend aandacht te zijn voor gevorderde schrijvers (Rowe Krapels 1990). Een verklaring daarvoor is misschien de kennelijk veel gekoesterde vooronderstelling dat het leren lezen vooraf dient te gaan aan het leren schrijven. In veel meertalige situaties, zeker bij zij-instromers,¹ blijkt dat echter averechts te werken. In Amsterdam-West is een benadering in ontwikkeling waarin die volg-

orde wordt omgedraaid. Het schrijven komt veel eerder aan bod in het programma: delen uit gesprekken met leerlingen worden door hen meteen op schrift gesteld, zelfs voorafgaand aan het eerste echte lezen. Het is in feite toch te dwaas voor woorden dat in Nederland de 'technici' de discussie zo gedomineerd hebben dat wanneer we het werkelijke communicatieve *schrijven* en *lezen* bedoelen, deze begrippen niet meer begrepen worden en we het moeten hebben over respectievelijk *stellen* (*pars pro toto*) en *begrijpend lezen* (*pleonasme*). Begripsherstel lijkt wenselijk. Schrijven is niet primair een spiertraining en lezen zonder begrip is geen lezen, maar blaffen tegen lettergroepen.

In onze benadering worden de overeenkomsten tussen gesproken en geschreven taal zo veel mogelijk uitgebuit. De leidende gedachte bij deze benadering ligt in de lijn van De Saussure's opvatting (1915), dat de weergave van de gesproken taal de enige *raison d'être* van het schrift is. Daarom wordt speciale aandacht gegeven aan het – via een dialoog – met zij-instromers komen van spraak tot geschreven spraak.

Zo'n benadering blijkt vooral te werken als de dialoog in een bepaald werkstramien wordt gevat. Zo'n stramien beschrijf ik in de volgende paragraaf. In de daarop volgende paragrafen bespreek ik een aantal van mijn (participerende) observaties, interventies, interviews en tijdens de werkobservaties gemaakte geluidsopnamen.

Ik ben vooral tot deze benadering gekomen op grond van vragen en knelpunten die onderwijsgevendend formuleerden naar aanleiding van hun praktijk met zij-instromers. Het kader daarvoor is het 'Zij-instromersproject Basis-onderwijs Amsterdam-West' dat medio 1989 van start ging. In het project wordt ernaar gestreefd om een adequaat werkmodel te ontwikkelen voor de opvang van zij-instromers. Het zal een model moeten zijn waarin onderwijsgevendend een werkbaar kader vinden voor het omgaan met de onregelmatige, individuele instroom van leerlingen in Amsterdam-West. Dit in tegenstelling tot het zusterproject in Amsterdam-Zuidoost waar sprake is van een meer groepsgewijze instroom. Beide situaties lijken te leiden tot het formuleren van verschillende (accenten in) antwoorden.

In het model dat in West in ontwikkeling is, wordt in elk geval aandacht besteed aan drie programmalijnen:

- het toegankelijk maken van het reguliere onderwijsprogramma door de klasleerkracht
- het door de leerling zelfstandig (leren) werken aan relevante taalactiviteiten wanneer deelname aan het reguliere programma niet mogelijk is
- de toerusting van de zij-instromer voor de andere twee programmalijnen.

Deze toerusting vindt plaats buiten de klas, door de NT2-leerkracht, die in Amsterdam-West ook wel *mentor*² wordt genoemd. De hier volgende rapportage is vooral gebaseerd op taalonderzoeken die bij dertien zij-instromers verricht werden. Voor deze leerlingen waren geen didactische antwoorden voorhanden toen bleek dat het eerste lezen niet op gang kwam; niet bij de klasleerkracht en ook niet bij de mentor. De individuele taalonderzoeken zouden op deze manier ook zicht kunnen bieden op een wenselijke verdere invulling van het mentoraat.

Van spreken tot schrijven

De werkwijze tijdens de taalonderzoeken komt ten dele overeen met de in het zij-instromersproject beoogde vormgeving van het mentorprogramma en kan gekarakteriseerd worden als een *intensief begeleide taalactiviteitenreeks*. Het is een nadrukkelijk individuele aanpak waarin geprobeerd wordt de optimale spreekvaardigheid van de zij-instromer te bereiken door middel van een dialoog. Vervolgens worden uit de uitingen van de leerlingen zinnen gekozen die de basis vormen voor taalactiviteiten die gericht zijn op het doorbreken van de geconstateerde stagnatie in het lezen. Een aantal activiteiten vormt daarbij een soort 'standaard' werkstramien. Dat stramien kan chronologisch als volgt beschreven worden.

Dialoog over ervaringen; in tweede instantie ook *taalervaringen*:

- een dialoog gericht op (specifieke) interesses van de zij-instromer (Knijpstra 1991a)
- vooral door middel van doorvragen de voortgang in de dialoog garanderen
- op een aanmoedigende manier de leerling be-

wust maken van het feit dat er regelmatig gave volledige zinnen te horen zijn

- het in modelzinnen vragen naar wat zoëven gezegd is en niet geheel of precies begrepen kon worden ('Ging je naar je tante om te eten?' of 'Ging je naar je tante om geld te lenen om eten te kunnen kopen?').

Interview naar eigen taalvaardigheden:

- met de leerling de beleving van het Nederlands als tweede of derde taal bespreken
- De discrepantie tussen het gerealiseerde spreekniveau en het problematische lezen van het Nederlands bespreken.

Mobiliseren en uitlokken schriftelijke taalvaardigheid:

- de leerling confronteren met de stelling dat wanneer je al zo goed Nederlands spreekt en voldoende letters kent, je alles wat je zegt ook kunt (leren) schrijven
- de leerling uitnodigen om een aantal eerder tijdens de dialoog geformuleerde zinnen op te schrijven
- een garantie geven voor het bieden van alle eventueel (nog) noodzakelijke ondersteuning
- voorafgaand aan dictee van tijdens het gesprek geregisteerde zinnen bij de leerling navragen of het klopt: 'Is het jouw zin/verhaal?' Zo nodig veranderingen aanbrengen.

Ondersteuning en feedback:

- dictee van de eerste zin en noodzakelijke ondersteuning vaststellen
- lezing/bespreking/(zelf-)reparatie/lezing
- dictee van de tweede zin

Herschrijven, lezen en verwerken:

- lezing/bespreking/(zelf-)reparatie/lezing, enzovoort
- de leerling leest alle zelf mondeling en nu ook schriftelijk geproduceerde en verbeterde zinnen (het verhaal)
- verwerkingsopdracht formuleren: netversie met de pen schrijven, vervolgens een presentatieversie (linkprintdruk, typen, of computerprint) maken (vgl. Knijpstra 1990a)
- een verdere verwerking in het werkstramien van de *reguliere* klas.

Als je op deze manier met leerlingen gesprekken voert en met ze schrijft, wat valt er dan zoal

waar te nemen? In een zestal paragrafen bespreek ik aspecten die sterk naar voren kwamen tijdens het werk of tijdens de analyse van de gedurende het werk gemaakte audiotapes, het verzamelde schriftelijke werk van de leerlingen of de interviews gehouden met leerlingen en leerkrachten. Ik beschrijf achtereenvolgens:

- 1 het inzicht in de eigen taalbeheersing en de verandering daarin
- 2 de letterkennis en de functionele toepassing ervan
- 3 de (zins)constructievaardigheid
- 4 inhoud, vorm en feedback
- 5 de mate van noodzakelijke ondersteuning
- 6 van schrijven naar lezen.

Ten slotte probeer ik enkele conclusies te trekken over wenselijke richtingen voor de voortgang in en de vormgeving van het eerste schrijf- en leesonderwijs aan zij-instromers.

Inzicht in de eigen taalbeheersing

Met de zij-instromers wordt onder andere gesproken over hun beleving van de eigen beheersing van het Nederlands, uitgesplitst over de deeltaalvaardigheden luisteren, spreken, schrijven en lezen. Het beeld dat de leerlingen daarvan hebben, komt op een aantal punten overeen. De stagnerende beginnende lezers onderkennen zonder uitzondering de eigen leesproblemen. Het wordt over het algemeen vanzelfsprekend gevonden dat met het schrijven in het Nederlands nog geen begin is gemaakt. 'Eerst moet je kunnen lezen' is de overwegende mening. Dat wat al gelezen kon worden, kon over het algemeen naar de eigen inschatting van de leerlingen (nog) niet door hen worden geschreven.

Unaniem wordt gemeend ('Zeker weten') dat wat gezegd kan worden (nog) niet geschreven kan worden: 'Ik kan «groot» zeggen, schrijven niet'. Opvallend is het grote aantal leerlingen dat spontaan nadrukkelijk begint te vertellen dat ze wel over boeken beschikken en de bibliotheek bezoeken. 'Ik kan niet goed lezen' maar: 'Ik heb wel veel boeken uit de bibliotheek in huis'. Kennelijk denken ze dat ik een ongunstige indruk van hen zou kunnen krijgen zonder deze expliciete toevoeging. Als de leerlingen geconfronteerd worden met – qua betekenis en syntaxis gave – zinnen *geciteerd uit hun eigen inbreng* in de eerder gevoerde dialoog,

- Op de montessorischool leer je niet zo veel
- Ik heb veel boeken uit de bibliotheek in huis
- Ik kan heel hard werken
- Als ik uit het raampje van het vliegtuig kijk dan zie ik alleen wolken
- Als ik hier niet was had ik dit niet geschreven
- Ik hang de was aan de waslijn. Mama stopt de kleren in de wasmachine
- Mijn broer werkt in Marokko

Gave authentieke gesproken zinnen van zeven leerlingen

zijn ze onverdeeld tevreden over de (h)erkenning (zie afbeelding hierboven en Knijpstra 1991a).

De leerlingen zijn unaniem van mening dat ze zulke letterlijk geciteerde zinnen nog niet zelf kunnen schrijven. Even unaniem tonen ze een diepe interesse als ze geconfronteerd worden met de bewering dat zij zulke zinnen wel heel snel kunnen leren schrijven als ze over voldoende letterkennis beschikken. Zonder uitzondering durven ze even later een poging te wagen om één van de geciteerde zinnen op te schrijven als daarbij de nadrukkelijke garantie wordt gevoegd dat alle eventueel nog noodzakelijke ondersteuning prompt gegeven zal worden. Dat ongeschreven contract sterkt kennelijk het vertrouwen voldoende om te komen van 'zeker weten het niet te kunnen' tot het *proberen* om dat wat gezegd is ook schriftelijk vorm te geven.

Opvallend is ook dat het zich zetten tot het opschrijven van dat wat zojuist gezegd is, kennelijk alle voor het schrijven noodzakelijke kennis mobiliseert, uiteraard voor zover die in zo'n klein jaar Nederlands onderwijs is geleerd.

Kortom, de mate waarin de schriftelijke vormgeving van het gesprokene succesvol is, hangt kennelijk samen met de mate waarin het gaat om *eigen uitingen* en het feit dat de schriftelijke Nederlandse taal voor de meesten voor het eerst als *eigen instrument*, als persoonlijke repertoire-uitbreiding wordt ervaren in plaats van als onbegrepen kunstgrepen ter ontwikkeling van een net handschrift. Deze eerste succesvolle pogingen sterken dan ook het zelfvertrouwen: na de tweede zin durft iedere leerling zelfs zonder aarzeling elke andere eigen zin op papier te zetten.

Het onverwacht eenvoudige leren schrijven leidt in alle gevallen tot een doorbreking van het ongunstige 'taalzelfbeeld'. Regelmatig wordt de eerste werksessie verlengd met een kwartier vanwege de ontstane gedreven schrijfproductie. Zelfs op de valreep ontstaan op eigen initiatief vaak nog snelle 'extra' teksten over allerlei voor hen relevante thema's.

Conclusie De gebruikelijke opvatting dat de eerste fascinatie van kinderen door de papieren wereld veroorzaakt zou worden door de ontsluiting van andere (ideeën)werelden (Bettelheim & Zelan 1991) wordt in het geval van deze zij-instromers voortdurend tegengesproken. De fascinatie met de eigen veroverde greep op de schriftelijke Nederlandse taal dringt zich duidelijk op de voorgrond. Schrijven lijkt in menig programma een belangrijker en ook een vroegere plaats te verdienen dan vaak gebruikelijk is. Dat maakt het voor zij-instromers een stuk eenvoudiger om het Nederlands als een eigen instrument te kunnen ervaren.

Functionele toepassing van letterkennis

De mogelijkheid om aanwezige letterkennis functioneel te maken tijdens de pogingen om gesproken uitingen schriftelijk vorm te geven, blijkt voldoende aanwezig. Ondersteuning op letterniveau hoeft nagenoeg niet te worden gegeven. Daarvan komt via een gestandaardiseerde letterkennistoets (PDI) minder aan het licht dan wanneer wordt gevraagd de letter(s) in het verband van de eigen woorden te plaatsen. Dat benadrukt nog eens extra de wenselijkheid om op andere manieren dan via de geijkte toetsprocedures inzicht te verwerven in de taalvaardigheden van meertalige leerlingen met nog maar een prille Nederlandse schoolcarrière.

Het hoeft nauwelijks betoog dat hoe sterker de letterkennis en de klank-tekenkoppeling zijn verankerd, hoe eenvoudiger de leerlingen het een en ander in het woordconstructieproces kunnen toepassen. Toch blijkt dat in de reguliere klas een breekpunt te vormen. Kennelijk is het minstens zo belangrijk dat de 'schrijfsinnen' direct ontleend worden aan het eerder gehouden gesprek: een garantie voor volgestrekte beheersing van de tekst. Bovendien is voor de leerlingen een belangrijk nieuw in-

zicht dat de lettervolgorde schrijvend geheel dezelfde is als in de mondelinge constructies. Daardoor wordt de produktie een synchrone herschepping in geschreven vorm waarbij de eigen gesproken tekst stap voor stap (letter voor letter en woord voor woord) het schrijven leidt. De rust die het schrijven kenmerkt, in tegenstelling tot het spontane spreken, vereenvoudigt daarnaast nog eens – en geeft de tijd voor – het oproepen en selecteren van de juiste letter(s).

In feite blijkt inderdaad in de meeste gevallen dat veel van de nodige kennis bij de leerlingen aanwezig is, maar dat zij er kennelijk nog niet vrijelijk over kunnen beschikken. Paradoxaal genoeg blijkt zo in veel gevallen het probleemverkenkend taalonderzoek het moment waarop leerlingen daarvan voor het eerst doordrongen raken. In tweede instantie worden deze verkenningen ook steeds explicieter ontwikkelingsgericht: gericht op het ontdekken van effectieve activiteiten die zouden kunnen passen in het op te stellen handelingsplan voor de desbetreffende leerling. Daarmee neemt ook het zicht toe op de gewenste vormgeving van de toerustende en remediërende functie van het mentoraat.

Mijn indruk is dat bij die ruime mate van aanwezige letterkennis een belangrijke rol gespeeld wordt door het feit dat in de mentorprogramma's veelal systematisch van elk begrip dat wordt aangeleerd, ook de geschreven vorm wordt aangeboden.

De gevolgde werkwijze ten aanzien van het adequaat (leren) spellen door middel van het (langzaam) uitspreken van het woord, schrijvend letter voor letter verklanken, hele woord (zin herhalen), werd ook door Cunningham & Stanovich (1990) gevolgd. Ook zij vonden dat het handgeschreven produkt goede resultaten te zien gaf, beter zelfs dan met het gebruik van letterstempels of de computer. Het herhaalde schrijven (potlood, potlood, pen) lijkt dan ook meer aan te bevelen dan herhaald stempelen of drukken van tekst (vgl. Lamme 1988). Die ene fraaie presentatieversie (gedrukt of geprint) krijgt een meerwaarde. Daarmee wordt niet alleen het produktieproces afgerond maar ook uitgenodigd tot een reactie van de klasgroep of leerkracht.

CONCLUSIE Oriëntatie van meertalige leerlingen op letterkennis lijkt meer effect te kunnen sorteren, wanneer dat van begin af aan functioneel gerelateerd wordt aan de eigen uitingen, bij voorkeur in zinsverband, van de leerlingen.

Zinsconstructievaardigheid

Tijdens de dialogen valt vrijwel zonder uitzondering op dat de kwaliteit van de zinsconstructies verbetert, soms zelfs aanzienlijk. Regelmatig stuit ik op een formuleervaardigheid die minder dan mogelijk en wenselijk ontwikkeld is (vgl. Knijpstra 1991a). Oorzaken daarvoor lijken in elk geval te liggen in de geringe ruimte in het curriculum voor relevante spreekactiviteiten in de reguliere klas en in onvoldoende (personele) faciliteiten voor een speciaal NT2-curriculum voor zij-instromers.

Daardoor is er minder gelegenheid dan wenselijk zou zijn voor functionele 'oefening' (praktisering) van het spreken in zinnen in dagelijkse gesprekssituaties (vgl. Moirand 1982, Damhuis 1989). Dit bemoeilijkt structureel de noodzakelijke feedback van de leerkracht. Meer dan wenselijk lijkt, wordt de dialoog vervangen door algemenere, minder persoonlijke en daarmee minder effectieve taalactiviteiten. Zo worden regelmatig hoopvolle ontwikkelingen in de knop geknakt terwijl met relatief geringe, maar sterk gerichte extra individuele aandacht de ontluikende zinsconstructievaardigheden tot bloei zouden kunnen worden gebracht.

DOORBRAAK Ik illustreer hoe gering de specifieke aandacht kan zijn en hoe verstrekkend de invloed is. De zij-instromer die meent 'groot' niet te kunnen schrijven, krijgt maximale ondersteuning bij de realisatie van het woord (globaal herhaald, spellend geformuleerd, spellend voorgeschreven). Vervolgens wordt het woord met een per letter stijgend plezier door de leerling zelf spellend geschreven. Hij begrijpt dan de clou van de bewering, dat je dat kunt doen met alles wat je zegt en zou willen schrijven. Dat een dergelijke doorbraak verder kan reiken dan de constructie van woorden met behulp van letters, blijkt bij voorbeeld uit het direct daarna geheel zelfstandig tot in details goed opschrijven door

dezelfde leerling van zijn eigen zin 'Ik heb veel boeken uit de bibliotheek in huis'.³ Vergelijkbare doorbraken doen zich tijdens de individuele taalonderzoeken systematisch voor. In toenemende mate lukt een en ander.

Het lijkt erop dat de authenticiteit van de tekst verantwoordelijk is voor de emotionele kant van de toenemende motivatie van de zij-instromer; het merkbaar leren beheersen van de complexiteit in taalconstructies lijkt het nodige cognitieve plezier te bewerkstelligen. Niets lijkt de ontdekking van de mogelijkheid dat de wereld in schrift gevat kan worden zo overtuigend te maken als de ervaring dat dat de *eigen* wereld kan zijn.

NIVEAU Het in de gesprekken met de zij-instromers bereikte spreekniveau is telkens uitgangspunt voor verder te ondernemen taalactiviteiten. Voortdurend blijkt het mogelijke taalniveau, vooral qua syntaxis, hoger te liggen dan het niveau waarop de klasleerkracht de zij-instromer heeft ingeschat. Tijdens de verdere individuele werksessie(s) kan dat hoge niveau ook succesvol worden uitgelokt in schriftelijke vorm. De in individuele werksessies verkregen teksten blijken ook in de periode na de eerste doorbraak veelal een grotere complexiteit te vertonen dan regulier geproduceerde teksten. De schriftelijke taal die de desbetreffende leerlingen doorgaans krijgen *aangeboden*, blijkt meestal van een (veel) eenvoudiger gehalte. Regelmatig blijkt de mogelijke tekstproductie dichter bij de kwaliteit van het algemene taalaanbod te liggen dan bij dat van het specifieke NT2-curriculum voor de zij-instromer.

Mijn algemene indruk is dat de zorg dat een zij-instromer niet overvraagd wordt wel eens krachtiger ontwikkeld zou kunnen blijken dan de aandacht voor eventuele *ondervraging*.

INTERACTIE EN SYNTAXIS De gesprekssituatie zelf blijkt door haar communicatieve, interactieve karakter belangrijk bij te dragen aan de optimalisering van de syntaxis. De leerlingen proberen in de communicatie de bedoelde inhoud in het Nederlands te vatten.

De dialoog blijkt ook anderszins een middel om het niveau van de uitingen te verhogen. In het vuur van het gesprek krijgt de inbreng van de leerling alle kenmerken van spontane

spreektaal. Die stroom van zinsdelen, als korte zinnen uitgesproken, wordt telkens teruggegeven in één zin. Daarbij wordt ook gevraagd of het verhaal goed begrepen is. Over het algemeen herkenden en adopteerden de zij-instromers de gave versie van hun produkt onmiddellijk. Die zinnen werden vervolgens ook door de leerling opgeschreven. Een voorbeeld: 'Ga voetballen. Zaterdag. Niet met de fiets. Met de tram. In Osdorp.' 'Deze zaterdag?' 'Weet ik niet.' Samentrekkende vraag: 'Bedoel je: «Als ik zaterdag in Osdorp ga voetballen, ga ik met de tram, niet met de fiets?»' 'Ja.'

Analoog aan de bevindingen van onder anderen Jager Adams (1990) dat schriftelijk taal-aanbod ook in T2-situaties leidt tot opname van gehanteerde grammatica (vooral syntaxis) in de eigen produktie, kwam ook de taal uit de docentenrol in de dialoog, vooral in de vorm van de teruggegeven zinsconstructies, terug in de leerlingtekst. Eerst mondeling, daarna – als consequentie van het werkstramien – ook schriftelijk.

Hierbij is een kanttekening op z'n plaats met betrekking tot de mogelijkheden voor de leerling om de tekst als *eigen tekst* te kunnen blijven ervaren. Dat de authenticiteit van de tekst niet hoeft te worden aangetast, mag geconcludeerd worden uit de voorafgaand aan het dicteren gevraagde correctie door de leerlingen van formuleringen die naar hun mening niet correct het door hen bedoelde weergeven. Een illustratie: een leerling corrigeert het gedicteerde, letterlijk geciteerde zinsfragment '... dat is leuk om over te schrijven' met: 'Nee, niet: om over te schrijven, om er een verhaal van te maken'. Correctie door de leerling vindt dus niet alleen plaats op grond van juistheid qua letterlijke weergave. Ook mogelijke vergissingen in het begrijpen door eventuele lezers werden verdisconteerd. Het spreekt vanzelf dat wanneer de docent verfraaiingen aanbrengt die het verhaal van de zij-instromer overstijgen, er geriskeerd wordt dat met de authenticiteit ook de produktiemotivatie wordt aangetast.

CONCLUSIE Het loont om in een schoolteam een NT2-mentorat te ontwikkelen. Daarin kan worden vastgesteld of leerlingen op een realistisch (hoog genoeg) niveau worden aangesproken. Wanneer het niveau van de kwalitatief rijkste mondelinge uitingen ook in

de schriftelijke taalvaardigheden kan worden bewerkstelligd, komt de weg vrij voor de ontwikkeling van een adequater, effectiever vervolgprogramma.

Inhoud, vorm, feedback

Tijdens de besproken individuele momenten is er niet zonder meer sprake van een rechte lijn van spreken naar schrijven, er is een wisselwerking. Daarbij valt op dat de gecorrigeerde woordbeelden veelvuldig snel in het schrijven geïntegreerd worden. Aan de hand van het bij zij-instromers veel voorkomende verschijnsel *bijna goed-taalgebruik* bespreek ik een aantal kwesties.

Veel woorden worden door zij-instromers in de juiste context gebruikt op de door hen waargenomen manier: bijna goed. Wanneer men in gesprek is, worden zulke verschillen lang niet altijd opgemerkt. En als dat wel het geval is, is het vaak storend om directe feedback te geven op fouten in woordbeeld, uitspraak, enzovoort. Bovendien is het mogelijk dat een verkoudheid verantwoordelijk is voor een uitspraak als 'addesteren' voor 'arresteren'. Het is soms storend of lastig om feedback te geven. In de praktijk leidt dat ertoe om in feite wenselijke feedback dan maar achterwege te laten. Dat werkt in zij-instromersprogramma's bepaald niet productief. Door het werkstramien wordt dat ten dele ondervangen. Tijdens het werken aan de eerste *geschreven* authentieke leerlingteksten kunnen al in de eerste besprekronde de incorrecte klankonderscheidingen en klank-tekenkoppelingen ontdekt en opgevangen worden: 'Zo zeg je dat in het Nederlands, en zo schrijf je het'. Elke belastende vormdiscussie wordt vermeden. Zelfs vergelijking van foutief en correct geschreven woorden vindt nauwelijks plaats. Het tamelijk platte 'Zo zit het', wordt door de zij-instromers volstrekt geaccepteerd met een gretigheid die doet vermoeden dat het kennelijk antwoorden geeft op vragen die hen de hele dag bezighouden. 'Wat zegt ie nu?', 'Hoe zeg je dat?'

Onregelmatigheden worden op dezelfde vanzelfsprekende manier aanvaard. Zeggen en schrijven sporen immers vaak wel, maar het klopt niet altijd allemaal zo precies of logisch als je misschien zou verwachten.

Er is natuurlijk meer aan de hand met de vorm van taal. De vorm wordt – wanneer dat nodig is – ook problematiserend besproken in verband met de bedoelde boodschap. ‘Als je dat wilt zeggen, dan moet je het zó zeggen in het Nederlands. Anders kunnen de anderen je verkeerd begrijpen en wel omdat...’ Het is verrassend hoe snel de meeste zij-instromers ook dit type feedback adequaat oppakken en verwerken. In vrijwel alle gevallen zijn de leerlingen ook blij met deze feedback omdat daarmee recht wordt gedaan aan de authenticiteit van de tekst (vgl. Kreeft-Peyton 1990a, b). De gerichtheid op een trots te tonen presentatieversie, speelt daarin zonder twijfel een belangrijke rol.

Spellingconventies De keuze voor een correcte spelling verduidelijk ik met een klein uitstapje naar de *language experience approach*. Het gepresenteerde werkstramien vertoont veel overeenkomsten met deze benadering. Een belangrijk verschil is echter het standpunt ten opzichte van de spelling. In de *language experience approach* speelt de *invented spelling* een belangrijke rol (vgl. Jager Adams 1990 en het tijdschrift *Language Arts*). Dit standpunt contrasteert scherp met wat ik hierboven meldde. Opvallend in de *language experience approach* is bij voorbeeld dat

- men leerlingen geen instructie in of expliciete oriëntatie op de hiervoor beschreven congruentie tussen mondelinge en schriftelijke taal ontvangen
- ze geen feedback krijgen op de intuïtief gekozen taalvormen en
- men ook de qua inhoud en vorm ruwe teksten door de leerlingen laat drukken.

Produkten uit die ‘school’ hebben dan ook veel gemeen met wat menigeen in de jaren zestig en zeventig in Nederland als charmant-kromme kinderproductie zag.

Een aantal producten van dit type over een paar decennia overziend, concludeer ik dat dit stoeien met taal en taalvormen te verdedigen is in de kleuterfase. Vanaf het moment echter dat er – zeker in meertalige situaties – een dringende noodzaak ontstaat voor het beleven van succes op het gebied van de effectieve schriftelijke communicatie, lijkt oriëntatie op de vigerende vorm- en spellingconventies de enige legitieme, want meest efficiënte didactiek. Dat

de leerlingen zich blijmoedig laten opzadelen met allerlei vormregels (inclusief de onregelmatigheden) duidt op een enorme flexibiliteit en tolerantie maar ook op de intrinsieke behoefte om de voor Nederlanders geldende code ook snel onder de knie te krijgen. In dat proces meer taalschendingen zonder feedback, om welke reden dan ook, laten passeren dan wat men in Nederland normaliter gedooft, komt me voor als het geven van stenen waar brood gevraagd wordt.

Bovendien geeft in het zij-instromersprogramma de doorslag dat de ontstane tekst tijdens de activiteiten in het werkstramien al een aantal malen ‘gelezen’ wordt en dat vervolgens de gedrukte versie ook als officiële (eerste) leestekst dienst doet. De relevantie van correct geschreven taal op het niveau van het eerste leesonderwijs in meertalige groepen behoeft, lijkt me op deze plaats geen nadere verdediging.

Conclusie Het volstrekke accepteren en adopteren van feedback op de vorm wordt zonder twijfel sterk bevorderd door het feit dat in de mentorrol de boventoon gevoerd wordt door de wens om de verhalen van de leerlingen zo volledig mogelijk te begrijpen: *fine tuning* op de communicatiebehoefte van de leerling (Felson Duchan 1986). Daarbij kunnen de volgende accenten worden gezet.

- De meeste tijd kan verantwoord worden besteed aan het uitlokken van authentieke zinnen en verhalen van de leerling. Daaraan schort het in de praktijk het meest
- Zorgen dat al deze verhalen ook geschreven worden volgens het stramien, waarbij – volgens diezelfde procedure – functioneel die correctieve aandacht aan de vorm gegeven wordt, die kennelijk nog nodig is. Kreeft-Peyton's conclusies (1990b) ondersteunen die keuze. Zij meldt dat wanneer in het T2-schrijf-onderwijs de aandacht voor de inhoud niet meer centraal staat en vormbespreking een dominerende rol heeft, de ontwikkeling in de kwaliteit van het schrijven stopt.

Mate van ondersteuning

Het blijkt van belang om wat meer greep te krijgen op de mate van ondersteuning die zij-instromers nodig hebben bij het zelf produce-

ren van teksten en breder: bij het zelfstandig werken aan hun taalactiviteiten(reeks). Enerzijds, uiteraard, om de schaarse tijd van de NT2-specialist in het schoolteam zo efficiënt mogelijk te benutten, anderzijds om expliciter te krijgen wanneer een zij-instromer in staat moet worden geacht geheel te participeren in het reguliere groepsgebeuren, zonder extra specialistische hulp buiten de klas. Die mogelijke participatie zal sterk worden bepaald door de factoren *tekstvaardigheid* en *mate van ondersteuning* die daarbij (nog) nodig is. Tijdens de werksessies rond het eerste schrijven en lezen is op beide enig zicht ontstaan.

Wat betreft de tekstvaardigheid: *discrepanties* tussen wat zij-instromers in de reguliere klas produceren en dat wat met gerichte individuele aandacht mogelijk is, blijken doorgaans niet of onvoldoende waar te nemen in de reguliere klas. De ervaring leert dat deze alleen scherp aan het licht komen bij de mentor. Zo zal in de reguliere klas niet snel onderkend worden dat een leerling die in de tekst 'r'lignogsnw' ('er ligt genoeg sneeuw') produceert een maand later in staat is teksten produceren als 'Sommege twee-letters hou ik niet in mijn hoofd' en 'Ik heb een parker thuis om mee te schrijven'.

In het mentoraat kunnen de overbruggingsstappen het helderst worden geformuleerd. De daarbij aan de leerling geboden ondersteuning blijkt in kaart te kunnen worden gebracht. Eerder is al kort gemeld dat bij de tekstproductie de ondersteuningsniveaus *thema*, *zin*, *woord* en *letter* te onderscheiden zijn. Die ondersteuning blijkt wat verder gedifferentieerd te kunnen worden:

Thema of planniveau

- geen ondersteuning (meer) nodig, de leerling maakt zelf een schema en verwerkt dat
- minimale ondersteuning, hulp bij het maken van een schema is voldoende om zelfstandig aan de tekst te kunnen werken
- maximale ondersteuning, de leerling kan pas verder wanneer (regelmatig) aan de context waarover geschreven zou worden, herinnerd wordt

Zin (syntaxis)

- geen ondersteuning (meer) nodig
- minimale ondersteuning, éénmaal dicteren van de eigen, eerder geformuleerde zinnen

- een aantal herhaling(en) van de zin, zinsdelen of woorden
- maximale ondersteuning, het vóórschrijven van de hele zin

Woord

- zie *Zin*, analoge stappen voor woorden of woorddelen

Letter

- geen ondersteuning (meer) nodig
- minimale ondersteuning, het woord waarin de voor de leerling problematische letter voorkomt langzaam zeggen (woord bijna spellend aanbieden)
- maximale ondersteuning, de letter of de tweeklank op kladje schriftelijk aanbieden.

BEVINDINGEN Bij de eerste zin of het eerste woord is niet zelden een vrijwel maximale ondersteuning op (vooral de laatstgenoemde) drie niveaus nodig. Het begrip 'ondersteuning' verwijst hier naar het presentabel (communicatief) helpen maken van de uitingen op papier door de leerling. Daar waar het vatten in woorden en zinnen van het verhaal stokt of dreigt vast te lopen in vormproblemen, wordt herinnerd aan de juiste vormgeving van wat door de leerling bedoeld wordt. Het hoofdwerk heeft immers al plaatsgevonden, het idee is al in woorden gevat, in zinsverband zelfs.

Wat schrijvend het constructiebewustzijn bij de leerlingen zo sterk bevordert, is het heel expliciet, *samen* volgen – letter voor letter – van de even daarvoor geformuleerde zin. Sterk analytisch dus, maar zonder een moment het woord of het zinsverband uit het oog te verliezen. In de meeste gevallen blijkt de expliciete ondersteuning bij deze vormgeving zo krachtig te werken dat de aanvankelijk benodigde mate van ondersteuning in dezelfde werksessie al sterk afneemt. Wordt, grofweg, de gemiddelde ondersteuning bij de eerste zin of het eerste woord op 80 procent gesteld (op drie niveaus), bij de tweede zin ligt het gemiddelde al onder de 35 procent en meestal overwegend op zins(deel)niveau (mondelinge herhaling), een veel geringer aantal malen op woord-, en zeer weinig op letterniveau. De drastische gemiddelde daling is onder andere te danken aan kinderen die werkelijk geheel doorbraken

en vanaf de tweede zin al (vrijwel) geen ondersteuning meer nodig hadden.

Ook die enkele zij-instromers die goed konden verklanken, maar geen snars begrepen van al die klanken hadden helemaal geen ondersteuning meer nodig vanaf de tweede zin. Het hiervoor genoemde synchroon lopen van spraak en schrift zorgt kennelijk voor een adequate beleving van de integratie van begrip en techniek. Daaraan lijkt het in meertalige klassen nogal eens te schorten (vgl. Carrel, Devine & Eskey 1988).

CONCLUSIE Ik denk niet dat het wenselijk is om het begrip 'meetbaarheid' al te rigide op te vatten. Mij lijkt het vooral van belang dat die factoren helder bespreekbaar worden die specialistische NT2-hulp rechtvaardigen en die ook de NT2-taken van de klasleerkracht helpen profileren. Zolang er namelijk in de reguliere klas nog onvoldoende leerkracht-leerlinginteractie valt te garanderen, bestaat het gevaar dat een onevenredig groot deel van het werk bij de mentor terechtkomt. Er zijn kennelijk ontwikkelingen op verschillende fronten nodig.

Schrijven en lezen

Hoewel geen nadere leesinstructie is gegeven blijkt elke leerling de eigen teksten te kunnen lezen. Zonder enige vorm van ondersteuning. Echt lezen, dus zonder in leesteknik te verdrinken, zonder slechts te verklanken of slechts uit het geheugen te putten. Het grootst is de verbazing daarover bij de leerlingen zelf. Kennelijk is het zo dat de produktie van geschreven teksten lees- en schrijfprocessen voldoende dicht bij elkaar brengt om een dergelijke 'transfer' mogelijk te maken (vgl. Smith 1986; Nathenson-Mejia 1989). De ervaringen tijdens de werksessies voeren in feite nog een stap verder – en daarbij valt de overeenkomst op met wat Durkin (geciteerd door Jager Adams 1990) rapporteerde: het lijkt erop dat het eerste lezen als een soort bijprodukt van het eerste schrijven moet worden beschouwd (Hülßenbeck 1986).

Inderdaad klopt het dat er uitsluitend instructie en ondersteuning plaatsvinden bij het mondeling en schriftelijk vorm geven van betekenis. Wanneer men echter het lezen ook duidt als een soortgelijk constructieproces

– en dat is sinds het vorige decennium toch redelijk algemeen geaccepteerd – lijkt tijdens zo'n expliciete poging de geletterdheid te ontwikkelen, de geconstateerde transfer van schrijf- naar leesvaardigheid wellicht zelfs voor de hand te liggen.

In het taalonderzoek is met dat lezen dan uiteraard telkens de cirkel rond: de leerlingen zijn aangemeld vanwege het niet op gang komen van het eerste lezen. In één à twee werksessies van gemiddeld een uur blijkt dus een succesvolle doorbraak naar *beide* schriftelijke taalvaardigheden mogelijk. Het schrijven gaat daarbij voorop.

In het zij-instromersproject ging het vervolgens voornamelijk om de vragen of deze activiteiten zelfstandig in een team te realiseren zijn en of het lukt om een structureel vervolg te realiseren op de doorbraak. Omvattender ervaringen met zo'n structurele vormgeving van het mentoraat zijn naar verwachting over een jaar te melden. Interessant is echter, dat daar waar het werkstramien structureel wordt ingevoerd in het mentorprogramma, in alle voorzichtigheid al geconcludeerd kan worden dat in een schoolteam effectieve ondersteuning gerealiseerd kan worden.

CONCLUSIE De bevindingen met het leren lezen met behulp van de zelf geschreven teksten van de leerlingen zijn voldoende bemoedigend om een bredere en vroegere invoering in zij-instromersprogramma's te rechtvaardigen. Verder onderzoek is vervolgens ook nodig naar de vraag: hoe na de doorbraak van het eerste lezen, ook een versnelde overbrugging mogelijk is naar het kunnen lezen van de lastiger gedrukte teksten waarmee zij-instromers doorgaans snel te maken zullen (moeten) krijgen (vgl. Elley & Mangubhai 1983).

Conclusies

De verrichte taalonderzoeken blijken in verschillende opzichten produktief te werken. In de eerste plaats blijkt het mogelijk om door middel van *fine tuning* tijdens dialogen de belangstelling en ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen bloot te leggen. De bevindingen tot nu toe geven aanleiding tot de conclusie dat de vier taalvaardigheden van begin af aan in sterke onderlinge samenhang tot ont-

wikkeling dienen te worden gebracht. Binnen die samenhang blijkt het eerste schrijven voor alle betreffende zij-instromers een goede opstap naar het eerste lezen. Gedemonstreerde constructievaardigheden (eerst sprekend, later ook schrijvend) leiden tot geschreven teksten die vervolgens ook gelezen blijken te kunnen worden. Dat lijkt perspectieven te openen voor een wenselijke versnelling van het (aanvankelijk) leesprogramma van zij-instromers.

In de tweede plaats blijken de effectieve activiteiten in de taalonderzoeken zeer goed integreerbaar in de praktijk van NT2-mentoren in schoolteams (vgl. Kantor e.a. 1981, Erickson 1985). In ieder geval in voldoende mate om de conclusie te rechtvaardigen dat schoolteams die de mentorfunctie in deze lijn weten vorm te geven (remediërend én structureler) rendement mogen verwachten van deze systematische aandacht.

De ideeën die leidden tot de ontwikkelde aanpak zijn zeker niet allemaal nieuw. Wel is duidelijk dat de effectief gebleken activiteiten in meertalige situaties zeker geen gemeengoed zijn. Structureler en uitvoeriger invoering van – en onderzoek naar – deze en dergelijke praat-, schrijf- en leesactiviteiten verdienen in ieder geval verdere aandacht in de zij-instromersprojecten. Verlenging met een aantal jaren van de Amsterdamse projecten maakt een bredere invoering en verdieping van de gestarte activiteiten mogelijk. Dat kan de kwaliteit van de overdracht naar soortgelijke meertalige onderwijssituaties alleen maar ten goede komen.

Noten en literatuur

- 1 Zij-instromers zijn hier die leerlingen die ergens halverwege de rit het Nederlandse basisonderwijs instromen, en hun schoolcarrière tot dan toe (zo zij die genoten) in een ander land genoten.
- 2 Zie voor een korte samenvatting en een overzicht van de in dat kader opgeleverde producten: Knijpstra 1991b.
- 3 Aan dit soort spectaculaire doorbraken ontleende in Engeland in de jaren zeventig een onderwijsbeweging zijn naam 'Breakthrough to Literacy' (Mackay e.a. 1970).

- Bettelheim, B., & K. Zelan, *On learning to read. The child's fascination with meaning*. Harmondsworth, Penguin, 1991.
- Carrel, P., J. Devine & D. Eskey (eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 1980.
- Cunningham, D., & K. E. Stanovich, 'Early spelling acquisition: writing beats the computer' in: *Journal of Educational Psychology* 82, 1990, p. 159-162.
- Damhuis, R., 'Praten tegen anderstalige kleuters' in: *Didaktief*, maart 1989, p. 4-7.
- Elley, W. B., & F. Mangubhai, 'The impact of reading on second language learning', in: *Reading Research Quarterly* XIX, 1983, p. 53-67.
- Erickson, F., *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan State University, Eric, 1985. Paper 81.
- Felson Duchan, J., 'Language intervention through sensemaking and fine tuning' in: R. L. Schiefelbusch (ed.), *Language competence; assessment and intervention*. Taylor & Francis, London, 1986, p. 187-213.
- Hülßenbeck, C., 'Van krastekening tot zelfgeschreven kinderboek' in: R. Milder & K. Rademaker, *Natuurlijk leert een kind lezen*. Amsterdam, Pendoor, 1986, p. 84-103 (1979').
- Jager Adams, M., *Beginning to read: thinking and learning about print*. Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading, 1990.
- Kantor, K. J., D. R. Kirby & J. P. Goetz, 'Research in context: ethnographic studies in English education' in: *Research in the Teaching of English* 15, Dec. 1981, p. 293-309.
- Knijpstra, H., *Meertalig tekstschrift en presentatieschrift in het zij-instromersprogramma*. Amsterdam, ABC-druk, 1990 (a).
- Knijpstra, H., 'Systematische bevordering van taalvaardigheden in meertalige klassen' in: *Didaktief*, maart 1990 (b), p. 7-10.
- Knijpstra, H., 'Dialoog als leesvoorwaarde in de meertalige klas', in *Didaktief*, januari 1991 (a), p. 13-15.
- Knijpstra, H., 'Zij-instromersprogramma's' in: *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, januari 1991 (b), p. 16-19.
- Kreeft-Peyton, J., 'Dialogue writing: effective student-teacher communication' in: A. M. Padilla, H. H. Fairchild & C. M. Valadez, *Bilingual education: issues and strategies*. Newsbury Park, Sage, 1990 (a), p. 184-195.
- Kreeft-Peyton, J., 'Beginning at the beginning:

- first-grade ESL students learn to write' in: Padilla e.a., *op. cit.*, p. 195-219, 1990(b).
- Lamme, H., 'Leren lezen met de waterfietsmethode: techniek en begrip' in: *Moer* 1988/5, p. 10-21.
- Mackay, D., e.a., *Breakthrough to literacy. The theory and practice of teaching initial reading and writing*. London, Longman, 1970.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1982.
- Nathenson-Mejia, S., 'Writing in a second language: negotiating meaning through invented spelling' in: *Language Arts* 66/5, 1989, p. 516-527.
- Rowe Krapels, A., 'An overview of second language writing process research' in: B. Kroll (ed.), *Second language writing, research insights for the classroom*. New York, Cambridge Applied Linguistics, 1990, p. 37-57.
- Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1965 (1915').
- Smith, F. (red.), *Comment les enfants apprennent à lire, ce que nous révèle la psycholinguistique*. Paris, Retz, 1986 (1973').

RECENSIE

Hans Kuhlemeier & Leijn Melse: Meting en beoordeling van schrijfvaardigheid

R. Schoonen, *De evaluatie van schrijfvaardigheidsmetingen. Een empirische studie naar betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van schrijfvaardigheidsmetingen in de achtste groep van het basisonderwijs*. Amsterdam, SCO, 1991. Dissertatie UvA. f 25

In het proefschrift van Rob Schoonen staat de meting van schrijfvaardigheid centraal. De aanleiding tot het proefschrift is vooral gelegen in het problematische karakter van de meting en beoordeling van schrijfvaardigheid. Welke docent kent niet de problemen verbonden aan open schrijfopdrachten als 'Schrijf een opstel over het volgende onderwerp'? Dergelijke complexe taken laten de leerling geheel vrij in de uitwerking van de inhoud en presentatie van de te schrijven tekst. Het gevolg hiervan is dat nogal wat leerlingen bij het schrijven van hun tekst 'ontsporen'. Er bestaan echter alternatieven voor het traditionele opstel die minder open en minder complex zijn, omdat bepaalde deeltaken zijn 'geëlimineerd'. Denk bij voorbeeld aan de meerkeuzeopdracht en de correctieopdracht (ook wel interlineaire toets genoemd omdat de leerling opzettelijk in de tekst aangebrachte fouten 'tussen de regels' moet verbeteren). In de ogen van velen zijn de meer gesloten opdrachtvormen echter suspect, omdat hiermee geen volledige meting van schrijfvaardigheid mogelijk zou zijn. Met name zou de vaardigheid in het produceren van geschreven teksten er niet mee gemeten kunnen worden (vgl. Van Schooten & De Gloppe 1990).

De beoordeling van open schrijfopdrachten is