

Alfabetisering van volwassenen

1. Inleiding

Anderhalf jaar geleden werd het Internationaal Jaar van de Alfabetisering afgesloten. Dat jaar, uitgeroepen door de Verenigde Naties, luidde de start in van een decennium waarin met hernieuwde energie aan de strijd tegen het analfabetisme gewerkt zal worden. Ook in Nederland werd aandacht gegeven aan het jaar. Tal van organisaties organiseerden evenementen om aandacht te geven aan het probleem van analfabetisme, zowel in de derde wereld als in onze geïndustrialiseerde samenleving. Met name instellingen voor basiseducatie grepen de gelegenheid aan om in de belangstelling te komen. Op landelijk niveau organiseerde een door de minister van Onderwijs en Wetenschappen ingestelde stuurgroep een aantal activiteiten en, belangrijker nog, produceerde een set van beleidsadviezen met betrekking tot de strijd tegen analfabetisme bij volwassenen.

Het belang van die strijd laat zich aflezen uit het onderzoeksgegevens dat in ons land, afhankelijk van het criterium dat gesteld wordt globaal tussen de 2,5 en 18% van de volwassen autochtone bevolking niet of niet goed kan lezen en schrijven. Voor allochtonen wordt vermoed dat dit cijfer aanzienlijk hoger ligt. Bij in ons land woonachtige Turken tussen 18 en 40 jaar liggen de cijfers (opnieuw afhankelijk van het criterium dat men stelt) tussen de 35 en 70% (Doets et al. 1991).

In dit artikel wordt op de problematiek van het alfabetiseren van volwassenen in ons land nader ingegaan. In paragraaf 2 wordt een analyse gegeven van de begrippen analfabetisme en alfabetisering en hun betekenis in de moderne samenleving. Daarbij wordt met name gekeken naar de wijze waarop die begrippen geoperationaliseerd worden en wat de praktische betekenis daarvan is.

Die operationalisering van begrippen hangt nauw samen met de aard van de groepen volwassenen die het hier betreft. In de derde paragraaf zullen de diverse groepen worden aangeduid. Vervolgens zal worden aangegeven op welke wijze en vanuit welke visies en opvattingen alfabetisering van die verschillende groepen wordt ingevuld in termen van een educatieve praktijk.

Ten slotte wordt vanuit enige kritische kanttekeningen hierbij gekeken naar de (toekomstige) ontwikkeling van de alfabetiseringsvoorzieningen voor volwassenen in Nederland. Daarbij wordt nadrukkelijk niet alleen gekeken naar de basiseducatie als werksoort, maar zal ook aandacht gegeven worden aan preventieve actie en aan educatie-ondersteunende actie.

2. Analfabetisme

Analfabetisme is een nogal rekbaar begrip. In strikte zin betekent het ongeletterd zijn, niet kunnen lezen en schrijven. Dat lijkt simpel en rechtlijnig, maar dat is het niet als we de vraag stellen naar wat er dan niet gelezen en geschreven kan worden. Je kunt de vraag ook omdraaien en bezien wat er wel gelezen en geschreven moet kunnen worden om bepaalde maatschappelijke en persoonlijke doelen te dienen. Analfabetisme wordt dan de uitdrukking van het niet voldoen aan een aantal eisen die aan het individu worden gesteld (door de omgeving, door hem/haar zelf). In die zin is in de jaren vijftig door W. Gray de term 'functioneel alfabetisme' ingevoerd; een term die aangeeft dat een bepaalde mate van geletterdheid in een bepaalde situatie wenselijk c.q. functioneel is (Gray 1956).

Functioneel werd in de derde wereld aanvankelijk vooral opgevat als functioneel ten aanzien van economische ontwikkelingsdoelen. Doelen die dikwijls door nationale regeringen en internationale financiers waren vastgesteld. Alfabetiseren, het leren van lezen en schrijven (en later ook rekenen) werd inhoudelijk verbonden met doelen die in feite niet door de betrokkenen zelf werden geformuleerd en vaak ook niet door hen werden onderschreven.

In de jaren zestig en zeventig kwam daar sterke kritiek op. Kern van de kritiek was dat alfabetisering werd gebruikt als onderdrukingsmechanisme in plaats van als instrument voor de bevrijding van onderdrukten. Met name de Braziliaan Paulo Freire zette met zijn boek *Pedagogie van de onderdrukten* in dit debat sterk de toon (Freire 1973).

Ook in de ontwikkeling van alfabetiseringswerk in ons land, vanaf ongeveer 1977, speelde die kritische opvatting een belangrijke rol. Analfabeten hoefden niet te leren wat anderen vonden dat ze moesten leren: "Het gaat er niet om dat analfabeten iets leren 'wat iedere burger moet kunnen'. Het gaat erom dat deelnemers (aan alfabetiseringscursussen) middels het leren lezen en schrijven kunnen opkomen voor hun belangen" (Hammink en Noordijk 1983). Aanvankelijk werd die opvatting zo verstaan dat doelen van alfabetisering slechts geformuleerd konden worden in dialoog met de concrete cursusdeelnemers. Een algemene definitie van geletterdheid werd daarmee vrijwel verlaten. Ook in de beleidscirculaire uit 1980 van het toenmalige Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk werk wordt de nadruk gelegd op de persoonsgebonden component, zoals blijkt uit de volgende formulering: "Onder alfabetisering wordt verstaan: activiteiten gericht op mensen die niet of nauwelijks kunnen lezen of schrijven en dit voor hun maatschappelijk en persoonlijk functioneren als belemmerend ervaren" (CRM 1980). Kern is dat niet de overheid of een andere instantie bepaalt wat de benodigde mate van taalvaardigheid is voor maatschappelijk en persoonlijk functioneren. Het oordeel daarover wordt bij de betrokkene zelf gelegd.

Dit standpunt werd in de loop van de tijd wat gerelativeerd. Hoewel er in de alfabetiseringspraktijk een levendige dialoog tussen begeleiders en deelnemers plaatsvond en -vindt wordt ook steeds duidelijker dat primair de leervragen van hen die zich voor een alfabetiseringscursus aanmelden niet zo erg individueel

bepaald zijn. Steeds gaat het om beter kunnen functioneren in het sociale verkeer, op de werkplek, thuis, in contact met instanties e.d. Er wordt kortom een algemene sociale dimensie zichtbaar, die vervolgens dus ook in termen van leerdoelen voor alfabetiseringscursussen benoemd kan worden.

Centraal komt steeds meer te staan dat het gaat om het verwerven van vaardigheden voor een effectieve communicatie in alledaagse taalsituaties. Alledaags hier verwijst naar die taalsituaties die "zeer gewoon zijn en iedereen kunnen overkomen" (Blok 1987).

In feite wordt hiermee een nieuwe invulling gegeven aan het concept functionele alfabetisering. Ten behoeve van een onderzoek naar de aard en mate van functionele ongeletterdheid in Nederland werd door Doets et al. (1991) met referentie naar het werk van Levine (1986) het begrip als volgt omschreven: "het niet beschikken over voldoende vaardigheden om in de Nederlandse taal gestelde uiteenlopende vormen van schriftelijke informatie adequaat in alledaagse situatie te kunnen gebruiken. Functionele geletterdheid is dus:

- meer dan het beschikken over de basistechniek van lezen en schrijven. Het gaat om het vermogen schriftelijke informatie in alledaagse situaties te kunnen produceren en begrijpen;
- contextgebonden. Het gaat om vaardigheden die noodzakelijk zijn binnen de Nederlandse samenleving. De noodzakelijke vaardigheden kunnen per individu, afhankelijk van de specifieke omstandigheden verschillen;
- een continuüm. Het betreft een complex van vaardigheden, waarover individuen in meer of mindere mate kunnen beschikken. Afhankelijk van de criteria die men wenst te hanteren kan daarbij iemand als min of meer 'functioneel ongeletterd' (in de huidige Nederlandse samenleving) worden gekarakteriseerd" (Doets et al. 1991).

Voor het onderzoek is deze definitie vervolgens geoperationaliseerd door een reeks van 22 alledaagse taaltaken te benoemen zowel naar hun aard (lezen, schrijven, genres en tabellen/formulieren) als naar de mate van complexiteit (elementair, eenvoudig en complex).

In het onderzoek bleek dat de respondenten de betreffende taken ook inderdaad herkenden als alledaagse taken, die van belang waren.

Het is hier niet de plaats om in te gaan op de uitkomsten van het onderzoek. Wat van belang is, is de constatering dat er kennelijk onder een grote groep respondenten, die, zeker wat betreft de autochtonen, redelijk representatief is voor de Nederlandse bevolking, een zekere mate van consensus bestaat over welke taaltaken men moet beheersen om in het alledaagse verkeer adequaat schriftelijk te kunnen communiceren. De gewenste mate van beheersing is daarbij niet eenduidig aan te geven. In het aangehaalde onderzoek is gewerkt met een schaal van zes niveaus van ongeletterdheid. De schaal loopt van een sterke mate van ongeletterdheid (het niet of nauwelijks beheersen van het alfabet en derhalve ook niet van de overige soorten taken) aan de ene kant tot een beperkte mate van ongeletterdheid (een slechte beheersing van één of enkele complexe taken) aan de andere kant. Problemen op dit laagste niveau van ongeletterdheid zijn bijvoorbeeld

het niet goed kunnen invullen van ingewikkelde formulieren en het schrijven van langere brieven. Op dit grensgebied van geletterdheid en ongeletterdheid bevindt zich ruim 18% van de autochtone bevolking.

Voor hen zal het alledaagse leven en de schriftelijke communicatie daarin niet zoveel problemen opleveren, al blijft het mogelijk lastig. Moeilijker is het voor de autochtonen die met eenvoudiger taken al problemen hebben. Het onderzoek schat deze groep op zo'n 4%. Voor wat betreft de allochtone groep gaat het om aanzienlijk hogere percentages. Van de in Nederland verblijvende Turken zit rond de 35% op de hoogste niveaus van ongeletterdheid.

3. Doelgroepen

Om wie gaat het nu eigenlijk? Welke Nederlanders zijn in de bovengenoemde termen in meerdere of mindere mate functioneel ongeletterd?

Voor een goed begrip dient er enig onderscheid gemaakt te worden. Hierboven werd al het onderscheid tussen autochtoon en allochtoon gemaakt. Bij allochtonen heeft het probleem minstens twee dimensies. Ten eerste is er het probleem van het beheersen van de Nederlandse taal en wel in die mate dat er adequaat schriftelijk gecommuniceerd kan worden. Voorts weten we dat een deel van de allochtone bevolking ook in de eigen taal niet geletterd is. Een lage kwaliteit van primair onderwijs en in sommige gebieden het ontbreken daarvan vormen hier de belangrijkste oorzaken.

Overigens gaat zowel voor allochtonen als autochtonen op dat er een sterk verband is tussen de mate van geletterdheid en het gevolgde onderwijs. Hoewel de grootste problemen voorkomen bij allochtonen die niet in Nederland op school hebben gezeten, komt ook onder allochtonen die dat wel deden een flinke mate van ongeletterdheid voor. Met name geldt dit voor de groep die niet meer opleiding heeft dan basisonderwijs en/of LBO.

Dat percentage is onder allochtonen iets hoger dan onder autochtonen.

Voor autochtonen geldt voorts dat er een sterke samenhang is met leeftijd, en sociale positie. Mannen en vrouwen verschillen niet erg in hun mate van ongeletterdheid, terwijl dit bij allochtonen wel het geval is.

Onder de autochtonen zijn de meeste problemen aan te treffen bij ouderen (boven de 50 jaar) en bij WAO-ers, mensen werkzaam in de huishouding en de dienstverlening en ambacht/industrie. Een onderzoeksgegeven dat strookt met de ervaring in de praktijk van de basiseducatie. Het gaat in belangrijke mate om de mensen aan de onderkant van de samenleving.

Uit diezelfde ervaring weten we dat het mensen zijn die relatief in een sociaal isolement leven. Hun directe leefkring is dikwijls beperkt tot de familie, ze nemen weinig deel aan sociale activiteiten en maken niet of weinig gebruik van de participatiemogelijkheden die de samenleving hen in principe biedt.

Eenduidige uitspraken over de oorzaken van ongeletterdheid zijn niet te geven. Daarvoor zijn individuele geschiedenissen van analfabeten te divers. Wel zijn er

een paar algemene samenhangen te schetsen. Naar mijn mening zijn er vier onderling verbonden clusters van oorzaken te noemen:

analfabetisme hangt samen met: een lage sociaal-economische positie, met de cultuur waarin men leeft, met de kwaliteit van het onderwijs en met individuele factoren. De onderdelen van dit complex kunnen in een bepaalde situatie wederzijds versterkend werken. Analfabetisme is te zien als een produkt van socialisatieprocessen die voor, tijdens en na de schoolperiode plaatsvinden (Hammink 1987). Wat betreft de periode na de school is er sprake van het verloren gaan van aanvankelijk, althans in aanleg aanwezige vaardigheden. De basis daarvoor was echter te smal en in de concrete leefsituatie deden zich geen uitdagingen voor de verworven vaardigheden te oefenen en aldus uit te bouwen, waardoor uiteindelijk het beetje dat er was weer verloren ging.

Hoewel er individuele factoren in het spel zijn, is dat zelden de enige verklaringsgrond. Dat blijkt uit het feit dat deelnemers aan alfabetiseringscursussen die als kind afgeschreven waren als woordblind (ervaren als een vreselijk scheldwoord) wel lezen en schrijven leren.

Het niet of niet goed kunnen lezen en schrijven is meestal niet een geïsoleerd fenomeen. Het is een van de elementen van een bredere problematiek van maatschappelijke achterstelling, dikwijls ook samenhangend met armoede. Deze wat marginale positie stelt specifieke eisen aan de alfabetiseringsprogramma's die aan de doelgroepen worden aangeboden.

4. Alfabetiseren

Van vitaal belang is dat alfabetiseringsprogramma's direct aansluiten bij de behoeften en wensen van de doelgroep. Het moet zichtbaar zijn dat ze er wat aan hebben. Voor de meeste cursisten is lezen, schrijven en rekenen niet iets abstracts, maar hangt het samen met heel concrete probleemervaringen in het dagelijkse leven. Ze komen naar de cursus om een ervaren onvermogen te overwinnen. De implicatie daarvan is dat wat daar geleerd kan worden dan ook functioneel moet zijn in het dagelijkse leven. Het moet aansluiten bij de taalproblemen in hun dagelijks maatschappelijk en persoonlijke functioneren. De doelen voor alfabetisering, recent geformuleerd door medewerkers van het Studie- en Ontwikkelingscentrum Volwassenen-Educatie SVE¹, zijn dan ook doelen voor "functionele taalvaardigheid" (Steehouder 1991)². Functioneel is hier globaal op dezelfde wijze gebruikt als hierboven omschreven. De essentie is dat het (weer) leren van taalinzichten en -vaardigheden nauw verbonden is met de concrete maatschappelijke werkelijkheid. Enerzijds gaat het om de werkelijkheid en de problemen daarin, zoals ervaren door de cursisten, anderzijds om de sociale werkelijkheid die eisen stelt aan cursisten. Beide zullen een rol spelen in het bewustzijn van de cursisten, al is het beeld van die eisen in veel gevallen, en zeker in het begin, nog betrekkelijk diffuus. Dikwijls hebben cursisten een beperkt beeld van wat de sociale

bruikbaarheid van taalvaardigheden kan zijn. Dat betekent weer dat taalvaardigheden in samenhang met andere sociale inzichten en maatschappelijke (communicatie-)vaardigheden geleerd dienen te worden.

Basis van het leerproces dienen steeds te zijn de ervaringen en de taalvragen van de cursist zelf. In de loop van dat proces ontwikkelen zich dan, naast vaardigheden en inzichten, ook nieuwe perspectieven.

Dat neemt natuurlijk niet weg dat er in het kader van alfabetisering voldoende aandacht zal moeten zijn voor technische aspecten van de te leren vaardigheden. Hoewel het leerproces in sterke mate thematisch is opgebouwd, zullen er steeds terugkerende cursorische elementen in te vinden zijn, maar altijd dient de verbinding gemaakt te worden met het functionele taaldoel.

Een eis van een wat andere orde is dat de programma's zo ingericht dienen te zijn dat de mensen die het betreft ook daadwerkelijk over de drempel komen. Immers, het toegeven dat je niet kunt lezen en schrijven is niet zo gemakkelijk; daarvoor dient een behoorlijke psychologische en sociale drempel te worden overwonnen.

Een associatie die in elk geval vermeden dient te worden is die met school. School staat voor veel analfabeten voor een eindeloze reeks van faalervaringen en is beladen met vele negatieve connotaties. Het weer gaan leren roept die associaties dikwijls in alle hevigheid op en kan daarbij leiden tot blokkades in het leren. In de praktijk van de afgelopen jaren is gebleken dat voor een aantal cursisten in de beginfase, maar vaak gedurende de hele cursus veel aandacht moet worden besteed aan de verwerking van die vroegere faalervaringen en aan het versterken van het zelfvertrouwen. Het gaat er niet alleen om dat mensen vaardigheden beheersen, maar dat ze die ook willen en durven toepassen buiten de lessituatie. De functionele gerichtheid van het leren draagt daartoe bij maar is meestal niet voldoende. Andere elementen die het zelfvertrouwen versterken, zoals gesprekken in de leergroep en/of met de begeleider (lesgever), het gebruikmaken van authentiek materiaal, het oefenen in simulaties e.d. maken evenzeer deel uit van het leerproces.

Het hier in grove trekken geschetste beeld, ontwikkeld in zo'n 14 jaar praktijk van alfabetisering met Nederlandse volwassenen, is met de nodige nuances in de praktijk van de basiseducatie aan te treffen. Sommige elementen zijn minder ver ontwikkeld. Met name het aspect van de begeleiding (het sociaal-emotionele aspect) is nog weinig systematisch uitgewerkt, zeker niet in termen van vaardigheden waar begeleiders over moeten beschikken. Veel educatieve werkers doen dat nog op intuïtie.

Gezien het karakter van de Rijksregeling Basiseducatie ligt het ook voor de hand dat de "onderwijs"-kant meer ontwikkeld is dan de "vormings"-kant. Het is een echte onderwijsregeling. Critici duiden de overgang van de losse alfabetiseringsprojecten naar de Rijksregeling Basiseducatie in 1987 dan ook wel aan als de "verschoolsing" van de alfabetisering (Hammink 1991).

Overigens heeft die overgang niet geleid tot een teruggang van het aantal alfabetiseringscursisten. Sinds 1987 is dat aantal gestaag gestegen (voor 1991 geschat op

ongeveer 10% van de Basiseducatie-deelnemers). Kennelijk slagen ook de basiseducatie-instellingen erin deze moeilijke groep te bereiken.

Dat doen ze met name door het inschakelen van zogenaamde toeleiders en toeleidersnetwerken. Toeleiders zijn personen en instellingen, zoals sociale diensten, club- en buurthuizen, wijkagenten, pastores, huisartsen e.d. die veelvuldig contact hebben met potentiële cursisten en hen kunnen aansporen aan een cursus te gaan deelnemen. In een aantal plaatsen spelen ook de scholen een rol als toeleider. Dat dat niet overal het geval is hangt samen met een aantal factoren. Sommige scholen zullen geen kinderen van analfabete ouders hebben, andere scholen willen er maar liever niets mee te maken hebben omdat het erkennen van het bestaan van analfabetisme bij volwassenen (ook al kunnen ze daar onderhand nauwelijks meer omheen) beleefd wordt als het erkennen van eigen falen. In zekere zin is dat natuurlijk ook zo. Al is het individuele scholen en leerkrachten niet aan te rekenen, het onderwijssysteem, met een leerplicht van tien schooljaren, faalt wanneer het er niet in slaagt iedere leerling te voorzien van maatschappelijke basisvaardigheden. Er is dan iets mis met de inrichting van dat systeem.

5. Perspectieven

De bovenstaande conclusie is inmiddels ook in het onderwijssysteem en bij de beleidsmakers doorgedrongen. De peilingsonderzoeken naar taalvaardigheid hebben daar stevig aan bijgedragen. Echter in termen van concrete beleidsdaden heeft zich dat nog maar weinig vertaald. Er is geen gericht beleid ontwikkeld om analfabetisme te voorkomen. Nog steeds verlaten redelijk wat leerlingen het onderwijs zonder dat ze voldoende kunnen lezen, schrijven en rekenen om maatschappelijk adequaat te kunnen functioneren.

Het is natuurlijk maar de vraag of uiteindelijk al deze mensen dan in alfabetiseringscursussen terecht zullen komen. Gemeten naar de omvang van het functioneel analfabetisme is het huidige bereik van die cursussen gering.

Uiteraard kan dat samenhangen met een gebrekkige wervingsstrategie van de kant van de cursusorganisatoren, maar naar mijn inschatting hangt het ook samen met het feit dat niet iedereen die slecht kan lezen en schrijven dat als een dusdanig probleem ervaart dat er ook iets aan gedaan moet worden. Voor sommigen van hen is het geen beletsel om te leven zoals ze willen leven, voor anderen is het een van de minder urgente problemen in een als geheel als problematisch ervaren leefsituatie. De zorg om het dagelijkse bestaan, het overleven, staat dan veel centraler dan het niet of niet zo goed kunnen lezen en schrijven. Ze definiëren zichzelf niet als functioneel analfabeet, maar als mensen met andere en meer urgente problemen (bestaansonzekerheid, armoede, woonproblemen, ziekte e.d.). De samenhang tussen die problemen en hun educatieve tekort wordt niet waargenomen, waardoor ook het inzicht dat werken aan dat tekort zou kunnen bijdragen in de strijd tegen de hele bestaansproblematiek, niet vanzelf ontstaat.

Dergelijke groepen worden per definitie niet bereikt door een educatief aanbod dat zich primair richt op individuen, die worden aangesproken op een educatief tekort. Om ze wel te bereiken zullen andere strategieën moeten worden ontwikkeld. Daarin zal het primair moeten gaan om het aanpakken van de als meest klemmend ervaren problematiek en in dat kader dient educatie (met als kern het zelf leren oplossen van problemen) een plaats te krijgen. In die zin zou bijvoorbeeld meer systematisch werk gemaakt kunnen worden van de educatieve dimensie in projecten van sociale vernieuwing en opbouwwerk. Een buurtverbeteringsproject, waar door een hele buurt aan gewerkt wordt, zou zich rekenschap dienen te geven van de aard van de leerprocessen die deelnemers aan zo'n project doormaken en zou die processen kunnen versterken en verder uitbouwen. In dat kader kan ook de verbetering van de communicatieve vaardigheden (als bijdrage aan de oplossing van ervaren problemen) aan de orde worden gesteld.

Een dergelijk concept van educatie is niet echt nieuw. Met name in *community development* projecten in de derde wereld is daarmee geëxperimenteerd. In ons land is er weinig of geen ervaring mee. Het past ook niet zo in een traditie die ertoe neigt om educatieve problemen los te koppelen van de sociale context waarin ze verschijnen en ze te verwijzen naar specialistische instituten zoals scholen en instellingen voor basiseducatie.

Toch zou naar mijn mening een versterking van de educatieve dimensie van sociale projecten een goede bijdrage kunnen leveren aan het vergroten van de leervermogens van laaggeschoolde medeburgers. Daar kan dan het leren echt functioneel worden gemaakt.

Dat maakt instellingen en scholen niet overbodig. Ten eerste is hun onderwijskundige expertise bruikbaar en ten tweede zullen leerprocessen die in het kader van sociale projecten worden gestart ergens een systematisch vervolg moeten kunnen vinden. De ervaring in alfabetisering leert dat als mensen een keer gezien hebben wat het nut van leren kan zijn, ze meer en verder willen.

Wat betreft de allochtonen is er natuurlijk ook nog het gegeven van een voortdurende instroom van migranten die in elk geval in het Nederlands functioneel analfabeet zijn, maar soms ook in hun eigen taal. Ook voor hen zullen er adequate leermogelijkheden moeten zijn. Ze hoeven daartoe niet gedwongen te worden. Blijkens de lange wachtlijsten voor de basiseducatie (12.000 in november 1991) is er geen gebrek aan motivatie maar wel een gebrek aan opvangcapaciteit. Dit gebrek is op te vangen met de inzet van meer middelen, maar mogelijk ook door werk te maken van de ontwikkeling van andere typen voorzieningen op buurtniveau, waar tegelijkertijd aan integratie en het leggen van een basiskennis van de Nederlandse taal gewerkt kan worden. Het gaat me er niet om dat goedwillende vrijwilligers in buurten nu weer schoolje gaan spelen, zoals de projectgroep Sociale Vernieuwing schijnt te willen met haar "buitenschool". Het gaat erom dat als voorfase voor een degelijke en professioneel opgezette leerweg, het educatieve gehalte van buurtgerichte activiteiten wordt versterkt, zowel voor allochtonen als voor autochtonen.

Noten

1. SVE, landelijk studie- en ontwikkelingscentrum voor de volwasseneneducatie, is een landelijk werkende ondersteuningsinstelling met als primair aandachtsgebied ondersteuning, leerplanontwikkeling en implementatie en onderzoek ten behoeve van de basiseducatie. Daarnaast wordt ondersteuning verleend aan andere delen van het volwasseneneducatieveld (o.a. CBB's, Internaatvormingscentra, Dag/Avondonderwijs) en ten behoeve van de beleidsvorming op dit terrein.
2. Deze publikatie is onderdeel van een set van publikaties m.b.t. doelen van de diverse onderdelen van de basiseducatie voor volwassenen.
De set bestaat uit de volgende publicaties (alle Amersfoort, SVE, 1991):
 - *Doelen Nederlands als tweede taal*, E. Liemberg m.m.v. B. Tholen.
 - *Doelen Engels*, P. Perkins.
 - *Doelen Turks en Arabisch*, B. Cebeci, A. Chatri, O. Korz en M. Tubbing.
 - *Doelen Sociale Kennis en Vaardigheden*, J. van den Berg.
 - *Doelen Rekenen/Wiskunde*, R. Luyten en H. Sormani.
 - *Het cursusaanbod basiseducatie, een stramen voor vernieuwing*, J. van den Berg, J. Noordijk en M. Tubbing.Deze publicaties zijn, zowel los als als set bij SVE te bestellen (tel. 033-631114).

Bibliografie

- Blok, H. (1987), *Taal voor alledag. Feiten en meningen over taalgebruik van LBO- en MAVO-leerlingen in alledaagse situaties*. Den Haag: SVO.
- Doets, C. et al. (1991), *Functionele ongeletterdheid in Nederland*. Amersfoort: SVE.
- Freire, P. (1973), *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn.
- Gray, W.S. (1956), *The teaching of reading and writing*. Parijs: Unesco.
- Hammink, K. (1987), *Alfabetiseren, tien jaar vechten tegen ongelijkheid*. Baarn/Amersfoort: Anthos/SVE.
- Hammink, K. (1991), *Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Hammink, K. en J. Noordijk (1983), De doelgroep van alfabetisering. In: H.P. Stroomberg et al. (red.), *Onderzoek in de volwasseneneducatie*, Lisse.
- Levine, K. (1986), *The social context of literacy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ministerie van CRM (1980), *Beleidscirculaire alfabetisering en educatieve activiteiten culturele minderheden VE 001*. Rijswijk.
- Steehouder, P. (1991), *Doelen Nederlands als moedertaal*. Amersfoort: SVE.

(manuscript aanvaard 25 maart 1992)

