

Thomas Jager & Joop Wammes:

Het geval Bora of Mehmet voorbij

Bora is een Turkse jongen in de brugklas van een grote Amsterdamse scholengemeenschap. Het taal-leren verloopt problematisch. Hij staat niet alleen. Steeds meer scholen en docenten krijgen aandacht voor leerlingen met een taalachterstand. Ze proberen dikwijls iets te doen aan de problemen door bijvoorbeeld het verzorgen van extra lessen. Ondanks de geboden hulp, kunnen sommige leerlingen moeilijk of helemaal niet meekomen in de klas, ze glijden af naar lagere schooltypes of dreigen helemaal uit de boot te vallen.

In dit artikel vragen Thomas Jager en Joop Wammes zich af waarom dat taalleren bij Bora zo slecht gaat.¹ Er wordt als het ware een balans opgemaakt met aan de ene kant de gepraktiseerde didactiek (de gebruikte leermiddelen) en aan de andere kant de specifieke leervragen van de leerling. Dit onderzoek toont het falen van de reguliere taaldidactiek. Het gebrek aan succes is te wijten aan onvoldoende kennis over wat het probleem eigenlijk is. Remediëring blijft per definitie in gebreke, omdat vooraf de taalproblemen niet grondig genoeg geanalyseerd zijn. Omdat de docent dus niet precies weet waar het aan schort, kan er niet goed aangesloten worden bij wat leerlingen wel of niet weten en kunnen.

Tenslotte menen Jager en Wammes dat een dergelijke analyse niet alleen zinvol is bij leerlingen met een taalachterstand. Leerlingen die veranderen van methode (door verhuizing bijvoorbeeld), kunnen ook problemen krijgen door gebrek aan aansluiting tussen de leerboeken.

Zonder de resultaten van deze case-studie te willen generaliseren, komen enkele duidelijke minpunten van de taaldidactiek aan de oppervlakte. Daarmee is een eerste stap gezet op weg naar een structurele verbetering van de gangbare taaldidactiek.

Voorgeschiedenis

Bora is het tweede kind van Turkse ouders. Hij is 14 en heeft een jongere en een oudere broer. Er is uit zijn eerste levensjaren weinig bekend. Van zijn vader weten we dat Bora laat is gaan praten. Bovendien is hij gaan stotteren vanaf zijn vierde jaar, terwijl stotteren niet in zijn familie voorkomt. In hoeverre het late praten en het stotteren te maken hebben gehad met het moeilijke taalleren is een moeilijk te beantwoorden vraag. Dumont noemt overigens een laat begin van taalontwikkeling, en/of een vertraagd ontwikkelings-tempo (met betrekking tot onder meer het vormen van woorden uit klanken) één van de kenmerken van een dyslecticus (Dumont 1986: p. 9-24).

Bora is in Nederland geboren, maar wordt 8 maanden na zijn geboorte naar zijn oma in Turkije gestuurd. Hij bezoekt daar een basisschool. Op zevenjarige leeftijd keert hij terug in Nederland en wordt in het derde leerjaar geplaatst van een Montessori-basisschool.

Na de onderbouw gaat hij weer naar Turkije met de hele familie om op elfjarige leeftijd weer terug te keren. Dan wordt hij in het laatste leerjaar geplaatst. Bora heeft dus de eerste twee jaar van het basisonderwijs en groep 5, 6 en 7 gemist.

De leerkracht van de bovenbouw meldt dat Bora's taalleren niet op gang komt. Omdat Bora een taalachterstand heeft, wat bij meer leerlingen op de school voorkomt, besluit de leerkracht eerst met plaatjes en woordjes te oefenen. Daarna wordt gewerkt uit 'Taal is niet zo moeilijk' (Bulthuis-de Veer, 1981). Bora leert moeilijk, de leerkracht signaleert beklijvingsproblemen: 'Eigenlijk maakt het helemaal niet uit welk lesje ik laat maken; alles is steeds nieuw voor hem.' Het stotteren, vooral op /a/- en /m/- klanken, blijft ook in het Nederlands. Bora volgt een therapie waar hij veel baat bij heeft. Deze wordt abrupt afgebroken als er onduidelijkheid ontstaat over de vergoeding daarvoor door het ziekenfonds.

Daarna constateert de leerkracht ook een gedragsmatige verslechtering. In het laatste jaar van de bovenbouw raakt de jongen steeds meer gedemotiveerd. Hij uit zijn frustraties door agressief gedrag in de klas. Op grond van

zijn leeftijd en gestalte is verlenging van de basisschool niet haalbaar. Een AVO-opleiding wordt gezien zijn beklijvingsproblemen bij het taalleren niet als kansrijk gezien, terwijl ook een technische opleiding niet voor de hand ligt vanwege zijn zwakke motorische prestaties. Er wordt tegen beter weten in een LBO/MAVO-advies uitgebracht.

Bij aanmelding voor de brugklas wordt hem het *Groninger School Onderzoek* afgenomen (Kema & Kema-van Leggelo, 1987). Hij scoort slecht op de onderdelen *woordbetekenis*, *letterwoordvorming* en *klankwoordvorming*. Het gehele onderdeel *schoolvorderingen* wordt onvoldoende gemaakt. Besloten wordt Bora te plaatsen in een schakelbrugklas. In die klas krijgt hij 6 uur Nederlands per week met de methode *Over en Weer* (Feteris & Lewis, 1982). Bora presteert slecht, met Pasen is de verwachting dat hij blijft zitten. Er worden weer beklijvingsproblemen geconstateerd.

Het probleem

DE HUIDIGE SITUATIE Een aantal ontwikkelingen hebben in het schooljaar 1993/94 het onderwijsklimaat in de grote steden bepaald: in augustus 1993 is de Basisvorming definitief ingevoerd en in een stad als Amsterdam blijkt de instroom van anderstalige onderinstromers gemiddeld boven de 50% te komen, terwijl ook het aantal neveninstromers nog steeds toeneemt. Klassen zullen daardoor meer heterogeen worden en er zal meer aandacht komen voor spreek- en luisteronderwijs; dat andere vaardigheden daardoor noodzakelijkerwijs minder aandacht kunnen krijgen, behoeft verder geen betoog. Om op die grotere heterogeniteit te kunnen inspelen, zullen er hoge eisen gesteld worden aan leraar, leerstof en de wisselwerking tussen beide; de problematiek van anderstaligen vraagt een meer specifiek uitgewerkte didactiek.

Naar ons idee wordt in de reguliere taal-didactiek te weinig rekening gehouden met de speciale behoeften van meertalige en/of taalzwakke leerlingen enerzijds en met de basisvormingsconsequenties anderzijds. Veel leerlingen stromen het voortgezet onderwijs in met een groot aantal hiaten op het gebied van de basisvaardigheden. Onder een hiaat

verstaan we een zodanig gebrek aan basisvaardigheden dat het reguliere onderwijs niet zonder meer gevolgd kan worden.

Wij pleiten voor een taaldidactiek waarin in de methode op aan te leren hoofdlijnen ook een kleine voorwaardelijke diagnostiek, alsmede een aanvullend remediërend apparaat worden aangeboden.

Onder *reguliere taaldidactiek* verstaan we de meest gepraktizeerde wijze waarop de vakman of -vrouw voor de klas leerprocessen in gang zet met als bedoeld effect dat de leerling tot een betere beheersing van het Nederlands komt.

Op de basisschool heeft de reguliere taaldidactiek een thematisch-cursorisch karakter. Niet in de laatste plaats omdat al 20 jaar lang onderwijzers in deze traditie zijn opgeleid met het handboek *Taaldidactiek aan de basis* (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, 1992). Taal is volgens deze visie een middel om over inhouden te communiceren. De leeftijdsgebonden oriëntatie van het kind op de thema's dient dus *het* ordeningsprincipe te zijn van de lesstof, en niet de systematische ontwikkeling van de deelvaardigheden. Pas in tweede instantie mag ordening op cursorische gronden plaatsvinden.

Leerkrachten in het voortgezet onderwijs zijn of opgeleid met *Zeggenschap* (Griffioen, 1975) of met *Moedertaaldidactiek* (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, 1986). De didactische scholing van de aanstaande leraar Nederlands zal meer en meer gebaseerd worden op *Nederlands in de Basisvorming, een praktische didactiek* (Bonset, De Boer & Ekens 1992). De nadruk bij de laatste twee handboeken ligt respectievelijk op normaal-functionele en communicatieve aspecten. Er wordt in deze handboeken opvallend weinig geschreven over leerstofordening vanuit leerpsychologisch perspectief.

In de taalmethoden voor het voortgezet onderwijs vinden we de handboekopvattingen slechts gedeeltelijk terug. Buiten kijf staat dat moderne taalmethoden meer teksten en opdrachten bevatten die gericht zijn op de belangstelling van de leerling van nu dan oudere taalmethoden. Meestal opent een hoofdstuk met een uitgangstekst, gevolgd door vragen over die tekst. De rest van het hoofdstuk bestaat dan uit verschillende deel-

vaardigheden (ontleden, spelling, discussie, creatief schrijven, en dergelijke). Omdat spreken en luisteren in de Basisvorming meer aandacht behoren te krijgen vind je in de basisvormingsmethodes nu ook enige systematische luister- en spreeklessen. Dat ligt anders in de methodes die ontwikkeld zijn voor gebruik in de meertalige klas, namelijk *BV-Taal* (Projectbureau Rotterdam, 1994) en *Instrumentaal* (Asscheman & Ebbers, 1994), want daarin is een meer systematische aandacht voor het luisteren als een aan te leren voorwaardelijke basisvaardigheid.

In *Nieuw Nederlands* (Schlebusch, 1990) en *Goed Nederlands* (Bult, 1992) is er echter sprake van een vage ordening in thema's, waarbij de deelvaardigheden soms iets te maken hebben met de uitgangstekst, maar vaker nog ontbreekt die ordening. Alhoewel de post-Basisvormingsmethodes een meer procesmatige opsplitsing van leerstof kennen dan hun illustere voorgangers, blijft het vaak 'eindvaardigheidstraining': vier of vijf jaar lang wordt de gewenste eindvaardigheid (bijvoorbeeld tekstverklaren) geoefend, waarbij de tekst wel in moeilijkheidsgraad toeneemt, maar de opdrachten in wezen steeds van hetzelfde type zijn. Het is dan ook de vraag of deze eindvaardigheidstraining de naam *methode* wel waard is.

Samengevat: de reguliere T1-taaldidactiek in het voortgezet onderwijs kunnen we vanuit leerpsychologisch perspectief niet typeren als *methodisch*. Er wordt vanaf de brugklas veel aandacht besteed aan eindvaardigheidstraining. In de geïntegreerde methodes *Instrumentaal* en *BV-Taal* is wel enige aandacht voor voorwaardelijke elementen in het taalleren.

HET VERSTOORDE TAALLEREN Het is zinvol om te formuleren wat we onder taalleerstoornissen verstaan. In dit verband spreken we niet van *gestoord*, maar van *verstoord* taalleren. Veel leraren hebben de neiging bij slechte prestaties ten aanzien van het taalleren de schuld bij de leerling te zoeken, terwijl de gebruikte methode of de gepraktiseerde didactiek net zo schuldig kunnen zijn.

Bij Bora is het duidelijk dat het taalontwikkelingsproces negatief afwijkt van dat van leeftijdsgenoten in eenzelfde situatie. Voordat er van *verstoord* taalleren gesproken kan worden

moeten we ons eerst afvragen of de leerling het vermogen mist de juiste cognitieve handlingsstructuur toe te passen. Hiervoor kunnen drie oorzaken zijn:

- 1 de handlingsstructuur is nooit aangeleerd;
- 2 de handlingsstructuur is onvoldoende geautomatiseerd;
- 3 de handlingsstructuur is aangeboden terwijl de leerling onvoldoende basiskennis had om die handlingsstructuur ooit te kunnen uitvoeren.

Wij verstaan onder *verstoord taalleren*, gelet op wat normaal is voor leeftijdgenoten met eenzelfde sociale, linguale en intellectuele achtergrond, het niet kunnen uitvoeren van de juiste cognitieve handlingsstructuren.

DE ONDERZOEKSMETHODE We hebben gebruik gemaakt van toetsen die afkomstig zijn uit de taalstoornisdiagnostiek. Voor het vaststellen van achterstand op het gebied van technisch lezen bijvoorbeeld van de Brustoets (Brus & Voeten, 1973) en AVI (Van de Berg & Te Lintelo, 1977), alsmede voor het schrijven van de 'Ajuriaguerra' (Wammes, 1992: p. 15).

De Brustoets is een losse woordentoets waarin de leerling gevraagd wordt binnen twee minuten zoveel mogelijk woorden correct te lezen. Het aantal goed gelezen woorden geeft inzicht in het bereikte niveau op het gebied van de technische leesvaardigheid. Dat doet de AVI-toets ook, alleen worden daarin geen losse woorden aangeboden maar een verhaaltje. De 'Ajuriaguerra' is een toets om gericht het handschrift te beoordelen. Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van op de Hogeschool Holland ontwikkelde deelvaardigheidstoetsen (spelling, begrijpend lezen). Bovenstaande toetsen brengen voorwaardelijke problemen met de beheersing van schriftelijke vaardigheden in kaart. Ook werd voorwaardelijke luistervaardigheid getoetst, waarbij aangetekend moet worden dat voldoende inzicht in de te toetsen voorwaarden bij mondelinge vaardigheden ontbreekt.

Voor de beoordeling van het niveau van de leerling baseren wij ons overigens niet alleen op de uitslag van deze toetsen. De beoordeling is ook gebaseerd op wat andere leerlingen in vergelijkbare situaties presteerden. Daarnaast is ons oordeel gebaseerd op wat de basisschool en de ouders van de leerling met

betrekking tot zijn functioneren op school te melden hadden. Bovendien hebben we zijn vroegere klasseleerkracht geïnterviewd en oud toetsmateriaal bekeken.

Op het gebied van het technisch lezen, het begrijpend lezen, het handschrift, het onderscheid hoofdletter en kleine letter, het auditieve woordbeeld, het visuele woordbeeld en de lettergreepkwestie hebben wij interessante verschijnselen kunnen beschrijven.

Hieronder proberen wij de gesignaleerde taalleerproblemen te verklaren vanuit de geschiedenis van de jongen in samenhang met de verschillende methoden waarmee hij taal geleerd heeft. De vraag staat hierbij centraal in hoeverre de gehanteerde taalleermethodes aan Bora's specifieke taalleerbehoefte tegemoet komen. Door het beschrijven van de onderwijskundige behoefte en deze te stellen tegenover de taalleermethode waar vanuit Bora taal geleerd heeft, ontstaat vanzelf zicht op de eventuele hiaten in die methode. Het wordt daardoor mogelijk verbeteringsvoorstellen te formuleren ten behoeve van de reguliere taaldidactiek.

Analyse

TECHNISCH LEZEN Onder technische leesvaardigheid verstaan we de beheersing van het hardop-lezen, dat op de basisschool als voorwaarde voor het stillezen wordt aangeleerd. We hebben besloten van Bora's leesgedrag een video-opname te maken, om ook zijn non-verbale reactie te kunnen terugzien. Zijn gezicht vertrekt en zijn mond staat geen moment stil: tekenen van grote spanning. Ook Bora's benen bewegen op welhaast hyperactieve wijze. Het lijkt erop alsof bovenstaande symptomen toenemen naarmate hij langer leest. We kunnen vaststellen dat dit gedrag niets te maken heeft met de moeilijkheid van de tekst. Bora bouwt tijdens het lezen een steeds groter wordende spanning op die zich pas ontlaadt als het lezen voltooid is. De aansporing van de leerkracht om toch vooral rustig te lezen wordt door Bora niet opgevolgd; hij neemt een grote hap lucht en haalt pas weer adem na het twintigste woord gelezen te hebben.

Volgens de Brustoets heeft Bora een didactische leeftijdsachterstand van twee jaar. Vol-

gens zijn leraar scoort Bora aanzienlijk slechter dan Turkse leerlingen die al enkele jaren in Nederland zijn. We hebben verder het hoogste toetsniveau van AVI gebruikt. Dit niveau wordt door de gemiddelde leerling na 30 maanden leesonderwijs bereikt (dus aan het eind van groep 5). Zorgwekkend is het wanneer een leerling dit niveau pas in groep 8 of later bereikt. Dit niveau wordt door Bora niet gehaald.

Om zijn angst om fouten te maken wat te verminderen gaven we een AVI-leeskaart mee naar huis om de tekst thuis voor te bereiden. De leesvaardigheid verbetert daardoor echter niet. Blijkbaar kan Bora geen hogere prestatie leveren. Er treedt bij deze derde test eerder een soort vermijdingsgedrag op. Hij wil helemaal niet meer lezen.

BEGRIJPEND LEZEN Aan het begin van de brugklas is bij Bora tevens de Screenings-toets Begrijpend Lezen (Jager, Pijlman, Sluis & Wammes, 1991) voorgelegd. Dit onderzoek wordt standaard uitgevoerd op de desbetreffende school als de resultaten van het *Groninger School Onderzoek* daartoe aanleiding geven. De eerstgenoemde toets is door de auteurs ontwikkeld op de Hogeschool Holland te Diemen. In deze niet-gevalideerde toets worden een aantal voor de hand liggende deelvaardigheden met betrekking tot het stillezen onderscheiden, zoals het kunnen vasthouden van de gelezen informatie en het benutten van leesstrategieën. De resultaten van Bora bij het begrijpend lezen zijn slecht.

Deze toetsuitslag was indertijd aanleiding voor de school Bora ondersteuning te geven met de methode *Weet wat je leest!* (Lijmbach, Haquebord & Galema, 1990). Er wordt weliswaar op aanvullende wijze (een uur per week gedurende een half jaar) geoefend met deze leesmethode, maar Bora blijft steeds begripsfouten maken. Uit de videoregistratie van ons eigen onderzoek blijkt overigens dat Bora een tekst alleen mompelend kan 'stil'-lezen, hetgeen een belangrijke aanwijzing is voor een onvoldoende beheersing van het lezen als basisvaardigheid. Het doel van een tekst ontgaat Bora vaak. Ook het werken met Clozeteksten heeft niet het gewenste resultaat. Bora zelf verklaart vaak lang studierend te lezen in een bepaalde tekst, zonder dat dat hem het

het gaat over turks en marokkaanse
 het blauw gerijpte is turks en marokkaans.
 in veel kinderen zijn vaak soldaat.
 in amerika ziet veel zeeverer kinderen
 ik wil voor school werken.

Afbeelding 1: Het handschrift van Bora aan het begin van de schakelbrugklas

gewenste resultaat oplevert. Zo leerde hij eens twee uur achter elkaar aan een repetitie voor biologie en haalde toch een drie. Bora zegt overigens dat hij de ondertitels op de televisie wel kan lezen.

HANDSCHRIFTPROBLEMEN In één oogopslag is te zien (zie afbeelding 1 en 2) dat Bora geen geschoold handschrift heeft: hij schrijft zonder verbindingen met een mengmoes van druk- en schrijffletters.

We namen de handschrifttest van De Ajuriaguerra af. We gebruikten hiervoor Bora's schriftwerk uit het *Groninger School Onderzoek* en zijn werkschrift uit de schakelbrugklas.

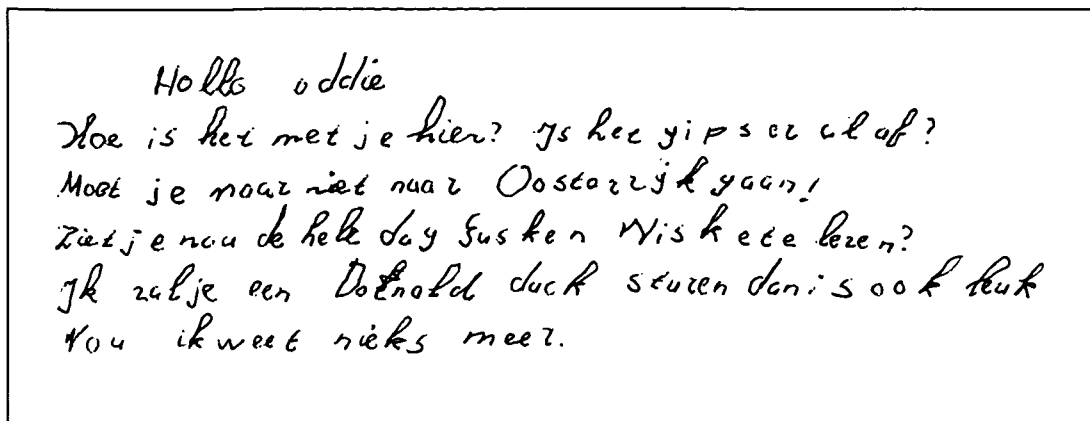
Uit deze testen blijkt dat zowel op het eind van de basisschool als in de schakelbrugklas er geen grote handschriftproblemen met betrekking tot de leesbaarheid waren, ondanks de wat ongeschoolde indruk. Zijn ruimteverdeling (de schrijfrichting, marges, en dergelijke) is voldoende regelmatig. De vormgeving van de letters leidt ook niet tot leesbaarheidsproblemen. Wel heeft de schrijfbeweging zich wat zwak ontwikkeld. Zo is de schrijflindikte onregelmatig, worden letters niet verbonden, worden veel letters verbeterd, en is de letterhoogte niet overal gelijk. Het handschrift in de schakelbrugklas is volgens de test een fractie beter dan het handschrift op het eind van de basisschool.

Dat Bora een redelijk handschrift heeft is verklaarbaar: hij heeft het Nederlandse onderbouw-onderwijs gevolgd, waarin zeer veel aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van het handschrift. Dat hij geen lopende

schrift meer heeft, kan ontstaan zijn doordat zijn 'loopbaan' in de bovenbouw van het basisonderwijs onderbroken is geweest door een verblijf in Turkije. Dat was juist op het moment dat er meer en meer, en in een steeds hoger tempo geschreven moest worden. Wij vermoeden dat Bora daarom het lopende schrift heeft vervangen door een eigen variant van het blokschrift. Tot onleesbaar schrijven heeft dit echter niet geleid.

HOOFD- EN KLEINE LETTERS Bij aanvang van de brugklas valt niet alleen op dat Bora zelden hoofdletters gebruikt, maar ook dat als hij ze wel gebruikt dit op een geschoolde wijze geschiedt. Zo is het verschil manifest tussen een hoofdletter E, A en J met de kleine e, a en j, hetgeen aantoont dat Bora het oorspronkelijk wel goed heeft geleerd. Leren en toepassen zijn bij Bora blijkbaar twee verschillende dingen.

In de brugklas blijken er voor Bora twee relevante leermomenten te zijn. Het eerste leermoment houdt in dat de docent consequent alle kleine letters verbetert die als hoofdletter geschreven hadden moeten worden. Wat was het effect van deze ingreep? Het blijkt dat de opmerkingen van de docent enig effect hadden, aangezien Bora hierna in ongeveer de helft van de gevallen nu wel een hoofdletter toepast. Ook blijkt Bora nu af en toe zijn eigen werk te verbeteren. Maar tevens geldt dat die ingreep niet voldoende leereffect bewerkstelligt. Het tweede leermoment, een serie oefeningen in de schoolmethode, blijkt meer aan te slaan: meestal schrijft hij vanaf dit



Afbeelding 2: Het handschrift van Bora aan het eind van de schakelbrugklas

leermoment hoofdletters waar ze vereist zijn.

We kunnen hieruit concluderen dat het weliswaar belangrijk is dat de leraar het werkschrift corrigeert, maar ook dat de methode oefenstof moet bevatten om dit probleem aan te pakken. Weten dat je het fout hebt gedaan, zonder dat op systematische wijze het goede geoefend wordt, leidt blijkbaar niet tot voldoende leereffect.

AUDITIEF WOORDBEELD Met deze categorie bedoelen we schrijffouten die voortvloeien uit onvoldoende inprenting van dat betreffende woordbeeld in het auditieve geheugen. We zochten in zijn werkschrift zulke fouten. Bora maakt zeer veel auditieve woordbeeldfouten, die zich grofweg in 2 sub-categorieën laten verdelen:

- 1 fouten onder invloed van de Turkse moedertaal;
- 2 fouten door verstoord taalleren.

Wat de 'Turkse' fouten betreft ondergaat Bora nog veel invloed van Turkse spellingsconventies. Het meest opvallend is het gebruik van het /i/-teken, waar in het Nederlands een /ie/ voorgeschreven is, bijvoorbeeld: *vice* in plaats van *vies*. Ook komen hypercorrecte vormen komen voor, bijvoorbeeld *fielms*, *nieks* in plaats van *films*, *niks*. Naast de /i/-problemen komen wat minder frequent andere taalfouten voor die verklaarbaar zijn vanuit de Turkse spelling, bijvoorbeeld: *etalace*, *you*, *wandaag* in plaats van *etalage*, *jou*, *vandaag* (in het Turks wordt de /c/-letter als /dj/, de /v/-letter als een soort /w/, en de /y/ als een

/j/-klank uitgesproken). We kunnen vervolgens constateren dat op de /i/-problemen na de andere interferenties in de loop van het schakeljaar zijn verdwenen. Er zou iets aan die hardnekkige /i/-problemen gedaan moeten worden, maar daar voorziet de taalmethode niet in.

Tevens kwamen er fouten voor die verklaarbaar zijn uit verstoord taalleren. Zo blijken meerlettergrepige woorden vaak het auditieve geheugen van Bora teveel te belasten, met als gevolg weglating van een lettergreep en/of verminking van het woord, bijvoorbeeld: *overgen*, *gezelleing*, *internatsaloe* in plaats van *overgeven*, *gezellig*, *internationale*. Dit probleem, dat ook niet ongewoon is bij een bepaald type dyslexie, laat zich remediëren met oefeningen waarin los en auditief aangeboden lettergrepen door de leerling gesynthetiseerd moeten worden. De leerling krijgt bijvoorbeeld aangeboden /oo/, /vur/, /gee/ en /vu/ daaruit moet hij *overgeven* synthetiseren. Dergelijke oefeningen zoekt men tevergeefs in de reguliere methodes, terwijl ze juist zo belangrijk zijn voor het taalleren van de leerling.

VISUEEL WOORDBEELD Onder visuele woordbeeldfouten verstaan we fouten die voorkomen hadden kunnen worden door voldoende visuele inprenting van dat woordbeeld. Het verschil met auditieve woordbeeldfouten is er niet steeds. Soms is zijn schrijfwijze (bijvoorbeeld *automatis*) auditief wel, en visueel niet correct. Na analyse van zijn werkschrift kunnen we veel van dergelijke fouten vaststellen. In het *Groninger School*

Onderzoek komen we in dit verband een relevante proef tegen. In de rubriek 'cognitieve ontwikkeling' moet Bora getallen (bijvoorbeeld: 1-3-5-7-...) en letters (bijvoorbeeld: *d-e-f-g*... aanvullen). De bedoeling is dat de leerling op grond van een voorgegeven reeks de volgende voorspelt. Bij Bora valt op dat hij dat met getallen goed kan, maar met letters helemaal niet. Omdat het hier letters betreft, en geen woorden, heeft zijn probleem niets met meertaligheid te maken. Het 'alfabetiseren' is klaarblijkelijk niet erg aangeslagen. Uit een andere proef ('Woordherkenning' uit het *Groninger School Onderzoek*) blijkt verder dat er ook geen visueel woordbeeld is.

In de taalmethode van de brugklas wordt overigens de nodige aandacht besteed aan het op alfabet zetten. Visuele woordbeeldoefeningen worden echter niet gegeven.

LETTERGREEPKWESTIE We verstaan hieronder het probleem van de enkele of dubbele klinker en medeklinker, zoals in *bom*, *boom*, *bommen*, *bomen*. Wederom hebben we Bora's werkschrift bekeken om te zien of we veel van dergelijke fouten tegenkwamen. Bora blijkt geen noemenswaardige problemen te hebben met de lettergreepkwestie in één- en twee-lettergrepige woorden. Hij heeft immers goed en systematisch onderricht gehad in de onderbouw van de basisschool. Het gaat echter fout bij drie- en meerlettergrepige woorden, bijvoorbeeld: *gelukkig*, *binenkort*, *manelijk*.

In de bovenstaande voorbeelden was de fout eenvoudig te rubriceren, maar meestal was het woord dermate verminkt dat rubricering onmogelijk was. Duidelijk is dat Bora bij het schrijven van grotere woorden een leerhaat vertoont.

WERKWOORDSPELLING Tenslotte hebben we in zijn werkschrift naar fouten tegen de werkwoordspelling gezocht. De methode van waaruit Bora werkt leert werkwoordspelling aan met behulp van analogieën: eerst wordt de vervoeging van twee voorbeeldwerkwoorden in de tegenwoordige tijd aangeboden (*helpen*, *raden*), en vervolgens moet de leerling rijtjes invullen.

Het leren spellen van werkwoordvormen blijkt volgens de docent bij Bora's klasgenoten

redelijk succesvol te zijn, maar Bora blijft het gehele jaar zeer systematische fouten maken. Naast elkaar komen voor:

mijn moeder helpt	- mijn moeder bedoel <u>d</u>
ik help	- ik bloed <u>t</u>
help jij ?	- jij snijde <u>n</u>

Het is duidelijk dat Bora *de regel* niet beheerst, en wellicht heeft hij meer baat bij een algoritmische aanpak. De methode voorziet hier echter niet in.

Wat we kunnen leren van Bora

Hieronder geven we enkele plausibele verklaringen voor Bora's problemen. Tevens zullen we trachten deze problemen in een breder verband te brengen.

DE TRADITIONELE UITLEG

afwezigheid, verhuizing	⇒	taal- leerpsychologische hiaten
meertaligheid	⇒	
taalzwakte	⇒	

Afbeelding 3: De traditionele uitleg

Afwezigheid Het is manifest dat het tweemaal heen en weer verhuizen tussen Nederland en Turkije een ernstige verstoring van het taalleren inhoudt. Zo beheerst Bora zelfs het technisch lezen niet voldoende, terwijl dat voorwaarde is voor het stillezen in de taalmethode van de brugklas. Bora mist basis-kennis om tot enigszins correcte werkwoordspelling te kunnen komen. In zijn handschrift ontbreekt aanvankelijk het onderscheid tussen kleine en hoofdletters. Afwezigheid heeft dus vele negatieve gevolgen voor zijn taalleren gehad.

Nu is Bora vanzelfsprekend een extreem voorbeeld. Toch dienen we te bedenken dat er in elke klas kinderen zitten die (binnen Nederland) van school naar school, en veelal dus van taalmethode naar taalmethode, verhuisd zijn. Dit heeft dan tot gevolg dat de aansluiting bij de taalmethode op sommige onderdelen gemist kan worden. Ook kunnen kinderen langere tijd ziek zijn geweest, of kunnen zij door psychische problemen thuis

een tijd lang niet ontvankelijk geweest zijn voor onderwijs. Afwezigheid kan tot ernstige hiaten leiden op het gebied van het taalleren. Het probleem komt ieder jaar in iedere klas voor.

Meertaligheid Dat de moedertaal van Bora niet het Nederlands is geweest, heeft ook problemen veroorzaakt. Het betreft dan vooral problemen op het gebied van het auditieve woordbeeld, met name het onderscheid tussen de 'korte' en de 'lange' /i/. In elke klas zitten wel meertaligen, elk met hun eigen problemen op het gebied van het auditieve woordbeeld. Daarnaast is het waarschijnlijk dat de problemen die Bora heeft met begrijpend lezen voor een deel ook zijn toe te schrijven aan zijn meertaligheid, maar ze kunnen ze niet helemaal verklaren.

Taalzwakte Bora heeft al vanaf zijn peutertijd problemen gehad met het taalleren, ook in zijn moedertaal. Hij is aan de late kant gaan praten, en toen hij ging praten ontwikkelde hij zich als een stotteraar. Docenten melden een apert beklijvingsprobleem bij woordbeelden. We mogen op grond van deze informatie aannemen dat Bora als taalzwak is te beschouwen. We zien dat ook terug in zijn materiaal: hij blijkt een zwak taalgeheugen te hebben. Zijn visuele geheugen voor getallen is goed, terwijl het visuele geheugen voor letters zwak is. Meerlettergrepige woorden blijken vaak te lang te zijn om onthouden te kunnen worden. De algehele taalzwakte leidt op zich weer tot gaps op het gebied van taalleren. Deze taalzwakte komt gemiddeld bij 5-10% van de brugklasleerlingen voor (Dumont, 1986).

Alle drie de bovenstaande oorzaken hebben een gemeenschappelijk gevolg: er ontstaan hiaten op het gebied van het taalleren.

ONZE UITLEG In de traditionele diagnostiek wordt het probleem ons inziens ten volle bij de leerling gelegd. Er wordt voorbij gegaan aan het feit, dat in het geval van een aansluitingsprobleem net zo goed het probleem aan de andere kant gelegd kan worden: bij de taalmethode. De leerpsychologische hiaten worden dan veroorzaakt door de taalmethode, omdat de methode niet goed aansluit bij de

beginsituatie van de leerling. Met andere woorden: de leerling mist de instap en nergens in de methode wordt geprobeerd hem in zijn specifieke onderwijskundige behoefte tegemoet te komen.

We onderscheiden vier belangrijke leemtes in de didaktiek die naar ons oordeel in de verschillende methodes wel aandacht behoeven.

geen voorwaardelijke intake →	taal- leerpsychologische hiaten
geen voorwaardelijke remedie →	
geen procesmatige opsplijting →	
geen procesmatige beklijving →	

Afbeelding 4: Onze uitleg

Geen voorwaardelijke intake Voordat met het eigenlijke programma begonnen wordt, wordt eerst getest of door de leerling aan de minimale voorwaarden voldaan wordt (de voorwaardelijke intake). Wanneer een bepaald relevant onderwerp voor het eerst in de taalmethode aan de orde komt, bijvoorbeeld de werkwoordspelling, dan dient eerst via een soort mini-voorwaardentoets bekeken te worden of de leerling de binnen de methode veronderstelde beginsituatie feitelijk wel beheerst om de uitleg en training te kunnen volgen. De methode dient in die educatieve behoefte te voorzien. Gebeurt dit niet, dan is het zinloos voor de leerling om de training te volgen. Er ontstaat dan een steeds groter hiaat, bijvoorbeeld met betrekking tot die werkwoordspelling. Tevens kan de leerling 'protestgedrag' gaan vertonen, hetgeen het algehele leerklimaat in de klas kan verstoren.

In het geval van Bora is het gemis van een voorwaardelijke intake duidelijk. De leesmethode traint vooral het stillezen, terwijl er binnen de methode niet gecheckt wordt of alle leerlingen wel een voldoende technische leesvaardigheid bezitten om de stillestraining van *Weet wat je leest!* te kunnen volgen. Tevens zien we bij Bora, dat hij uit zelfbescherming zichzelf een soort lees-vermijdingsgedrag heeft aangeleerd. Al die uren leestraining zijn

in het geval van Bora voor een belangrijk deel zinloos geweest. Tevens geldt dat voor de training in werkwoordspelling.

Het gemis van een voorwaardelijke intake in de taalmethode is niet alleen voor Bora bijzonder vervelend. In zijn klas zitten ongetwijfeld nogal wat leerlingen, die verhuisd zijn, meertalig zijn, of taalzwak zijn. Bij al deze leerlingen doet zich dit didactische probleem in meerdere of mindere mate voor.

Geen voorwaardelijke remedie Als een logisch gevolg van een ontbrekende intake worden door methoden meestal geen remediërende pakketten verschaft ten behoeve van tekorten op enkele hoofdgebieden. Had Bora een voorwaardelijke compensatie ontvangen, dan was er waarschijnlijk geen leerpsychologisch hiaat ontstaan. Het gemis aan voorwaardelijke remedie leidt niet alleen in het geval van Bora, maar naar wij vermoeden ook bij nogal wat klasgenoten, tot een dysfunctionele taaldidactiek.

Geen procesmatige opsplitsing We hebben ons al vele jaren terecht druk gemaakt over thematisch taalonderwijs, normaal-functioneel taalonderwijs, taalonderwijs in compleet-communicatieve situaties en/of emancipatorisch taalonderwijs. Deze inhoudelijke bezinning heeft wel tot aantrekkelijkere inhoud geleid. Maar we moeten ook erkennen, dat het cursorische aspect (het opdelen van de te leren vaardigheid in cognieve stappen) schromelijk is verwaarloosd. Zou er door de auteurs van de taalmethoden beter zijn nagedacht over de stappen waarin het tekstverklaren, de werkwoordspelling, luisterdidactiek, discussievaardigheid, creatief schrijven, en dergelijke aangeleerd moeten worden, dan zou dat vanzelf een betere taaldidactiek hebben opgeleverd.

Geen procesmatige beklijving Ook al wordt het leerproces van deelvaardigheden opgesplitst in een aantal stappen, dan nog biedt dat geen garantie voor succes. Elke stap moet voldoende getraind worden om beklijving te bewerkstelligen.

We zien bij Bora hoe dat fout kan gaan. Hij krijgt leestraining met de methode *Wéet wat je leest!*. De auteurs van die methode hebben

duidelijk nagedacht over de procesmatige opsplitsing van deelvaardigheden binnen het leesproces. In deze leesmethode worden bepaalde algoritmes aangeleerd. Zo'n algoritme bevat een cognitief handelingsplan om een moeilijke tekst te kunnen kraken.

Waar de methode zwak in is, is dat die algoritmes niet voldoende geautomatiseerd worden. Te denken valt aan het automatiseringparadigma van Gal'perin. Bij *Wéet wat je leest!* moet de leerling zijn handelingen verbaliseren, terwijl de leerling volgens Gal'perin iets pas beheerst als hij 'stil' (dus niet hardop) het algoritme kan uitvoeren. Tevreden zijn met het kunnen uitvoeren van de verbale voorfase als eindsituatie is een leerpsychologische misser. Het gevolg van de ontbrekende automatisering is dat het geleerde niet is blijven hangen bij Bora.

Of, hoe en waarom

Er kunnen aansluitingsproblemen ontstaan als de leerling door ziekte afwezig is geweest, verhuisd is, meertalig is en/of taalzwak is. Op geen enkele wijze biedt de reguliere taaldidactiek daar een systematische opvang voor. Doordat de methode niet aansluit bij de beginsituatie leidt niet de beginsituatie tot een hiaat, maar de taalmethode is daarvan mede veroorzaker of misschien wel hoofdschuldige. Als we de in de inleiding aangekondigde balans definitief opmaken dan blijkt dat de gepraktizeerde taalleermethode nauwelijks heeft gedaan waarvoor hij ooit gemaakt is, namelijk het taalleren van leerlingen in het voortgezet onderwijs; integendeel, het lijkt erop alsof de gehanteerde methodiek het taalleren juist heeft gefrustreerd.

Wij realiseren ons wel een heel extreem voorbeeld gegeven te hebben, maar we zijn ervan overtuigd dat onze waarnemingen in mindere mate geldig zijn voor een zeer grote groep leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Dat kunnen we van Bora leren.

Noten en Literatuur

- 1 De ondertitel verwijst naar *Schoolboeken leren lezen* van Inge Hofmans-Okkes. Dat boek opent met 'Mehmet - Het verhaal van een brugklasser' (Hofmans-Okkes, 1987: p. 11).

Asscheman, M. & D. Ebbers, *InstrumentTaal, methode Nederlands voor de basisvorming*. Lelystad, IVIO, 1994.

Berg, R.N. van de & H.G. te Lintelo, *Het Avipakket*. Den Bosch, 1977.

Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens, *Nederlands in de Basisvorming, een praktische didactiek*. Muiderberg, Coutinho, 1992.

Boer, B. de & B. Lijmbach, *Anders Nederlands/Verder lezen*. Hoevelaken, LPC, ongedateerde uitgave.

Brus, B.Th. & M.J.M. Voeten, *1-min test, vorm A + B*. Nijmegen, Berkhout, 1973.

Bult, E.H. e.a., *Goed Nederlands*. Groningen, Jacob Dijkstra, 1992.

Bulthuis-de Veer, A., *Taal is niet zo moeilijk*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.

Dumont, J.J., 'Lees- en spellingsproblemen in het Voortgezet Onderwijs, een definitie' in: *Leesmoeilijkheden in het v.o.* F. Pijlman & J.I.M. Wammes (red), Tilburg, Zwijssen, 1986. (p. 9-24)

Feteris, E.S.F. & N. Lewis, *Over en Weer*. Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1992.

Griffioen, J., *Zeggen-schap*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1975.

Hartveldt, D., *Kleine didactiek voor het Nederlands als Tweede Taal*. Muiderberg, Coutinho, 1990.

Hofmans-Okkes, I., *Schoolboeken leren lezen*. Muiderberg, Coutinho, 1989.

Jager, T., F. Pijlman, C. Sluis & J. Wammes, *Screeningstoets lezen*. Diemen, Hogeschool Holland, 1991.

Kema, G.N. & N.K.G. Kema-van Leggelo, *Groninger School Onderzoek, groep 7/8*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1987.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek*. Muiderberg, Coutinho, 1986.

Lijmbach, B.V.J.M., H.I. Hacquebord & K. Galema, *Weet wat je leest!* Groningen, Jacob Dijkstra, 1990.

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de Basis*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1992.

Pijlman, F., J.I.M. Wammes (red.), *Leesmoeilijkheden in het v.o.* Tilburg, Zwijssen, 1986.

Projectbureau Rotterdam, *BV-Taal*. Rotterdam, Wolters-Noordhoff, 1994 (setje proeflessen).

Schlebusch, J. e.a., *Nieuw Nederlands*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1990.

Wammes, J.I.M., *Schrijfmoeilijkheden in het v.o.* (interne publicatie). Diemen, Hogeschool Holland, 1992.