

Carry van de Guchte & Jeanne Kurvers:

Analfabete zij-instromers in het onderwijs: feit en fictie

Over analfabete leerlingen hoor je vaak zeggen: 'Ze kunnen niet goed waarnemen', 'Het zijn net kleuters', 'Ze zijn achter in motorische ontwikkeling', 'Ze moeten heel anders leren lezen dan jonge kinderen', enzovoort.

Carry van de Guchte en Jeanne Kurvers, hebben beiden een basisonderwijs achtergrond en zijn thans werkzaam in het Werkverband Taal en Minderheden aan de Universiteit in Tilburg.

In dit artikel reageren zij op opvattingen over analfabeten die zij in het onderwijsveld vaak tegenkomen. Ook gaan ze in op artikelen over analfabeten die eerder in Moer zijn verschenen (1993•2, 1997•1). Verder geven ze een aantal handreikingen in de vorm van suggesties voor de didactiek van het leesonderwijs en een typering van de methode 'lezen doe je overal'. Deze methode heeft Carry van de Guchte ontwikkeld voor analfabete leerlingen van tien tot veertien jaar.

In veel opvangsituaties voor allochtone leerlingen zitten leerlingen in de tienerleeftijd die bij binnenkomst niet kunnen lezen en schrijven. Het zijn er niet overal veel, maar in de eerste opvang van allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs en de bovenbouw van het basisonderwijs hebben de meeste docenten wel eens te maken met leerlingen die nog ingewijd moeten worden in de kunst van het lezen en schrijven. Die situatie is niet gemakkelijk, zeker niet als die leerlingen in gemengde groepen zitten met leerlingen die al vloeiend kunnen lezen en schrijven en/of al een eind gevorderd zijn in het Nederlands als tweede taal.

Dit artikel heeft de leeftijdsgroep van tien- tot zestienjarige analfabete leerlingen in het voort-

gezet onderwijs en de bovenbouw van het basisonderwijs voor ogen. Die leerlingen hebben in de afgelopen jaren in het onderwijs enigszins het imago gekregen van de zorgkinderen waar in het reguliere onderwijs geen plaats voor is. Ze worden vaak ingedeeld bij die andere zorgkinderen – de moeizame leerders – en krijgen soms al op voorhand een indicatie mee voor het voortgezet speciaal onderwijs (zie Van Dijk 1996). Ongetwijfeld is die indicatie voor enkele leerlingen terecht, maar eigen aan een imago is ook dat het als een groepskenmerk gaat functioneren en een eigen leven gaat leiden in de onderwijskundige zorg voor deze leerlingen. En dat is niet terecht.

In dit artikel worden enkele van die min of meer hardnekkige ideeën en gegroeide praktijken nader besproken en van enig commentaar voorzien. Vervolgens worden enige suggesties geboden voor een mogelijke opvang van analfabete neveninstromers in het onderwijs en wordt een methode voor deze doelgroep kort getypeerd. Voor de duidelijkheid wordt eerst een overzicht geboden van de situaties die zich voor kunnen doen op het terrein van de schriftbeheersing van allochtone zij-instromers.

Taal, schrift en ongeletterdheid

In Nederland wordt voor de schriftelijke weergave van de taal gebruik gemaakt van het Latijnse alfabet. Het Nederlands hanteert dus een alfabetisch schriftsysteem, dat wil zeggen er wordt in principe één teken gebruikt voor de weergave van één klank in de gesproken taal. Leerlingen die het Latijnse alfabet beheersen als ze het onderwijs binnenkomen, worden aangeduid als gealfabetiseerden of geletterden. Overigens is het wel zo dat verschillende talen die hetzelfde Latijnse schrift gebruiken, kunnen verschillen in de tekens die ze gebruiken voor bepaalde klanken uit de gesproken taal. Het Engels, Nederlands en Turks gebruiken bijvoorbeeld alledrie het Latijnse alfabet, maar de klank /oe/ wordt in het Nederlands geschreven als *oe*, in het Turks als *u* en in het Engels als bijvoorbeeld *oo*, *o* of *ou* (*book*, *two*, *you*).

Er zijn ook alfabetische schriftsystemen (met

eveneens in principe één teken voor één klank), die niet het Latijnse alfabet gebruiken, maar een ander alfabet. Voorbeelden daarvan zijn Russisch (het Cyrillische alfabet), Arabisch of Farsi. Er zijn ook talen die voor de schriftelijke weergave geen gebruik maken van het foneem (een klank) als basis voor de tekens, maar van een ander element van de gesproken taal, zoals een lettergreep (syllabisch schriftsysteem) of een morfeem of een woord (logografisch schriftsysteem). Het Tamil bijvoorbeeld is een syllabisch schriftsysteem: voor elke lettergreep in de gesproken taal wordt een teken gehanteerd. Het Japans voor een deel ook. Het Chinees is bij benadering een voorbeeld van een logografisch schriftsysteem; kort gezegd wordt er een teken gebruikt voor een morfeem en vaak is dat een woord in het Chinees. Leerlingen die in een van deze schriftsystemen kunnen lezen en schrijven worden doorgaans aangeduid met de term anders-alfabeten.

Er zijn leerlingen die, voordat ze in Nederland in een opvangsituatie terechtkomen, nooit naar school zijn geweest en bijgevolg ook nooit hebben leren lezen en schrijven, niet in het Nederlands, maar ook niet in enige andere taal. Dat zijn de echte analfabeten, die niet alleen moeten leren lezen en schrijven, maar ook verschillende andere conventies moeten leren die samenhangen met onderwijs in het algemeen en in Nederland in het bijzonder. En er zijn leerlingen die maar een paar jaar naar school zijn geweest, soms alleen naar de koranschool waar ze vaak wel geschreven Arabisch hebben leren reciteren, maar lang niet allemaal ook zelfstandig hebben leren lezen. Soms ook hebben ze een korte periode van onderwijs afgewisseld met kortere of langere periodes waarin deelname aan onderwijs ontbrak of niet mogelijk was. En uiteraard is er een kleine groep leerlingen (zoals in nagenoeg elk onderwijssysteem) die ondanks langdurig en gedegen onderwijs de kunst van het lezen niet onder de knie heeft gekregen.

In deze bijdrage gaat het vooral over die leerlingen die niet naar school zijn geweest en in geen enkele taal kunnen lezen en schrijven. In de praktijk van de *intake* is het overigens niet altijd even gemakkelijk vast te stellen

welke onderwijservaringen kinderen precies achter de rug hebben en in welke mate ze kunnen lezen en schrijven in de taal van hun land. Er zijn bijvoorbeeld leerlingen waarbij de gegevens over de achtergronden niet overeen blijken te komen met de ervaringen van docenten tijdens de eerste lessen. Soms zijn de intakegegevens erg summier; dan kan het gebeuren dat een leerling niet kan lezen wat voorgelegd wordt en als analfabeet wordt gezien.

Wat moet er in het onderwijs gebeuren met leerlingen die niet kunnen lezen en schrijven en niet of nauwelijks onderwijs hebben gehad? Her en der in het onderwijs bestaan daar ideeën over.

Analfabete leerlingen en hun imago

- 1 *Analfabete leerlingen hebben een ontwikkelingsachterstand en moeten eerst een heel kleuterprogramma doorwerken.*

Dit beeld van allochtone leerlingen valt nogal eens te beluisteren in het onderwijs, deels gevoed door ervaringen met individuele leerlingen bij wie het leren lezen maar niet wil lukken. De redenering erachter is niet zo vreemd. Kort gezegd komt die op het volgende neer. Leerkrachten constateren dat het proces van leren lezen bij sommige leerlingen niet wil vlotten; na maanden proberen, lijken de meest eenvoudige woorden als *jas* en *tas* nog steeds niet gelezen en geschreven te kunnen worden. Op zoek naar een antwoord op de vraag waar dat aan zou kunnen liggen, komt men tot de ontdekking dat deze leerlingen iets hebben gemist dat reguliere leerlingen in groep 3 - bij wie het leesonderwijs wel lijkt te slagen - wel achter de rug hebben: een kleuterprogramma van veel puzzelen, knippen, plakken, prikken en andere motorische en fijnmotorische vaardigheden. Blijkbaar vormt, zo zou de redenering vervolgd kunnen worden, een kleuterprogramma een noodzakelijk voortraject, voordat met het eigenlijke leesonderwijs begonnen kan worden. Zo ontstaat het beeld van vijftienjarige kleuters, die de kleuren niet kennen, niet kunnen waarnemen, niet weten wat groot en klein is en die niets liever doen dan kleuren, knippen en plakken.

Dit idee is verwant aan wat in de traditie van

het speciaal onderwijs bekend stond als *functietrainingsprogramma's*: voordat een kind kan beginnen met leren lezen moeten alle psychologische basisfuncties voldoende ontwikkeld zijn. Met de term basisfuncties wordt doorgaans de sensomotoriek, de visueel-ruimtelijke waarneming en de ontwikkeling van het lichaamsschema bedoeld. Een belangrijk onderdeel van de behandeling vormt vaak een vorm van bewegingstherapie die vooral buiten de klas – bijvoorbeeld bij de fysiotherapeut of in de gymzaal – plaatsvindt, terwijl de leerkracht die bezig is met leren lezen en schrijven doorgaans weinig handvatten krijgt aangereikt (vgl. Dumont 1982).

Bij de hier gelegde verbinding tussen leren lezen en motorische ontwikkeling kunnen een paar kanttekeningen gemaakt worden.

Op de eerste plaats, de noodzaak van functietraining voor doelmatig lees- en schrijfonderwijs is nooit aangetoond. Er is veel onderzoek gedaan naar de vraag of stimulering van vaardigheden op het gebied van motoriek, waarneming en tastzin het leren lezen zou kunnen bevorderen en steeds blijken die vaardigheden weinig samen te hangen met leren lezen (vgl. Dumont 1982; Adams 1990).

Op de tweede plaats, die functie-trainingsprogramma's zijn ontstaan in de context van het werken met kinderen, waarbij duidelijk sprake was van leerstoornissen. Kinderen die nog nooit naar school zijn geweest, hebben nog geen leerstoornissen, althans dat zal nog moeten blijken. Het probleem is vaak dat individuele leerlingen die maar niet vooruit willen gaan, vaak veel meer opvallen in de klas en veel meer de beeldvorming bepalen dan de overige, minder opvallende leerlingen, die normaal vorderen (vgl. het niet mee mogen zwemmen of het dragen van hoofddoekjes). Uiteraard moeten al deze leerlingen nog heel veel kennis en vaardigheden opdoen die leeftijdsgenoten die wel naar school zijn gegaan al lang beheersen. Behoudens uitzonderingen gaat het eerder om typisch schoolse vaardigheden (of schoolse wijzen van omgang met vaardigheden) dan om basisfuncties als motoriek of waarneming.

Op de derde plaats, de problemen die zich voordoen bij het leren lezen en schrijven van deze leerlingen – en uiteraard doen die zich

voor – kunnen vaak ook op een andere manier verklaard worden, namelijk vanuit het leerproces zelf. Van die laatste twee kanttekeningen zullen aan de hand van recente literatuur een paar voorbeelden worden gegeven.

SCHOOLS KIJKEN Analfabete leerlingen kunnen niet goed waarnemen, wordt wel eens gezegd (zie Van Dijk 1996). Dat is natuurlijk niet zo. Iedereen die niet visueel gehandicapt is, kan waarnemen en een vijftienjarige begrijpt meer van wat hij waarneemt dan een tweejarige. Iets anders is dat in het onderwijs vaak heel specifieke dingen gedaan moeten worden met visuele afbeeldingen. Die conventies beheerst niet iedereen die niet is schoolgegaan. Om een voorbeeld te geven: veel plaatjes in het onderwijs – zeker in het tweedetaalonderwijs en het aanvankelijk leesonderwijs – dienen vaak maar één doel: een eenduidige reactie oproepen, een woord of een zin. Wat voor type reactie gevraagd wordt, is typisch iets wat je in het onderwijs leert en de meeste leerlingen hebben dat snel door. Anders gezegd: een leerling ziet waarschijnlijk wel wat er op het plaatje staat (even afgezien van alle mogelijke beeldende misbaksels, maar dan ligt het aan de plaat en niet aan de leerling), maar weet nog niet wat de docent precies bedoelt als die vraagt wat er op het plaatje staat. Zo'n leerling hoeft niet te leren kijken, maar moet nog op een 'schoolse' manier leren kijken.

MESKER EN LEESPROBLEMEN Een goed voorbeeld van een werkwijze die uitgaat van achterstanden in motorische ontwikkeling stond enkele jaren geleden in *Moer* (Moer 1993:2). Miriam Stern berichtte in die bijdrage over de weldaden van de Meskertherapie voor oudere allochtone leerlingen. Interessant is vooral de constatering van leerproblemen die een gevolg zouden zijn van ontwikkelingsachterstanden van het motorisch apparaat. Mesker onderscheidt in de sensomotorische ontwikkeling van een kind de slurffase (de baby), de symmetriefase (de peuter), de lateralisatiefase (de kleuter) en de dominantiefase. Pas in die laatste fase is volgens Mesker de motorische ontwikkeling zo ver gevorderd dat een leerling met lees- en schrijfonderwijs zou kunnen beginnen. De

Meskertheorie is erop gericht met allerlei bewegingsoefeningen (aan het Meskerbord) die ontwikkeling af te ronden. In de bijdrage van Stern wordt beschreven hoe van de analfabete zij-instromers de fase in de motorische ontwikkeling werd vastgesteld en hoe de Meskertherapie de klas werd ingehaald. Naar ons beste weten is naar het sensomotorisch ontwikkelingsniveau van deze leerlingen nooit onderzoek gedaan; het is dan ook moeilijk daar uitspraken over te doen.

Over de wijze waarop in de tekst een verbinding gelegd wordt met lees- en schrijfproblemen kunnen we wel iets zeggen. En die is in elk geval discutabel. 'Kinderen die verschijnselen vertonen van de slurfmotoriek hebben veelal problemen met de onderboven-beleving: verschillen tussen *d* en *p*, *m* en *w*, *u* en *n*. (...) Sommige van deze leerlingen bekijken zelfs een plaatjesboek op de kop. Leerlingen die nog veel sporen vertonen van symmetrie hebben problemen met de links-rechtsbeleving. Zij lezen vaak kat voor tak, *mos* voor *som*' (Moer 1993•2, p. 52).

In welke fase van de motorische ontwikkeling deze kinderen zijn, weten wij niet. Wat we wel weten is dat de problemen die hier vermeld worden, waarschijnlijk niets te maken hebben met een al dan niet ontwikkeld motorisch apparaat, maar alles met leren lezen in een alfabetisch schriftsysteem en de conventies die daarbij horen. De verwisselingen tussen *d* en *p*, *m* en *w* en *u* en *n* zijn namelijk gewoon typische beginnersproblemen van iemand die nog moet leren wat de distinctieve kenmerken zijn van lettertekens. Letters herken je namelijk aan andere kenmerken dan andere voorwerpen die afgebeeld kunnen worden. Een *d* en een *p* zijn namelijk nagenoeg identieke figuren; de een is alleen een halve slag gedraaid ten opzichte van de ander. De *u* en de *n* verschillen eveneens op datzelfde punt. De meeste voorwerpen mag je als identiek blijven beschouwen, ook als ze gedraaid zijn: een stoel blijft een stoel, ook als je die een slag of een halve slag draait. Een letter wordt dan echter ineens een andere letter. Dat is geen probleem, maar moet wel geleerd worden. Het leren herkennen van die visueel op elkaar lijkende letters kost vaak meer leertijd. Veel docenten weten dan ook dat beginnende lezers die vaker onderling

verwarren en dat ze die letters wat vaker moeten oefenen. Een probleem wordt het pas, als die beginnersproblemen niet overgaan. Iets soortgelijks kan gezegd worden over de verwisselingen tussen *mos* en *som* of *poes* en *soep*: ook dat komt meer voor bij beginnende lezers en heeft opnieuw te maken met een conventie die typisch is voor geschreven taal en die bij visuele herkenning van andere beelden (op papier) niet of nauwelijks een rol speelt. Als je vijf eendjes ziet lopen – moeder voorop – zul je niet geneigd zijn je waarneming anders te interpreteren als de eenden niet naar rechts, maar naar links lopen. Ook dan interpreteer je het beeld als 'moeder voorop'. Bij letters rolt er ineens een ander woord uit als ze de andere kant oplopen. Dat doorkrijgen kost eveneens leertijd, vooral ook omdat een beginnende lezer die reeks tekens ook nog eens moet verbinden met een gehoorde of gesproken volgorde die minder duidelijk is: je hoort *soep* als beginner nu eenmaal niet als drie duidelijk in de tijd onderscheiden klanken. Opnieuw gaat het hierbij dus om een beginnersprobleem waar veel leerlingen tijdens de eerste fase van het leren lezen last van hebben. Dat gaat over, vooral dankzij veel aandacht voor waar het in de kern om gaat: leren doorzien van het alfabetisch principe. En wanneer een leerling daar extra lang problemen mee blijft houden, zijn er altijd nog twee verklaringen mogelijk: er is inderdaad sprake van een leesprobleem, of er is in de lessen weinig tijd en ruimte geweest deze leerlingen te leren dat geschreven woorden leren herkennen niet hetzelfde is als een soort plaatjes leren onthouden.

2 *Wie wil leren lezen en schrijven, moet eerst een leesvoorwaardenprogramma doorwerken.*

Deze constatering is verwant aan de eerste, zij het dat het hier niet gaat om een breed, vooral motorisch gericht kleuterprogramma, maar op een meer specifiek op de voorbereiding van het lezen gericht programma. Als leesvoorwaarden worden doorgaans genoemd auditieve discriminatie, auditieve analyse, auditieve synthese, visuele analyse, visuele discriminatie en schrijfmotoriek. In de grond gaat het bij deze leesvoorwaarden om deelvaardigheden van het aanvankelijk lezen en aanvankelijk spellen. Hiervan werd vooral

in de jaren zeventig verondersteld dat het niet gek zou zijn om die deelvaardigheden alvast, voorafgaande aan het eigenlijke lees- en schrijfonderwijs, geïsoleerd te gaan oefenen. In veel onderwijsprogramma's voor analfabete allochtone leerlingen zijn die oefeningen een eigen traject gaan vormen, voorafgaande aan het aanvankelijk leesonderwijs. Bekend zijn vooral de schrijfmotorische oefeningen met allerhande krulpatronen die gemaakt moeten worden en auditieve discriminatie-, analyse- en synthese-oefeningen. Er is niets op tegen om een leerling eens een vel met schrijfpatronen te laten maken en guirlandes te laten tekenen, maar noodzakelijk is dat niet en zeker niet lange tijd. Schrijfmotoriek kan evenzeer, en wellicht veel functioneler, geoefend worden aan de hand van letters en cijfers.

Er zijn heel goede redenen om met leerlingen auditieve discriminatie-oefeningen te doen, maar vooral op die onderdelen die lastig zijn voor leerlingen: namelijk oefeningen met die contrasten tussen klanken die voor niet Nederlandstalige leerlingen lastig zijn: bijvoorbeeld het onderscheid tussen *u* en *oe*, tussen *o* en *oo*, tussen *n* en *ng*, tussen *w* en *v*, tussen *b* en *p*. Eindeloos oefenen op het verschil horen tussen *boos* en *baas* of tussen *soep* en *joep* is dan ook echt niet nodig. Dat horen nagenoeg alle kinderen. Iets anders ligt het met auditieve analyse- en syntheseoefeningen. Die zijn heel belangrijk tijdens het leren lezen, maar als geïsoleerde oefeningen vooraf niet zo zinvol. De meeste leerlingen kunnen geen woorden uitleggen in klanken voorafgaande aan het leren lezen en de meeste leerlingen leren die vaardigheid dan ook pas tijdens het aanvankelijk lezen. Daar horen ze ook thuis en daar moet er ook veel aandacht aan besteed worden.

3 *Leren lezen moet vanaf het begin aan de hand van functioneel en authentiek schriftelijk taalgebruik.*

Veel docenten zijn van mening dat leren lezen, vooral voor oudere leerlingen, vanaf het eerste moment functioneel moet zijn. Dat is ook zo, maar ten onrechte wordt al te snel gedacht dat alleen maar die teksten functioneel zijn, die oudere leerlingen en volwassenen meteen aan zouden moeten kunnen wenden in hun alledaagse situatie: het leren

gebruiken van de televisiegids, de krant kunnen lezen, advertenties kunnen navlooiën op aanbiedingen, formulieren in kunnen vullen of bankhandelingen kunnen verrichten en advertentiefolders kunnen lezen. Er is niets op tegen om vanaf het begin in de klas of in de les gebruik te maken van al die verschillende tekstsoorten, maar het is niet zo verstandig en bepaald ook niet functioneel om leerlingen de *schrijfcodes* te leren op basis van woorden als *discotheek*, *nationaliteit*, *horeca* of *house-party*, zodat leerlingen moeizaam zitten te spellen van d-i-s-s-o-t-h-e-e-k, om vervolgens geheel en al vast te lopen in wat ze zelf aan het verklanken zijn. In die fase kan het ook functioneel zijn om woorden en teksten te gebruiken die leerlingen zo snel mogelijk brengen tot zelfstandig, geautomatiseerd leesgedrag. Als dat woorden zijn uit authentieke teksten of zelfgemaakte teksten van leerlingen is dat fantastisch. Als docenten die creativiteit en methodische bagage niet hebben, kunnen ze beter een bestaande leergang voor aanvankelijk lezen benutten en die zorgvuldig doorwerken dan proberen de leerlingen zelf het wiel uit te laten vinden, hoe functioneel de teksten op het eerste oog ook lijken. Met dergelijke authentieke teksten zijn bovendien voldoende andere dingen te doen die ook relevant zijn voor beginnende leerders van het Nederlands als tweede taal, bijvoorbeeld in het kader van luisteroefeningen of het oriënteren op de wereld van de geschreven taal in Nederland.

4 *Oudere leerlingen moet je niet op dezelfde manier leren lezen als jonge kinderen.*

Sommige leerkrachten zijn van mening dat oudere leerlingen heel anders zouden moeten leren lezen dan jonge kinderen. In het basisonderwijs worden verschillende methodes voor het leren lezen gebruikt, die verschillen in de accenten die gelegd worden in de didactiek. Op vrijwel alle scholen echter worden woorden in klanken uiteengehaald, klanken en lettertekens aan elkaar gekoppeld, letters verklankt en tot woorden samengevoegd.

Vooral het verklanken blijkt associaties op te roepen met een nogal kinderlijke wijze van leren die met oudere kinderen beter vermeden kan worden. Die gedachte wordt vaak

nog eens extra gevoed door de observatie dat veel leerlingen gemakkelijk een groot aantal woorden blijken te kunnen onthouden, ook lange en ingewikkelde woorden, terwijl het verklanken vaak gepaard gaat met veel geploeter. Bovendien lijken leerlingen die verklanken, vaker fouten te maken die leerlingen die woorden in hun geheel leren, niet blijken te maken. Ze lezen bijvoorbeeld nonsenswoorden, zoals *breif* in plaats van *brief* of *soom* in plaats van *som*.

Oudere leerlingen zouden wellicht beter kunnen leren lezen met een globaal methode, zou de conclusie kunnen zijn. Met een globaal methode leren de leerlingen de geschreven vorm van woorden als geheel herkennen, zonder dat de structuur van klanken en letters van die woorden expliciet onderwezen wordt. Die conclusie is niet terecht. Of oudere leerlingen anders leren en zo ja, op welke wijze, is eigenlijk nauwelijks bekend. Maar om de schriftcode vlot en geautomatiseerd te leren gebruiken is inzicht in het alfabetisch principe noodzakelijk, zowel voor oudere als voor jongere leerlingen.

Verklanken is een manier om het principe van de schriftcode aan te leren, niet meer en niet minder. Misschien zijn er ook andere manieren, maar op de een of andere manier zal aandacht voor de segmenten van een gesproken woord (de klanken) en de schriftelijke eenheden die daarvoor symbool staan (de letters) nodig zijn, wil iemand een zelfstandig lezer worden. Leerlingen die volgens een globaal methode leren lezen, krijgen doorgaans dat inzicht in de structuur van geschreven woorden niet of te onsystematisch. Zij onthouden geschreven woorden aan visuele kenmerken. In het begin boeken die leerlingen snel vooruitgang, omdat ze redelijk goed in staat zijn een groot aantal visuele woordbeelden te onthouden. Die vlotte voortgang is echter maar schijn. Leerlingen kunnen op die manier alleen woorden 'lezen' (onthouden) waarvan iemand heeft verteld wat er staat. Zelfstandig iets lezen wat ze nog nooit eerder gezien hebben (het criterium bij uitstek bij leesvaardigheid), lukt op die manier niet. (Adams 1990; Kurvers & Van der Zouw 1990).

Ongetwijfeld zijn er verschillen in het leerproces tussen oudere en jongere leerlingen,

maar uit wat tot dusverre bekend is, verschillen niet zozeer de aard van het leerproces en de stadia die beginnende lezers doorlopen. Verschil in het leesonderwijs aan jongere en oudere leerlingen moet dan ook niet liggen op het gebied van de didactiek, oftewel de manier waarop het lezen onderwezen wordt. Misschien verschillen wel het tempo van het leerproces en de mate waarin oefeningen voor deelvaardigheden herhaald moeten worden (vgl. Kurvers & Van der Zouw 1990). Het zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat oudere leerlingen minder 'tierlantijntjes' nodig hebben om ze gemotiveerd te houden voor het proces van leren lezen, het onderwijsproces kan wellicht wat meer rechttoe rechtaan plaatsvinden. En uiteraard moet de inhoud van de leerstof anders zijn. Oudere leerlingen zijn in andere onderwerpen geïnteresseerd dan jonge kinderen, hun leefwereld is een andere, ze lachen om andere dingen en gaan anders met elkaar om.

5 *Het leren lezen is voor oudere leerlingen veel moeilijker dan voor jongere leerlingen.*

Dit lijkt een beetje een tegenhanger van het vorige punt: jonge kinderen van een jaar of zes, zeven leren tamelijk moeiteloos lezen. Oudere leerlingen hebben veel meer moeite met het leerproces, ze zijn minder flexibel, hebben zich al allerhande gewoonten eigen gemaakt die een vlot leren lezen verhinderen en het aanvankelijk leesproces kost veel tijd en moeite. Opnieuw is er opvallend weinig bekend over verschillen in deze, maar voornamelijk zijn er geen redenen om aan te nemen dat leren lezen moeizamer verloopt naarmate leerlingen ouder zijn. Misschien gaat die redenering op voor hele grote leeftijdsverschillen, bijvoorbeeld wanneer het leerproces van een achtjarige leerling vergeleken wordt met dat van een volwassene van 52 jaar, maar over het algemeen zal dat niet het geval zijn. Het lijkt de moeite waard om het tempo van leren lezen van oudere leerlingen in opvangsituaties eens te vergelijken met dat van leerlingen in groep 3. Het zou wel eens kunnen zijn dat oudere leerlingen bij vergelijkbare aandacht het lezen veel eerder onder de knie hebben. Dat het in de praktijk niet altijd het geval zal zijn, heeft waarschijnlijk eerder te maken met de moeilijke opvang-

situatie en niet zozeer met het leervermogen van oudere leerlingen. Bij leerlingen in groep 3 zal al gauw minstens tien uur per week effectieve onderwijstijd besteed worden aan het aanvankelijk leesproces. In gemengde opvanggroepen zullen oudere analfabete leerlingen vaker genoeg moeten nemen met bescheiden aandacht van de leerkracht op de relatief schaarse momenten dat die tijd vindt voor individuele aandacht. En wanneer in een groep twee leerlingen niet kunnen lezen, de overige leerlingen zeer verschillen in beheersing van het Nederlands en de leerkracht ook nog eens te maken krijgt met continue instroom van nieuwe leerlingen, is er al gauw te weinig tijd voor die paar analfabete leerlingen in de groep.

6 *Letters die op elkaar lijken, representeren klanken die ook auditief op elkaar lijken.*

Op de een of andere manier heeft bij sommige leerkrachten het idee postgevat dat leerlingen veel moeten oefenen om letters die op elkaar lijken, goed te leren onderscheiden. Het is niet zo vreemd dat leerkrachten die indruk krijgen, want beginners hebben wel eens moeite met het uit elkaar houden van letters die op elkaar lijken, zoals de *ei* en de *ie* of de *t* en *f*. Op dit aspect werd onder een vorig punt al ingegaan. Lang niet alle letters die visueel op elkaar lijken, zijn ook auditief verwant. De *t* en de *f* bijvoorbeeld verwarren leerlingen zelden qua klank, de *u* en de *n* ook niet en de *d* en *b* ook niet (wel de *p* en de *b*). Klanken die op elkaar lijken, zijn echter veel lastiger voor beginnende lezers, zeker voor allochtone leerlingen die het Nederlands als tweede taal leren. En soms gaat het om klanken, waarbij de lettertekens helemaal niet zo erg op elkaar lijken. Een goed voorbeeld is de */i/* en de */ee/*. Visueel hebben leerlingen daar geen moeite mee, maar aangeven of je een */i/* of een */ee/* hoort in het woord *geel* is wel heel lastig.

Vertaald in termen van didactiek: auditieve oefeningen moeten in het aanvankelijk lezen veel meer op het rooster staan dan visuele discriminatie-oefeningen. Dat is in de praktijk niet zo makkelijk. Auditieve oefeningen vragen namelijk mondelinge oefening (of werken met een cassetterecorder) en visuele discriminatie-oefeningen kun je op een werk-

blad zetten om er leerlingen zelfstandig aan te laten werken.

7 *Als de leerlingen maar eerst kunnen lezen, dan kunnen ze pas serieus beginnen met Nederlands leren.*

In het lesprogramma aan analfabete leerlingen in het voortgezet onderwijs ligt de nadruk vaak erg op het leren lezen. Het lijkt erop dat het niet kunnen lezen als een groot manco van de leerlingen gezien wordt, dat eerst en vooral weggewerkt moet worden. Pas daarna worden ze als 'gewone' leerlingen gezien, met wie het normale programma gevolgd kan worden. Het normale programma bestaat dan ook doorgaans uit een methode Nederlands waarin gebruik gemaakt wordt van schriftelijk materiaal.

Echter, voor leerlingen die voor het eerst leren lezen en het alfabetisch principe nog moeten ontdekken, is enige mondelinge beheersing van de taal waarin ze leren lezen van groot belang. Het is immers veel moeilijker om een woord te ontcijferen dat je niet kent, dan een bekend woord waarvan je de betekenis weet. Ook het leren lezen van grotere gehelen zoals zinnen en teksten gaat heel moeizaam, als een leerling niet kan begrijpen wat er staat.

Nog essentiëler is dat een leerling die voor het eerst leert lezen, moet ontdekken dat lettertekens een schriftelijke weergave vormen van mondelinge taal en ook moet leren hoe die lettertekens corresponderen met gesproken woorden. Om dat te kunnen moet een leerling tot op zekere hoogte de taal beheersen waarin het lezen wordt geleerd.

Als er vrijwel uitsluitend leeslessen zijn, maakt men het leren lezen extra moeilijk voor de leerlingen. Alle taal die ze nodig hebben om goed te leren lezen, moet dan in de leesles zelf geleerd worden. Ze moeten dan dus eigenlijk steeds twee dingen tegelijk leren: lezen en Nederlands. Vaak lukt dat niet goed en het is dan ook beter als er voor analfabete leerlingen naast leeslessen tevens veel mondelinge taallessen op het programma staan.

Een vergelijking kan gemaakt worden met het aanvankelijk leesonderwijs in het basisonderwijs. In het Prisma Leerplan voor neveninstromers in het basisonderwijs functione-

ren twee leerlijnen naast elkaar: mondelinge taal en lezen. In het reguliere basisonderwijs wordt, voorafgaand aan het leren lezen in groep 3, in programma's voor kleutergroepen veel aandacht besteed aan mondelinge taalvaardigheid, met name aan de woordenschat van de kinderen. Ook daar wordt mondelinge taalvaardigheid als een belangrijke bevorderende factor voor het leren lezen gezien.

Suggesties voor de didactiek

Hierboven werden enkele misvattingen over het leesonderwijs aan analfabeten besproken. Maar hoe moet het dan wel? Hieronder doen we een aantal suggesties voor het werken met analfabete leerlingen in opvangsituaties.

1 Ga er vanuit dat analfabete leerlingen heel wat kunnen leren.

Het feit dat een leerling nooit heeft leren lezen en schrijven, wil nog niet zeggen dat die leerling een gering leervermogen heeft. Veel analfabete leerlingen hebben eenvoudig nooit de kans gehad om naar school te gaan. En ook leerlingen die wel naar school geweest zijn, hebben niet altijd goed leesonderwijs gehad. De meeste leerlingen die als analfabeet de eerste opvang binnenkomen, zullen goed leren lezen als ze adequaat leesonderwijs krijgen. Wel zullen er ook leerlingen bij zijn die moeilijk blijken te leren of hardnekkige leesproblemen hebben.

2 Maak een apart lesgroepje voor analfabete leerlingen.

Leren lezen vraagt veel instructie en oefening onder begeleiding van een docent. Wanneer klassikaal wordt lesgegeven aan analfabete leerlingen en gealfabetiseerde leerlingen gezamenlijk, kan niet genoeg aandacht aan het leren lezen worden geschonken. Maak dus in je instelling een aparte lesgroep voor analfabete leerlingen, of, als dat niet kan, maak dan binnen een gemengde lesgroep een niveaugroepje, waarin minstens een half uur per dag instructie in het aanvankelijk lezen wordt gegeven.

3 Laat het aanvankelijk leesonderwijs geven door een docent die daarin geschoold is.

De didactiek van het leren lezen en schrij-

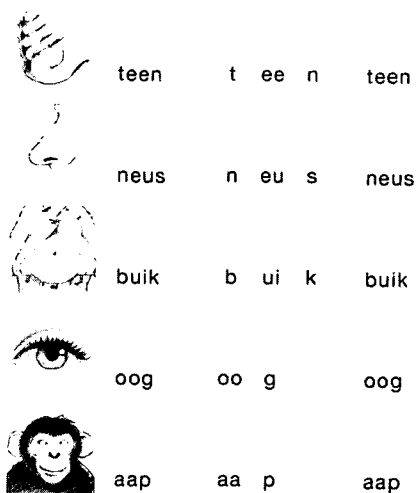
ven vraagt specifieke kennis en vaardigheden van een docent, die niet elke docent in zijn opleiding heeft meegekregen. In de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs behoort die didactiek niet tot het studieprogramma, maar ook niet alle docenten met een PABO-opleiding hebben veel met het aanvankelijk lezen te maken gehad. Zorg ervoor dat er in de instelling een docent is die geschoold is of bijscholing volgt op het gebied van aanvankelijk lezen.

4 Geef voorafgaand aan en naast leesonderwijs uitgebreid onderwijs in mondeling Nederlands.

Hoe beter de mondelinge vaardigheid van de leerlingen in het Nederlands is, hoe gemakkelijker ze zullen leren lezen. Start dus niet meteen de eerste schooldag van de leerlingen met leren lezen, maar leg eerst een mondelinge basis in het Nederlands. Wel kan alvast met schriftelijke activiteiten begonnen worden, zoals bijvoorbeeld het schrijven van cijfers, gekoppeld aan het leren tellen in het Nederlands. Verder kunnen ook activiteiten gedaan worden die te maken hebben met oriëntatie op geschreven taal, zoals het lezen en schrijven van de eigen naam en het omgaan met (prenten)boeken, eventueel met cassettes, in het Nederlands of in de eigen taal.

Na enkele weken kan gestart worden met het eigenlijke leesonderwijs. Daarnaast moet nog steeds veel tijd besteed worden aan het leren van Nederlands op mondelinge wijze. Is dat niet het geval, dan lopen de leerlingen vast, als ze het stadium van het lezen van losse letters en woordjes te boven zijn en toe zijn aan het leren lezen van grotere gehelen als zinnen en teksten.

Er bestaat geen compleet mondeling taalprogramma voor analfabete leerlingen in het voortgezet onderwijs. Wel zijn er verschillende bruikbare materialen die naast elkaar gebruikt kunnen worden, ondermeer de TPR-werkwijze, *Een zekere woordenschat* (NCB) – ontwikkeld voor de volwasseneneducatie – *Taalriedels* (Deen & Van Veen 1994), of materiaal voor het basisonderwijs zoals prentenboeken en de methode *Van horen en zeggen*, als de docent van oordeel is dat het niet al te kinderachtig is voor de desbetreffende groep leerlingen. Van belang met het oog



Afbeelding 1: Voorbeeld uit *Lezen doe je overal*.

op het leesonderwijs is dat de leerlingen niet alleen losse woorden leren, maar ook luistervaardigheid ontwikkelen met taalaanbod in zinnen en luisterteksten. Natuurlijk moeten de leerlingen ook taal leren die ze buiten het leesonderwijs nodig hebben, ondermeer in sociaal contact ('Goeiemorgen', 'Hoe gaat het?', 'Met wie spreek ik?'). Daarbij mogen gerust ook langere woorden zijn die ze in het leesonderwijs nog lang niet zelfstandig hoeven te lezen (*discotheek, nationaliteit*). In een voorgaand nummer van *Moer* (1997•2) bericht Aartje van Dijk over het leerplan voor analfabete leerlingen in het voortgezet onderwijs, waarin naast lezen ook mondelinge taal veel aandacht krijgt.

5 Zorg voor voldoende auditieve oefening.

Voor leerlingen die het Nederlands nog niet machtig zijn, verdienen lees oefeningen met een auditief karakter uitgebreid aandacht. Denk bijvoorbeeld aan oefeningen met structuurwoorden, waarbij woorden in klanken worden uiteengehaald en de bijbehorende letters worden gepresenteerd; vervolgens worden de klanken en letters weer samen-

gevoegd tot een woord. Of aan het voorlezen van woorden, zinnen of teksten, voordat de leerlingen deze zelf moeten lezen. Dergelijke oefeningen kunnen ook met behulp van audiocassettes door de leerlingen zelfstandig worden uitgevoerd.

Een lesmethode voor alfabetisering

Voor de doelgroep waarover we het in dit artikel hebben, analfabete leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs, wordt soms een methode uit het basisonderwijs gebruikt, zoals *Veilig leren lezen* of *De Leeslijn*, of een methode uit het onderwijs aan volwassenen, zoals 7/43. Specifiek gericht op deze doelgroep is de methode *Lezen doe je overal*. Deze methode is ontwikkeld in het kader van het Prisma Project (voor eerste opvang van neveninstromers in het basisonderwijs), in samenwerking met het STER-Project (voor eerste opvang in het voortgezet onderwijs), bij het Projectbureau te Rotterdam.

Lezen doe je overal is bedoeld voor leerlingen die nooit hebben leren lezen en leerlingen die hebben leren lezen in een ander schrift (bijvoorbeeld Arabisch, Tamil). Het materiaal is afgestemd op leerlingen van tien tot veertien jaar. In de praktijk wordt deze methode ook wel voor iets jongere of oudere leerlingen gebruikt.

Het pakket bestaat uit twaalf leesboekjes die opklimmen in moeilijkheidsgraad, negen audiocassettes met de tekst van de leesboekjes, een poster met plaatjes en woorden en een handleiding, waarin ook kopieerbladen en controletaken zijn opgenomen. In aansluiting bij *Lezen doe je overal* zijn ook materialen van de basisschoolmethode *Veilig leren lezen* te gebruiken, zoals de werkboekjes en het computerprogramma.

Wat didactiek betreft is *Lezen doe je overal*, net als *Veilig leren lezen* en 7/43, een structuurmethode. Aan de hand van 34 structureerwoorden wordt de structuur van ons schrift, het alfabetisch principe, duidelijk gemaakt. In de instructie worden de structuurwoorden in klanken verdeeld en weer samengevoegd en leren de leerlingen klank en teken aan elkaar te koppelen (zie afbeelding 1). Als de leerlingen de eerste zes kernen van de metho-

• Oriëntatieblad 3

MAGNO 2,00 	RAKETO 1,25 	WATERUS 0,75 
BOOMIJS 3,50 	CORNO 2,95 	CHOCO 3,95 

ijs te koop

ik vind dit ijsje lekker

het ijsje heet _____

het ijsje kost f _____

ik vind dit ook lekker:

	koek	soep	
	kip	kaas	
	een noot	vis	
	een peer		

oriëntatieblad 3

• Oriëntatieblad 4



adres

dit is mijn naam en adres

naam _____

straat en nummer _____

woonplaats _____

land _____

oriëntatieblad 4

Afbeelding 2: Oriëntatiebladen uit *Lezen doe je overal*.

de hebben doorgewerkt, kennen ze alle tekens van het Nederlands (behalve de *c*, *x* en *q* die later in de methode geleerd worden) en kunnen ze korte woorden van één lettergreep lezen. In de kernen 7 tot en met 12 leren de leerlingen woorden lezen waarin moeilijkheden zitten zoals een eind-*d* die klinkt als een -*t* (*bed*, *hoed*) en leren ze langere woorden lezen met moeilijkheden als klinkers in open lettergrepen (*slapen*, *bomen*) en achtervoegsels als -*ig* en -*lijk* (*aardig*, *makkelijk*). Verder wordt door het lezen van teksten in deze fase gewerkt aan het automatiseren en versnellen van het lezen.

Hoewel in beide methodes dezelfde didactiek gehanteerd wordt, verschilt *Lezen doe je overal* op andere punten veel van *Veilig leren lezen*. Die verschillen hebben onder meer te maken met de leeftijd van de doelgroep. De inhoud van de teksten en de illustraties in de leesboekjes van *Lezen doe je overal* zijn afgestemd

op leerlingen van tien tot veertien jaar. Omdat leerlingen van die leeftijd doorgaans al behoorlijk doelgericht kunnen werken, is het tempo van het programma ook hoger dan voor jonge kinderen en wordt er minder speels materiaal omheen gebruikt.

In *Lezen doe je overal* is ook uitdrukkelijk rekening gehouden met de geringe taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen. De taal in de leesboekjes is zeer eenvoudig en wordt ondersteund met veel illustraties. Extra auditieve ondersteuning wordt geboden door de cassettes waarop de tekst van de leesboekjes is opgenomen. Gezien de variatie in leerlingen en de grote heterogeniteit van de groepen op de opvanglocaties is differentiatie een noodzaak. De cassettes en werkbladen maken het mogelijk dat de leerlingen een deel van de tijd zelfstandig werken. Daarnaast blijft ook instructie en oefening met begeleiding van een leerkracht nodig, zeker voor leerlingen die nooit hebben leren lezen. Som-

mige leerlingen die al in een ander schrift hebben leren lezen, hebben minder instructie nodig. In de handleiding is aangegeven dat er een snellere route, met beperkte begeleiding van de leerkracht, door de methode mogelijk is voor leerlingen die dat aankunnen.

De leerlingen komen in hun dagelijks leven voortdurend geschreven taal tegen: opschriften op gebouwen, in winkels, brieven van school, boeken, etcetera. In *Lezen doe je overal* zijn dan ook activiteiten opgenomen met betrekking tot oriëntatie op geschreven taal in de omgeving en oriëntatie op boeken. Voorbeelden van zulke activiteiten zijn een 'lees-excursie', waarbij in en rond het schoolgebouw bekeken wordt wat er allemaal te lezen is of het bekijken en lezen van een kaart met ijsjes die bij de ijsboer te koop zijn (zie afbeelding 2). Doel van dergelijke activiteiten is de leerlingen al snel te leren omgaan met geschreven taal die ze tegenkomen en de verworven kennis van de schriftcode functioneel te maken.

Literatuur

- Adams, A., *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MIT Press, 1990.
- Baar, K. de, *Leeslijn/De leesweg* Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1989.
- Deen, J., & C. van Veen, *Taalriedels. Oefenen met routineformuleringen*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1994.
- Dijk, A. van, *De opvang van analfabete leerlingen op 24 scholen. Probleemverkenning m.b.t. leenwegen voor analfabete leerlingen*. Interne publicatie. Rotterdam, Servicepunt, Het Projectbureau, 1996.
- Dijk, A. van, 'Analfabeten in het voortgezet onderwijs' in: *Moer* 1997•2, blz. 52-61.
- Dumont, J.J., *Leerstoornissen, Controversen en perspectieven*. Rotterdam, Lemniscaat, 1982.
- Guchte, C. van de, *Lezen doe je overal. Een methode aanvankelijk lezen in het Nederlands voor allochtone neveninstromers*. Tilburg, Zwijssen, 1996.
- Hilderink, A., 'Natuurlijk leren lezen. Ook voor volwassen allochtonen' in: *Moer* 1995•5, blz. 221-231.
- Kreulen, J., & Tholen, B., *Een zekere woordenschat*. Utrecht, NCB, 1989.

Kurvers, J., & K. van der Zouw, *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1990.

Kurvers, J., & K. van der Zouw, 'Alfabetisering' in: Hulstijn, J. e.a., *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1996.

Mommers, C. e.a., *Veilig leren lezen*. Zwijssen, Tilburg, 1991.

Ru, E., de, *TPR: handleiding en lesboek voor Nederlands als tweede taal*. TPR Books/Fontein, Baarn, 1989.

Stern, M., 'Er loopt een 17-jarige kleuter in mijn klas' in: *Moer* 1993•2, blz. 50-54.

Tholen, B. e.a., *7/43, thema's en basiswoorden*. Nederlands Centrum Buitenlanders, Utrecht, 1989.

Werkgroep Nederlands voor anderstaligen, *Van horen en zeggen. Een methode Nederlands voor anderstalige kinderen in het basisonderwijs*. Jacob Dijkstra, Groningen, 1983.