

Nicoline Smal & Jeanne Kurvers:

De eerste schooldagen *Vier analfabete leerlingen in het VO*

Emin, Sadia, Yamina en Jamil zijn tieners. Zij kwamen in de loop van het vorige schooljaar naar Nederland en enkele maanden later zaten zij ergens in Nederland in een klas. Voor Sadia en Yamina was deze klas hun allereerste ervaring met onderwijs, Emin had kort op school gezeten en alleen Jamil had iets meer ervaring met onderwijs. Emin, Sadia en Yamina konden niet lezen en schrijven, Jamil had, zegt hij, een beetje lezen en schrijven geleerd, maar was dat weer vergeten. In het kader van een afstudeerproject werden deze vier leerlingen gevolgd tijdens hun eerste periode in het Nederlandse onderwijs (Smal 1997). Met welke kennis en vaardigheden kwamen deze leerlingen het Nederlandse onderwijs binnen? Hoe verliep het aanvankelijk leesonderwijs? Nicoline Smal en Jeanne Kurvers van het werkverband Taal en Minderheden van de KUB doen een kort verslag van de bevindingen.

In de vorige jaargang van *Moer* werden enige bijdragen gewijd aan analfabete leerlingen in het voortgezet onderwijs (Van Dijk 1997, Kurvers & Van de Guchte 1997, Giesbers & Van der Loop 1997). Daarin werd ondermeer aandacht besteed aan een zo adequaat mogelijke opvang van deze leerlingen, aan nieuw verschenen leermiddelen voor deze groep en ook aan de beeldvorming over deze leerlingen in het onderwijs.

De analfabeet wordt in de literatuur nogal eens geschetst als iemand die niet in staat is tot logisch en analytisch denken, die moeite heeft met het waarnemen van bijvoorbeeld schematische tekeningen en perspectief en van wie ook de fijne motoriek niet erg goed

ontwikkeld is (zie Kurvers & Van der Zouw 1990). En ook in het onderwijs worden analfabete leerlingen vaak gezien als moeizame leerders die zich onder meer slecht kunnen concentreren, niet goed kunnen waarnemen, niet kunnen abstraheren en achter zijn in motorische ontwikkeling. Kortom, net kleuters.

Er is overigens heel weinig onderzoek gedaan naar deze groep leerlingen die – als tieners – niet of nauwelijks ervaring heeft met onderwijs en niet kan lezen en schrijven. Er is wel veel literatuur voorhanden over een andere groep leerlingen, die nog moet beginnen met aanvankelijk leesonderwijs: oudste kleuters. Daarvan weten we hoe het ongeveer gesteld is met hun ontwikkeling. We weten bijvoorbeeld of kleuters, voordat ze lezen gaan leren, kunnen classificeren, sorteren of tellen, of ze letters en klanken van elkaar kunnen onderscheiden (visuele en auditieve discriminatie), letters kunnen benoemen, kunnen rijmen, woorden kunnen verdelen in afzonderlijke klanken (auditieve analyse), schrijfmotorische patronen kunnen maken, 'tussen de lijntjes' kunnen kleuren, instructietaal begrijpen of enigszins samenhangend een verhaal kunnen vertellen. Ook weten we het een en ander over de verschillen op dit punt tussen kleuters die opgroeien in een gezin met meer of minder aandacht voor alles wat met geschreven taal te maken heeft (Bus 1992, Adams 1990). En hoe het leesproces verloopt als deze kinderen eenmaal gaan beginnen met aanvankelijk lezen, is misschien wel het meeste onderzochte terrein in het onderwijs (Adams 1990).

Van oudere leerlingen zoals Emin of Sadia, die net als kleuters ook nog niet kunnen lezen en schrijven, maar voor het overige al heel wat meer ervaringen achter de rug hebben dan kleuters, weten we heel weinig over diezelfde beginvaardigheden en leesprocessen. Hebben zij bijvoorbeeld sommige dingen – tellen, klokkijken, verhalen vertellen – al geleerd, gewoon omdat ze tien jaar ouder zijn dan een kleuter? Of kunnen zij dat allemaal nog niet omdat ze nog nooit naar school zijn geweest? Leren zij op dezelfde manier lezen als jonge kinderen of verloopt dat proces heel anders? De hierna

volgende beschrijving van een exploratief onderzoek is een poging daar een begin mee te maken.

Met Emin, Sadia, Yamina en Jamil werd een gesprek gevoerd in hun moedertaal. Gevraagd werd bijvoorbeeld waar ze vandaan kwamen, of er gezinsleden waren die konden lezen en schrijven, of ze op school gezeten hadden en zo ja, wat ze daar zoal hadden gehad. Er werd gevraagd welke ideeën ze hadden over wat ze zouden gaan leren. Nagegaan werd of ze beschikten over enige 'schoolse kennis' zoals tellen, klokkijken of omgaan met de kalender. Ook werden enige taken afgenomen om na te gaan hoe het zit met hun kennis over gesproken en geschreven taal en met hun classificatie en tekstvaardigheid. Net als de gesprekken werden ook de taken afgenomen in de moedertaal van de leerlingen met behulp van een tolk, een oudere en gevorderde leerling van dezelfde scholengemeenschap.

Daarnaast werden deze leerlingen zeven weken lang geobserveerd in de les. De observator zat bijvoorbeeld 1 keer per week een ochtend bij Emin in de les en noteerde wat Emin deed als hij een opdracht kreeg met de letterdoos, hoe hij zijn potlood of pen vasthield, wat hij precies deed als hij woorden op moest schrijven of wat hij zei als hij woorden hardop moest lezen. Ze noteerde welke fouten hij maakte, welke vragen hij stelde, wat hij deed als de leerkracht met een andere leerling bezig was, hoe hij zijn schrift gebruikte of hoe het kleuren, knippen of plakken hem afging. Kortom, alles wat te maken had met zijn leren lezen en schrijven en met typisch schoolse vaardigheden als het hanteren van de pen, het opvolgen van instructies of het hanteren van een schrift werd zo goed mogelijk gedocumenteerd. Bij een van de vier leerlingen (Jamil) werd slechts een gedeelte van de taken afgenomen.

Emin, Sadia, Yamina en Jamil

Emin, Sadia en Yamina gingen naar school op het Olympuscollege in Rotterdam en Jamil op de Scholengemeenschap Durendael in Oisterwijk.

Op de 1SK-afdeling van het Olympuscollege zijn de leerlingen (ten tijde van het onderzoek

ongeveer honderd) verdeeld over zes niveau-groepen. Er is een aparte alfabetiseringsklas waarin de leerlingen twaalf uur per week Nederlands als tweede taal krijgen, waarvan een groot gedeelte aan leren lezen wordt besteed. Er wordt gewerkt met de oorspronkelijk voor Nederlandse kinderen gemaakte methode *De nieuwe leeshoek*.

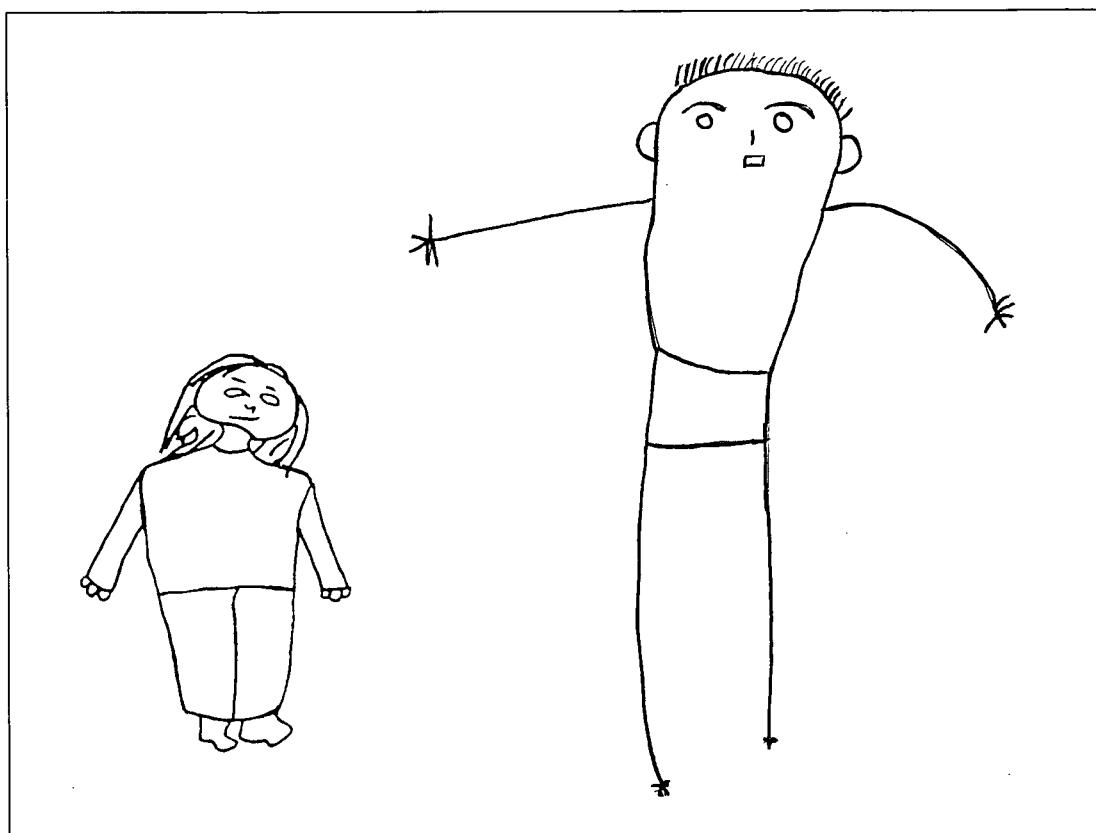
Durendael is een brede scholengemeenschap met een aparte afdeling voor alleenstaande minderjarige asielzoekers van het opvangcentrum in Oisterwijk. Het aantal leerlingen wisselt per maand, gemiddeld zitten de leerlingen ongeveer acht weken op de school. De leerlingen zitten verdeeld over vijf niveau-groepen en een daarvan is een alfabetiseringsgroep. In de alfabetiseringsgroep krijgen de leerlingen gemiddeld vijftien uur per week NT2, waarvan het merendeel besteed wordt aan leren lezen en schrijven. De leerlingen leren in hun eigen tempo lezen en schrijven met de speciaal voor oudere allochtone leerlingen ontwikkelde methode *Lezen doe je overal*.

De vier leerlingen (de namen zijn pseudoniemen) komen uit verschillende landen en zijn niet allemaal even lang in Nederland.

Emin komt uit Turkije, is 13 jaar oud, acht maanden in Nederland, sinds drie maanden op school en sinds acht weken bezig met lezen en schrijven. Hij spreekt Koerdisch en Turks. Hij is naar eigen zeggen in Turkije twee jaar naar school geweest, maar kan noch in het Koerdisch, noch in het Turks lezen. Emin is zeer gemotiveerd en wil ook Turks leren lezen en schrijven. Daar is hij thuis mee bezig. Later wil hij een beroep waarbij hij in het Nederlands moet lezen en schrijven.

Sadia komt uit Marokko, is 15 jaar oud en is zeven maanden in Nederland. Sadia spreekt Berber en is in Marokko nooit naar school geweest. Ze zit één maand op school en is sinds twee weken bezig met aanvankelijk lezen. Sadia wil later ook Arabisch leren lezen. Ze weet nog niet wat ze wil worden, ze wil eerst nog veel meer leren.

Yamina komt ook uit Marokko, is 14 jaar en sinds zes maanden in Nederland. Ze spreekt Berber en is in Marokko nooit naar school geweest. Yamina zit al enkele maanden op school, maar is twee weken geleden met



Tekening van Sadia

Tekening van Yamina

Sadia (opnieuw) begonnen met aanvankelijk lezen. Yamina wil alleen Nederlands leren lezen en schrijven en wil later naaister worden, net als haar moeder.

Jamil komt uit Irak, hij is 17, spreekt een Koerdisch dialect (Sorani) en een beetje Arabisch. Jamil zegt zelf dat hij in Irak vijf jaar naar school is geweest. Hij heeft daar, zegt hij, een beetje leren lezen en schrijven, maar is dat weer vergeten. Hij wil graag de ondertiteling op tv, de borden op het station en de teksten op de computer kunnen lezen. Hij wil bouwvakker worden.

Beginvaardigheden

Eerst werd nagegaan aan de hand van een aantal taken met welke beginvaardigheden deze leerlingen binnenkomen.

Kennen ze de letters van het Latijnse alfabet?
Sommige oudere leerlingen hebben immers

van familie of vrienden al het alfabet geleerd. Deze vier leerlingen kennen op dat moment vooral de letters die ze tot dan toe gehad hebben in de les. Yamina kent er 10, Emin en Sadia allebei 18. Van Jamil weten we het niet, want deze taak is bij hem niet afgenomen.

Herkennen ze opschriften uit hun omgeving?

Het gaat hierbij om geschreven omgevingswoorden die ze al vaker gezien zouden kunnen hebben zoals de plaatsnaam, een bord 'gesloten' bij een winkel of het woord 'wc'. Sadia, Yamina en Emin herkennen die opschriften niet. Sadia herkent alleen het woord 'wc' en Emin vertelt dat hij de woorden 'Rotterdam' en 'tv' wel eens gezien heeft, maar hij weet niet wat er staat. Dat is goed om te weten, want het illustreert nog eens dat de meeste leerlingen niet vanzelf leren lezen door goed te kijken naar geschreven taal in hun omgeving.

Wat weten zij over taal?

Daarvoor werden een paar taken afgenomen om na te gaan welke ideeën ze hebben over gesproken en geschreven taal en of ze kunnen rijmen. Er werd bijvoorbeeld gevraagd of ze wisten wat een woord was, of ze een voorbeeld konden noemen van een lang woord, of ze zich voor konden stellen dat je namen zou verwisselen, of ze een gegeven zin 'in stukjes' wilden verdelen en of twee woorden al dan niet rijmde, net als de voorbeelden die ze gehoord hadden. Die taken bleken over het algemeen moeilijk af te nemen, de leerlingen begrepen soms niet wat de bedoeling was en de tolken hadden graag veel meer voorbeelden gegeven dan hier de bedoeling was. Voor analfabete leerlingen is het blijkbaar – net als voor jonge kinderen – moeilijk om uit te leggen wat zij onder een woord verstaan en om voorbeelden te geven van woorden, van moeilijke woorden of lange woorden. Sadia en Yamina noemden vooral concrete voorwerpen uit de omgeving ('stoel') en leken bij de voorbeelden van moeilijke en lange woorden vooral gericht te zijn op de betekenis: een lang woord is iets dat lang is of ver weg ('trein' bijvoorbeeld of 'vliegtuig'). Emin gedroeg zich iets meer als een beginnende geletterde: een woord is iets dat letters heeft en korte woorden (vergelijk het Nederlandse 'en' en 'of') zijn geen woorden, omdat ze te weinig letters hebben. 'Boek' noemt hij een lang woord, waarschijnlijk omdat daar heel veel letters in staan.

Emin vond ook rijm beoordelen heel lastig. Hij snapte de voorbeelden, leek het, maar even later vond hij dat 'zes' en 'vier' ook rijmde en 'haar' en 'kam' trouwens ook, want die passen ook bij elkaar. Yamina en Sadia vonden dat veel gemakkelijker, hun reacties waren in de meeste gevallen correct.

Hoe denken ze over geschreven taal?

De leerlingen kregen ook zinnen voorgelegd met de vraag of die geschreven zouden kunnen worden. Daarbij waren enkele correcte uitingen, maar ook zinnen die qua betekenis niet klopten (bijvoorbeeld 'mijn moeder is een man' of 'gisteren regende het'), of die ongrammaticaal waren ('de man lopen over straat'). Uiteraard weer allemaal in hun eigen taal. Interessant was vooral welke toe-



lichting ze gaven bij hun oordeel. Geletterde leerlingen reageren meestal op dergelijke zinnen met de opmerking dat ze wel geschreven kunnen worden (alles kan geschreven worden), en voegen er eventueel aan toe dat de bewering niet klopt of dat het geen goede zin is. Deze leerlingen reageren deels anders op de uitspraken. Emin bijvoorbeeld vond dat onwaarheden niet geschreven kunnen worden, ook niet als doorgevraagd werd (ja het klopt wel niet, maar zou iemand het op kunnen schrijven?). Nee, vond Emin, dat kun je niet schrijven. Sadia reageerde op dezelfde manier toen ze zei dat de zin 'lezen is moeilijk' niet opgeschreven kan worden, 'want ik vind lezen niet moeilijk'. Over ongrammaticale zinnen dachten deze leerlingen anders: die kunnen wél opgeschreven worden. Ook al wisten ze heel goed dat die zinnen niet klopten. Blijkbaar lieten ze zich bij dat oordeel leiden door de inmiddels opgedane ervaring dat iemand fouten kan maken bij het schrijven.

Kunnen ze formeel classificeren?

Bij een classificatietaak werd de leerlingen gevraagd van vier woorden aan te geven welk woord er niet bijhoorde (bijvoorbeeld 'stoel', 'bank', 'kruk', 'televisie') en toe te lichten waarom dat er niet bijhoorde. Die taak werd niet zozeer opgenomen om na te gaan of analfabete leerlingen kunnen classificeren (ongetwijfeld kunnen ze dat), maar om te kijken of zij dat op een andere wijze doen dan leerlingen die zijn schoolgegaan. Vaker is namelijk opgemerkt dat analfabeten niet formeel redeneren bij het maken van zo'n taak, maar meer vanuit hun eigen ervaringen te werk gaan. De meeste geschoolde leerlingen zullen bij

zo'n vraag de televisie eruit lichten, 'want de andere drie zijn om te zitten'. Een minder formele argumentatie zou bijvoorbeeld kunnen zijn 'de kruk hoort er niet bij, want die staat in de keuken' of 'de bank hoort er niet bij, want wij hebben geen bank'. Alles bij elkaar opgeteld, bleek dat deze leerlingen veel vaker gebruik maakten van een formele redenering (ook al was dat soms een andere dan we zouden verwachten) dan van een functionele. Nagenoeg alle geschoolde leerlingen halen bijvoorbeeld bij het kwartet 'koe', 'vis', 'hond', 'konijn', de 'vis' eruit met de opmerking dat de andere zoogdieren zijn. Dat hebben ze ongetwijfeld op school geleerd. De 'hond' eruit lichten onder de toevoeging dat de andere dieren eetbaar zijn en een *hond* niet, is een andere classificatie, maar ook een formele.

Kunnen ze een samenhangend verhaal vertellen bij een reeks plaatjes?

Uit onderzoek bij peuters en kleuters is bekend dat ze, als ze een verhaal vertellen bij plaatjes, pas heel geleidelijk aan erin slagen dat samenhangend te doen. Vaak beginnen ze met iets te benoemen van de plaatjes, later vertellen ze het verhaal zodanig dat alleen degene die het verhaal kent en meekijkt naar de plaatjes het kan volgen en nog weer later slagen ze erin een verhaal te vertellen dat goed te volgen is door een luisteraar die niet meekijkt.

Emin, Sadia en Yamina kregen een tekstloos stripverhaal voorgelegd dat uit acht plaatjes bestaat. In het verhaal koopt een man een zakje patat met mayonaise en gooit het zakje weg. Even later komt er een meisje met een ballon. Ze glijdt uit over de patatzak, ze valt, de ballon vliegt weg en ze begint te huilen. De man loopt terug, ziet het meisje huilen, loopt met haar terug naar de ballonnenman en koopt voor haar een nieuwe ballon. Dan loopt ze weer vrolijk verder.

Emin, Sadia en Yamina werd expliciet verteld dat het om een verhaaltje ging, waar het begon en waar het eindigde en wat de volgorde was in de plaatjes. Ook werd even nagevraagd of ze wisten wat patat met mayonaise was. Dat wisten ze alledrie. De leerlingen mochten vervolgens de plaatjes bekijken en vertellen wat er gebeurde.



Dat deden ze heel verschillend. Sadia bijvoorbeeld vertelde een samenhangend verhaal waarin bijna alle elementen uit het verhaal vermeld werden en waarin ze duidelijk een verband legde tussen de verschillende plaatjes. Ze wees er bijvoorbeeld op dat 'de man haar meenam om een andere ballon te kopen'. Met dat woord andere maakt ze al meteen duidelijk dat de ballon voor het meisje is. Yamina vertelde veel meer alsof elk plaatje op zichzelf staat ('Deze is patat aan het eten', 'Deze is op de grond gevallen', 'Deze hier grijpt het meisje') en bracht niet of nauwelijks samenhang aan. Emin deed dat ook niet.

Geen van deze drie leerlingen zal veel ervaring hebben gehad met het op deze wijze vertellen van verhalen. Sadia zeker niet. Toch had zij daar na vier weken onderwijs al geen enkele moeite mee. Emin en Yamina hadden daar wel moeite mee. Er is niet nagegaan hoe zij een verhaal (na) zouden vertellen dat hun eerst verteld was of dat ze al kenden. Het kan zijn dat ze dat wel goed konden. Emin en Yamina moeten in elk geval nog leren dat in het (lees)onderwijs plaatjes en afbeeldingen ook gebruikt worden in een volgorde die verhaalverloop suggereert. En dat het meisje op plaatje 3 hetzelfde meisje is als dat op plaatje 1, ook al ziet ze er daar heel anders uit. En waarom zou dat niet verwarrend zijn als ze verhalen vooral kennen in 'orale' vorm? Of als ze in de lessen nt2 ook heel veel plaatjes krijgen voorgelegd die juist wel bedoeld zijn om te benoemen (plaatjes in woordenschatlessen bijvoorbeeld).

Schoolse kennis en vaardigheden

Tijdens het gesprek aan het begin werd Kahlid, Yamina, Sadia en Jamil van alles gevraagd over wat we gemakshalve schoolse kennis en vaardigheden hebben genoemd. Kun je tekenen en kleuren? Knippen en plakken? Kun je tellen? Tot hoever? Klokkippen? Ken je de dagen van de week, de maanden van het jaar? Weet je je geboortedatum? Kun je je naam schrijven? Bij de meeste vragen werd meteen ook even gecontroleerd of het klopte wat de leerling als antwoord gaf: Welke dag is het dan vandaag? Hoe laat is het nu? Schrijf je naam eens op.

Van de (schrijf)motorische vaardigheden werden tijdens de observaties notities gemaakt. Alle leerlingen gaven aan dat ze konden tekenen, kleuren, knippen, plakken en een beetje schrijven. Dat werd tijdens de observaties bevestigd: geen van deze leerlingen had echt moeite met deze motorische vaardigheden. Wel bleek uit de observaties dat een paar leerlingen het moeilijk vinden een schrijf-oefening, een oefening met de letterdoos of een puzzel, ordelijk en een beetje systematisch aan te pakken. Het was bijvoorbeeld niet voor alle vier vanzelfsprekend van links naar rechts te werken, of van boven naar beneden.

Alle vier kunnen ze tellen. Yamina 'tot honderd' en Jamil zegt dat hij tot duizend kan tellen (dat is overigens niet nagegaan). Alle vier kunnen ze klokkippen, maar niet allemaal even gedetailleerd. Yamina kent alleen de hele en halve uren en Jamil alleen de hele uren. Drie van de vier kunnen hun eigen naam schrijven, alleen Yamina kan dat nog niet. Geen van de leerlingen kent alle maanden van het jaar. Emin kent er enkele, maar niet in de juiste volgorde, Jamil kent geen namen van de maanden. De dagen van de week kennen ze allemaal wel en behalve Emin weten ze ook aan te geven welke dag het is op dat moment. Sadia en Jamil kennen hun geboortedatum precies, Emin weet wel hoe oud hij is en in welk jaar hij geboren is en Yamina weet wel in welke maand en hoe oud ze is.

Samengevat: van de elf nagetrokken vaardigheden beheersen twee leerlingen er negen (Sadia en Jamil), Emin acht en Yamina zeven.

Desgevraagd vertellen ze alle vier dat ze die dingen (klokkippen, of tellen) geleerd hebben van hun ouders of oudere broers en zussen.

Leesontwikkeling

De tijd was wat kort om de leesontwikkeling van deze leerlingen uitvoerig na te gaan. Maar het lijkt er op dat deze leerlingen ongeveer op dezelfde manier leren lezen in een tweede taal als jonge kinderen in hun moedertaal. De meeste kinderen beginnen met het van buiten leren van een aantal woorden, meestal de kernwoorden. Daarna leren ze lettertje voor lettertje spellend lezen (als de didactiek daarop is afgestemd tenminste). En nog weer later leren ze geschreven woorden die ze nog nooit gezien hebben, direct te herkennen. Maar op dat moment is dat een andere manier van herkennen dan in het begin, omdat ze geleerd hebben hun kennis van relaties tussen letters en klanken te gebruiken.

Sadia bijvoorbeeld is net twee weken bezig met leesonderwijs als de observaties beginnen. Met visuele en auditieve discriminatie heeft ze weinig moeite. Ze heeft op dat moment twee kernzinnen gehad, twee globaalwoorden geleerd en de letters *v*, *s*, *k*, *i*, *o*. Op dat moment herkent ze alleen de globaalwoorden die ze gehad heeft. Na zes weken leest Sadia de meeste woorden die ze moet lezen zachtjes spellend. Raden op basis van een of ander visueel kenmerk (bijvoorbeeld meteen 'vis' lezen als ze een *i* ziet), doet ze nagenoeg niet. In andere opzichten is ze is nog een echte beginner in het lees- en schrijfonderwijs: ze drukt bijvoorbeeld hard op het potlood, vindt het moeilijk om op de lijntjes te schrijven en heeft veel en vaak feedback van de docent nodig.

Yamina is even ver als de observaties beginnen, maar zij had, anders dan Sadia, eerder al een paar maanden leesonderwijs gehad. In de eerste periode van de observaties blijft ze vooral een visuele, radende strategie gebruiken als ze een woord probeert te herkennen. Ze zegt bijvoorbeeld meteen 'haak' als ze het woord 'haar' moet lezen. Zeventig procent van de fouten die ze leest in de eerste drie weken zijn van dat type. In de tweede

periode begint ze geleidelijk aan van strategie te veranderen en steeds meer woorden probeert ze spellend te lezen. Dat gaat haar weliswaar minder goed af dan Sadia, maar nu is nog maar veertig procent van de fouten die ze leest terug te voeren op een raadstrategie. Ook Yamina heeft als beginnende lezer moeite met haar manier van werken te structureren (waar moet ik beginnen, wat moet ik nu doen?) en ook zij heeft veel feedback nodig. En haar tempo ligt veel lager dan dat van Sadia.

Emin en Jamil, die allebei al enige ervaring hebben met leesonderwijs, zijn in diezelfde periode af en toe ook al in staat een woord meteen te lezen, maar echt vloeiend lezen doen ze nog niet. Aan Jamil is wel te zien dat hij al meer ervaring heeft met onderwijs. Hij kan langer geconcentreerd aan een opdracht werken en weet vanaf het begin goed hoe hij met bijvoorbeeld een schrift moet omgaan.

En net als voor jonge kinderen die leren lezen in hun moedertaal, zijn letters die op elkaar lijken (p,b,d) een tijdlang moeilijk uit elkaar te houden en vraagt de overgang naar spellend lezen met auditieve analyse en synthese veel inzet en begeleiding. Daarnaast is uiteraard hun kennis van het Nederlands als tweede taal belangrijk: leren lezen gaat gemakkelijker naarmate de woordenschat in de tweede taal groter is. Een woord dat je kent is gemakkelijker te lezen dan een onbekend woord, ook als je alle letters kent.

Conclusies

Uit de literatuur is bekend dat jonge, nog niet lezende kinderen moeite hebben met het nadenken en praten over taal. Deze vier leerlingen vonden dat ook moeilijk. Analfabete leerlingen gebruiken taal, maar zijn niet gewend om over taal te praten. Daarin verschillen ze van mensen die al zijn schoolgegaan en die al uitgebreid kennis hebben gemaakt met geschreven taal. Dat is voor docenten in het voortgezet onderwijs – gewend als ze zijn te praten tegen groepen die al minstens zes jaar onderwijs achter de rug hebben – goed om te weten. Praten over taal is voor deze leerlingen nieuw, en helemaal niet vanzelfsprekend.

Ook bij de opschriftentaak is er een overeenkomst met jonge, nog niet lezende kinderen. Bekend is dat jonge kinderen geschreven omgevingswoorden niet kunnen herkennen als er geen context bij is (bijvoorbeeld 'McDonalds' zonder de kleur en de gouden bogen). De leerlingen uit dit onderzoek konden dat evenmin. Een leerling die meteen McDonalds roept, als het logo te zien is, leest dan ook niet, maar herkent een context.

Anders dan op basis van de literatuur verwacht zou worden, waren deze leerlingen redelijk in staat tot het hanteren van formele argumenten bij een classificatietaak. Al waren vooral de reeksen die te maken hadden met taalgebruik (bijvoorbeeld 'krant', 'foto', 'brief', 'boek') lastig.

De vertelvaardigheid van de leerlingen varieerde zeer, vooral de mate waarin ze samenhang aan wisten te brengen. Misschien is niet eens zo bijzonder dat twee leerlingen daar moeite mee hadden (per slot van rekening heeft elke oudste kleuter daar meer ervaring mee opgedaan dan deze leerlingen) maar veeleer dat Sadia daar al na een paar weken onderwijs geen enkele moeite mee had. In elk geval zal tekstvaardigheid een belangrijk aandachtspunt moeten zijn voor deze leerlingen. Ten aanzien van de 'schoolse' kennis en vaardigheden was de verwachting dat analfabete leerlingen die niet op informele wijze zouden verwerven. Deze vier leerlingen laten een heel ander beeld zien. Allemaal bleken ze te kunnen tellen, knippen, plakken, schrijven en kleuren en enig zicht te hebben op de tijdsindeling. Wel bleek tijdens de observaties dat de leerlingen typische beginners zijn als het gaat om het hanteren van schoolse conventies: ze weten niet zo goed waar ze moeten beginnen, hoe ze op een pagina moeten werken, ze duwen hard op het potlood, herhalen veel en vragen vaak om feedback van de leerkracht. Die hebben ze dan ook veel nodig.

Kortom, oudere analfabete leerlingen zijn niet allemaal hetzelfde. Ze hebben op informele wijze van familie en vrienden al heel wat kennis opgedaan over hoe de wereld geordend is, hun motoriek is ontwikkeld en ook als het gaat om redeneren zijn ze niet te vergelijken met kleuters.

Net zo min als andere leerlingen moeten analfabete leerlingen over één kam geschoren worden: er kunnen leerlingen tussen zitten die moeilijk leren en langzaam vorderen, er kunnen leerlingen tussen zitten met heel specifieke leesproblemen (soms is dat misschien de reden dat ze in het land van herkomst niet of nauwelijks lezen hebben geleerd) en er kunnen leerlingen tussen zitten die razendsnel door de leerstof heengaan en na een half jaar al moeiteloos lezen en heel veel Nederlands geleerd hebben.

Het zou aardig zijn als tijdens een intake zo goed mogelijk kan worden nagegaan wat een leerling wel en niet beheerst en hoe het zit met de leesvaardigheid in de eigen taal. En het zou natuurlijk ideaal zijn als aan al die verschillende talenten optimaal onderwijs gegeven zou kunnen worden. Het zou bijvoorbeeld toch doodzonde zijn als een meisje als Sadia driekwart van haar tijd zou moeten kleuren en knippen, omdat de docent maar een uurtje of wat per dag vrij zou kunnen maken.

Literatuur

- Adams, M., *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MIT press, 1990.
- Bus, A., 'Ontluikende geletterdheid' in: L. Verhoeven (red.) *Handboek lees-en schrijfdidactiek*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1992.
- Dijk, A. van, 'Analfabeten in het voortgezet onderwijs' in *Moer* 1997•2, blz. 52-61.
- Giesbers, H. & M. van der Loop, 'Een leerplan alfabetisering, moet dat nou?' in: *Moer* 1997•4, blz. 204-206.
- Kurvers, J. & C. van de Guchte, 'Analfabete zij-instromers in het onderwijs: feit en fictie' in: *Moer* 1997•4, blz. 165-175.
- Kurvers, J. & K. van der Zouw, *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1990.
- Smal, N., *Analfabeten in het voortgezet onderwijs*. Een onderzoek naar linguïstische vaardigheden en het aanvankelijk leesproces bij vier allochtone analfabeten in de eerste opvang. Doctoraalscriptie. Tilburg, KUB, 1997.
- Stern, M., 'Er loopt een 17-jarige kleuter in mijn klas' in: *Moer* 1993•2, blz. 50-54.

MARKTPositioneringsONDERZOEK

Moer op de drempel van de eeuwwisseling

Vorig jaar is door *Moer* opdracht gegeven een zogenaamd marktpositionerings-onderzoek uit te voeren: een grootschalig onderzoek naar de naamsbekendheid en het imago van *Moer*, de behoefte aan een dergelijk blad en de positie van *Moer* ten opzichte van vergelijkbare bladen, en natuurlijk ook naar de waardering van *Moer* door de lezers.

Lisette Bergsma, doctoraalstudente Bedrijfscommunicatie Letteren aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en uitvoerster van het onderzoek, heeft een onderzoeksrapport geschreven over de belangrijkste bevindingen.

Voor meer informatie over dit onderzoek of het aanvragen van een exemplaar of diskette van het rapport kunt u contact opnemen met
Herman Giesbers (Bedrijfscommunicatie Letteren, KUN)
postbus 9103
6500 HD Nijmegen
tel. 024: 361 28 78 (dinsdag en donderdag)
fax. 024: 361 21 77
e-mail: H.Giesbers@let.kun.nl

Bergsma, L. *Moer op de drempel van de eeuwwisseling*. Een marktpositionerings-onderzoek voor een tijdschrift. Doctoraalscriptie bedrijfscommunicatie letteren. Nijmegen, KUN, 1997.