

Boekbesprekingen

Paul Leseman

Van teken tot tekst: de lange mars van anderstalige analfabeten

Een bespreking van:

Jeanne Kurvers m.m.v. Kim van der Zouw, *In de ban van het schrift*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1990; 309 p., prijs f 37,50.

1. Inleiding

Alfabetisering staat al weer een flink aantal jaren hoog op de politieke agenda met als voorlopig hoogtepunt het Internationale Jaar van de Alfabetisering dat vorig jaar door de UNESCO werd uitgeroepen. Hoewel het Internationale Jaar vooral was bedoeld om aandacht te vragen voor analfabetisme in de Derde Wereld, bleken er in ontwikkelde landen als Nederland voldoende redenen te zijn om de aandacht vooral te richten op het analfabetisme in eigen land. Sinds de ontdekking dat in moderne, geïndustrialiseerde landen ondanks het uitgebreide stelsel van onderwijs en de langdurige leerplicht analfabeten voorkomen, is het onderwerp in deze landen niet meer uit het nieuws geweest.

Die aandacht van de media pakte trouwens niet altijd even gelukkig uit. Vooral de onduidelijkheid over de definities van begrippen als analfabeet, functioneel analfabeet en cultureel ongeletterde heeft onwillekeurig bijgedragen aan een zekere mythetvorming rond analfabetisme. De verbreding van het begrip analfabetisme tot functioneel analfabetisme, al vele decennia terug door een auteur als Gray (1956) bepleit, heeft de helderheid rondom het probleem niet echt vergroot. Kunnen functioneel analfabeten niet eens hun eigen naam schrijven, geldt dat voor meer dan een kwart van de volwassenen in Nederland? Is het niet conform de conventies kunnen schrijven van een officiële brief ook functioneel analfabetisme? In Gray's definitie van functioneel analfabetisme wordt een directe relatie gelegd met de vaardigheden die in iemands sociale context vereist zijn voor volwaardige participatie. Dat is tot op zekere hoogte terecht, maar hoe moet je iemands 'eigen sociale context' opvatten? Is de academisch gevormde onderzoeker, die er moeite mee heeft een abstract betoog op papier te zetten en daarom weinig publiceert, een functioneel analfabeet die recht heeft op basiseducatie? Hoewel de gebrekkige schrijfvaardigheid van de academicus uit het voorbeeld dysfunctioneel is in zijn of haar sociale context, gaat het in feite om een luxe probleem.

Ook in Nederland bestaat rond analfabetisme al lang een aantal brandende vragen. Ten eerste, wat is een functioneel analfabeet of, beter gezegd, waar en op grond waarvan trek je de grens tussen mensen die wel en mensen die niet vol-

doende kunnen lezen en schrijven? Ten tweede, wat zijn de achtergronden of oorzaken van analfabetisme in een land als Nederland? Ten derde, zijn er verschillende groepen analfabeten te onderscheiden waarvoor verschillende strategieën van alfabetisering zijn vereist met verschillende prognoses van succes? Ten slotte, hoe kan het alfabetiseringswerk worden toegesneden op de behoeften en mogelijkheden van verschillende groepen analfabeten? Wat het laatste betreft is het een belangrijke kwestie hoe het lees- en schrijfonderwijs voor anderstalige analfabeten het beste aangepakt kan worden: onderdompelen in het Nederlands en meteen in het Nederlands leren lezen en schrijven of eerst alfabetiseren in de eigen taal? In het boek *In de ban van het schrift* van Jeanne Kurvers, tot stand gekomen met medewerking van Kim van der Zouw, worden de meeste van deze vragen uitvoerig behandeld. Kurvers schuwt daarbij de complexiteit van de problemen niet. De eerste drie vragen komen in deel I van het boek aan de orde. De vierde vraag is het thema van het tweede deel. In het laatste hoofdstuk van dit deel worden enkele aanbevelingen gedaan om het cursusaanbod didactisch en organisatorisch beter af te stemmen op één van de belangrijkste doelgroepen van het alfabetiseringswerk, de anderstalige analfabeten.

In deel I bespreekt Kurvers aan de hand van internationale onderzoeksliteratuur achtereenvolgens de sociaal-historische achtergronden van functioneel analfabetisme en alfabetisering, het sociale en sociolinguïstische profiel van huidige groepen functioneel-analfabeten, de leer- en ontwikkelingspsychologische dimensies van alfabetisering en de speciale problematiek van alfabetisering van volwassenen in een bilinguale context. Het eerste deel is breed van opzet. Het behandelt uiteenlopende onderwerpen en theoretische gezichtspunten en bevat een goed overzicht van de literatuur. In het eerste hoofdstuk wordt ingegaan op historisch onderzoek naar de steeds verschuivende standaards voor wie voldoende geletterd en wie ongeletterd genoemd moet worden. De veranderende, steeds zwaarder wordende normen waaraan de lees- en schrijfvaardigheid van individuen moet voldoen, worden traditioneel verklaard (en gelegitimeerd) door te verwijzen naar de eisen die de economische en technologische ontwikkeling stelt. Traditioneel wordt gedacht dat verhoging van het peil van geletterdheid van een volk in het verleden steeds heeft geleid tot een grotere economische welvaart en sociale vernieuwing. Historisch onderzoek, zo stelt Kurvers, laat echter zien dat het veronderstelde oorzakelijke verband tussen het geletterdheidspeil van een volk en de economische en sociale vooruitgang lang niet altijd door de feiten wordt gestaafd.

Evenmin is er historisch gezien altijd sprake van een ondubbelzinnig emancipatoire functie van alfabetisering, zoals velen menen. Alfabetisering was, zo schrijft Kurvers, vaak onderdeel van een taalpolitiek die tot doel had om één taal- of dialectvariant tot officiële taal te maken en die meestal, al of niet bedoeld, de culturele en politieke hegemonie van een regio of maatschappelijke klasse versterkte. Het cross-culturele perspectief levert nog een andere relativering op. De vraag of in de gegeven sociaal-culturele context (met zijn specifieke eisen aan verschillende soorten vaardigheden, onder andere op het gebied van lezen en schrijven) ieder volwassen individu functioneel geletterd moet zijn, wordt in

Westerse landen niet vaak gesteld. Misschien wel ten onrechte, aldus de voorzichtige conclusie van Kurvers, want zo wordt als vanzelfsprekend een individualistische, 'westerse' norm aangelegd en het is de vraag of hiervoor een rationele rechtvaardiging gegeven kan worden.

Beknopt wordt in het eerste deel ingegaan op de cognitief-psychologische dimensies van geletterdheid. Wat aanspreekt is de analyse dat geletterdheid niet automatisch tot superieur denkvermogen leidt, zoals wel eens is gedacht. De invloed van het kunnen lezen en schrijven op het denken en leren is afhankelijk van wat individuen met deze vaardigheden doen en welke plaats en functie lezen en schrijven hebben in hun culturele context. Kurvers verwijst hier ook naar etnografisch onderzoek waaruit opgemaakt kan worden dat de dominante functies van lezen en schrijven in een bepaalde sociaal-culturele groep niet alleen van invloed zijn op het geletterd worden, maar ook op het geletterd blijven. Vooral metalinguïstische attitudes en inzichten, die Kurvers in navolging van Heath (1986) samenvattend omschrijft als 'de taal als object kunnen zien' (p. 63), worden als het ware uitgelokt en gevoed als in de culturele context en de taaltradities van de sociale groep waartoe men behoort, kritisch-didactische functies van mondeling en schriftelijk taalgebruik een duidelijke plaats hebben.

2. Basiseducatie voor anderstalige analfabeten

In het tweede deel van het boek wordt uitvoerig verslag gedaan van een longitudinaal onderzoek naar de verwerving door twee groepen anderstalige volwassenen van de eerste beginselen van het lezen en schrijven. De aandacht is in dit deel, zoals gezegd, uitsluitend gericht op een speciale groep van functioneel analfabeten: de anderstalige volwassenen. Om mij niet geheel duidelijke redenen is er voorts voor gekozen om binnen één van de onderzochte cursussoorten alleen groepen met vrouwelijke cursisten te bestuderen. Hoewel deze keuzen de waarde van het onderzoek beperken, is duidelijk dat de groep anderstaligen, en daarbinnen weer de vrouwen, een belangrijke doelgroep vormt voor de basiseducatie. Ook zijn hun lees- en schrijfmoeilijkheden niet te rangschikken in de categorie van 'luxeproblemen', zoals ik die eerder omschreef.

De immigratie van mannen en vrouwen uit Turkije, Marokko, Suriname, Kaapverdië en nog vele andere landen heeft de basiseducatie voor een nieuwe opgave geplaatst. Een deel van deze migranten heeft in eigen land geen onderwijs gehad en is daarom analfabeet. Een ander deel heeft enige basisvorming genoten en is daarom min of meer geletterd, maar in de eigen taal, en vaak in een ander schrift dan het Latijnse. Lezen en schrijven in het Nederlands moet nog geleerd worden. Het merendeel van de migranten spreekt en verstaat slechts in beperkte mate Nederlands. Ook dat moet nog geleerd worden. Hierbij is dus de vraag aan de orde welke taal het beste als alfabetiseringstaal gekozen kan worden. De verwevenheid van onderwijskansen met traditionele, religieuze waarden en

normen in het herkomstland, heeft trouwens met name voor vrouwen vaak negatief uitgekapt.

De sociaal-economische positie van de migranten is in het algemeen zorgwekkend. De concurrentiepositie op de overvolle arbeidsmarkt is zwak en de lage scholingsgraad wordt daarvan als de belangrijkste oorzaak beschouwd. Beroepsgerichte scholing zou een oplossing kunnen bieden, zo wil de hedendaagse sociaal-economische doctrine, maar voor dat zover is dienen eerst de basisvaardigheden spreken, lezen en schrijven in het Nederlands op peil gebracht te worden. De beroepsgerichte opleidingen voor volwassenen zoals ze nu bestaan, vereisen een mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid in het Nederlands die veel migranten niet bezitten. Daarom wordt aan taallessen om Nederlands te leren en aan alfabetiseringscursussen een sleutelpositie toegemeten. Vooral het alfabetiseringswerk heeft de afgelopen jaren furore gemaakt en hoge verwachtingen gewekt bij beleidsmakers. Het optimisme gaat zelfs zover dat verplichte deelname aan de basiseducatie is bepleit (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1989). Er zijn de afgelopen jaren middelen vrij gemaakt om het cursusaanbod uit te breiden, om educatief werkers op te leiden, om een ondersteunings- en verzorgingsstructuur tot stand te brengen en om clientèle te werven. Er is in zoverre succes geboekt dat het cursusaanbod voor anderstalige analfabeten de afgelopen jaren sterk is uitgebreid. Ook zijn er meer docenten gekomen die speciaal getraind zijn voor deze groepen cursisten en hen in hun eigen taal kunnen aanspreken. Een ander teken van succes is het feit dat de vraag nog altijd het aanbod overtreft, ondanks de uitbreiding van het aantal cursusgroepen voor anderstaligen.

Toch rijzen er ook twijfels aan het succes. De afgelopen jaren is de basiseducatie volop in beweging geweest en daarom was het nog niet zo zinvol de effectiviteit van het educatieve werk voor volwassenen te onderzoeken. De integratie van vele uiteenlopende vormen van onderwijs aan volwassenen, van alfabetisering geschied op Freirianse leest tot VOS-cursussen, in één stelsel van basiseducatie kon natuurlijk niet zonder strubbelingen verlopen. Evenmin kon de beoogde accentverschuiving van politiek getinte vorming naar onderwijs in de basisvaardigheden, onmiddellijk geëffectueerd worden. Er was sprake van verschillende tradities en culturen in de zogenaamde 'voorloper-instellingen' die - onder druk van externe factoren, i.c. het overheidsbeleid - moesten assimileren (cf. Van den Bergh, 1991). Ook de omscholing van cultureel werkers tot educatief werkers, de professionalisering van de lesgevers (traditioneel vaak vrijwilligers) en de werving en training van lesgevers voor anderstaligen, vergde tijd. Intussen is er sprake van verdere stabilisering en consolidatie, zodat de vraag naar de effectiviteit steeds actueler wordt. Een voorproefje van wat de uitkomsten van een effectevaluatieonderzoek zouden kunnen zijn, bieden de resultaten van het onderzoek van Kurvers. Hoewel dit onderzoek is uitgevoerd in de periode 1985-1988, nog temidden van de reorganisaties en fusies, en hoewel de resultaten om nog toe te lichten redenen niet zonder meer gegeneraliseerd mogen worden, is er reden tot zorg.

3. Het onderzoek

Kurvers heeft twee groepen anderstalige analfabeten ongeveer een cursusjaar lang gevolgd. Eén groep bestond uit cursisten die in verschillende instellingen waren geselecteerd waar lees- en schrijfonderwijs in zogenaamde niet-intensieve vorm werd gegeven. Gedurende één tot drie uur per week - het verschilde per instelling - werd daar soms door professionele krachten, soms door vrijwilligers les gegeven. De andere groep bestond uit cursisten die allemaal in dezelfde instelling zogenaamde intensieve cursussen volgden van zo'n 15 uur per week. De intensieve cursussen werden in deze instelling op verschillende niveaus van gevorderdheid verzorgd door professionele docenten. In het niet-intensieve cursustype werden aanvankelijk 24 cursisten gerecruteerd voor het onderzoek, maar al snel bleek een groot deel af te vallen omdat ze ophielden met de cursus of te veel lessen hadden gemist om nog een goed beeld van de eerste fase van het leren lezen en schrijven te kunnen geven. Van de 24 geselecteerde cursisten waarmee oriënterende gesprekken waren gevoerd, bleven er voor de beginmeting veertien over. Na tien maanden onderwijs waren er daarvan nog slechts acht over voor de derde en laatste meting. In de intensieve cursusgroepen was de uitval niet minder drastisch, overigens in deze cursusvorm ten dele veroorzaakt door tussentijdse verandering van niveaugroep, en dus niet geheel het gevolg van verzuim en het staken van deelname. Begonnen werd met 36 cursisten, maar bij slechts zes informanten kon informatie verzameld worden op alle drie de meetmomenten. Van twaalf waren de gegevens beschikbaar van twee meetmomenten. Dit alles biedt trouwens een eerste indruk van de moeilijkheden waarmee men in het alfabetiseringswerk te kampen heeft. Het is al vaker gesignaleerd dat veel alfabetiseringscursussen worden gekenmerkt door grote uitval, veel tijdelijk verzuim en veelvuldige wisselingen van niveaugroep gedurende een cursusjaar. Dat dit het potentiële rendement van het alfabetiseringswerk onder zware druk zet, behoeft geen betoog.

In het oriënterende voorgesprek werd navraag gedaan naar een aantal achtergrondkenmerken, zoals land van herkomst, gevolgd onderwijs, geletterdheid in de eigen taal, verblijfsduur in Nederland en leeftijd. Het merendeel van de gevolgde cursisten in beide cursussoorten blijkt oorspronkelijk uit Marokko afkomstig te zijn en Marokkaans-Arabisch of een Berbertaal te spreken. In vergelijking met landelijke cijfers over deelname zijn met name de Turkse, Surinaams-Javaanse en Surinaams-Hindostaanse cursisten in de onderzoeksgroep ondervertegenwoordigd. In beide cursussoorten blijken de groepen informanten in overige opzichten nogal heterogeen samengesteld te zijn. De leeftijden variëren van 14 tot 53 jaar; de verblijfsduur in Nederland van 0 tot 21 jaar; het aantal jaren gevolgd onderwijs van 0 tot 10 jaar. De heterogeniteit binnen de groepen en de kleine aantallen informanten bij wie de metingen zijn verricht, maakt het moeilijk eenduidige patronen te identificeren in het proces van verwerving van geletterdheid. Op verschillende plaatsen in het boek worden gemiddelden vermeld of patronen en trends weergegeven. Steevast blijkt daarbij de variatie tussen de respondenten zo groot (zie bijvoorbeeld de tabel op p. 240: de standaardafwijking is groter dan het

gemiddelde) dat het eigenlijk weinig zin heeft een gemiddelde te noemen of een patroon te beschrijven.

Ook de beide groepen onderling verschillen sterk. De intensieve cursussen werden vaker gevolgd door informanten die al geletterd waren in de eigen taal en dus enige ervaring met onderwijs hadden. In deze groepen zaten ongeveer even veel mannen als vrouwen, terwijl in de niet-intensieve cursussoort alleen vrouwen zijn gevolgd. De motieven van de deelnemers aan de niet-intensieve cursussen zijn meestal tweeledig: men wil leren lezen en schrijven om met name bij het lezen van brieven van familieleden en bij het boodschappen doen niet meer afhankelijk te zijn van anderen en men komt voor de gezelligheid. Dat het laatste motief belangrijk is, blijkt ook tijdens de lessen. In mijn interpretatie wijzen observaties door de onderzoekers uit dat een aanzienlijk deel van de toch al beperkte lestijd in het niet-intensieve cursustype opgaat aan kletsen over van alles en nog wat. De docenten in de instellingen waar de niet-intensieve cursussen plaatsvinden, laten dit overigens gemakkelijker toe dan de docenten in de instelling waar de intensieve cursus wordt gegeven. Dat hangt weer samen met de verschillende tradities van de 'voorloper-instellingen': in het geval van de niet-intensieve cursussen is de traditie meer welzijnsgericht en door het denken van Freire geïnspireerd. In de instelling die de intensieve cursus verzorgt, is de traditie meer leergericht. Over de motieven van de deelnemers aan de intensieve cursus wordt in het boek niets gemeld, maar gelet op het feit dat er relatief meer pas geïmmigreerde jongeren onder de deelnemers waren en gelet ook op het feit dat meer dan de helft van de deelnemers man was, mag aangenomen worden dat verbetering van het beroepsperspectief als motief een belangrijkere rol heeft gespeeld. Al met al is de onderlinge vergelijkbaarheid van de cursussoorten problematisch.

4. Fonologische interferentie en woordenschat

Behalve de achtergrondkenmerken van de cursisten zijn op vier momenten, aan het begin van de cursussen, na drie en na tien maanden, verschillende metingen verricht van de leervorderingen. Er werden onder andere fonologische tests, woordleestaken, woorddictee's en tekstleestaken afgenomen die óf ontleend waren aan bestaande instrumenten zoals de Brus-1-minuut-test, de Instaptoets Anderstaliën en de Taaltoets Allochtone Kinderen, óf naar analogie daarvan werden geconstrueerd. Om een goed beeld te krijgen van de beginvaardigheden werden op het eerste meetmoment tevens een test ter bepaling van de passieve Nederlandse woordenschat en nog enkele andere tests afgenomen. Ook aan het einde van de onderzoeksperiode werden naast de lees- en schrijfvorderingen, nog enkele deelvaardigheden gemeten. Ik zal de belangrijkste bevindingen bespreken.

De cursisten in de niet-intensieve cursussen vorderen slechts zeer, zeer langzaam. Na tien maanden cursus kunnen de meeste informanten uit dit cursustype nieuwe, afzonderlijk aangeboden woorden nog niet vlot, zonder hulp verklanken,

hoewel de nieuwe woorden qua lengte en klinker-medeklinker structuur vergelijkbaar zijn met woorden die tijdens de lessen zijn behandeld. Het voornemen om aan het einde van de cursus cursisten korte tekstjes te laten lezen en hun tekstbegrip te bepalen, is daarom gelaten voor wat het was. Wat schrijven betreft zijn de meeste cursisten na tien maanden nog lang niet toe aan het zelfstandig, correct schrijven van eenvoudige eenlettergrepige woorden, ook al gaat het om woorden die tijdens de lessen zijn behandeld. In het algemeen blijkt de foneem-grafeem correspondentie die aan het lezen en schrijven vooraf gaat onvoldoende 'geautomatiseerd' te zijn. Er is bovendien sprake van interferentie vanuit de moedertaal. De overwegend Marokkaanse cursisten maken veel leesfouten die te verklaren zijn vanuit hun moeite met het onderscheiden en uitspreken van vocalen die wel in het fonologische systeem van het Nederlands, maar niet in dat van het Arabisch of Berber worden onderscheiden.

Bij het schrijven zijn veelvoorkomende spelfouten het gevolg van perceptuele interferentie: letters die grafisch meer op elkaar lijken worden vaker verward. De strategieën die de cursisten aan het einde van het eerste cursusjaar hanteren om eenvoudige woorden te lezen en te schrijven, weerspiegelen nog het allereerste stadium van schrifttaalverwerving: globale strategieën als het afgaan op het figuratieve woordbeeld (niet het orthografische) of op saillante kenmerken - een letter die men goed kent - domineren boven spellende strategieën waarmee door een proces van analyse-en-synthese tot woordidentificatie wordt gekomen. Vooral bij het lezen blijkt overigens dat, behalve fonologische interferentie en het gebruik van inefficiënte leesstrategieën, ook de beperkte kennis van het Nederlandse lexicon een verklaring vormt voor de trage vorderingen. Een grotere Nederlandse woordenschat kan als het ware 'top down' synthese-processen, waarbij correct gedecodeerde grafemen tot een woord worden gesmeed, positief beïnvloeden en het verwerven van de regels van de leeskunst zodoende bevorderen.

In de intensieve cursussoort werd na elk blok van tien weken een woordleestaak afgenomen. De cursisten in deze cursussoort bleken gemiddeld veel sneller te vorderen. Na het eerste blok van tien weken lag het gemiddelde aantal correct gelezen woorden al hoger dan in de niet-intensieve cursussen na tien maanden, maar dat hoeft niet per se op een effectievere instructie te wijzen: zoals gesteld zijn de beide groepen cursisten moeilijk te vergelijken. Uit een analyse van de leesfouten kan opgemaakt worden dat ook bij de groep cursisten in de intensieve cursus fonologische interferentie optreedt vanuit de moedertaal. Naarmate de cursus vordert nemen alle foutensoorten in frekwentie af, maar de fonologisch te verklaren leesfouten het minst. Ook wat het spellen betreft maken de cursisten in de intensieve cursussoort veel minder fouten dan de lesnemers in de niet-intensieve groepen. Het patroon van de spelfouten is echter vergelijkbaar. Zowel bij het lezen als bij het schrijven wordt door de cursisten in de intensieve cursus minder vaak naar het juiste antwoord geraden en worden minder vaak fouten gemaakt die wijzen op het gebruik van globale, niet-alfabetische strategieën. Ook in dit opzicht zijn deze cursisten al verder gevorderd in het proces van verwerving van de schrifttaal dan de cursisten in de niet-intensieve cursusgroepen.

Het is weinig verbazingwekkend dat na een jaar alfabetisering degenen die een intensieve cursus hebben gevolgd aanzienlijk beter in staat zijn zelfstandig te lezen en te schrijven dan degenen die een jaar niet-intensief alfabetiseringsonderwijs hebben gevolgd. Ze hebben immers in dat jaar vijf of meer keer zoveel instructietijd gehad. De vraag doemt op of behalve het grotere aantal lesuren per jaar, het intensieve karakter op zichzelf een positieve invloed heeft. Kurvers' vermoeden is dat dit waarschijnlijk het geval is. Hoewel de onderzoeksopzet en de selectiviteit van de onderzoeksgroepen eigenlijk geen conclusies toestaan, zijn er suggestieve aanwijzingen die dit vermoeden ondersteunen. Gemiddeld genomen blijken cursisten in het intensieve onderwijs na afloop van het cursusjaar al redelijk in staat zelfstandig korte teksten te lezen en te begrijpen. Ze kunnen dat eigenlijk al zo'n beetje na twintig weken. Wanneer het aantal lesuren onder controle gehouden wordt en de vorderingen in beide groepen worden vergeleken op het moment dat zij evenveel uren onderwijs achter de rug hebben, blijkt opnieuw dat de deelnemers aan de intensieve cursus een stuk verder zijn. Ook als apart een vergelijking wordt gemaakt tussen de tevoren geheel ongeletterde deelnemers in beide cursussoorten, blijkt de intensieve cursus tot een snellere progressie te leiden. Na bespreking van een aantal van dit soort aanwijzingen concludeert Kurvers: "In tien weken intensief leert een cursist gemiddeld meer en vlotter lezen en spellen dan in een jaar niet-intensief onderwijs" (p. 236). Misschien de sterkste aanwijzing is het feit dat cursisten in de intensieve cursussoort na een vergelijkbare hoeveelheid lestijd veel vaker efficiënte, 'hogere orde' leesstrategieën toepassen bij het lezen van woorden, zoals 'gedeeltelijke analyse-en-synthese' en 'directe herkenning' (anders dan de term 'direct' suggereert wijzend op hoge mate van geautomatiseerd zijn van de processen van analyse-en-synthese). In dit opzicht lezen zij al veel meer zoals vaardige lezers lezen dan cursisten in de niet-intensieve cursussoort.

5. De ontwikkeling van efficiënte leesstrategieën

Kinderen die in de moedertaal leren lezen en schrijven, doorlopen het proces van schrifttaalverwerving in een aantal stadia. Deze zijn door verschillende auteurs op ruwweg overeenkomstige wijze beschreven. Uit de gedetailleerde analyses van de lees- en schrijfstrategieën die cursisten op verschillende momenten gedurende het cursusjaar hanteren, leidt Kurvers af dat overeenkomstige stadia aan te wijzen zijn in het proces van verwerving van het schrift bij volwassen, anderstalige analfabeten. Gaandeweg de cursus gaan cursisten in zowel de intensieve als de niet-intensieve groepen meer en meer over tot het gebruik van hogere orde strategieën. Met name de stap van niet-systematische, niet-alfabetische strategieën (raden, afgaan op vorm en figuur) naar strategieën waarin het alfabetisch principe centraal staat, wordt al snel gezet. Dit wijst overduidelijk op een effect van het alfabetiseringswerk. Er zijn voorts verschillende aanwijzingen dat uiteindelijk niet het leren van de alfabetische code het grote probleem vormt, want tweede taalleerders doen

dat in beide cursussoorten ongeveer even snel als kinderen die in hun moedertaal worden gealfabetiseerd: "Het feit dat tweede-taalleerders [...] veel minder gebruik kunnen maken van kennis en vaardigheden in die tweede taal lijkt veel essentieler" (p. 262). Interessant is voorts dat er geen beduidende verschillen gevonden worden tussen cursisten die tevoren geheel ongeletterd waren en cursisten die al in de eigen taal konden lezen en schrijven. De geletterden in de eigen taal doen het gemiddeld genomen wel beter (maar dat kan aan een heleboel factoren liggen, zoals leeftijd, algemene kennis en vaardigheden etc.). Het soort strategieën dat zij gebruiken verschilt echter nauwelijks van dat van de ongeletterden en de stadia van leesstrategieën die ze doorlopen wijken evenmin af. Er is misschien een klein voorsprongetje omdat de geletterden in de eigen taal al gewend zijn vooral op de grafische informatie te letten en lettertekens als abstracte, arbitraire symbolen te zien (en niet als afbeeldingen of ikonen), maar die voorsprong is relatief onbelangrijk (cf. p. 248). Dit hangt waarschijnlijk samen met het feit dat de verwerking van de alfabetische code en van efficiënte strategieën van 'technisch' lezen niet echt een probleem zijn, zoals Kurvers elders in haar boek concludeert. De vraag is wat dan wel het probleem van alfabetisatie is?

In de internationale literatuur bestaat geen eenduidig antwoord op de vraag welke invloed geletterdheid in de eigen taal heeft op het leren lezen en schrijven in een tweede taal. In sommige publikaties wordt gewag gemaakt van weinig of geen verschil in progressie tussen geletterden en ongeletterden die in een tweede taal leren lezen en schrijven, dus conform Kurvers' bevindingen. In andere publikaties wordt juist wel een groot verschil gerapporteerd; pleidooien voor een alfabetiseringsstrategie waarbij begonnen wordt met alfabetisering in de eigen taal zijn op de laatst bedoelde gegevens gestoeld. Misschien kan de dubbelzinnigheid van de empirische evidentie verklaard worden uit het feit dat men zich op verschillende fasen van het verwervingsproces van lezen en schrijven heeft gericht. De alfabetische code, en technisch lezen en schrijven in het algemeen, is in zoverre geen probleem omdat vrijwel iedereen het wel kan leren - enkelen uitgezonderd, zoals leerlingen met ernstige vormen van dyslexie. Wel een groot probleem is het begrijpend lezen en begrijpelijk, communicatief schrijven van complexe, lange teksten die in het moderne maatschappelijk leven steeds 'normaler' en 'alledaagser' zijn geworden. Achtergrondkenmerken, zoals het opleidingsniveau, het aantal jaren onderwijs en het 'linguïstische' en 'culturele kapitaal' dat in het vroege sociaal milieu aanwezig was, verklaren vooral verschillen tussen individuen in begrijpend lezen en in communicatief - betogend, verzoekend, objectiverend - schrijven (Leseman & De Vries, 1990). Geletterd zijn in de eigen taal gaat samen met gesocialiseerd zijn in het onderwijs en vertegenwoordigt een hoeveelheid cultureel kapitaal die vooral bij gevorderd lezen en schrijven van invloed wordt. Het is goed te benadrukken dat het onderzoek van Kurvers helemaal niet over die gevorderde fase van lezen en schrijven gaat.

Een interessante vraag is nu of het gunstige effect van geletterdheid in de eigen taal op het begrijpend lezen en begrijpelijk schrijven van complexe teksten in de tweede taal samenhangt met het feit dat men geletterd is in de eigen taal of dat

men geletterd is. Op grond van eigen onderzoek ben ik geneigd te concluderen dat geletterdheid en scholing, ongeacht de taal en bredere culturele context, bijdragen aan algemene cognitieve en metalinguïstische vaardigheden die ook bij gebruik van een tweede taal toegepast kunnen worden, maar of geletterdheid in de eerste taal zo'n algemeen begunstigend effect heeft is ook afhankelijk van de taalgebruikstradities in de sociaal-culturele groep die het betreft (Leseman, 1990; cf. Cummins, 1984). Bij de beantwoording van de vraag of voor sommige groepen analfabeten alfabetisering in de eigen taal vooraf moet gaan aan alfabetisering in het Nederlands, moet overwogen worden of het gebruik van de eigen taal in deze groepen normaliter ook kritisch-didactische functies dient. Als dat niet zo is, hoeft men niet te rekenen op een begunstigende transfer van algemene geletterdheidsvaardigheden van de ene op de andere taal. Daarnaast blijven tweede-taalleerders ten opzichte van eerste-taalleerders waarschijnlijk in het nadeel omdat ze gemiddeld genomen minder kennis van de tweede taal als taalsysteem hebben. Juist bij de interpretatieprocessen van complexere teksten kan diepgaande kennis van lexicon, syntaxis en pragmatische conventies van een taal - dat wil zeggen, een goed ontwikkeld gevoel voor de informatieve cues die een tekst meestal in overvloed biedt - ondersteunend zijn. Ook in dit opzicht zouden geletterden in de eigen taal baat hebben bij intensief onderwijs in het Nederlands: om dat taalgevoel verder te ontwikkelen.

6. De efficiëntie van intensieve en niet-intensieve cursussen

Kurvers constateert dat, althans in haar onderzoek, het verschil tussen geletterden in de eigen taal en geheel ongeletterden in menig opzicht opvallend gering is, zodat er geen reden is te concluderen dat alfabetisering in de eigen taal om onderwijskundige redenen vooraf zou moeten gaan aan alfabetisering in het Nederlands. Sterker nog, de rol die kennis van het Nederlandse lexicon en fonologische systeem speelt bij de verwerving van geletterdheid, zou pleiten voor een sterke integratie van het leren van Nederlands als spreektaal en alfabetisatie of misschien beter nog: het zou pleiten voor een intensief onderwijs in het Nederlands als spreektaal voorafgaande aan de lees- en schrijflessen. Versterking van de spreekvaardigheid en metalinguïstische inzichten in het Nederlands is waarschijnlijk ook bevorderlijk voor cursisten die al voldoende geautomatiseerd lezen en schrijven, zoals hierboven is geopperd.

Dat het alfabetiseringsonderwijs dus ook intensief moet zijn en bovendien efficiënt gegeven moet worden - geen kletspraatjes en andere 'sociale activiteiten', maar leren - om de effectieve instructietijd zo groot mogelijk te maken, is een gedachte die nauw aansluit bij wat wel de effectieve schoolbeweging wordt genoemd. Kurvers' onderzoek laat aanmerkelijke verschillen zien tussen de intensieve en niet-intensieve cursussoort en dit suggereert dat de principes van de effectieve school evenzeer opgaan voor de basiseducatie. Docenten in het alfabetiseringswerk moeten daarom dus een duidelijk lesplan en een gestructureerde

methode hanteren die vakdidactisch uitgaat van de 'structuurmethode' waarbij aan verklanking van grafemische informatie veel aandacht wordt besteed want volwassen cursisten hanteren niet van zelf al 'alfabetische strategieën', ook niet als ze wel geletterd zijn in de eigen taal. Docenten moeten realistische, maar tevens niet te gemakkelijk te bereiken doelen stellen voor hun cursisten. Er dient orde en aandacht te zijn tijdens de lessen en er mag niets afgesnoept worden van een lesuur voor activiteiten die niets met het leren lezen en schrijven te maken hebben.

Op het gebied van de instructie is het van belang dat docenten hun cursisten niet zozeer de formele taalregels van verklanking, spelling, vervoeging enz. aanleren als wel strategieën aanreiken om concrete lees- en spellingsproblemen op te lossen. Daartoe moeten ze eerst zelf weten wat efficiënte lees- en spellingsstrategieën zijn en bovendien een idee hebben van de - veelal niet-alfabetische - strategieën die ongeletterde cursisten uit zich zelf hanteren. Het boek van Kurvers is vooral voor dit laatste waardevol. Het geeft een rijk inzicht in de soorten fouten die beginnende, anderstalige cursisten in lees- en schrijfgroepen maken, het maakt de intelligente, strategische achtergronden van veelvoorkomende fouten duidelijk en het biedt docenten diagnostische middelen om vorderingen en stagnaties van hun cursisten adequaat te kunnen interpreteren. De opzet van het onderzoek van Kurvers en haar keuze van instrumenten zijn daarnaast een na te volgen model van een soort leerlingvolgsysteem met mogelijkheden voor directe, remediërende feedback - een ander kenmerk van effectief onderwijs. De opzet is misschien te intensief en te kostbaar, maar een vereenvoudigde variant kan nuttig zijn voor de basiseducatie. Een bezwaar tegen Kurvers' boek is echter dat deze voor de praktijk nuttige informatie niet erg toegankelijk is. Men moet er eerst een zeer uitgebreid en overmatig gedetailleerd onderzoeksverslag voor doorwerken.

De vraag die rest is of er hoop is voor anderstalige analfabeten en of het stelsel van basiseducatie een voldoende effectief instrument is om de hooggespannen verwachtingen waar te maken. Het onderzoek van Kurvers kan hierover natuurlijk geen uitsluitsel geven, gelet op de methodologisch zwakke opzet. Toch kunnen we er wat vermoedens uit afleiden. We kunnen vermoeden dat de problemen van uitval en verzuim over het algemeen vrij groot zijn en ertoe leiden dat een aanzienlijk deel van de beginnende cursisten na één of meer jaren cursus de basiseducatie verlaat zonder zelfs maar elementair te kunnen lezen en schrijven. Of dat voor degenen die het betreft zo erg is, is maar de vraag. In de context van hun dagelijks leven weten zij zich waarschijnlijk goed te redden. Hun motieven om te willen leren lezen en schrijven waren misschien vager en meer vermengd met andere motieven, zoals gezelligheid ondervinden en contact krijgen.

Ook kunnen we vermoeden dat de weg die anderstalige analfabeten gemiddeld hebben te gaan voor zij naar hedendaagse maatstaven functioneel geletterd genoemd kunnen worden, nogal lang is. Zelfs in de intensieve cursussoort met een totale onderwijstijd per jaar van circa 600 uur, is het gemiddelde niveau na een jaar nog vrij laag. Net als bij kinderen die in hun moedertaal leren lezen en schrijven, moet men erop rekenen dat alfabetisering van volwassenen volgens de

intensieve methode gemiddeld meerdere jaren zal vergen. Hoe lang houden volwassenen met vele taken in huishouden, opvoeding of beroep zoiets vol? Onderwijs volgens de niet-intensieve methode biedt zo gezien geen enkel uitzicht op functionele geletterdheid. Er zijn overigens grote verschillen tussen individuele cursisten in beide cursussoorten. Sommige vorderen heel snel, maar er zijn verscheidene cursisten die zelfs onder de relatief gunstige omstandigheden van de intensieve cursussoort vrijwel geen progressie vertonen gedurende het cursusjaar. Daarop wijzen de grote standaarddeviaties die Kurvers rapporteert. Misschien is het zaak, als er meer inzicht is in de achtergronden van die stagnaties, een scherper intakebeleid te gaan voeren, zodat de schaarse middelen van de basiseducatie efficiënter worden besteed aan degenen met goede prognoses.

Als we gefundeerde prognoses willen opstellen over het rendement van alfabetiseringswerk moeten we ook de aandacht richten op de culturele context van het dagelijks leven van cursisten, tijdens en na de cursus. Wat is de plaats van lezen en schrijven in de subcultuur van een cursist? Welke taal spreekt deze cursist in het dagelijks leven meestal? Wat voor een soort beroep ligt in het verschiet en hoe geletterd zal dit beroep inhoudelijk zijn? Hoe zijn de (mondelinge) taaltradities in het sociale netwerk van de cursist te typeren: overheersen sociale en instrumentele, contextgebonden taalgebruiksfuncties of heeft het taalgebruik ook kritisch-didactische functies? In Kurvers' onderzoek is vrijwel geen aandacht besteed aan dit soort factoren die zowel de effectiviteit van het cursuswerk kunnen beïnvloeden - afhankelijk van de mate waarin de context het leren lezen en schrijven in het Nederlands ondersteunt - als het rendement op langere termijn. Wat dit laatste betreft zijn er aanwijzingen dat het behoud van functionele lees- en schrijfvaardigheid op langere termijn sterk afhangt van de mate waarin de context gebruik van deze vaardigheden nodig maakt en beloont (Leseman & De Vries, 1990; De Glopper & Van Schooten, 1991). Ik vermoed dat een groot deel van de huidige groepen anderstalige cursisten zelfs na succesvolle afronding van de alfabetisering ook na langere tijd nog geen werk zal hebben, dat velen wel werk zullen hebben maar in dit werk niet of nauwelijks hoeven te lezen en te schrijven, dat in de subcultuur van het grootste deel van de huidige anderstalige cursisten lezen en schrijven vooralsnog geen belangrijke individualistische waarden zullen vertegenwoordigen en dat de mondelinge taaltradities in het sociale netwerk nog altijd gedomineerd zullen worden door contextgebonden taalgebruik. Deze omstandigheden zijn niet bepaald gunstig voor het lange-termijn-rendement van het alfabetiseringswerk voor anderstalige volwassenen.

Bibliografie

Bergh, M.J.M. van den, *Organizational culture in adult basic education in the Netherlands*. Rotterdam: Rotterdams Instituut voor Sociologisch en Bestuurskundig Onderzoek, 1991.

- Cummins, J., Wanted: a theoretical frame for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.
- Egan (Eds.), *Literacy, society, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Glopper, K. de, & E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor HAVO en VWO*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1990.
- Gray, W.S., *The teaching of reading and writing*. Paris: UNESCO, 1956.
- Heath, S.B., The functions and uses of literacy. In: S. de Castell, A. Luke & K. Egan (Eds.), *Literacy, society and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Leseman, P.P.M. & E.M. de Vries, *Lezen en schrijven in Rotterdam*. De Lier: Academisch Boekencentrum, 1990.
- Leseman, P.P.M., Geletterdheid, tweetaligheid en culturele socialisatie. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 37 (1990) 2, 120-132.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Allochtonenbeleid*. Rapporten aan de Regering 36. Den Haag: Staatsdrukkerij en Uitgeverij, 1989.

(manuscript aanvaard: 29 augustus 1991)

Bibliografie

- Bergh, M.J.M. van den, *Organizational culture in adult basic education in the Netherlands*. Rotterdam: Rotterdams Instituut voor Sociologisch en Bestuurskundig Onderzoek, 1991.

(manuscript aanvaard: 25 augustus 1991)