

municatieve strategieën: manieren van benaderen van mensen op straat, manieren van vragen stellen, slecht-nieuwsgesprekken, conflictantering en wat dies meer zij. 'Nee', zegt het examen, 'daar gaat het niet om. We hebben nog wat spellingproblemen over en mag het een pondje meer zijn?' Opgave 3: *Hoeveel verkeerslawaaï mag er worden?*. Mogelijkheden A t/m D laten het werkwoord geproduceerd in diverse staten van vermindering zien. Opgave 5: *Aan de leerlingen een tekst uitgereikt.*

Enzovoort via opgave, 7, 9, 13, 17, 18, 19, 21, 24, 28 en 29. Meer dan eenderde van het examen Communicatie blijft steken in spelling, afgewisseld met hersenbrekers als deze: *Wat voor soort antwoord kunt u geven op een open vraag?*

Wat dit voorbeeld aantoont: het is uiterst belangrijk dat taaldocenten en vakdocenten gezamenlijk de schouders zetten onder lesmateriaal dat de praktijk dient, zowel in communicatief als vakkundig opzicht. Docenten Nederlands hoeven daarbij niet de leidende positie in te nemen, maar dienen er wel voor te waken dat hun vak 'ondersteunend' wordt genoemd: een spelvak.

Maar alle moeite is voor niets als in de branche zelf geen cultuuromslag plaats vindt. Dat laatste vraagt bij branche-organisaties een bredere visie op het fenomeen taal dan in de beveiligingssector (maar daar niet alleen!) gangbaar is.

Kim van der Zouw:

Een volwassen benadering Moeten volwassenen anders leren schrijven en lezen dan kinderen?

Na een tijdje uit het zicht geweest te zijn, staat alfabetisering weer volop in de belangstelling. Een belangrijke vraag daarbij is of bij analfabete volwassenen een andere didactiek moet worden gebruikt om te leren lezen en schrijven dan bij kinderen.

Kim van der Zouw, medewerkster van het instituut voor multiculturele ontwikkeling in Utrecht (FORUM) gaat in op deze vraag. Zij betreft hierbij de uitgangspunten van Alfa, een alfabetiseringsmethode voor volwassen anderstaligen.

Een jaar of tien geleden was het gebied van alfabetisering van niet-Nederlandstalige volwassenen flink in beweging. In de vakpers werd een levendige discussie gevoerd over de vraag of allochtone analfabeten in de eigen taal of in het Nederlands zouden moeten leren lezen en schrijven. Een andere discussie betrof de vraag of Nederlands leren lezen ook mogelijk is zonder kennis van de klanktekenkoppelingen; sterker nog, of de weg via globale woordherkenning niet een veel betere optie zou zijn, in ieder geval voor volwassen leersers. Beide discussies zijn in de loop van de jaren negentig geluwd door actuele ontwikkelingen en door het uitkomen (of juist niet) van nieuwe leermiddelen.

De vraag naar alfabetiseren in de eigen taal versus alfabetiseren in het Nederlands als tweede taal is geen *issue* meer. Op theoretisch niveau kon de discussie worden beslecht in het voordeel van leren lezen in een taal die iemand mondeling goed beheerst, wat per definitie bij de moedertaal het geval is; in de praktijk bleken er inmiddels zoveel verschillende moedertalen te zijn, dat het

niet meer haalbaar was om eigentalige methoden op de markt te brengen.

De Alfa-leerlijn

De discussie rond het wel of niet nodig, nuttig of zelfs schadelijk zijn van de klanktekenkoppeling werd eind jaren tachtig aangezwengeld door Wilma van der Westen. Uit onvrede met de behaalde resultaten in de toenmalige alfabetiseringscursussen NT2, en geïnspireerd door voorbeelden uit het buitenland (met name Frankrijk en Duitsland) vroeg zij zich af of allochtone volwassenen er niet meer baat bij zouden hebben om de fase van het vaak moeizaam verwerven van de klanktekenkoppeling over te slaan. In plaatselijke werkgroepen werd een didactiek ontwikkeld waarin het werken met hele woorden die alleen globaal worden aangeleerd, en met authentieke, voor de cursist relevante teksten de rode draad vormt: de *Alfa-leerlijn*. Deze manier van werken vond aanvankelijk enthousiast weerklank. De Alfa-leerlijn beschreef vooral een manier van werken, waarin een docent leerde om op basis van kenmerken van de eigen doelgroep en de plaatselijke situatie zelf materiaal te ontwikkelen. Het uitwerken van de leerlijnen in concrete en landelijk beschikbare leermiddelen kwam echter maar moeizaam van de grond. De discussie werd vervolgens overvleugeld door het uitkomen van een pakket aan leermiddelen dat in zijn totaliteit eigenlijk *Alfabetiseren in het Nederlands als tweede taal* heet, maar in de praktijk meestal genoemd wordt naar één van zijn bestanddelen: 7/43 (Tholen (eindred) 1989).

7/43

Met het uitbrengen van deze methode werd in feite in één klap de keuze gemaakt voor het alfabetiseren van allochtonen in de tweede taal, en voor de structuurmethode als de te hanteren didactiek, waarin het aanleren van het systeem, de klank-tekenkoppelingen dus, de kern is waar het leren lezen en schrijven om draait. Alles in een voor de leerder zo betekenisvol mogelijke context, aangepast aan de behoeften van een volwassen leerder en met oog voor functioneel

Alfa is een alfabetiseringsmethode in het Nederlands als tweede taal, voor anderstalige volwassenen. *Alfa* bestaat uit een pakket leermiddelen voor drie niveaus, gericht op lees- en schrijfvaardigheid voor uitstroom richting maatschappelijke participatie. Voor elk niveau zijn werkboeken beschikbaar, een losbladige docentenhandleiding met daarin de methodische verantwoording en de handleiding bij de clusters, kopieerbladen, oefenbladen, zoekbladen (ter voorbereiding op het gebruik van woordenboeken) en toetsen.

Alfa wordt uitgegeven door uitgeverij Malmberg te Den Bosch, en is samengesteld door een auteurs-team bestaande uit Wilma van der Westen, Ine Burmanje, Corina Vogel, Ria Severing, Irma Koerhuis, Karin Donkers en Els Leenders, onder eindredactie van achtereenvolgens Wilma van der Westen, Kim van der Zouw en Els Leenders.

gebruik van lees- en schrijfvaardigheid, maar met het verwerven van de code centraal in de aanvangsfase. Uit onderzoek in alfabetiseringscursussen NT2 (Kurvers, 1990) was wel een beter beeld ontstaan van wat precies de extra moeilijkheden zijn van het leren lezen in een taal die de leerder niet goed mondeling beheerst. Kort samengevat draait het om twee knelpunten:

- De problemen die – met name volwassen – beginnende lezers hebben met de klanken van een tweede taal en
- Het gebrek aan woordenschat.

Met deze gegevens was in de methode rekening gehouden door te zorgen voor een basis mondelinge taalvaardigheid vóór de start van het feitelijke alfabetiseringsproces, en door het streven om het proces van technisch leren lezen te koppelen aan mondelinge taalverwerving. 43 basiswoorden zijn het uitgangspunt voor het feitelijke leren lezen en schrijven, gegroepeerd in 7 thema's (vandaar de titel); diezelfde thema's komen terug in *De kop erop*, waarin de mondelinge taalvaardigheid rondom die thema's wordt geoefend en uitgebreid. De bedoeling is dat beide delen van de methode naast elkaar en in verband met elkaar gebruikt worden.

Dit pakket werd onmiddellijk breed toegepast in de volwasseneneducatie en is tot op de dag van vandaag het meest gebruikte leermiddel. Daarmee werd feitelijk, en in

ieder geval, voorlopig een punt gezet achter zowel de taalkwestie als de didactiek-kwestie.

Alfabetisering geen noodzaak meer?

Het onderwerp alfabetisering, of het nu om Nederlanders of niet-Nederlanders gaat, verdween geleidelijk aan naar de achtergrond. De kranten staan niet meer vol met discussies over de bestrijding van het kwaad van het analfabetisme. In de vakpers zijn nog wel bijdragen verschenen over wenselijke veranderingen in de didactiek van het alfabetiseren voor volwassenen (Hilderink 1995, Berenst & Hacquebord 1996), maar deze hebben niet of nauwelijks tot discussie geleid of merkbaar effect op de uitvoeringspraktijk gehad.

Dat kan betekenen dat er gewoon geen noodzaak meer voor is. Misschien zijn er wel nauwelijks analfabeten meer: Nederlanders die de boot qua scholing gemist hebben, moeten zo langzamerhand toch wel zeer oud zijn en/of inmiddels gealfabetiseerd, allochtonen van de tweede generatie zijn allemaal naar school geweest en de tegenwoordige nieuwkomers zijn veel beter opgeleid dan vroeger. Of niet? Nee, dus.

Om te beginnen is het geloof dat analfabetisme binnenkort uit de wereld, of toch in ieder geval uit Nederland, zou zijn, van alle tijden en altijd al vergeefs gebleken. Ondanks leerplicht en voortdurende innovaties in het schoolsysteem blijven er mensen die niet (voldoende) leren lezen en schrijven. De gedachte dat onder nieuwkomers nauwelijks nog analfabetisme voorkomt, is ook niet waar. Ik heb er geen harde onderzoekscijfers over, maar van docenten hoor ik regelmatig dat ze analfabete Irakese of Afghaanse cursisten hebben, soms zelfs veel. Anke Blacquièr schrijft in een recent nummer van *Les* dat op haar instelling (ROC Hoofddorp) drie van de tien intensieve inburgeringsgroepen van dat moment bestaan uit analfabeten, en dat zal toch echt niet de enige plaats zijn waar het zo is.

Ik denk dat de doelgroep alfabetisanten uit de belangstelling weggedrukt is geweest door andere actuele ontwikkelingen, zoals de schaalvergroting binnen het volwassenen-onderwijs en het inburgeringsbeleid. Nu de

grote golf aan organisatorische veranderingen over zijn hoogtepunt heen lijkt te zijn, begint het onderwerp alfabetisering weer terug te keren in de belangstelling. Een voorbeeld is de vraag, die ook in *Moer* weer is aangesneden (Hilderink 1995 en Van de Guchte & Kurvers 1998): moet je voor alfabetisering van volwassenen een andere didactiek hanteren dan bij het alfabetiseren van kinderen en jongeren? Zo ja, waarom dan en waarin uiten zich precies de verschillen? Ik wil in dit artikel proberen samen te vatten welke antwoorden op deze vragen uit onderzoeksgegevens en praktijkervaringen naar voren komen, en deze vervolgens in verband brengen met de uitgangspunten van *Alfa*, een alfabetiseringsmethode voor volwassenen anderstaligen.

Didactische benaderingen

Opvattingen over de beste didactiek voor het leren lezen en schrijven zijn in twee groepen te verdelen:

- Eerst de code leren kraken;
- Meteen leren lezen van betekenisvolle eenheden (bijvoorbeeld hele woorden).

In de eerste opvatting laat je je bij het leesonderwijs leiden door kenmerken van de grafische code. De leerder moet vooral onder de knie krijgen hoe de geschreven taal zich verhoudt tot de gesproken taal die hij al kent. In een alfabetisch schrift als voor het Nederlands gebruikt wordt, is er een relatie tussen de klanken van de taal en de afzonderlijke schrifttekens: de letters of combinaties van letters. Weten dat die relatie er is en hoe die precies ligt, daar draait het bij het leren om. Zodra de leerder dat beheerst, kan hij deze kennis zelfstandig inzetten en alles lezen en schrijven waar zijn interesse naar uitgaat.

In de tweede opvatting laat je je bij de inrichting van het onderwijs voornamelijk leiden door de behoeften en interesses van de leerder. Datgene wat hij met geschreven taal wil bereiken, daar gaat het om en inzicht verwerven in de code is daaraan ondergeschikt of wordt zelfs min of meer 'en passant' verworven. Letters en klanken hebben op zichzelf geen betekenis. Daarom worden meteen hele woorden of zelfs zinnen aangeleerd.

Van beide opvattingen bestaan extremen, maar in Nederland zijn deze niet gangbaar.

De structuurmethode valt in te delen onder de eerste groep didactische benaderingen, daar waar het leren van de code – de structuur – centraal staat, maar is er geen uitgesproken vertegenwoordiger van. Ook al gaat het om het inzichtelijk maken van de structuur van het geschreven taal, er wordt altijd gestreefd om tegelijkertijd te werken aan betekenisgeving. Een structuurwoord wordt als woord herkend en in letters of klanken verdeeld, maar ook de betekenis ervan komt aan de orde. Woorden worden in de context van een verhaal of van een thema aangeboden voor het feitelijke lezen en schrijven begint. Ook voor lezen en schrijven als betekenisvolle activiteit in het dagelijkse leven is aandacht.

‘Leren lezen’ volgens Freinet, ‘ervaringsleren’ volgens Paulo Freire, ‘de taalervaringsmethode’, en recentelijk ‘natuurlijk lezen’ zijn benaderingen uit de tweede groep opvattingen, waarin de leerder centraal staat en hele woorden of zinnen geleerd worden. Deze zijn in Nederland minder gebruikelijk. In het basisonderwijs voor kinderen is er een aantal met name vernieuwingsscholen waar op deze manier gewerkt wordt; in het onderwijs aan volwassenen kwam het tot voor kort vrijwel uitsluitend voor bij het alfabetiseren van autochtone analfabeten. Uitgangspunt is steeds het verhaal van de leerder zelf. De eigen woorden van de leerder worden op schrift gesteld, meestal door de docent/begeleider. Een zin uit het verhaal of het hele verhaal zelf wordt voorgelezen, de leerder leest mee, want hij weet wat er staat en op den duur leest hij zelf. Zinnen en woorden worden globaal, dat wil zeggen aan de vorm van het hele woord, herkend. In zijn meest uitgesproken vorm besteedt de docent/begeleider geen enkele aandacht aan de manier waarop het geschreven woord correspondeert met het gesproken woord, maar ontdekt de leerder dit vanzelf.

Meer een mengvorm is de aanpak die Hilderink (1995) beschrijft: zij zoekt in de eigen teksten van cursisten zoveel mogelijk naar klankzuivere woorden die ze dan ver-

volgens gebruikt om het systeem mee uit te leggen.

Oudere beginnende lezers

Moet je voor oudere leeders een andere benadering kiezen dan voor kinderen? Op grond van het leerproces is daar geen reden toe. Voor zover bekend verloopt het verwerven van een alfabetisch schrift bij alle leeders volgens dezelfde stadia. Ook is er geen sprake van onderscheid naar leeftijd bij de vraag naar de effectiviteit van een bepaalde benadering. Voor volwassenen met eerdere, negatieve, schoolervaringen lijkt er wel één bepaalde didactische benadering uit te springen, maar daarin is niet leeftijd, maar juist de eerdere ervaringen met leesonderwijs de bepalende factor. Onderscheid maken tussen volwassenen, jongeren en kinderen is daarentegen wel van belang bij de uitwerking van een gekozen benadering tot een concrete methode. Op deze stellingen zal ik hieronder nader ingaan.

Leren lezen op latere leeftijd is anders

Er zijn tal van factoren aan te wijzen waarom het anders is om als jongere of volwassene te leren lezen: je voelt je anders (schaamte), er is minder tijd, lesomstandigheden zijn anders, lees- en schrijfbehoeften in het dagelijks leven zijn anders. Op de consequenties daarvan kom ik straks terug. Maar leren lezen *gaat* op latere leeftijd niet anders dan op jonge leeftijd. Juel (1991) vat een aantal onderzoeken samen, waaruit blijkt dat ook met verschillende didactische benaderingen of zelfs zonder formeel leesonderwijs dezelfde verwervingsstadia voorkomen. Alle beginnende lezers lijken in eerste instantie af te gaan op algemene kenmerken van een tekst (vorm, illustratie) en met behulp van hun kennis van de wereld te ‘raden’ wat er staat. Daarna komt er een fase waarin ze zich geleidelijk aan steeds meer richten op wat er feitelijk staat en steeds beter gebruik leren te maken van de alfabetische code; soms worden tijdelijk het gebruik van andere informatiebronnen even ‘opgeschort’ en lijkt de leerder alleen nog aandacht te hebben voor wat er staat, en niet voor wat het betekent. Uiteindelijk wordt de grafische code zo snel en efficiënt verwerkt om geschre-

ven woorden te herkennen dat er sprake is van automatisering. Voor zover bekend verwerven oudere kinderen en volwassenen op dezelfde manier een alfabetisch schrift, althans ze doorlopen daarbij in grote lijnen dezelfde stadia. Ook zijn er onder volwassenen die in het Nederlands als tweede taal leren lezen dezelfde ontwikkelingskenmerken gevonden als onder (jonge) beginnende lezers in de eerste taal (Kurvers, 1990).

In het leesleerproces op zich is dus geen reden te vinden om te kiezen voor de ene of de andere didactische benadering, ongeacht de vraag of het gaat om jongere of oudere leerders.

Wat werkt het beste?

Het zoeken naar 'de beste methode' is van alle tijden. Het zou kunnen zijn, dat een benadering die bij kinderen heel effectief is, bij volwassenen niet blijkt aan te slaan of andersom. In een artikel uit 1996 bespreekt Sandra onderzoek naar de effectiviteit van beide codegerichte en leerdergerichte benaderingen. Een benadering waarin de leerder centraal staat en niet de code, zou de voorkeur verdienen omdat het motiverender is en de leerder meer bezig is met lezen als zinvolle activiteit dan met het onder de knie krijgen van de techniek. Er is echter een 'maar' aan verbonden: zelfstandig leren lezen kan niet zonder dat de leerder de klanktekenrelaties kan toepassen. Niet alle woorden kunnen globaal aangeleerd worden. De lezer zal toch een manier moeten vinden om ook weinig geoefende of zelfs nog nooit eerder geziene woorden te lezen en te begrijpen. Daarvoor is het – bewust of minder bewust – toepassen van de relaties tussen klanken en tekens nodig. Sommige leerders slagen er in om zelfstandig het verband tussen klank en teken te ontdekken. Er zijn kinderen die al kunnen lezen zonder formele instructie. Meestal is er echter geen sprake van leesvaardigheid die 'zomaar uit de lucht komt vallen' en zijn er allerlei activiteiten geweest waarmee de aandacht van een kind gespist is op letters en lezen. Juist zwakkere leerders komen niet 'vanzelf' achter het systeem. Sandra komt op grond van het door hem besproken onderzoek tot de ondubbelzinnige conclusie, dat

het kunnen hanteren van de klank-tekenverbanden van de taal nodig is om goed te leren lezen. De meeste kinderen hebben daarvoor expliciete instructie nodig. Voor volwassenen is dat niet anders.

Dat lijkt niet helemaal te stroken met praktijkervaringen als die van Van Tendeloo (1996), dat volwassen deelnemers aan een alfabetiseringscursus volgens een leerdergerichte methode ineens wel konden lezen waar ze dat voorheen, ondanks expliciete instructie, niet geleerd kregen. Een leerdergerichte benadering, waarin bewust geen expliciete aandacht voor de code gevraagd wordt, blijkt vooral succesvol te zijn bij Nederlandstalige analfabeten die een geschiedenis van frustratie uit het reguliere onderwijs met zich meedragen. Een totaal andere, vooral op betekenis gerichte aanpak, waarin eerdere slechte ervaringen en negatieve verwachtingen worden doorbroken, werkt dan wel – al is er ook dan een kleine minderheid die er niet in slaagt om tot zelfstandig lezen te komen.

Voorwaarden

Kennelijk is het mogelijk om te leren lezen met een codegerichte benadering, maar ook met een leerdergerichte benadering. Een didactiek waarin het leren van de code centraal staat, werkt; dat is inmiddels meer dan voldoende bewezen. Het is dan wel van belang om voldoende aandacht te besteden aan woordbetekenis, de functionaliteit van woorden en teksten en een duidelijk beeld te geven van lezen en schrijven als betekenisvolle activiteiten. Ook een didactiek waarin de leerder zelf centraal staat en de betekenis die het lezen voor hem of haar persoonlijk heeft, kan werken, als er aan een aantal voorwaarden wordt voldaan:

- I Basiskennis van de alfabetische code: een leerdergerichte benadering werkt het beste wanneer de leerder al wel (enige) kennis van het alfabetisch systeem heeft. Door veelvuldig geconfronteerd te worden met voor hem betekenisvolle teksten, waarin bekende letters en woorden als kapstok of herkenningspunt dienen, wordt de 'oude' kennis weer opgehaald en aangevuld. Bij volwassenen die in

hun jeugd wel enige schoolervaring hebben opgedaan, hoe weinig succesvol ook, is een dergelijke basiskennis van vroeger aanwezig. Het werken met 'eigen' teksten activeert deze basiskennis (Sandra noemt het restkennis) en vermijdt tegelijkertijd de manier van leren die tot zoveel frustratie geleid had, redenen waaruit Sandra verklaart waarom de taalvaringsbenadering juist bij autochtone analfabeten zo succesvol is.

2 Mondelinge vaardigheid: een minimale mondelinge taalvaardigheid is nodig om de eigen verhalen eerst te kunnen vertellen vooraleer ze opgetekend en teruggelezen kunnen worden. Het is gebleken dat juist ook bij taalzwakke kinderen de taalvaringsbenadering minder goed werkt.

3 Niet zonder de klanktekenkoppeling: leren lezen op basis van hele woorden en zinnen werkt het beste wanneer leren van de globale woordvorm wordt gecombineerd met aandacht voor het verwerven van de klanktekenrelaties. Dat kan gebeuren door middel van expliciete instructie, maar ook minder expliciet door activiteiten te ondernemen waardoor de leerder gestuurd wordt naar het 'zelf ontdekken' van het systeem, bijvoorbeeld door het zorgvuldig uitzoeken van kernwoorden zoals Hilderink dat schetst. Ook Paulo Freire koos overigens zijn 'omgevingswoorden' met zorg: niet alleen moesten ze betekenisvol zijn voor de leerder, maar ook geschikt om mee te demonstreren hoe het systeem werkt.

Benadering anders uitwerken

Voor alle beginnende lezers is belangrijk dat een afgewogen didactiek gehanteerd wordt, waarin zowel ruimte is voor vorm als voor betekenis, of dat nu een structuurmethode of een verantwoorde vorm van taalvaringsleren is. Voor leerders die in een tweede taal leren lezen, of het nu kinderen zijn of volwassenen, is het van belang om zorgvuldig om te springen met wat voor hen extra moeilijk is aan het leren lezen: opbouwen van de woordenschat, bij voorkeur mondeling steeds voorlopend op het verwerven van de geschreven taal; veel aandacht voor het klankniveau.

Is er eenmaal gekozen voor een bepaalde didactische benadering, dan is het vervolgens

wel relevant of de leerders kinderen, jongeren of volwassenen zijn. Niet omdat het leren lezen op zich anders is, maar omdat zij in een andere situatie verkeren en andere behoeften in het dagelijkse leven hebben. Dat heeft consequenties voor de inhoud van de methode en in de gehanteerde werkwijzen. Met andere woorden: een methode, in de zin van de leerboeken, dient woorden, teksten, afbeeldingen en lees- en schrijftaken te bevatten die zinvol en aansprekend zijn voor de doelgroep. Dat kan en zal voor kinderen anders uitpakken dan voor jongeren en voor volwassenen. Uit de docentenhandleiding en werkboeken moet blijken, dat de manier waarop gewerkt wordt kinderen aanspreekt in hun kindzijn, of volwassenen aanspreekt in hun volwassen denkvermogen en in hun dagelijks functioneren als volwassene. Een dergelijke afstemming is nodig om de leerder niet alleen de sleutel tot lezen voor de neus te houden, maar om ook duidelijk te maken en waar de sleutel voor gebruikt kan worden en hem te motiveren en stimuleren om er ook daadwerkelijk iets mee te doen. Niet de vaardigheid maar het gebruik ervan, daar streven toch zowel de cursisten als de docenten naar.

Alfa

Alfa is een nieuwe alfabetiseringsmethode, in die zin dat onderdelen van de methode pas sinds 1996 verschijnen en nog niet eens allemaal beschikbaar zijn. Maar *Alfa* is ook weer niet zo nieuw. Al sinds het begin van de jaren negentig wordt gewerkt aan het ontwikkelen van een landelijk beschikbare methode in de traditie van de *Alfa*-leerlijn. Hoe te werken volgens de *Alfa*-leerlijn werd voor het eerst vastgelegd in 1992/93 door Wilma van der Westen en Beau Sahetapy Engel ten behoeve van de gemeente Den Haag. Daarna is een auteursteam in wisselende samenstelling en onder wisselende eindredactie bezig geweest te zoeken naar de vertaling van een algemene werkwijze in een landelijk beschikbare methode. Dat heeft dus even geduurd door de personele wisselingen, maar ook doordat het zoeken naar nieuwe wegen niet altijd even makkelijk geweest is.

Telefoonlijst

Doel 10: Oefenen met alfabetische volgorde (informatieverwerking)

Benodigd materiaal

Opzoekblad 'Alfabet'

Naamkaarten en kaarten met telefoonnummers van de cursisten

Oefening 7.5 (alfabetische namenlijst cursisten)

Oefening 8.2, werkboek

Werkwijze

In het vorige onderdeel zijn de namen van de cursisten alfabetisch gerangschikt. Deze les maken de cursisten daar gebruik van bij het maken van een telefoonlijst van de groepsleden.

Aan de hand van de ingevulde oefening 7.5 uit het werkboek schrijven de cursisten de namen in alfabetische volgorde op de lijst (over). Geef zo nodig instructie wanneer meerdere namen met dezelfde letter beginnen. De cursisten hebben ieder hun eigen naamkaart en telefoonnummer. Door vergelijking van ingevulde namen en naamkaarten kunnen ook de bijbehorende telefoonnummers gevonden en genoteerd worden.

Stimuleer zelfwerkzaamheid en initiatief. Laat cursisten rond lopen, elkaars naam- of telefoonkaart lenen om over te schrijven. Zelf het geschrevene controleren is ook beter dan van de docent te horen krijgen of het goed gaat. Stimuleer samenwerken: in de eigen taal overleggen over abstracte zaken als alfabetische volgorde, volgorde van cijfers en letters en vorm van cijfers en letters verloopt makkelijker dan in het Nederlands.

Afbeelding 1: Activiteit uit Alfa niveau 1, cluster 8

Alfa is te kenschetsen als een methode waarin de leerder centraal staat en het leren van de code ondergeschikt is. De uitgangspunten, overgenomen van de *Alfa*-leerlijn, zijn de volgende geweest:

- 1 Volwassen werken met volwassenen;
- 2 Functionaliteit en relevantie;
- 3 Flexibiliteit;
- 4 Leerder centraal, hele woord is uitgangspunt;
- 5 Gelijktijdig ontwikkelen van meerdere leesstrategieën.

Volwassen werken met volwassenen

Een analfabete volwassene is geen grote knetter, maar iemand die een volwassen leven leidt met volwassen verantwoordelijkheden. Uitgangspunt is hen ook op deze manier te benaderen, zowel in het kiezen van de leerstof als in de werkwijze. In *Alfa* zijn van meet af aan activiteiten opgenomen waarin de cursisten aangesproken worden op de kennis en ervaring die ze al hebben (zie afbeelding 1). De docent is niet de allesweter en de allesregelaar. Cursisten leren zichzelf te controleren, inzicht te krijgen in de eigen voorde-

ringen en een beeld te krijgen van eigen kunnen, bijvoorbeeld via huiswerk leren maken en hierbinnen toe te werken naar uiteindelijk zelfstandig kunnen werken.

De werkelijkheid is onvoorspelbaar en variabel. *Alfa* hanteert daarom bewust geen vaste lesopbouw of oefenpatronen, maar een breed repertoire aan verschillende werkvormen en kent verschillende instructies en manieren om resultaten vast te leggen (aankruisen, omcirkelen, onderstrepen, wegstrepen).

Functionaliteit en relevantie

Volwassenen zijn doelgericht en hebben beperkte tijd om in de klaslokalen door te brengen. Het is dan ook belangrijk om te kiezen voor taken die reëel zijn voor een volwassene in Nederland, die dikwijls van hem gevraagd worden. Daar hoort ook bij, dat cursisten kennis dienen te maken met verschillende vormen van informatieverwerking, zoals cijfercodes, schematische vormen en vormen van ordening als het alfabet. Zo verwerven de cursisten kennis en vaardighe-

Functionele doelen, *Alfa* niveau 1

Cluster 1	Eenvoudige formulieren invullen
Cluster 2	Opschriften en omgevingswoorden herkennen
Cluster 3	Eenvoudige correspondentie voeren met behulp van vaste formules
Cluster 4	Begrijpen van korte boodschappen (bijv. informatie over openingstijden, etiket)
Cluster 5	Korte notities maken voor persoonlijk gebruik (bijv. huiswerk noteren in agenda)
Cluster 6	Korte notities maken voor een ander (bijv. kort telefoonmemo)

Afbeelding 2: Voorbeelden van functionele doelen uit Alfa

den die in het dagelijks leven direct toepasbaar zijn (zie afbeelding 2). Dat verhoogt de motivatie en de betrokkenheid van de cursisten. Het bevordert ook, dat cursisten buitenschools gaan leren en het geleerde ook buiten de school gaan toepassen.

Flexibiliteit

Hier moest noodzakelijkerwijs een compromis gesloten worden tussen de flexibiliteit die kenmerkend is voor de *Alfa*-leerlijn en de noodzaak materiaal aan te leveren dat in alle omstandigheden en alle plaatsen bruikbaar is. De keuzen op het terrein van lees- en schrijftaken en de keuze van tekstsoorten moesten worden gemaakt op basis van een 'gemiddelde' groep volwassenen. Het is dan moeilijker in te gaan op specifieke leerwensen of leerbehoeften van bijvoorbeeld jong-volwassenen, vrouwen, mannen, ouders van schoolgaande kinderen of werknemers die willen lezen en schrijven binnen specifieke werksituaties. Dit is opgelost door in de docentenhandleiding aan te geven waar en wanneer de docent eigen materiaal kan inbrengen. In de methode zijn halffabrikaten opgenomen: kopieerbladen, voorzien van aanwijzingen hoe de docent deze kan aanvullen om oefeningen te maken die gericht zijn op de omstandigheden en de behoeften van de eigen lesgroep.

De leerder en het hele woord centraal

Steeds redenerend vanuit functionele taken is gezocht naar kenmerkende teksten en kenmerkende woorden. Deze woorden zijn namelijk de basis waarmee cursisten in *Alfa*

leren lezen. Zij leren functionele en relevante woorden onderscheiden, herkennen, begrijpen en benoemen op basis van de totale vorm van het woord. Een woord of zin leren schrijven gebeurt of door overschrijven, of doordat de cursisten zich de globale vorm van het woord of de woorden hebben ingeprent. Signaalwoorden zijn woorden die alleen maar gelezen (herkend) hoeven te worden in veelvoorkomende en voor de cursist herkenbare context. Dat kan zijn omdat ze maar zelden door de cursist geschreven hoeven te worden (een woord als 'geslacht' bijvoorbeeld), of omdat ze erg lang en/of gecompliceerd zijn. Met de term basiswoorden worden in *Alfa* woorden aangeduid die de cursisten in eerste instantie globaal leren lezen en schrijven, maar in tegenstelling tot signaalwoorden ook in een andere context of in geïsoleerde presentatie herkend dienen te worden en onderscheiden moeten worden van andere woorden die op het eerste oog veel op het basiswoord lijken (*naam* en *neem*; *adres* en *aders*, bijvoorbeeld).

Basiswoorden worden gebruikt om de ontwikkeling van inzicht in de relatie tussen tekens en klanken te stimuleren. Basiswoorden die iets met elkaar gemeen hebben, bijvoorbeeld een begin- of een eindletter, worden naast elkaar gezet. Door globale herkenning van steeds meer signaal- en basiswoorden zullen veel cursisten 'vanzelf' overeenkomsten en verschillen tussen de woorden gaan ontdekken: 'Hé, *naam* en *nee* beginnen met dezelfde letter'. Zulke 'ontdekkingen' zullen niet altijd spontaan optreden. In aanvulling daarop worden steeds enkele oefeningen gegeven die de aandacht specifiek richten op de verwerving van letterkennis, zonder dat basiswoorden overi-

6.1

ja 

Naam

Datum

Wat kunt u lezen?

DE BOOG
scholengemeenschap
Bomanslaan 24
2286 LK Rotterdam

Rotterdam, 18 maart 1996

Geachte ouder(s)/verzorger(s),

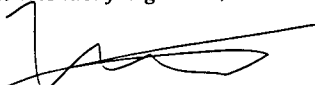
Samen met het tweede rapport van uw kind ontvangt u hierbij de uitnodiging voor de spreekavond op dinsdag 26 maart.

Zoals gebruikelijk kunt u op deze avond spreken met de mentor van uw zoon of dochter. Tijdens deze voorjaarssprekavond is er echter ook gelegenheid om – behalve met de mentor – nog met een andere docent te spreken.

Als u van deze gelegenheid gebruik wilt maken, dan verzoeken wij u het onderstaande formulier volledig in te vullen en zo mogelijk vrijdag 22 maart maar uiterlijk maandag 25 maart voor 10.00 uur in te leveren bij de conciërges.

N.B. De spreekavonden worden gehouden in het hoofdgebouw.

Met vriendelijke groeten,



J. Jonker, rector.

Uitnodiging lezen

Doel 5 Zoeken naar bekende woorden en patronen

Doel 6 Voorspellend lezen

Benodigd materiaal

Oef. 6.1, werkboek

Werkwijze

Op werkblad 6.1 is een uitnodiging voor een rapportbespreking afgedrukt. Laat de cursisten in tweetallen bekende woorden en patronen aanstrepen. Bespreek vervolgens wat zij denken dat dit is. Waarom denken ze dat? Leg uit dat het gaat om een uitnodiging voor een ouderavond.

Zijn de cursisten hiermee bekend? Ga zo nodig kort in op de functie van ouderavonden.

Vraag vervolgens of de cursisten kunnen vinden wanneer de ouderavond gehouden wordt. In de brief wordt naast de datum van de avond zelf, ook de datum genoemd waarop het aanmeldformulier moet worden ingeleverd. Bespreek de verschillen.

Vervolgens markeren de cursisten beide data op het weekoverzicht. Bespreek wat zij daarbij zouden kunnen noteren. Wat moet je opschrijven zodat je weet wat er aan de hand is? Hoe schrijf je dat? Haal antwoorden en suggesties zoveel mogelijk uit de groep.

Afbeelding 3: Voorbeeld van een oefening in voorspellend lezen



Foto 'lezen'.

**Foto 'lezen'**

Doel 7 Mondelinge taalvaardigheid

Doel 17 Voorbereiding op voorspellend lezen

Benodigd materiaal

Oefening 6.4, werkboek

Werkwijze

De docent bespreekt met cursisten wat zij op de foto zien. Vervolgens stelt de docent vragen naar aanleiding van de inbreng van cursisten, of stelt zelf vragen (geleid groepsgeprek). Suggesties:

- Is dit een man/vrouw?
- Is het zomer/winter?
- Kennen de man/vrouw elkaar?
- Is de man/vrouw getrouwd?
- Hebben ze kinderen?
- Hoe oud zijn ze?
- Waar is de foto gemaakt, binnen of buiten?

Richt de cursisten op het onderscheid tussen 'waarneming' en 'interpretatie' door na elk gegeven antwoord te vragen: 'Weet je dat, of denk je dat? Hoe weet je dat dan? Waarom denk je dat?'. Het duurt een tijdje voor cursisten deze werkwijze doorhebben. Probeer toch elke les een paar minuten een foto te bespreken (uit een krant, tijdschrift).

Afbeelding 4: Voorbeeld van interpreteren naar aanleiding van een foto

gens volledig in klanken verdeeld en vervolgens weer samengevoegd worden.

Gelijktijdige ontwikkeling van leesstrategieën

Naast globale woordherkenning en impliciete verwerving van de klanktekenkoppelingen wordt in *Alfa* van meet af aan gewerkt aan het

ontwikkelen van andere leesstrategieën als voorspellend lezend. Voorspellend lezen is een vorm van lezen waarbij de lezer gebruik maakt van de kennis die hij al heeft over het onderwerp en over de tekstsoort, en van de ondersteunende of richtinggevende informatie uit illustraties, tekstindeling, titel en tussenkopjes (zie afbeelding 3). Voorspellend lezen vereist een zorgvuldige taakaanpak van

de lezer, anders wordt het gokken. Steeds moet een voorspeller op basis van een aantal aanwijzingen nagaan wat zijn verwachtingen of hypothesen zijn, en deze vervolgens toetsen aan de hand van 'bewijzen' in de tekst. Door een tekst op deze manier te lijf te gaan, hoeft de lezer niet woord-voor-woord, laat staan letter-voor-letter te lezen. Voor het begrijpen van de tekst – en daar gaat het toch om – gebruikt hij meer informatiebronnen dan alleen 'wat er staat', de grafische input. Daardoor kan het leestempo omhoog en komt er meer aandacht voor tekstbegrip. De lezer gebruikt dan het volgende stuk tekst vooral als controle of zijn verwachtingen inderdaad opgaan of bijgesteld moeten worden, en als startpunt voor het formuleren van nieuwe hypothesen over het vervolg. Voor alle beginnende lezers is het van belang dat zij op deze manier leren lezen. Anderstalige leerders, die nog over een beperkte taalvaardigheid in het Nederlands beschikken, kunnen met voorspellend lezen een belangrijke strategie ontwikkelen om bijvoorbeeld een gebrek aan woordenschat te compenseren.

Bekendheid met de werkwijze van voorspellend lezen wordt in *Alfa* onder meer bereikt via het 'lezen' en bespreken van foto's (zie afbeelding 4). Cursisten leren hiermee onderscheid te maken tussen feit en (eigen) interpretatie en na te denken over (andere) mogelijkheden of waarschijnlijke interpretaties. Ook worden cursisten in de hele methode voortdurend aangemoedigd hypothesen op te stellen over de inhoud en betekenis van een formulier, een boodschap, of een woord en te formuleren op basis waarvan zij dat doen. Dergelijke lesactiviteiten leveren daarmee tevens een belangrijke bijdrage aan de reflectie op taal en denken.

Code én betekenis

Wie denkt dat dit nu een betoog is tegen 7/43 en een oproep aan allen om *Alfa* te gaan gebruiken, heeft niet goed gelezen. Waar het om draait, is dat de te kiezen leesdidactiek rekening houdt met zowel betekenis als code, en in inhoud en werkwijze aansprekend is voor de doelgroep. De structuurmethode heeft zich al bewezen; hoe succes-

vol de werkwijze van *Alfa* kan zijn, moet nog blijken. Naast sceptische geluiden hoor ik ook enthousiaste gebruikers. Of de lees- en schrijfdidactiek nu uitgaat van code zonder veronachtzaming van betekenis, of van betekenis zonder veronachtzaming van de code, is in mijn opinie niet eens belangrijk. Noch het leren van de code, noch het leren lezen omwille van de betekenis mag ontbreken in de didactiek. Essentieel is, of de gekozen benadering mensen aanspreekt en motiveert tot lezen en blijven lezen. Ik denk zelf dat *Alfa* een goede poging is om een methode te maken die volwassenen aanspreekt, die rekening houdt met tweedetaalproblematiek en didactisch gezien vernieuwend is zonder het kind met het badwater weg te gooien.

Literatuur

- Berents, J. & H. Hacquebord (redactie), *Volwassen(en) leren lezen*. Leesstrategieën in theorie en praktijk. Rain 6. Groningen, Eburon, 1996.
- Blacquièrre, A., 'winst voor analfabeten?' in: *Les* 1998.14, blz. 14-16.
- Broekhuysen, E. e.a., *Tempo!*. Utrecht, NCB, 1990.
- Burmanje, I. e.a., *Alfa*. Den Bosch, Malmberg, 1996/97 (niveau 1) en 1999 (niveau 2); niveau 3 in voorbereiding.
- Dijk, A. van, 'Analfabeten in het voorgezet onderwijs' in: *Moer* 1997•2, blz. 52-61.
- Dijk, A. van, 'Moest dit nou zo?', in: *Moer* 1997•5, blz. 267-269.
- Dijk, F. van, 'Zet hier maar een kruisje. Geletterdheid – van analfabetisme tot universitair onderzoek' in: I. van den Berg e.a. (red.), *Naar een an-de-re aan-pak van le-zen*. Seminarbundel. Een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk. Groningen, Noordelijk Platform Internationaal Jaar van de Alfabetisering/Talenwinkel RUG, 1991, blz. 50-57.
- Giesbers, H., & M. van der Loop, 'Een leerplan alfabetisering: moet dat nou zo?' in *Moer* 1997•4, blz. 204-207.
- Groot, R. de e.a., *De kop erop*. Utrecht, NCB, 1990.
- Guchte, C. van de, & J. Kurvers, 'Analfabete zij-instromers in het onderwijs: feit en fictie' in: *Moer* 1997•4, blz. 165-175.

- Hattink, M., & B. Tholen, *Leesboekjes bij 7/43, niveau 1, 2 en 3*. Utrecht, NCB, 1994.
- Hilderink, A., 'Natuurlijk leren lezen; ook voor volwassen allochtonen?' in: *Moer* 1995•5, blz. 221-231.
- Jetten, M., *Alfabetiseren in de basiseducatie*. Den Bosch, KPC groep, 1997.
- Juel, C., 'Beginning reading' in: R. Barr e.a. (eds), *Handbook of Reading Research*. New York/London, Longman, 1991, blz. 759-787.
- Kreulen, J., & B. Tholen, *Een zekere woordenschat*. Utrecht, NCB, 1989.
- Kurvers, J., *In de ban van het schrift*. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1990.
- Pothof, J., & N. Karg, *Leesteksten en oefeningen naast 7/43; Auditieve discriminatie-oefeningen naast 7/43 en Tempo*. Eindhoven, Kans, 1992.
- Pothof, J., *Toetsen in de alfalijn 1 en 2*. Eindhoven, Kans, 1992.
- Sandra, D., 'Volwassenen leren anders lezen dan kinderen. De rol van schriftcode en tekstbetekenis in de volwasseneneducatie' in: J. Berents & H. Hacquebord (redactie), *Volwassen(en) leren lezen*. Leesstrategieën in theorie en praktijk. Rain 6. Groningen, Eburon, 1996, blz. 35-57.
- Tholen, B., *7/43*. Utrecht, NCB, 1989.
- Tindeloo, T. van., 'Een leesmethode in de praktijk. Een didactische aanpak van betekenisgericht lezen', in: J. Berents & H. Hacquebord (redactie), *Volwassen(en) leren lezen*. Leesstrategieën in theorie en praktijk. Rain 6. Groningen, Eburon, 1996, blz. 99-109.
- Westen, W. van der. '«Ze lezen!» Het hoe en waarom van de Alfa-Leerlijn NT2' in: *Leskrant*, 3, 1992.

Vacature

Moer is een uitgave van de VON, de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands.

Moer en de VON richten zich op de vernieuwing van het onderwijs in het Nederlands, het onderwijs in taal, op alle niveaus, van basisonderwijs tot volwasseneneducatie, van moedertaal tot NT2 en Fries.

Moer streeft naar bijdragen die interessant zijn voor leraren. De praktische bruikbaarheid is een belangrijk criterium, maar ook bijdragen waarin een visie op vernieuwing van ontwikkeling in het onderwijs Nederlands in brede zin gepresenteerd wordt, passen in *Moer*.

De redactie van *Moer* heeft behoefte aan versterking en is op zoek naar een

redacteur M/V

Taken:

- Werven en begeleiden van auteurs;
- Redigeren van artikelen;
- Geregeld schrijven van berichten, leesvoer, recensies, en andere bijdragen;
- Deelnemen in het voorbereiden en uitvoeren van het redactiebeleid.

Gezien de huidige samenstelling van de redactie gaat de voorkeur uit naar personen uit de praktijk van het onderwijs, met name het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

Redacteuren van *Moer* zijn of worden lid van de VON.

Onkosten in verband met redactiewerkzaamheden worden vergoed op declaratiebasis.

Voor meer informatie kunt u zich wenden tot het redactieadres:

Jan Peter Houtman
Nolensstraat 63a
3039 PP Rotterdam

010: 467 32 86

e-mail: janpeter.houtman@wx.nl

