

### Functionele geletterdheid

De functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland staat centraal in het proefschrift van Rian Aarts. Functionele geletterdheid wordt in het proefschrift opgevat als een brede, veelomvattende competentie, die zowel typisch schoolse als meer functionele vaardigheden omvat. De vaardigheid om functioneel gebruik te maken van geschreven taal die in de omgeving aanwezig is, is van groot belang voor maatschappelijk succes. De school moet leerlingen de lees- en schrijfvaardigheden bijbrengen die ze nodig hebben in het dagelijkse leven in de maatschappij. Rian Aarts heeft geprobeerd een beeld te krijgen van de geletterdheid en het schoolsucces van Turkse leerlingen op scholen waar de leerlingen ook onderwijs in hun eigen taal (oet) hebben gehad. Ze heeft de vaardigheid in het Turks van Turkse leerlingen in Nederland (groep acht van de basisschool en de eerste klas van het voortgezet onderwijs) vergeleken met die van leerlingen in Turkije. In de Nederlandse context heeft ze de mate van functionele geletterdheid in het Turks en in het Nederlands onderzocht. De meeste leerlingen waren onderinstromers van de tweede generatie.

Uit het onderzoek blijkt dat Turkse kinderen in Nederland zich zowel op de Turkse als op de Nederlandse taal en cultuur oriënteren. De vaardigheden in het Turks van de leerlingen in Nederland blijken slechts iets lager te liggen dan die van de leerlingen in Turkije. Op het onderdeel tekstbegrip scoren de leerlingen in Nederland zelfs hoger dan in Turkije. Kinderen die goede vaardigheden in het Turks hebben, blijken ook goede vaardigheden in het Nederlands te hebben. In het proefschrift staat daarom de aanbeveling om in de onderwijspraktijk de positie van de eigen taal een belangrijke plaats te geven. Naast de score op de Eindtoets Basisonderwijs en het advies van de basisschool zou ook de taalvaardigheid in het Turks betrokken moeten worden bij de advisering voor het type vervolgonder-

wijs dat voor de leerling het meest geschikt is.

De mate van functionele geletterdheid wordt ook beïnvloed door de schoolse taalvaardigheid, met name door schoolse taalvaardigheden van hoger niveau (zoals tekstbegrip). Schoolse taalvaardigheid wordt een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde genoemd voor het bereiken van een hoge mate van functionele geletterdheid. Binnen het onderwijs moet zowel aandacht zijn voor schoolse taalvaardigheden als voor functionele taalvaardigheden. Wanneer functionele taal-taken in beide talen op elkaar afgestemd worden aangeboden, zijn er goede mogelijkheden om de vaardigheden in de ene taal over te brengen op de andere.

De stimulering vanuit het gezin blijkt een belangrijke rol te vervullen voor de mate van geletterdheid (in het Nederlands en in het Turks) en voor het schoolsucces. De ouders van de Turkse kinderen in Nederland zijn meer op de Turkse cultuur gericht dan hun kinderen, maar willen graag de scholing van de kinderen in het Nederlands stimuleren. Ze missen hiervoor echter de mogelijkheden en de noodzakelijke informatie. Een aanbeveling in het proefschrift is daarom ouders informatie en hulpmiddelen aan te reiken met als doel het schoolsucces van hun kinderen te bevorderen.

Rian Aarts, *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland* (proefschrift). De Lier, Academisch Boeken Centrum, 1994, 258 blz. ISBN 90-5478-019-3, f 54.

### Taalstoornissen

Docenten Nederlands krijgen regelmatig te maken met kinderen die problemen hebben met het leren van een taal. Op veel scholen in het basis- en voortgezet onderwijs worden leerlingen getest om vast te stellen of zij 'dyslectisch' zijn. Symptomen hiervoor zijn bijvoorbeeld een overmaat aan spelfouten in een eenvoudig dictee, moeizaam voorlezen of het niet of nauwelijks produceren van correcte zinnen.

De ernstigste 'gevallen' worden meestal in een vroeg stadium doorverwezen naar speciaal onderwijs, waar met gerichte training het kind vaak goede vorderingen maakt.

Over dit onderwerp verscheen *Taalstoornissen* in de reeks 'Cahiers Bio-Wetenschappen en Maatschappij'. In ruim 50 bladzijden wordt een overzicht gegeven van de diverse typen taalstoornissen, het onderzoek ernaar en de behandelmethodes. Al met al vormt het een overzicht van de stand van zaken in de wetenschap op dit moment.

Het eerste hoofdstuk bespreekt de vraag: 'Wat is taal?' Volgens de auteur J. Koster (hoogleraar aan de universiteit van Groningen) is de grammaticale structuur waarmee zinnen kunnen worden uitgebreid, kenmerkend voor mensentaal. Dierlijke communicatie, zoals bij de beroemde chimpansees Nim en Lucy, bestaat hooguit uit woordcombinaties, die geen (zins-)structuur kennen. Koster beschrijft ook hoe gebieden in met name de linkerhersen helft verantwoordelijk zijn voor ons taalvermogen, dat universeel is: alle mensen leren taal volgens dezelfde principes.

In het volgende hoofdstuk beschrijft A.E. Mills (hoogleraar aan de universiteit van Amsterdam) het verloop van taalverwerving bij kinderen zonder handicap, en vergelijkt dat met taalverwerving bij dove en blinde kinderen en bij kinderen met een verstandelijke handicap. Het valt op dat de verwerving bij deze laatste groepen weliswaar moeizamer verloopt, maar dat het vermogen om een taal te leren op zich aanwezig is. Het gaat dus blijkbaar om een aangeboren vermogen.

Specifieke taalstoornissen worden door J. de Jong en G. Leemans (onderzoekers aan de universiteit van Groningen, resp. Amsterdam) besproken. Het gaat om mensen die klanken verwarren of vereenvoudigen ('tan' voor 'kan' of 'sapien' voor 'slapen'); het juiste woord niet vinden ('zo'n ding'); problemen hebben met de zinsbouw ('wij pak de bal'; of met de woordvorming ('eien' voor 'eieren'). Specifieke taalstoornissen zijn niet te wijten aan een andere handicap. Kinderen met dit type taalstoornis (ongeveer een procent) zijn dus *niet minder intelligent*. Ze komen daarom (vaak) in het reguliere onderwijs terecht. Het is bijzonder moeilijk om verklaringen voor deze stoornissen te vinden, omdat onze kennis van de hersenen tekort schiet. Onderzoek maakt in elk geval duidelijk dat kinderen met dit type stoornissen wel degelijk over taalvermogen beschikt en regels hanteert.

D.J. Bakker (hoogleraar aan de Vrije Universiteit) gaat verder in op een van de specifieke taalstoornissen: dyslexie, het onvermogen om normaal te leren lezen. Voor dit probleem zijn inmiddels behandelmethodes ontwikkeld, die sterk gebaseerd zijn op hersenonderzoek. Afhankelijk van het type dyslexie worden de 'taalgebieden' in de linker- of de rechterhersen helft gestimuleerd. Met name de snellezende dyslectici, die daarbij veel fouten maken, zijn geholpen met deze aanpak.

In het laatste hoofdstuk gaat R.S. Prins (werkzaam aan de universiteit van Amsterdam) in op de oorzaken en behandeling van afasie. Bij afasie is er sprake van taalstoornis als gevolg van hersenbeschadigingen. Ook hier speelt hersenonderzoek dus een centrale rol. Verschillende typen afasie (het verkeerde woord gebruiken, niet bestaande woorden gebruiken, inhoudsloze zinnen produceren, onvermogen om zinnen te produceren) lijken in verband gebracht te kunnen worden met bepaalde gebieden in de hersenen. Helaas is herstel van afasie nauwelijks mogelijk. Kinderafasie vormt hierop een gunstige uitzondering. Blijkbaar kan het taalvermogen bij kinderen nog door andere delen van de hersenen worden overgenomen en ontwikkeld.

J. Koster e.a., *Taalstoornissen, Cahiers Bio-Wetenschappen en Maatschappij*, jrg. 17, no. 3, Utrecht, oktober 1994. 56 blz. ISBN 9073 196 159, f 10.

Besteladres: Postbus 19301, 3501 DH Utrecht, 030: 31 59 15. Of stort f10 op girorekening 15 43 73, t.n.v. St. Bio-Wetenschappen en Maatschappij, onder vermelding van *Taalstoornissen*.

### **Draaiboek verhalend ontwerpen**

*Vakkenintegratie* is de laatste decennia regelmatig een aandachtspunt in de vakdidactische discussie. In de lessen Nederlands (vo) of taallessen (bo) krijgen leerlingen vaardigheden aangereikt die ze in andere situaties zouden kunnen toepassen. Die andere situaties liggen zowel buiten de school als binnen de school; bij het onderwijs in andere vakken. Het ligt dan voor de hand het taalonderwijs en bijvoorbeeld vakken als wereldoriëntatie, rekenen, biologie met elkaar te integreren. Je kunt een dergelijke vakkenintegratie bijvoorbeeld

realiseren in thematisch onderwijs of in projectonderwijs. Maar het kan ook nog anders.

In Schotland is zo'n twintig jaar geleden onderwijs ontstaan dat heel spannend is voor kinderen. Men noemt het daar de *storyline approach to education*. In Nederland begint deze benadering van onderwijs onder de naam *verhalend ontwerpen* brede verbreiding te krijgen. Onderwijs volgens de *storyline approach* verloopt als een verhaal: de leeractiviteiten zijn in een verhaallijn gepland. Dat kan aan de hand van een echt verhaal, bijvoorbeeld 'Tom Timpelaar'. Maar ook in een organisatievorm: 'Zullen we een reisbureau opzetten?' En nog op vele anderen manieren. Al die vormen hebben gemeenschappelijk, dat ze kinderen een kader bieden waarbinnen de leeractiviteiten als zinvol worden ervaren. Om een reisbureau te kunnen opzetten is geld nodig. Dat moet je lenen. En dus moet je bijvoorbeeld een berekening in procenten maken. Als reisbureau moet je ook klanten werven. Daarvoor moet je een brochure met je aanbod samenstellen (schrijven).

*Verhalend ontwerpen, een draaiboek* biedt de lezer een kijkje in het ontwerp bureau van de *storyline approach*. Het is letterlijk een draaiboek, dat wil zeggen, een boek met twee voor-kanten; je kunt aan allebei de kanten met lezen beginnen. Een idee dat lijkt te zijn afgekeken van de Dikkie Dik-prentenboekjes voor peuters en kleuters. Maar daarom natuurlijk niet minder toepasselijk.

Als je aan de ene kant begint te lezen krijg je vooral *praktijk* voorgeschoteld. De auteurs laten zien wat voor soort onderwijs je dankzij een verhalend ontwerp krijgt, hoe de betrokkenheid van kinderen is, welke kwaliteiten van de leraar worden gevraagd en hoe verhalend ontwerpen wordt georganiseerd. Dit deel zit vol met verhalen uit de onderwijspraktijk; het is een leestekst voor iedere (aanstaande) leraar die nieuwsgierig is naar verhalend ontwerpen.

Als je aan de andere kant van het boek begint te lezen word je uitgenodigd om zelf *aan de tekentafel* plaats te nemen. Ontwerpen in verhaallijnen is te leren en in dit deel van het boek krijgt de lezer een doe-het-zelf-cursus aangeboden. Eerst wordt zichtbaar gemaakt hoe een verhalend ontwerp eruit ziet. Een eenvoudig schema dat tijdens het onderwijs als draaiboek functioneert, vormt de basis van het ontwerp.

Vervolgens mag de lezer een half-af ontwerp naar eigen hand zetten. De praktijkbeschrijvingen uit het eerste deel van het boek kunnen daarbij helpen. Ook biedt het werk van een topontwerper het nodige vergelijkingsmateriaal en nieuwe inspiratie. Bij het maken van een verhalend ontwerp moet in ieder geval aandacht worden besteed aan:

- het kiezen van een onderwerp;
- het ontwerpen van een verhaallijn;
- het bedenken van sleutelvragen en leeractiviteiten;
- het aanbrengen van didactische verfijning.

Bij elk van deze vier kernactiviteiten bieden de auteurs oefenstof en studiemateriaal. En zij gaan in op de vraag hoe je een verhalend ontwerp achteraf, na uitvoering, in beschouwing kunt nemen.

Dit cursusmateriaal is te gebruiken in de opleiding en nascholing voor leraren basisonderwijs en natuurlijk door echte doe-het-zelvers. Met het materiaal is ervaring opgedaan in opleidingsprogramma's, waarin de studenten zo'n veertig uur konden besteden.

E. Vos & P. Dekkers, *Verhalend ontwerpen, een draaiboek*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1994. 176 blz. f 29,95.