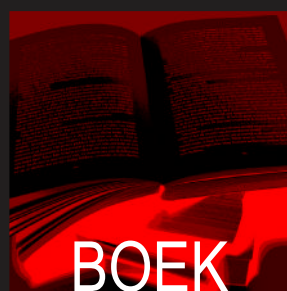
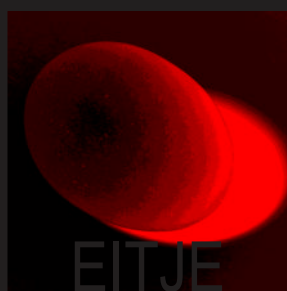




Handboek

Voor docenten
en opleiders



Initiatiefnemers

Ella Bohnenn, Marijke Tiemersma (Hollandse Luchten), Ben Vaske (Stichting Expertisecentrum ETV.nl)

Projectmanagement

Hollandse Luchten, Marijke Tiemersma, Leeuwarden

Ontwerp vormgeving

Henny Witjes, Nieuw-Vennep

Redactie

Mars.redactie, Marcia Schouten, Hoorn

Opmaak

MicrowebEdu, Leiden

Fotografie

Hein de Graaf, Hollandse Luchten, Leeuwarden



ISBN 978 90 78809 79 1

Eerste druk, 2009

De Witte Uitgeverij, Leiden

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht. Voor het overnemen van korte gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.





Handboek

Voor docenten
en opleiders

Ella Bohnenn (samenstelling en redactie)

Helene Bakker

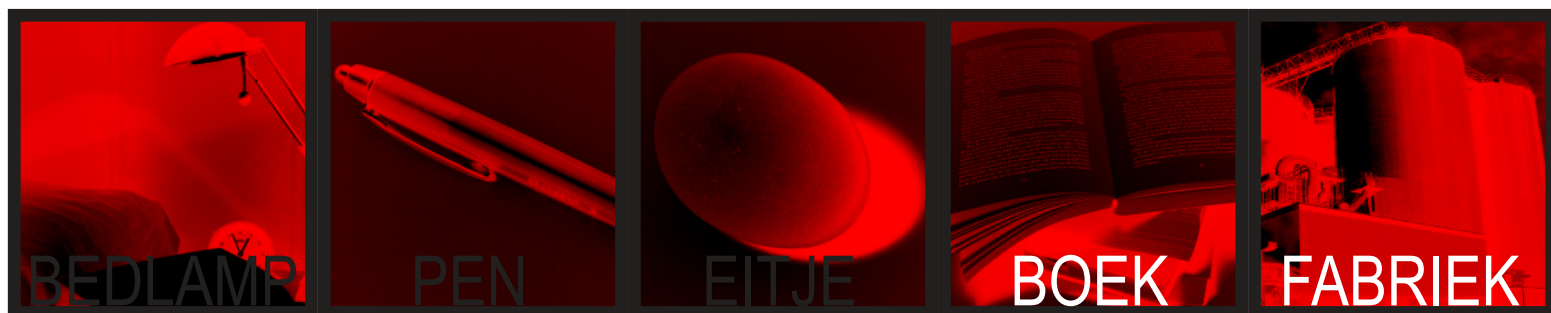
Itie van den Berg

Thomas Bersee

Ida Boersma

Kaatje Dalderop

Maurice de Greef



Kees Hammink

Christel Kuipers

Jeanne Kurvers

Anita Middel

Esther Plantinga

José Scholte

Mirella Verspiek

Inhoud

Voorwoord	7
Met dank aan	8
Inleiding <i>Ella Bohnenn</i>	9
Hoofdstuk 1 De kick in het werk	
<i>Maurice de Greef</i>	15
De kick van Joke Boer–Koudenburg	17
De kick van Ria van Adrichem	18
De kick van Sonja van den Berge	20
De kick van Peer Ruis	22
De kick van Marijn de Vlaming	24
De kick van Tjaaktje Botjes	26
De kick van Theo van Emden	28
Hoofdstuk 2 De doelgroep	
<i>Mirella Verspiek</i>	31
2.1 Definitie laaggeletterdheid	33
2.2 Aantallen laaggeletterden	34
2.3 Niveaus van taalbeheersing	37
2.4 Diversiteit binnen de doelgroep	38
2.5 Oorzaken van laaggeletterdheid	41
2.6 Drempels en motivatie	45
2.7 Werving, toeleiding	49
Hoofdstuk 3 Van leervraag naar les	
<i>Ida Boersma</i>	56
3.1 Leren in het NT1-onderwijs	58
3.2 Achterhalen van de leervraag	59
3.3 Van leervraag naar doelen	61
3.4 Van doelen naar materiaal	63
3.5 Groepssamenstelling	65
3.6 De lessen	66
3.7 Een verslag van een les	68
Hoofdstuk 4 Stimuleren tot leren	
<i>Christel Kuijpers</i>	72
4.1 Creëren van een veilige sfeer	74
4.2 Aansluiten bij de cursist	84
4.3 Aandacht voor leren leren	89
4.4 Toepasbaarheid en actualiteit	96

Hoofdstuk 5 Beginnend lezen en schrijven

<i>Jeanne Kurvers</i>	100
5.1 Een alfabetisch schrift	102
5.2 Het leerproces	108
5.3 Methodieken van leren lezen	113
5.4 Leren schrijven	116
5.5 Lezen en schrijven moet je doen	120
5.6 Tot slot	123

Hoofdstuk 6 Leren lezen: van lastig naar leuk!

<i>Itie van den Berg</i>	126
6.1 Als niet kunnen lezen een last is	127
6.2 Wat is lezen?	132
6.3 Lezen in de groep	138
6.4 Resultaten in beeld: een bedlampje voor Albert	147

Hoofdstuk 7 Leren schrijven: van schrijfangst naar schrijfplezier

<i>Anita Middel</i>	155
7.1 Waarom willen mensen leren schrijven?	156
7.2 Wat is schrijven?	157
7.3 Belemmeringen	161
7.4 Didactische uitgangspunten	166
7.5 Schrijfproblemen	173
7.6 Betekenisvolle opdrachten	179

Hoofdstuk 8 Stagnaties

<i>Helene Bakker en Esther Plantinga</i>	186
8.1 Belemmeringen in de persoon	187
8.2 Belemmeringen in de NT1-lessen	203
8.3 Belemmeringen in de omgeving	208

Hoofdstuk 9 Toetsen en evalueren

<i>Kaatje Dalderop</i>	212
9.1 Intake	213
9.2 Voortgang	215
9.3 Afsluiting	223
9.4 Voorwaarden en valkuilen	224

Hoofdstuk 10 Taal leren in bedrijven

<i>José Scholte</i>	227
10.1 Lezen en schrijven op de werkvloer	228
10.2 Bepalen van de klantvraag	231
10.3 Van intake tot start	234
10.4 De uitvoering	236
10.5 Taalondersteuning bij (beroeps)opleidingen	242
10.6 Evaluatie en afsluiting	243

Hoofdstuk 11 Filosofie en inspiratie

<i>Kees Hammink</i>	248
11.1 Invloeden	251
11.2 Paulo Freire	253
11.3 Nieuwe andragogie en emancipatiebeweging	255
11.4 Zelf schrijven	255
11.5 Nieuwe betekenissen van lezen	256
11.6 Ontwikkelingen	257
11.7 Ten slotte	259

Hoofdstuk 12 Beleid: terugblik en perspectief

<i>Thomas Bersee</i>	261
12.1 Opkomst van het alfabetiseringswerk: de jaren zeventig	263
12.2 Het projectenbeleid: 1980 - 1987	266
12.3 De Rijksregeling Basiseducatie: 1987 - 1996	268
12.4 Wet Educatie en Beroepsonderwijs: vanaf 1996	270
12.5 Tussen resultaat en ambitie: vanaf 1990	274
 Bijlage 1 Raamwerken Nederlands en niveaus	 282
Bijlage 2 Veel gebruikt materiaal en websites	287
 De auteurs	 293

Voorwoord

De uitkomst van het IALS-onderzoek (1999) dat rond anderhalf miljoen mensen tussen de 16 en 74 jaar moeite hebben met lezen en schrijven – en rekenen – kwam voor velen als een schok. Maar niet voor de vele werkers die al vele jaren, betaald en onbetaald lees- en schrijfcursussen geven of op andere manieren mensen met een laag niveau van geletterdheid ondersteunen.

De randvoorwaarden lijken sindsdien verbeterd. Onder beleidsmakers is het besef van het probleem van de laaggeletterdheid duidelijk toegenomen. Men is geschrokken van de slechte prestaties van veel leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs. Men raakt doordrongen van het besef dat de economie steeds hogere eisen stelt aan de omgang met taal en andere symbolen. En in het dagelijks leven worden mensen in toenemende mate geconfronteerd met een digitale (taal)wereld waarin bestellingen, financiële transacties en grote keuzes op het gebied van pensioen, zorg en gezondheid moeten worden uitgevoerd. Als je afdaalt van het beleidsniveau naar de praktijk van het aanbod van lees- en schrijfcursussen en andere activiteiten die mensen kunnen helpen om hun taalniveau te verbeteren, is de situatie veel minder florissant. Op veel ROC's is de positie van deze cursussen onzeker, terwijl het middenveld van welzijnswerk en club- en buurthuiswerk op dit terrein veel minder actief is geworden. Een positief punt is dat bij veel bedrijven het taalbeleid op de agenda is gekomen, al leert de ervaring dat dergelijke activiteiten in tijden van crisis ook weer als eerste worden afgebouwd.

Maar uiteindelijk wordt het werk toch gedaan door ondersteuners en docenten, betaald of vrijwillig. Zij geven vorm aan het leren van lezen en schrijven, zij houden mensen gemotiveerd en zij kunnen beoordelen of er wat is bereikt. Met dit handboek willen de auteurs juist deze groep een steun in de rug geven. Met ideeën, tips, adviezen en reflectie willen ze met de uitvoerders in het veld werken aan de verdere ontwikkeling en kwaliteitsverhoging van het NT1-werk. En dat blijft een essentiële maatschappelijke opdracht.

Willem Houtkoop
onderzoeker (IALS- en ALL-onderzoek)

Met dank aan

Dit boek is tot stand gekomen op initiatief van Ella Bohnenn, in nauwe samenwerking met Marijke Tiemersma, Hollandse Luchten en Ben Vaske, Stichting Expertisecentrum ETV.nl. Het ministerie van OCW heeft bijgedragen met een bedrag uit de gelden van het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'* (2005).

Bijzondere dank gaat uit naar alle auteurs vanwege hun enorme inzet en de plezierige en constructieve samenwerking. Velen van hen hebben ook meegelezen met en commentaar gegeven op bijdragen van hun collega's.

Hartelijk dank ook aan de meelezers voor hun zorgvuldig lezen en hun opbouwende suggesties: Ria van Adrichem (Zadkine), Inge van Baalen (ROC Aventus), Jan Berenst (Rijksuniversiteit Groningen), Danielle de Boer (Fontys Hogeschool Eindhoven), Joke Bressers, Marysia Bocharowitz (ROC Midden Nederland), Ineke van de Craats (Radboud Universiteit Nijmegen), Anne van Eeden (Noorderpoort), Inez de Graaff (ROC Midden Nederland), Pieter de Graaf (Alfa Projecten), Bernadet de Jager (Onderwijsadviesbureau ABCG), Folkert Kuiken (Universiteit van Amsterdam), Aryan van der Leij (Universiteit van Amsterdam), Willemijn Stockmann (ROC Tilburg) en Marijn de Vlaming (KAN, ROC van Amsterdam).

Verder dank aan Piet Litjens (CINOP) en de leden van de Kenniskringen NT1 voor de bereidheid kennis te delen.

Werkgroep 1 - Competentieprofiel docent volwasseneneducatie/NT1: Ria van Adrichem (Zadkine), Carin Spoelstra-van Dijk (Gilde Opleidingen), Marian Janssen-de Goede (Zet een punt).

Werkgroep 2a - Voorstellen voor een goede intake NT1: Carin Spoelstra-van Dijk (Gilde Opleidingen), Ellen Pattenier (Zadkine), Janneke Roor (ROC Midden Nederland).

Werkgroep 3a - Achtergronden van de doelgroep NT1: Ria van Adrichem (Zadkine), Anne van Eeden (Noorderpoort), Dienneke Oranje (Alfa-college), Hanneke van Vilsteren (Deltion College), Liesbeth de Lange (Deltion College), Jos Helmus-Janssen (Noorderpoort), Sonja Engelenberg (Friesland College).

Inleiding

Ella Bohnenn

Ik zat een keer in de trein naast een vrouw. Zij had naar een aflevering van *Lees en Schrijf!* gekeken. En zei: ‘Ik zag daar mijn eigen verhaal. Het kon net zo goed over mijn eigen leven gaan.’

Gelukkig zit zij nu op school. Dat is waar je het voor doet. Je helpt er anderen mee.

In: *De smaak te pakken*, interview met Diewertje Blok, p. 28

NT1

Dit handboek NT1 gaat over het lees- en schrijfonderwijs aan laaggeletterde volwassenen. Volwassenen die Nederlands als moedertaal hebben en volwassenen met een andere moedertaal, die goed aanspreekbaar zijn in het Nederlands. De term NT1 verwijst naar het taalonderwijs – soms ook het totale onderwijs – aan autochtone laagopgeleide volwassenen en geeft meteen het verschil aan met NT2, onderwijs van het Nederlands aan anderstalige volwassenen. Inmiddels nemen steeds meer volwassenen met een andere taalachtergrond deel aan de NT1 lees- en schrijfcursussen. Een strak onderscheid tussen NT1 en NT2 is voor hen niet relevant.

Typering van het werk

Eenheid in verscheidenheid

De NT1-praktijk kun je typeren als ‘eenheid in verscheidenheid’. Docenten ontwikkelen hun eigen aanpak, ontstaan uit een ‘mix’ van onderwijsopvattingen, theorieën over taalverwerving, kennis van de doelgroep en wat effectief blijkt te zijn in de praktijk. Ook zijn er grote verschillen in het aanbod. ROC’s in de grote steden kunnen door grotere deelnemersaantallen meerdere groepen samenstellen en cursisten met vergelijkbare leerwensen of situaties in eenzelfde groep plaatsen. De docenten die in de regio werken met kleinere deelnemersaantallen, hebben deze mogelijkheden vaak niet.

Er is ook variatie in de uitvoeringsplekken. Het meeste NT1-werk wordt nog steeds gegeven in de ROC’s. Maar er zijn ook cursussen in bibliotheken, bedrijven en er worden cursussen aangeboden door particuliere opleidingsinstellingen.

De eenheid zie je terug op een aantal terreinen.

- De overtuiging dat leren lezen en schrijven meer is dan het aanleren van een technische vaardigheid.
- Het besef dat cursisten verschillen en het leerproces zoveel mogelijk moet worden toegesneden op de individuele cursist en hieruit volgend de nodige aandacht voor differentiatie.
- Consensus over de inhoud: functionele lees- en schrijfdoelen waaraan wordt gewerkt, gekoppeld aan beheersingsniveaus van lezen en schrijven.
- Het werken met zelf ontwikkeld materiaal. Natuurlijk wordt er bestaand materiaal gebruikt, maar er wordt minstens zoveel materiaal zelf ontwikkeld, toegesneden op specifieke situaties van cursisten.

Lange adem

Het NT1-werk is van ‘de lange adem’. Er zijn geen snelle successen te behalen. Laaggeletterden laten zich namelijk niet makkelijk verleiden tot deelname aan een cursus. Hun laaggeletterdheid drukt een duidelijk stempel op hun leven. Het beïnvloedt hun zelfbeeld, hun privésituatie en hun loopbaan. Toch is het voor velen moeilijk om zich aan hun laaggeletterdheid te onttrekken. De schaamte is vaak zo groot dat het een belemmering is om over hun laaggeletterdheid te praten, laat staan om er iets aan te doen. De afhankelijkheid van anderen is zo verweven met hun eigen functioneren dat het moeilijk is om hier verandering in te brengen. Ook de angst om het ook nu niet te leren – ‘ik heb het vroeger ook niet geleerd’ – maakt het moeilijk om hen te bewegen een cursus te volgen.

Met de cursussen zelf valt evenmin snel te scoren. De meeste cursisten doen er een paar jaar over om op zo’n niveau te kunnen lezen en schrijven dat zij zelfstandig de meeste lees- en schrijftaken kunnen uitvoeren. Dit heeft voor een deel te maken met de tijd die zij les hebben: vaak slechts één keer, soms twee keer in de week, een les van ongeveer tweeënhalf uur. Voor een ander deel heeft dit te maken met een veranderingsproces waarin volwassenen die gewend zijn om lees- en schrijfsituaties te vermijden, een ‘lezend en schrijvend mens’ worden (zie hoofdstuk 1, het portret van Marijn de Vlaming). Zo’n verandering kost tijd.

Degenen die wel een cursus gaan volgen, zijn blij dat ze de stap hebben genomen: ‘er gaat een wereld voor me open, ik heb veel meer zelfvertrouwen gekregen, ik ben zelfstandiger geworden, ik had nooit gedacht dat ik het nog zou kunnen leren’, zijn veel gehoorde uitspraken. Bijna iedereen verzucht: ‘Ik had het eerder moeten doen.’

Aandacht

Sinds het eerste onderzoek in 1977 (Hammink en Kohlen) staat laaggeletterdheid op de politieke agenda, maar de aandacht ervoor stijgt en daalt. Als maatschappelijk probleem is het al deze tijd wel erkend, maar heeft het geen hoge maatschappelijke urgentie.

Toch is er goede hoop dat de aandacht voor laaggeletterdheid de komende jaren blijft. Er is meer en breder aandacht voor laaggeletterdheid dan ooit tevoren:

- Afspraken in Europa over het terugdringen van laaggeletterdheid (het akkoord van Lissabon, 2000).
- Inspanningen van het ministerie van OCW (regierol) en de uitvoeringspartners CINOP, Stichting Lezen & Schrijven en Stichting Expertisecentrum ETV.nl in het kader van het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006 – 2010 'Van A tot Z betrokken'* (2005).
- Toenemende aandacht voor basisvaardigheden bij de overheid en in het hele onderwijs.
- Convenant tussen werkgevers, werknemers en de overheid voor de structurele aanpak van laaggeletterdheid tot 2015, getekend door de Stichting van de Arbeid en de ministeries van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, Sociale Zaken en Werkgelegenheid, Volksgezondheid, Welzijn en Sport en Jeugd en Gezin.

Dat de aandacht en inspanningen hard nodig blijven wordt opnieuw duidelijk in het ALL-onderzoek, Adult Literacy and Life Skills, de opvolger van het IALS (Houtkoop 1999). Het ALL-onderzoek wordt in de zomer van 2009 gepubliceerd. Nu al is bekend dat de resultaten elkaar niet veel ontlopen.

De winst van de laatste jaren is dat het bewustzijn doorbreekt dat laaggeletterdheid niet alleen kan worden opgelost in en door het onderwijs alleen, maar dat een brede aanpak nodig is. Op landelijk, regionaal en lokaal niveau slaan verschillende disciplines de handen ineen: het onderwijs, bibliotheken, welzijnsinstellingen, sociaal-cultureel werk, woningbouwverenigingen, instellingen en bedrijven.

Dit handboek

Aanleiding

Bij alle pr rond laaggeletterdheid en alle activiteiten die erop zijn gericht laaggeletterdheid een structurele plek te geven in landelijke, regionale en lokale netwerken, is de aandacht voor de inhoud van het werk achtergebleven. De meeste publicaties over de inhoud en didactiek van het lees- en schrijfonderwijs aan volwassenen dateren uit de jaren tachtig van de vorige eeuw. Een actualisering is op zijn plaats. Dit handboek voorziet hierin.

Doel

Met dit handboek willen de auteurs een bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling en de kwaliteitsverhoging van het NT1-werk. Het boek bevat theorie, voorbeelden, reflecties op de praktijk en tips. De auteurs willen de inzichten en goede ervaringen in de praktijk delen en laten zien wat werkt. Want het werken op maat, het steeds opnieuw maken van materiaal, kan ook een valkuil zijn. In het slechtste geval leidt het niet tot resultaten, maar tot ‘hap snap’-werken en maakt het cursisten te afhankelijk van de docent: altijd maar afwachten ‘wat we vandaag gaan doen’. Het handboek is meteen ook een pleidooi voor degelijk onderwijs. De auteurs willen uitdagen om te reflecteren op het eigen handelen, en vooral motiveren om met alle inzet en vermogen de laaggeletterden kansen te bieden zich verder te ontwikkelen. ‘Want dat is waar we het voor doen.’

Docenten en opleiders

Het handboek NT1 is geschreven voor docenten die al langer in het werk zitten en voor nieuwe docenten die ‘het vak’ nog moeten leren. Er staat veel in wat docenten direct kunnen gebruiken in hun lessen. Er staat ook veel in wat verder reikt dan de eigen lessen en de moeite waard is om samen met collega’s uit te diepen.

Opleiders zijn opleiders in het onderwijs en in bedrijven. Er is niet veel geschikt achtergrondmateriaal waarvan opleiders in het onderwijs gebruik kunnen maken om hun studenten te scholen in het NT1-werk. Voor hen kan dit handboek dienen als basis. Opleiders in bedrijven willen weten wat het onderwijs aan hun werknemers kan inhouden en willen zich op de hoogte stellen. Ook zij kunnen met dit handboek hun voordeel doen.

Niveaus

Het handboek bestrijkt het onderwijs op niveau 1, 2 en 3 van de *Blokkendoos Nederlands* (2001); de nadruk ligt op niveau 1 en 2. Als een volwassene kan lezen en schrijven op (eind)niveau 2 is hij gealfabetiseerd, dat wil zeggen dat hij de meest voorkomende lees- en schrijftaken zelfstandig kan uitvoeren. Om zich blijvend te ontwikkelen, om deel te nemen aan bedrijfsscholingen of functiegerichte trainingen, is een leesvaardigheid nodig op niveau 3, soms ook schrijfvaardigheid op niveau 3.

In 2007 is het *Raamwerk Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij* verschenen. Sinds die tijd wordt er ook in het NT1-werk gepraat over de niveaus A1, A2 en B1. In deze publicatie zult u beide benamingen tegenkomen. In 2008 is nog een ander raamwerk verschenen, *Over de drempels van taal en rekenen*. In bijlage 1 staat een korte beschrijving van de verschillende raamwerken en worden de niveaus met elkaar vergeleken.

Leeswijzer

Het is niet de bedoeling dat u dit boek van voor tot achter doorwerkt. Het is de bedoeling dat u er dat uitpikt wat voor u belangrijk is en waar uw nieuwsgierigheid naar uitgaat.

Wilt u meer weten over de docenten en de NT1-cursisten, lees hoofdstuk 1 en 2.

Hebt u vragen over het opstellen van leertrajecten ga naar hoofdstuk 3.

Bent u op zoek naar meer algemene didactische inzichten en aanwijzingen over lesgeven aan NT1-cursisten, lees dan hoofdstuk 4.

Zoekt u naar theorieën over, ervaringen en praktische uitwerkingen van (beginnend) leren lezen en schrijven, dan kunt u terecht in hoofdstuk 5, 6 en 7. Als u meer wilt weten over leerproblemen van cursisten, dan moet u in hoofdstuk 8 zijn.

Hebt u vragen over het bijhouden van resultaten van cursisten, kijk dan in hoofdstuk 9.

Wilt u weten wat er komt kijken bij het uitzetten van lees- en schrijftrajecten op de werkvloer, lees hoofdstuk 10.

Bent u geïnteresseerd in de geschiedenis van het alfabetiseringswerk, dan vindt u in hoofdstuk 11 de filosofie beschreven en in hoofdstuk 12 het beleid van de landelijke overheid vanaf de zeventiger jaren van de vorige eeuw tot nu.

Ten slotte

Het schrijven van een handboek is uitproberen, hersengymnastieken, schrappen, reflecteren en herformuleren. Dat geldt ook voor dit handboek.

Tegelijkertijd is het ook een creatief proces, een uitdaging om je ervaring en kennis zo helder mogelijk neer te zetten. En het is een kans om dat wat je als betrokkene of werker in dit veld belangrijk vindt, ook daadwerkelijk door te geven. Die kans hebben de auteurs aangegrepen. Veel leesplezier.

Literatuur

Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'

(2005) Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Convenant tussen werkgevers, werknemers en overheid, Structurele aanpak laaggeletterdheid in de samenleving en het bedrijfsleven, 2007 – 2015 (2007) Den Haag: Stichting van de Arbeid, ministerie van OCW, ministerie van SZW, en ministerie van Jeugd en Gezin.

Hammink, K. en P. Kohlen (1977) *Analfabetisme in Nederland*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Houtkoop, W. (1999) *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

Jacobs, A. en J. Koopmans (2008) *De smaak te pakken*. Den Haag: Doe weer mee.

1

DE KICK IN HET WERK

Maurice de Greef

In zeven portretten wordt een beeld geschetst van de competenties van docenten en van hun betrokkenheid, de creativiteit en liefde voor ‘hun’ cursisten. Hoe komt het dat ze – vaak al jaren lang – dit werk blijven doen met zoveel plezier?

Waar krijgen zij een kick van?



Zeven docenten vertellen over hun werk, hun drive en hun cursisten. Veel docenten werken langere tijd in dit veld. Ze hebben inhoudelijke en organisatorische veranderingen meegemaakt. Ze hebben de dieptepunten en hoogtepunten meegemaakt in de aandacht voor laaggeletterdheid, en in de bereidheid van beleidsmakers en beslissers om het NT1-werk stevig te verankeren in de gemeente, de regio en hun eigen organisatie.

Toch blijven ze enthousiast aan het werk. Het werk beperkt zich niet tot het lesgeven. In de portretten krijgt u een beeld van het NT1-werk in zijn volle breedte.

Er zijn verschillen in aanpak, in taken en soms ook in visie. Maar voor allemaal geldt: het NT1-werk is hen op het lijf geschreven. De kick halen ze uit de cursisten en hun kleine en grote successen. Betrokken, energiek en deskundig begeleiden ze de cursisten in hun verwerving van taal. Met een professioneel oog en een groot hart voor de veranderingen die dit proces in het leven van 'hun' cursisten teweegbrengt.

De NT1-docent is competent in/heeft kennis van:

- alfabetisering/taalvaardigheid
- de taalcomponent binnen rekenvaardigheid
- sociale vaardigheden (SoVa)
- studievoordigheden
- digitale vaardigheden (DiVa)
- omgaan met opgebouwde leerblokkades
- omgaan met negatieve onderwijservaringen
- leerontwikkeling bij volwassenen
- omgaan met opgebouwde minderwaardigheidsgevoelens en faalangst
- algemeen vormende en persoonlijke componenten
- omgaan met deelnemers met dyslexie en dyscalculie
- omgaan met deelnemers met een licht verstandelijke beperking

En heeft oog voor:

- kwaliteiten van laagopgeleiden en laaggeletterden
- opgebouwde levenservaringen
- ontwikkeling van de deelnemer in zijn totaliteit
- de eigen verantwoordelijkheid van de deelnemer in zijn ontwikkeling

Uit: Spoelstra-Van Dijk, C., M. Janssen-de Goede & R. van Adrichem (2009)

Kenniskring NT1 – Competentieprofiel docent volwasseneneducatie/NT1.

's-Hertogenbosch: CINOP.

De kick van Joke Boer-Koudenburg

NT1-paspoort

Aantal jaren NT1-docent: Meer dan 15 jaar

Werkzaam bij: ROC Landstede (Harderwijk en omstreken)

Takenpakket:

- docent NT1
- cursistenbegeleider NT1
- netwerktaken voor de gemeente Nijkerk
- auteur softwareprogramma's, o.a. Kijken en Kiezen, een programma voor laaggeletterden

De cursist is onze grootste inspiratiebron

‘Onze cursisten zijn uniek,’ vertelt Joke gepassioneerd. ‘Bij elke nieuwe cursist is er de uitdaging om een nieuwe match in het leren te maken. Uitgaande van de persoon kijk je naar wat zinvol voor hem kan zijn om te leren. Je krijgt meestal iemand in de les die op latere leeftijd de stoute schoenen heeft aange-trokken om te gaan leren. Iemand met jarenlange ervaringen en veel bagage. Bagage die onder andere bestaat uit veelal negatieve onderwijservaringen. Je merkt dat vaak al tijdens de intakes met de cursisten. Veel van hen moeten een hoge drempel over, voordat ze zich überhaupt aanmelden. Het mooiste is dan ook om te zien dat bij veel van de cursisten er een last van hun schouders valt tijdens de intake. “Yes, ik heb het aangedurfd en ga op les, toch de stap gezet!” Om ervoor te zorgen dat zij onderwijs blijven volgen, moet het onderwijspro-gramma zinvol voor hen zijn. Hun achtergrond is in feite de grootste inspiratie-bron voor de inhoud van de lessen. Het is belangrijk om te weten hoe een cursist in het leven staat. Hoe was zijn schoolloopbaan? Is hij getrouwd? Wat is zijn maatschappelijke positie? Maar vooral ook: waarom komt hij naar de les? Vanwege schaamte voor de kinderen of vanwege taalbarrières die tijdens het werk parten spelen? De reden waarom iemand komt, is uitgangspunt en tegelij-kertijd ook inspiratiebron voor het leertraject NT1.’

Reflectie en inspelen op leerstijl

‘Eén van de belangrijkste competenties waarover een NT1-docent moet beschikken, is de competentie van reflectie en ontwikkeling,’ volgens Joke. ‘Samen met de cursist maak je de lesinhoud, maar reflecteer je ook voortdurend op de resultaten en hoe hij daar gekomen is. Hierdoor varieert de lesinhoud per cursist. Als het programma te moeilijk of te makkelijk is, stel je het direct bij om onder andere verdere negatieve schoolervaringen te voorkomen. Je speelt in op de verschillende leerstijlen van mensen, iets wat ik van mijn opleiding Orthopedagogiek heb mee gekregen. Je kijkt ten eerste welke mensen meer auditief of visueel zijn ingesteld en maakt werkvormen die een beroep doen op één van de twee zintuigen die de cursist het liefst gebruikt. Ten tweede kijk je

wie de stof in zijn geheel aangeboden wil krijgen en wie in delen. Wil een cursist bijvoorbeeld de hele zin zien en dan in één keer ontleden of moet je deze in stukken aanbieden, zodat hij de zinsbouw begrijpt?

Een programma op maat geeft de cursist de kans om zich te blijven ontwikkelen. Eén van de leukste ervaringen was het stralende gezicht van een vrouw die voor het eerst een e-mail naar me stuurde: “Ik schrijf je nu. groetjes Marian.” Ik schreef terug: “Fijn, je bericht is angekommen.” Reactie van haar was: “Ik kom volgende week weer hoor.” Zulke momenten zijn goud voor mij.’

Maatschappelijk ondernemer

Joke is ook bezig met specifieke projecten. ‘Tegenwoordig moet je meer projectmatig en commercieel werken met maatschappelijke partners in de gemeente. Wij verzorgen ook scholing voor organisaties als het UWV of re-integratiebureaus. Ook voor de gemeente leveren we maatwerk. We kijken naar wat er in de gemeente leeft en welke vragen cursisten hebben. Vervolgens maken we – soms met andere maatschappelijke partners zoals de welzijnsinstellingen – een aanbod dat aansluit bij deze vragen. Als docent NT1 ben ik veel breder bezig dan mijn eigen lessen.’

NT1: de uitdaging

‘NT1 is een verschrikkelijk leuke uitdaging. Een vak dat in zijn totaliteit unieke maar ook lastige kanten kent. Naast de lessen is de werving bijvoorbeeld een pittige klus.

Via toeleiders als het UWV, de huisarts of bedrijven, kun je potentiële cursisten bereiken, maar het blijft moeilijk. Ook om ze te verleiden tot deelname, aangezien niet goed kunnen lezen en schrijven toch een bepaalde schaamte met zich meebrengt. De uitdaging is om hen die schaamte te doen vergeten en zinvolle leeractiviteiten te organiseren die de cursist verder helpt. Het blijft een uitdaging om iemand die op latere leeftijd komt leren een leerpakket op maat mee te kunnen geven dat aansluit bij zijn leef- en werksituatie. De kracht zit in het samenwerken met de grootste inspiratiebron: onze cursist.’

De kick van Ria van Adrichem

NT1-paspoort

Aantal jaren NT1-docent: 15 jaar

Werkzaam bij: Zadkine Spijkenisse

Takenpakket:

- docent NT1
- pr- en wervingsactiviteiten
- afgevaardigde in het Nedwerk NT1

- auteur en eindredacteur van lees- en lesmateriaal bij De Stiep Educatief
- ontwikkeling van lesmateriaal voor NT1 binnen Zadkine
- bijdrage aan inhoudelijke onderwijsvernieuwing Zadkine
- freelancer CINOP
- redacteur NT1 binnen de Community Educatie van Kennisnet

Landelijke uitwisseling en review

‘Uitwisseling is belangrijk en je moet voorkomen dat je op een eilandje je werk doet.’ Ria is één van de docenten die het belang van werken op landelijk niveau voor NT1 benadrukt. Zij heeft veel landelijke taken op NT1-gebied en voert die met plezier uit. ‘Je groeit in je eigen werk als je vragen en problemen waar je tegen aan loopt aan collega’s kunt voorleggen. Een mooi voorbeeld is het artikel over Praktijk Gericht Leren dat ik met een collega uit de Zaanstreek voor *Alfanieuws* heb geschreven. Het artikel groeide onder onze beider handen, doordat we er samen over nadachten en elkaar feedback gaven over elkaars stukken. De spreekwoordelijke uitdrukking $1+1=3$ geldt hier van a tot z. Landelijke uitwisseling zorgt er ook voor dat je niet steeds zelf het wiel hoeft uit te vinden. Als je naar lesmateriaal op zoek bent, kun je het aan een collega uit het land vragen. Je kunt veel efficiënter werken op die manier. Als we al onze kennis bundelen, kan iedereen iets uit de “grote pot” halen.’

Gewoon doen

Volgens Ria is NT1 vaak gewoon doen. Gepassioneerd vertelt Ria over nieuw lesmateriaal dat ook leren door te doen inhoudt. ‘Momenteel maken we bij De Stiep Educatief puzzels voor laaggeletterden. Door puzzels te maken leren mensen op creatieve wijze met taal om te gaan. Ze vergroten hun woordenschat en kennis van taal, maar leren ook anders denken. In de puzzels is veel redundantie ingebouwd, zodat ze de puzzels toch op kunnen lossen. Ook al weten ze niet direct welk woord ze moeten invullen. Zo zijn vaak de in te vullen woorden gegeven en kunnen ze bijvoorbeeld naar het aantal hokjes kijken om op die manier te vinden welk woord past. De cursist leert daardoor ook andere dingen dan alleen taal, zoals verschillende oplossingsstrategieën, instructies lezen, grafieken lezen, van boven naar beneden invullen en meer van zulk soort dingen. Cursisten denken meestal van zichzelf dat ze het niet kunnen. Ze zijn heel trots als blijkt dat ze het wel kunnen en dat geeft een kick! Ze kijken iedere maand uit naar de nieuwe serie puzzels.’

Een koude rilling door goed les- en leesmateriaal

‘Mensen die les krijgen, hebben recht op goed lees- en lesmateriaal. Vooral het lezen van fictie speelt een ondergeschikte rol in NT1-lessen, ook doordat er onvoldoende geschikt leesmateriaal was. Leesmateriaal is belangrijk omdat je door het lezen van fictie veel onbewuste kennis en spreektaal verwerft en de

woordenschat wordt vergroot.’ Als haar werk als auteur van “De Stiep Educatief” aan de orde komt, wordt de echte bevlogenheid van Ria voor dit vak duidelijk. ‘Ik heb al veel boeken geschreven en lever zo een bijdrage aan de ontwikkeling van goed leesmateriaal. Boeken met een volwassen inhoud, maar makkelijk qua taal. De crux is het gevoel dat in het verhaal zit. Een cursist moet een koude rilling krijgen als hij of zij een verhaal leest. Een rilling waardoor iemand zich kan inleven in een ander of zich kan identificeren met een hoofdpersoon. Een rilling die mensen plezier geeft in lezen van de taal. Dan ontdekken ze dat lezen leuk is en pakken ze eerder weer een boek. En dan ben je waar je wezen moet. Want je leert pas echt lezen als je het veel doet. En je leest alleen veel als je iets hebt wat je graag wilt lezen. En dan is de cirkel rond.”

De kick van Sonja van den Berge

NT1-paspoort

Aantal jaren NT1-docent: 10 jaar

Werkzaam bij: ROC West-Brabant (Breda en Roosendaal en omstreken)

Takenpakket:

- docent NT1 en digitale vaardigheden
- houden van intakes op één locatie
- trainer ambassadeurs NT1
- netwerktaken voor de gemeente Breda
- voortrekkersrol voor de vakgroep Nederlands

De passie voor taal als stimulans voor de cursist

Sonja heeft een passie voor taal, iets wat zeker bijdraagt aan het goed kunnen doceren van Nederlands. ‘Taal is mijn lust en mijn leven. Ik beheers het vak goed, maar houd het ook bij. Ik lees genoeg en laat me bijscholen op diverse terreinen, zodat ik het goed over kan blijven brengen aan cursisten. Ik wil dan ook op taalgebied echt iets bereiken met cursisten. Resultaat is belangrijk, maar het moet wel met een kwinkslag kunnen. Ik probeer mensen de taal eigen te laten maken op een humoristische manier. Mensen moeten na afloop kunnen zeggen dat ze veel geleerd hebben, maar ook dat ze het gezellig hebben gehad. Een uitdaging hierbij is om mensen op een creatieve manier en in de praktijk kennis te laten maken met taal. Dat kan door het werken met gedichten, de krant lezen of een bezoek aan de bibliotheek. Binnen niveau 3 wordt nog te weinig aan lezen gedaan. Veel is gericht op het leren schrijven, terwijl het lezen ook van groot belang is. Een uitdaging voor het vak.’

De cyclus voor het juiste NT1-programma

‘Een vaste lesmethode is er eigenlijk niet,’ volgens Sonja. ‘Als NT1-docent krijg je een diverse groep cursisten die je maatwerk biedt. Vooral door de verschillen in niveau is het een uitdaging om per cursist te kijken wat ze nodig hebben. Er zijn altijd momenten dat je ze te hoog of te laag inschat. Dat is geen punt, als je daar maar voortdurend op inspeelt en het lesmateriaal dan weer bijstelt.

Een programma moet natuurlijk wel structuur hebben. In feite doorloop je steeds de volgende vijf stappen om een gestructureerd programma op maat te kunnen samenstellen:

- 1 Achterhalen van de leervraag van de cursist en het benoemen van de verschillende leeronderdelen.
- 2 In kaart brengen van de dagelijkse behoeften en relateren aan de leervraag.
- 3 Samenstellen van het leertraject in interactie met de cursist.
- 4 Samen met de cursist het leerproces in de gaten houden.
- 5 Bespreken en eventueel wijzigen van het leertraject.

Vijf stappen die een cyclus vormen, maar waar een keer een einde aan komt.’

NT1 is meer dan kennisoverdracht

‘Ik heb eens een mevrouw in niveau 2 gehad, die een prachtige anekdote vertelde. Trots liet ze weten dat ze op tafel een briefje voor haar man had klaar gelegd, waarbij ze vroeg of hij voor een keer het eten wilde klaarmaken. Eindelijk was zij eens aan de beurt, nu zij ook kon lezen en schrijven. Een prachtig verhaal waaruit blijkt dat er ook een emanciperende werking uitgaat van NT1. Eindelijk durfde ze ook voor zichzelf op te komen.

Voor onder andere deze mensen ben ik in de gemeente Breda via een “Aanvalsplan Laaggeletterdheid” aan de slag gegaan. Eén keer in de zes weken overleg ik met de beleidsambtenaar Onderwijs over de te nemen stappen en acties en rapporteer ik over de gang van zaken. Vanuit het Kellebeek College bezoek ik maatschappelijke instanties, wijkverenigingen en bedrijven die veel contact hebben met laaggeletterden. Op de werkvloer benadruk ik het belang van goed kunnen lezen en schrijven. Als ik een organisatie voor een tweede keer bezoek, neem ik een ambassadeur mee die uitleg geeft over de problematiek. Deze ambassadeurs zijn bij het Kellebeek College opgeleid om de problematiek van laaggeletterdheid op verschillende locaties toe te lichten. Ze vertellen ook wat voor hen betekent om nu wel te kunnen lezen en schrijven. Het is werkelijk ongelooflijk hoe goed het loopt. Na één jaar begint het echt zijn vruchten af te werpen en ben ik een laagdrempelig aanspreekpunt geworden binnen een grote school voor iemand die toch de stap richting een cursus wil wagen.’

Een constructieve duit in het zakje

‘De cursist die hier binnenkomt, heeft al vaak een behoorlijke rugzak gevuld met ervaringen, zowel positieve als negatieve,’ volgens Sonja. Binnen de vakgroep NT1 bekijken we dan ook nauwkeurig per niveau wat je wel en niet kunt bereiken met de cursisten. Ik heb een voortrekkersrol voor de vakgroep NT1 en lever, in samenwerking met twee andere collega’s, ideeën voor ons jaarlijkse werkplan aan. Daarnaast doe ik inhoudelijk voorwerk voor geagendeerde items van de vakgroep. Momenteel kijken we bijvoorbeeld hoe we het spreken en luisteren kunnen aanpakken en zijn we bezig met het digitaliseren van al het bestaande materiaal.

Bij het uitwerken van lesonderdelen, zoals spreken en luisteren, blijft begrip voor wat cursisten doormaken tijdens het leren, de sleutel tot succes. Hierbij speel je in op wat ze willen of voelen. Als je samen met hen aan de slag gaat, moet je in ieder geval laten blijken dat je hen begrijpt en samen met hen kijkt hoe je een reëel resultaat kunt behalen. Dan doe je een constructieve duit in hun rugzak en kunnen ze verder op pad.’

De kick van Peer Ruis

NT1-paspoort

Aantal jaren NT1-docent: 20 jaar

Werkzaam bij: ROC Tilburg (Tilburg en omstreken)

Takenpakket:

- docent NT1
- docent Digitale Vaardigheden
- opstarten en aansluitend overdragen van diverse cursusgroepen naar collega’s
- ontwikkelen van lesmateriaal

De kracht van een dynamische groep

‘Eén van de mooiste momenten die ik ooit heb meegemaakt, is dat een aantal ex-analfabeten als Analfabetenkoor in Rijen het alfabetiseringslied hebben gezongen en als groep hun verhaal zongen. Dit geeft aan hoe belangrijk de groep zelf is,’ vertelt een bevlogen Peer.

‘Een groep is vaak bepalend voor wat er gebeurt. Een optimale leeromgeving is er pas als de groep op een dynamische manier te werk gaat, zelf kan leren en elkaar ondersteunt. Groepsdynamica is dus één van de belangrijkste processen binnen NT1.

Dit doet ook een appèl op u als docent. Door de interactie met cursisten stuur je jezelf steeds bij en weet je meteen wat wel of niet werkt. Dit kan alleen als je echt contact maakt met hen. Een rol spelen heeft geen enkele zin. Je moet iets

met de mensen hebben en daar je voldoening uit halen. Deze betrokkenheid is onmisbaar binnen het vak NT1.’

De docent als verteller

‘Een goede overdracht staat of valt met het feit of je de mensen kunt boeien. Ik ben een verteller en probeer de leerstof op zo’n manier te brengen dat het een ieder aanspreekt en dat mensen het dus ook leuk vinden om op les te komen. Als docent moet je op veel praktijksituaties kunnen inspelen, veel diverse vragen kunnen oplossen – van het invullen van formele formulieren tot het begeleiden van de samenwerking met de Sociale Dienst – en over die situaties ook met verve kunnen vertellen.

Het spelen met taal is voor mij belangrijk. Je zet hierbij concrete praktijkvragen van cursisten om in lesmateriaal dat je voortdurend zelf ontwikkelt. Voor een aantal mensen was het bijvoorbeeld een hele overwinning om een Sinterklaasgedicht te maken. Dan is dat het uitgangspunt en moet je proberen om op een stimulerende manier cursisten gedichten te laten maken die binnen hun bereik liggen.’

De kick van kleine successen

‘Het schrijven van een Sinterklaasgedicht lijkt in principe een klein resultaat, maar is eigenlijk al heel wat.’ Volgens Peer moet je als docent blij zijn met kleine successen. ‘Die geven steeds weer een kick. De meeste cursisten die op een cursus komen hebben de verborgen agenda dat ze foutloos willen lezen en schrijven. Dat is vaak een onmogelijke opgave. Je moet voor hen het leertraject in kleine stappen opdelen en elk succes vieren. Als iemand een eerste keer zijn naam foutloos kan schrijven, is dat al een mooi resultaat. En het is helemaal fantastisch als de betreffende cursist dat de volgende week ook nog kan. Je moet deze manier van werken ook aanleren bij de cursisten zelf. Ze moeten leren om elk klein succes te vieren en niet teveel in één keer te willen bereiken om teleurstelling te voorkomen. Ook zij moeten een kick krijgen van kleine successen.’

Leren moet leuk zijn

‘Leren moet ook leuk zijn,’ vertelt Peer in zijn enthousiasme. ‘Door mensen allereerst in hun waarde te laten en nooit te gaan mopperen of te lopen stressen als iets niet behaald is, krijgen ze vertrouwen en durven ze alles te zeggen of te vragen. Vervolgens kunnen mensen hun eigen situatie dan ook veel meer relativiseren. Dan kan men soms ook om de eigen fouten lachen. Dat is heel belangrijk. Het moet ook vooral niet te zwaar zijn.

Lesgroepen worden dan al snel steun- of vriendengroepen waar mensen iets aan elkaar hebben en de docent tussen de cursisten komt te staan. De docent heeft eerder een participerende dan een delegerende rol. Hij is gelijkwaardig aan de

cursist en is niet alleen de expert die de opdracht geeft en een adviserende rol heeft betreffende het toepassen van de taal.

Deze rol ligt mij het ook beste. Ik geniet ervan om op gelijkwaardige voet met de cursist te staan. Het lesgeven op zich geeft mij veel arbeidsvreugde, daarom doe ik nu minder beleidsmatig werk. Belangrijke voorwaarde voor deze arbeidsvreugde is dat cursisten altijd “heel” naar huis moeten gaan. Als je in de les geconfronteerd wordt met iets waar je niet goed in bent, kan dat heel emotioneel zijn, waardoor je even uit balans raakt in sociaal-emotioneel opzicht. Dit moet grotendeels op de achtergrond zijn geraakt als mensen naar huis gaan. Ze moeten weer stabiel en beschermd de maatschappij in. Vooral omdat de situatie buiten de klas veel harder is. Daar wordt vrijwel geen rekening gehouden met de dingen die je nog niet goed kunt en waarvoor je op school zit.’

De kick van Marijn de Vlaming

NT1-paspoort

Aantal jaren NT1-docent: 25 jaar; vanaf 2004 specifiek NT1 vanuit het Kenniscentrum Alfabetisering Nederlandssprekenden

Werkzaam bij: ROC van Amsterdam (Amsterdam en omstreken)

Takenpakket:

- docent NT1
- vakinhoudelijk en organisatorisch overleg
- studie Remedial Teaching
- ondersteuning van werving
- ondersteuning bij het ontwikkelen van *Lees en Schrijf!*

NT1 is mensenwerk

Volgens Marijn is NT1 mensenwerk. ‘Eén van de mooiere momenten is toch wel het verhaal van die vrouw die de loodgieter op bezoek kreeg om de wc te ontstoppen. Haar man was even weg, dus zij moest zelf een paar dingen op het formulier van de loodgieter invullen. Na drie keer goed ademen heeft ze haar schrijfangst en onzekerheid overwonnen en het zelf goed in weten te vullen. De NT1-lessen hebben een bijdrage geleverd aan het vergroten van de zelfredzaamheid van deze cursist. Je begeleidt mensen om een stap verder te komen in hun leven.

Ik heb deze cursist haar succesverhaal meteen laten opschrijven, waarna vele cursisten met hun succesverhalen volgden. Ik heb hiermee geprobeerd om cursisten inzicht te geven in het feit dat er iets ten positieve in hun leven is veranderd. De cursiste verwoordde het prachtig door aan te geven dat ze een “lezend en schrijvend mens” was geworden.

Deze praktische invulling geeft aan dat er ruimte is voor de individuele leervraag. Mooi gezegd: “De school moet het leven van de cursist in en het leven

van de cursist moet de school in.” Je leert aanvoelen hoe iemand erbij zit, waarom iemand er is, welke hulp hij of zij nodig heeft en hoever je daarin kunt gaan. Dat is puur mensenwerk.’

Taakgericht versus ik-gericht

Volgens Marijn kun je onderscheid maken tussen taakgerichte en ik-gerichte cursisten. ‘De taakgerichte cursist wil meer bezig zijn met de inhoud en is vaak veel meer zelfsturend. Zijn leersucces is niet afhankelijk van complimenten van de docent, terwijl dat bij de ik-gerichte cursist veel gevoeliger ligt. Bij hem is het belangrijk dat de docent ook werkt aan de toename van een gevoel van zelfvertrouwen. Deze cursist moet vooral zichzelf kunnen zijn tijdens het leerproces en op een positieve manier bejegend worden om het gewenste resultaat te bereiken. Een resultaat dat zoals eerder genoemd bij beiden in de praktijk kan worden toegepast, hetzij in een veranderde houding hetzij in een betere taakvervulling.’

Het belang van de oriëntatiefase

‘Onze NT1-cursisten worden niet meteen in een nieuwe groep geplaatst. Ze krijgen eerst de gelegenheid om zich te oriënteren.’ Volgens Marijn één van de belangrijkste fasen van het leertraject. ‘De eerste paar weken komen de cursisten in een kleine groep van maximaal vijf of zes mensen terecht. Hier wordt gewerkt aan drie belangrijke onderdelen.

Allereerst wordt gekeken naar de individuele leerwens van de cursist. Daarna kijken we naar wat de cursisten allemaal wél kunnen. Het zijn per slot volwassena, ze hebben levenservaring en kunnen een heleboel dingen al wel. Vervolgens probeert de docent bij de cursist inzicht te creëren dat de school leuk, veilig en gezellig is. Na deze oriëntatiefase komt een cursist in een reguliere groep waar zo veel mogelijk doorgewerkt wordt aan de in kaart gebrachte leerbehoeften tijdens de oriëntatie. Een oriëntatie die een basis is geworden voor een bij voorkeur individueel programma in de NT1-groep.’

De kracht van het KAN

‘Het KAN, Kenniscentrum Alfabetisering Nederlandssprekenden, is een laagdrempelige locatie waar we zoveel mogelijk uitgaan van het individu en een op maat gesneden onderwijsaanbod bieden in een veilige leeromgeving. Het voordeel van deze locatie is dat er alleen NT1 wordt gegeven. NT1-docenten die hier werken gaan helemaal voor het vak NT1 en zijn daar ook op trots op. Cursisten hoeven zich niet voor elkaar te schamen en krijgen een specifiek onderwijsmodel na de al aangegeven oriëntatiefase. Het onderwijsmodel is sterk individugericht. De docenten houden van iedere cursist de leergeschiedenis bij. Per les wordt bekeken waar iemand is in zijn leerproces en waar hij aan toe is. Dit wordt in mapjes in het leslokaal bijgehouden Dit is erg arbeidsintensief, want door de heterogeniteit van de cursisten van de groepen kun je nooit

standaardlesmateriaal maken. Per les wordt materiaal bijgesteld en opnieuw uitgezocht voor elke individuele cursist.

Daarnaast is het KAN een goed lopende organisatie. We hebben een coördinator die zich onder meer bezighoudt met de ontwikkeling van het onderwijsmodel en we hebben een uitstekende pr. Er is één persoon aangesteld die fulltime de werving van nieuwe cursisten verzorgt. Zij zorgt ervoor dat veel bedrijven in het KAN kunnen komen kijken en dat er veel toeleiders bezocht worden. Hierbij worden ook ambassadeurs ingezet die door het KAN zijn opgeleid. Zij opereren vooral zelfstandig en staan inmiddels zo hoog aangeschreven dat zij voor Eenvoudig Communiceren folders testen voor diverse organisaties. Binnen het KAN vormen zij het cursistenexpertiseteam. Veiligheid en gezelligheid kenmerken het KAN. NT1 blijft hier mensenwerk.’

De kick van Tjaaktje Botjes

NT1-paspoort

Aantal jaren NT1-docent: 7 jaar

Werkzaam bij: Alfa-college (Groningen en omstreken)

Takenpakket:

- **docent NT1**
- **docent NT2**
- **ontwikkelen van lesmateriaal**
- **ETV.nl-activiteiten**
- **houden van intakes NT1 en NT2**
- **lid van Toetsingsgroep NT1**
- **ontwikkeling van project Huiselijk Geweld**
- **bijdrage aan ontwikkelen van competentiegericht onderwijs**

Werken met ‘beschreven bladen’

‘Ik investeer veel in de groepssfeer,’ geeft Tjaaktje aan. ‘De meeste cursisten moeten een drempel over en hebben de grootste moeite om naar de cursus te komen.. Ik vind het belangrijk dat men elkaars situatie respecteert en begrip toont. Een prettige sfeer is het fundament voor zo’n open sfeer. Het zorgt ervoor dat mensen op den duur zichzelf kunnen zijn. En dat ieder verhaal een plek krijgt. Een ieder die binnenkomt, is namelijk geen ongeschreven blad, maar neemt een verleden mee dat hem kleurt en ook zijn kansen voor leren beïnvloedt.’

De docent als coach

‘Betrokkenheid bij de mensen is iets wat mijn manier van lesgeven kleurt,’ geeft Tjaaktje aan. ‘Op de PABO heb ik meegekregen dat het competentiegericht onderwijs hét leren van nu is, dus achterhalen wat een cursist in huis

heeft en hoe hij dat zou kunnen uitbreiden. De docent krijgt dan een meer coachende rol in de groep. Ik geef minder frontaal les, maar begeef me vooral tussen de cursisten. De monologen van docenten die alsmaar voor de groep bleven staan uit mijn schooltijd boeiden mij ook niet. Dat geeft een minder gezellige sfeer en dat wil ik in mijn groepen juist voorkomen. Dan heb je namelijk te weinig belangstelling voor elk type mens dat aanwezig is in de groep.

Ik ga zelfs nog een stapje verder. Ik laat mensen als het ware elkaar lesgeven. Cursisten leggen elkaar dingen uit en helpen elkaar op weg. Het voordeel hiervan is dat zij van elkaar weten wat ze bezighoudt en nader tot elkaar komen. Je werkt toe naar vriendschap tussen mensen. Ze durven elkaars problemen (met de taal) te delen en lossen het samen op.'

Werving en les via tv

'Het delen van de problematiek van laaggeletterdheid kan uitstekend via de tv,' volgens Tjaaktje. 'Vanuit het Alfa-college heb ik contact met ETV.nl Drenthe, dat programma's voor laaggeletterden verzorgt. Samen met RTV Drenthe, die de programma's uitzendt, beoordelen we of programma's geschikt zijn voor uitzending. Daarnaast schrijf ik nieuwsbrieven voor het ROC en haar partners om hen te attenderen op de activiteiten betreffende laaggeletterdheid en ETV.nl Drenthe.

Cursisten kunnen de programma's thuis kijken, maar ik gebruik ze ook als lesmateriaal, onder andere het programma *Lees en Schrijf!* Via de pc kunnen cursisten het lesmateriaal online gebruiken. Een mooi programma dat de typevaardigheden en het gebruik van taal op actieve wijze stimuleert, is Taalklas waar cursisten via beeldmateriaal taal leren gebruiken. Ook het Taalspel (LINGO voor laaggeletterden) gebruik ik vaak als oefening in de NT1-lessen. Het is goed dat cursisten ook op een andere manier met taal bezig zijn. Beeldmateriaal stimuleert vaak nog meer tot leren dan andere lesmaterialen.'

Op weg naar een gedifferentieerd volgsysteem?

Volgens Tjaaktje heeft een gedifferentieerd volgsysteem de toekomst. 'Ik zou de cursist en zijn leerproces nog beter willen volgen. Er zou een manier moeten zijn waar je alle individuele processen bij zou kunnen houden. Dan pas kun je een stevig gedifferentieerd leertraject aanbieden waar mensen in feite om vragen. In één groep zitten vaak zoveel verschillende niveaus dat één standaardaanbod niet toereikend is. Elk individu vraagt om zijn eigen aanpak die aansluit bij zijn eigen praktijk. Een praktijk die gekleurd wordt door de beleveniswereld van de cursist. Ik geef cursisten dan ook vaak buitenschoolse opdrachten. Iemand die een baan heeft, geef ik wel eens de opdracht om zelf een werkbriefje te herschrijven voor zijn werkgever. Anderen vraag ik weer om een sms naar mij te sturen in verband met een opdracht. Op deze manier zijn ze ook buiten de les bezig met het correct leren gebruiken van de taal.

Ik heb ooit een meisje in de les gehad met het Downsyndroom. Zij heeft twee jaar les gehad van mij. Na een hele tijd kreeg ik van haar een vakantiekaart thuis gestuurd. Een kaart waar haar naam en een vakantiegroet op stond. Voor haar een prachtig resultaat waar ik apetrots op was. Voor andere cursisten kan hun doel veel hoger liggen. Werken naar een zelfde einddoel is dus niet denkbaar.

Per cursist moet de praktijksituatie in beeld gebracht worden. Door hun situatie en hun verwachte einddoel in de les mee te nemen, probeer je cursisten te motiveren en kleine successen te boeken. Positief bekrachtigen –benadrukken wat men goed doet –, aansluiten bij de belevingswereld en afwisseling in de lessen staan garant voor een goede motivatie.’

De kick van Theo van Emden

NT1-paspoort

Aantal jaren NT1-docent: 6 jaar

Werkzaam bij: Haeghe Groep (Den Haag en omstreken)

Takenpakket:

- **docent NT1**
- **docent NT2**
- **ontwikkeling en uitvoer van project met de Sociale Dienst**
- **houden van intakes en rapporteren van de voortgang**
- **ontwikkelen van lesmateriaal**

NT1 is prikkelen

‘De cursisten enthousiast maken om mee te doen, is een mooie uitdaging. Ik bedenken en verzamel werkvormen die de cursisten uitnodigen om deel te nemen,’ vertelt Theo. ‘Een oefening die erg goed werkt bij cursisten, is een stoel in de klas te zetten en hen zelf een handeling uit te laten beelden. De cursisten moeten raden op welke plek die handeling plaatsvindt. Bijvoorbeeld hangend in de stoel voor de tv, in de stoel van de tandarts of de stoel in de bus. Degene die het raadt moet vervolgens zelf een handeling uitbeelden. Tijdens dit raden wordt een beroep gedaan op hun woordenschat en fantasie. Ze moeten naar woorden zoeken om zichzelf uit te drukken. Het lijkt een heel eenvoudige werkvorm, maar is uiterst effectief. Zelfs de wat stillere cursisten voelen zich vrij om op de stoel te gaan zitten en zetten een bepaalde gène aan de kant. Zo krijg je ze actief! Doordat mensen die gène als het ware overboord gooien, durven ze zichzelf meer te laten zien en voelen ze zich meer betrokken bij elkaar. Deze werkvorm levert veel hilariteit op en is dan ook prima als energizer te gebruiken.

Twee andere krachtige werkvormen zijn het “doorgeefverhaal” en “het alfabet van voor naar achter”. Bij de eerste werkvorm moet cursist A een zin bedenken

als start van een verhaal. Cursist B reageert daarop met een tweede zin, C met een derde zin en dat gaat zo door tot er een heel verhaal ontstaat. Je zet cursisten aan tot denken en zorgt dat zij leren aansluiten bij voorgangers. Evenals de opdracht waar ze met hun voornaam in volgorde van het alfabet moeten gaan staan. Ik ben een groot voorstander van het gebruik van veel activerende werkvormen om cursisten te prikkelen en hen uit te dagen tot een actieve (in plaats van receptieve) deelname.’

Noodzaak van goed contact

‘Bij het gebruik van dit soort werkvormen, maar vooral tijdens de lessen zelf, is contact de basis om te leren. Omdat je met volwassenen werkt, is het belangrijk een gelijkwaardige leerrelatie aan te gaan. We zijn allemaal mensen met een rijke levenservaring die van elkaar kunnen leren. Die uitwisseling met wederzijds respect voor verschillende meningen blijkt elke keer weer minstens zo belangrijk als het vakinhoudelijke deel.

Een mooi voorbeeld is dat één van de cursisten aangaf dat hij pijn in zijn buik kreeg als ik rondliep tussen de groepjes tijdens een oefening. Dat deed hem namelijk aan vroeger denken. Als iemand dit durft te zeggen, kun je daar rekening mee houden en je manier van lesgeven aanpassen aan de situatie van de cursist, waardoor het leren beter gaat. Zo’n moment is een groot compliment aan de persoon die zich uitspreekt én aan het collectief dat respectvol weet om te gaan met de kwetsbaarheid van een ander.’

Van losse onderdelen tot een groter geheel

‘Het leerproces kenmerkt zich door samenwerking. Je probeert van de losse onderdelen, de cursisten, een geheel, een samenwerkende klas, te maken.’ Hier komt Theo’s bouwkundige achtergrond naar voren. ‘Wat is het cement tussen deze mensen en hoe sterk kan dat zijn? Vaak is dat cement, helaas, een beschaaid zelfbeeld door negatieve ervaringen. Het is zo leuk om het proces van negatieve naar positieve ervaringen te begeleiden. Een mooie oefening is om bij het voorlezen woordgroepen te verbinden waardoor het staccato lezen plaatsmaakt voor muziek. In plaats van een monotone woordenbrij komen er tempowisselingen, verbindingen en meer melodie. De taal komt tot leven en de cursisten ook. Ze krijgen er lol in. Ze horen allemaal het verschil van het voorlezen door anderen én zichzelf. Daarnaast krijgen ze meer inzicht in woorden die bij elkaar horen. Het resultaat is meteen hoorbaar en stimuleert enorm.’

De specifieke leercultuur

‘Een nestje waar gespeeld wordt met taal,’ omschrijft Theo de lessituatie cryptisch. ‘Het is een heel eigen leercultuur, NT1. Je zorgt voor een veilig leerklimaat, een warm nest, waar de aandacht gevestigd wordt op positieve leerervaringen. Die aandacht is erg belangrijk omdat leren betekent dat je bekent dat je

iets niet kunt. Het leuke is dat als mensen hun leerwens uitspreken er al vaak zoveel kracht van hen uitgaat. Dat is heel anders dan bij andere soorten onderwijs, waar men een verplicht examen moet halen. De focus ligt daar veel meer op het vakinhoudelijke deel terwijl het hier veel meer om persoonlijke ontwikkeling draait. Eigenlijk is het competentieonderwijs pur sang. Provocerend zeg ik dan dat de taal een middel is en geen doel. Het gaat erom dat je de ander begrijpt en de ander jou. Soms zijn daar taalregeltjes voor nodig maar heel vaak zijn ze van ondergeschikt belang. Je hoopt dat mensen met een beter beeld van zichzelf de klas uitgaan. Het stralende gezicht en de inspiratie dat je hen hebt gegeven en je ook weer van hen terugkrijgt, dat maakt dit werk zo speciaal.’

2

DE DOELGROEP

Mirella Verspiek

Een schets van de doelgroep: wie zijn de laaggeletterden en waar zijn ze te vinden? Ook de definitie van laaggeletterdheid wordt besproken, de oorzaken van laaggeletterdheid en de motivatie van laaggeletterde volwassenen om naar een cursus te gaan en de drempels die hen tegenhouden. En wat betekent dit voor de werving?



Willem

Willem, 24 jaar, begon als echte analfabeet: hij kon geen enkel woord zelf schrijven en lezen ging ook nauwelijks. Hij volgt nu ruim tweeënhalf jaar een NT1-cursus en kan nu goed eenlettergrepige woorden schrijven. Ook het schrijven van korte zinnen en kleine tekstjes lukt inmiddels, mede door veel en enthousiast te chatten op MSN. Ook het lezen is verbeterd; hij heeft een zes gehaald op de leestoets niveau 1 en is trots op wat hij al bereikt heeft.

Karin

Karin, 54 jaar, is op de lagere school een paar keer blijven zitten vanwege problemen met lezen, schrijven en rekenen. Ze is op veertienjarige leeftijd aan het werk gegaan als strijkster in een kledingfabriek, maar is gestopt tijdens haar eerste zwangerschap. Karin heeft nu enkele jaren een NT1- en rekencursus gevolgd – ze is begonnen rond niveau 2 en is nu dichtbij niveau 3 – en brengt het geleerde prima in praktijk, onder andere door mee te helpen achter de kassa in de kantine. Geld wisselen gaat nu zonder problemen.

Bekir

Bekir, 26 jaar en kind van Turkse ouders, was net begonnen aan een mbo-opleiding, toen bij hem ernstig hartfalen werd geconstateerd. Gevolg: stoppen met de opleiding, veel ziekenhuisperikelen en een WAO-uitkering. Hij kwam, zoals hij zelf zei, in een sociaal isolement terecht. Bij toeval hoorde hij over de cursussen van het ROC. Omdat veel kennis was weggezaakt – hij had zeven jaar nauwelijks meer iets geschreven – volgde hij enkele jaren een rekencursus en een NT1-cursus. Inmiddels is Bekir een eind op weg naar niveau 3. Sinds enkele maanden helpt hij de docent als vrijwilliger in een alfabetiseringscursus voor allochtone cursisten. Bovendien helpt hij mee in de NT2-groep *Samen Verder*, spreekvaardigheid en kennis van de samenleving. Hierdoor ‘groeit’ hij zichtbaar; hij komt veel zelfbewuster de school binnen en geniet ervan: ‘Het geeft zin aan mijn leven.’

Veel mensen die moeite hebben met lezen en schrijven verbergen dit jarenlang met succes. Ze schamen zich voor hun beperkte schriftelijke vaardigheden en hebben allerlei strategieën ontwikkeld om zich in het dagelijks leven te redden. Sommigen leiden een geïsoleerd leven en komen pas uit hun schulp na een cursus op het ROC, waar niet alleen aan lezen en schrijven, maar tegelijk aan hun zelfvertrouwen wordt gewerkt. Andere laaggeletterden stellen zich zonder schroom op en ondervinden eigenlijk geen problemen met hun lage lees- en schrijfniveau. Wanneer lees- en schrijfvaardigheid zwak zijn, zijn andere vaardigheden vaak veel beter ontwikkeld. Zo blijken veel laaggeletterden een buitengewoon ontwikkeld geheugen te hebben. Immers: iemand die geen steun heeft aan teksten, moet het gehoorde onthouden. Binnen de doelgroep laaggeletterden komen we deze mensen allemaal tegen: sterke persoonlijkheden die actief en positief in het leven staan, mensen met faalangst – die hun mogelijkheden onderschatten – maar ook leiders die zichzelf juist overschatten.

2.1 Definitie laaggeletterdheid

Analfabeet, laaggeletterde, NT1-er, functioneel analfabeet: wat houden die termen nu precies in? Laaggeletterdheid is een relatief nieuw begrip. Vroeger spraken we vooral van analfabetisme als iemand niet of met veel moeite kon lezen en schrijven. Mensen die wel naar school zijn geweest, en hun schriftelijke vaardigheden enigszins hebben ontwikkeld maar niet voldoende, werden functioneel analfabeten genoemd. In een publicatie van het Max Goote Kenniscentrum (Houtkoop 1999), wordt de term laaggeletterdheid geïntroduceerd. Onder geletterdheid werd door de vorige eeuw heen het volgende verstaan:

- Voor 1920: het kunnen verklanken van geschreven taal.
- 1920-1985: het begrijpen van geschreven taal
- Na 1985: het gebruiken van geschreven taal.

Vroeger werden er door de maatschappij andere eisen gesteld aan lees- en schrijfvaardigheid. Tegenwoordig is iemand pas geletterd wanneer hij dat wat hij leest of schrijft ook begrijpt en kan gebruiken. In het dagelijkse leven in onze kenniseconomie kan iemand niet of nauwelijks zelfstandig functioneren wanneer hij moeilijk leest en schrijft. Bovendien zijn er weinig beroepssectoren waar geen lees- en schrijfvaardigheid wordt gevraagd (Bohnen e.a. 2004). Het spreekt voor zich dat een analfabeet moeite heeft volwaardig te functioneren in de maatschappij, maar ook mensen die niet voldoende geletterd zijn ondervinden problemen in het dagelijks leven, in werk en opleiding.

Naast laaggeletterd worden ook de termen ongeletterd en geletterd gebruikt. Volgens Houtkoop (1999, p.5) kan geletterdheid als volgt worden gedefinieerd: 'De vaardigheid om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, de eigen doelen te realiseren en eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen.' Hebben we het over laaggeletterdheid, dan hebben we het over het onvermogen om die zaken te verwezenlijken. Een andere definitie van laaggeletterdheid is die van Doets e.a. (1991, p. 12): 'Het niet beschikken over voldoende vaardigheden om in de Nederlandse taal gestelde uiteenlopende vormen van schriftelijke informatie, adequaat in alledaagse situaties te kunnen gebruiken.' Het gaat hierbij uiteraard niet om inburgeraars of NT2-ers die het Nederlands nog moeten leren maar wel kunnen lezen en schrijven in de taal van het land van herkomst.

Geletterdheid zegt dus iets over de mate waarin mensen in staat zijn geschreven taal te gebruiken.

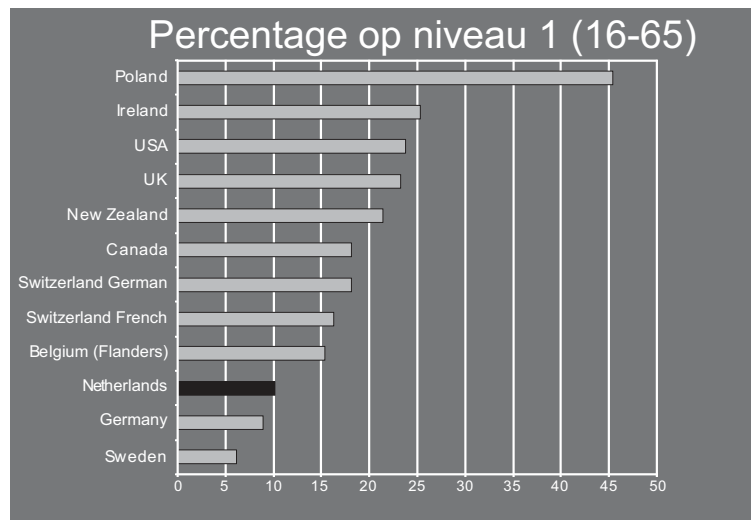
- Ongeletterd betekent hetzelfde als analfabeet. Mensen die ongeletterd zijn, hebben geen technische lees- en schrijfvaardigheid. Zij beheersen de vaardigheid niet om letters op papier te krijgen of geschreven tekst om te zetten naar klanken.

- Laaggeletterd is een breder begrip. Het heeft betrekking op mensen die de technische lees- en schrijfvaardigheden min of meer onder de knie hebben, maar die deze vaardigheden niet voldoende beheersen om er effectief gebruik van te kunnen maken. Het lukt ze niet om voldoende te functioneren in de maatschappij en op de werkplek. Toen het begrip laaggeletterdheid nog niet geïntroduceerd was, sprak men ook wel van functioneel analfabeten.

2.2 Aantallen laaggeletterden

Uit het *International Adult Literacy Survey* – kortweg IALS-onderzoek – blijkt dat 13% van de volwassenen van 16-73 jaar in Nederland, in totaal ongeveer 1,5 miljoen mensen, laaggeletterd is. Van deze anderhalf miljoen mensen is ongeveer een derde buiten Nederland geboren. Als je kijkt naar de leeftijdsgroep van 16-65 jaar komt het percentage uit op 10%. De cijfers dateren van 1999, maar zijn nog steeds actueel. Uit het vervolgonderzoek *Adult Literacy and Life Skills* – de gegevens worden in de zomer van 2009 gepubliceerd – komt namelijk ongeveer hetzelfde beeld naar voren. Het getal anderhalf miljoen zal misschien niet meer worden genoemd, omdat het ALL-onderzoek is gedaan in de leeftijdsgroep 16-65 jaar. Maar het percentage van 10% blijft overeind.

Het IALS-onderzoek benadrukt dat er geen duidelijke scheidslijn is tussen geletterdheid en ongeletterdheid. Er is sprake van een glijdende schaal van geletterdheid. De scores zijn onderverdeeld in vijf niveaus: niveau 5 is het hoogste niveau, niveau 1 is het laagste. Volwassenen die functioneren op niveau 1 noemen we laaggeletterd.



Percentage van bevolking in twaalf landen in de leeftijd van 16-65 jaar op IALS-niveau 1.

In Nederland presteert dus tien procent van de bevolking van 16-65 jaar op IALS-niveau 1, ruim een kwart scoort IALS-niveau 2, bijna de helft deel van de Nederlandse bevolking zit op IALS-niveau 3 en het resterende deel, een vijfde, presteert op de hoogste twee IALS-niveaus. Een groot deel van de bevolking zit dus in de middenmoot. Dit is in tegenstelling tot bijvoorbeeld de Verenigde Staten waar de bevolking grotendeels is verdeeld in twee groepen: veel mensen op het hoogste en op het laagste IALS-niveau en weinig daar tussenin (Sleenhof 2008). Overigens presteert Nederland niet slecht, als je het vergelijkt met andere landen die meededen aan het IALS-onderzoek.

Binnen de groep van anderhalf miljoen laaggeletterden kunnen verschillende groepen worden onderscheiden. Wat valt er te zeggen over laaggeletterdheid bij specifieke groepen?

Jongeren

In het IALS-onderzoek komt naar voren dat zeven procent van de jongeren tussen 16 en 19 jaar zit op het laagste niveau van geletterdheid. Onder jongeren komt laaggeletterdheid dus veelvuldig voor. Er is ook recenter onderzoek dat in dezelfde richting wijst. Van de 15-jarigen kan zo'n 10% *Pluk van de Petteflet* niet zonder problemen lezen (Hanekamp 2008). Een derde van de jongeren uit het mbo struikelt in de opleiding over het Nederlands. Uit het PISA-onderzoek (Knecht e.a. 2006) blijkt dat 7,8% van de jongeren van 15 jaar het laagste niveau van leesvaardigheid, zoals dat in het PISA-onderzoek beschreven is, niet halen. Het gaat hier om het toepassen van leesvaardigheid, het gebruiken en begrijpen van geschreven informatie in het dagelijks leven. Binnen het PISA-onderzoek zijn vijf niveaus gedefinieerd. Dat deze jongeren het laagste niveau niet halen, wil niet zeggen dat ze helemaal niet kunnen lezen, maar wel dat ze laaggeletterd zijn. Ze zullen in het dagelijks leven waarschijnlijk moeilijkheden tegenkomen, als het gaat om schriftelijke taken, zoals het schrijven van een formele brief. Mogelijk komen we deze jongeren over tien jaar weer tegen in de schoolbanken van de educatieafdelingen van de ROC's.

Er verlaten dus nog altijd veel jongeren het onderwijs die grote problemen hebben met schriftelijke taken, ondanks de langere leerplicht die is ingevoerd en de toegenomen inzichten over leerproblemen. Deze mensen gaan op zoek gaan naar banen waar zo min mogelijk kennis van het lezen en schrijven vereist is, waardoor ze de kennis die ze hebben verworven snel weer zullen verliezen: 'use it or lose it!'.

Ouderen

Van de Nederlanders tussen de 56 en 65 jaar scoort 23% op IALS-niveau 1, en onder de 66- tot 74-jarigen is dat 41%. Onder ouderen komt laaggeletterdheid dus relatief meer voor dan onder jongeren. Dit heeft een aantal oorzaken. Vroeger kwam het vaker voor dat in grote gezinnen de oudste kinderen thuis

bleven om te helpen in het huishouden, of bijvoorbeeld al vroeg aan het werk werden gezet om bij te dragen aan het inkomen van het gezin. De schoolloopbaan werd dan al vroeg afgebroken, of nooit gestart. Leren lezen en schrijven was helemaal niet vanzelfsprekend. Tegenwoordig komt het minder vaak voor dat kinderen al vroeg gaan werken of thuis worden gehouden en krijgen meer kinderen dus kansen zich te ontwikkelen, ook op het gebied van lezen en schrijven. Verder worden in het onderwijs van vandaag de dag lees- en schrijfproblemen vaker tijdig herkend en erkend dan vroeger. Bovendien waren er minder methoden die geschikt waren voor kinderen met specifieke problemen als dyslexie.

Werkenden, niet-werkenden

De verschillen tussen jongere en oudere volwassenen komen ook terug op de werkvloer. Werkende ouderen zijn gemiddeld genomen minder geletterd dan jongere werknemers. Ongeveer 10% van de oudere werknemers scoort op IALS-niveau 1, tegenover 4% van de jongere werknemers. Kijken we naar het totaal van de werkende bevolking in Nederland, dan is 6% laaggeletterd – wat neer komt op ongeveer 350.000 mensen. Hebben we het over niet-werkenden – 43% daarvan is gepensioneerd, 23% bestaat uit huisvrouwen en -mannen – dan komen hogere percentages laaggeletterden voor. In Nederland functioneert ruim 45% van de werklozen op IALS-niveau 1, van de arbeidsongeschikten 25% (Houtkoop 2005 en Bohnenn e.a. 2004).

Allochtonen

De groep allochtonen in Nederland is bijzonder divers. In het NT1-onderwijs hebben we veelal te maken met allochtonen van de tweedegeneratie, met gezinsvormers of herenigers en in mindere mate met allochtonen van de eerste generatie. Het gaat in elk geval om mensen die thuis een andere taal spreken of een andere taalachtergrond hebben dan de Nederlandse. Cijfers over allochtonen gaan meestal uit van de CBS-definitie van allochtoon: ‘een persoon van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren’.

In het IALS-onderzoek spreekt men niet over allochtonen, maar over mensen die buiten Nederland zijn geboren. Van de mensen die buiten Nederland zijn geboren, is 30% laaggeletterd.

Laagopgeleiden

Uit het IALS-onderzoek blijkt dat er een duidelijke relatie is tussen geletterdheid en de voltooide vooropleiding: hoe minder vooropleiding, hoe lager het niveau van geletterdheid. Toch is opleiding niet altijd een goede voorspeller van de mate van geletterdheid. Laagopgeleiden kunnen ook een hoog niveau lees- en schrijfvaardigheid hebben, en er zijn ook middelbaar of hoger opgeleiden met beperkte schriftelijke vaardigheden. Van de mensen die niet meer dan primair onderwijs hadden genoten, scoorde toch nog 25% op IALS-niveau 3 of

hoger, terwijl 15% van de mensen met een universitaire achtergrond niet hoger kwam dan IALS-niveau 2 (Houtkoop 1999). Daar tegenover staat dat 36% van de mensen die alleen de basisschool hebben gevolgd op IALS-niveau 1 functioneert. En van de mensen met een vmbo- of mavodiploma is zo'n 13% laaggeletterd (Groot & Maassen van den Brink 2006).

2.3 Niveaus van taalbeheersing

Diversiteit in de doelgroep laaggeletterden houdt ook diversiteit in niveaus van taalbeheersing in. Als u terugkijkt naar de portretten waarmee ik begon, ziet u dat Willem, Karin en Bekir verschillen in hun lees- en schrijfniveau. Ze hadden verschillende niveaus toen ze naar de cursus kwamen en functioneren ook nu op verschillende niveaus. Voor plaatsing van cursisten in groepen, het inzichtelijk maken van groei en ontwikkeling en voor het in kaart brengen van resultaten en rendement van het onderwijs, is het weergeven van niveaus zeker van belang.

In de vorige paragraaf heb ik de mensen die functioneren op niveau IALS-1 nader belicht. Maar het IALS-niveau is geen onderwijsniveau. Is er iets te zeggen over de relatie tussen IALS-niveaus en niveaus die in het onderwijs worden gebruikt?

In NT1 wordt meestal de niveauaanduiding van de *Blokkendoos Nederlands* gebruikt van de *Basisstructuur Educatie*. Binnen het NT1-onderwijs gaat het om mensen die op niveau 1, 2 en 3 functioneren. Laaggeletterd zijn de mensen die eindniveau 2 niet halen. In *Laaggeletterd in de Lage Landen* (Bohnenn e.a. 2004) is een vergelijking gemaakt tussen de niveaus 1, 2 en 3 van de *Blokkendoos* en de niveaus van het IALS-onderzoek.

Term	Blokkendoos Nederlands	International Adult Literacy Survey (IALS)
Laaggeletterd	niveau 1	IALS 1
	niveau 2	
	niveau 3	IALS 2

Naar: *Laaggeletterd in de Lage Landen*, p. 15

Als het gaat om niveaus Nederlands, zijn er meerdere raamwerken in omloop. Naast de *Blokkendoos Nederlands* bestaan *Raamwerk Nederlands voor (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*, *Doorlopende leerlijnen taal en rekenen* en *Raamwerk*

NT2. Een toelichting op en vergelijking van verschillende raamwerken vindt u in bijlage 1. Daar is ook kort aangegeven wat volwassenen op deze niveaus kunnen lezen en schrijven. Hier volsta ik met een typering van de niveaus in relatie met het maatschappelijk en professioneel functioneren van NT1-cursisten.

- **Niveau 1 is een *didactisch ijkpunt*, dat geldt als de afsluiting van de eerste fase in het alfabetiseringsproces. Hierbij gaat het om de eerste beginselen, om technische vaardigheden maar ook de eerste stappen in begrijpend lezen, bijvoorbeeld het kunnen lezen van eenvoudige teksten, en beginnend schrijven. Ook inzicht in functies en gebruik van geschreven taal valt hieronder. Op dit niveau zijn de volwassenen nog onvoldoende bekwaam om zelfstandig om te gaan met alledaagse schriftelijke informatie.**
- **Niveau 2 wordt het *eerste maatschappelijk ijkpunt* genoemd. Dit niveau wordt beschouwd als de minimale basis voor sociaal maatschappelijk functioneren. Aangezien echter de eisen aan geletterdheid steeds toenemen in de maatschappij en in het bedrijfsleven, wordt aangenomen dat inmiddels een hoger niveau vereist is.**
- **Niveau 3 gaat een stapje verder in de ontplooiing van laaggeletterden. Op dit niveau, het *tweede maatschappelijke ijkpunt*, wordt het mogelijk om ontwikkelingen te volgen en verder te leren voor een beroep en zelfontwikkeling. Dit niveau is vereist wanneer de volwassenen deel willen nemen aan verder onderwijs of om zich maatschappelijk en beroepsmatig verder te ontwikkelen.**

Uit: *Laaggeletterd in de Lage Landen*, p. 17-20

2.4 Diversiteit binnen de doelgroep

Strikt genomen heeft iedere cursist een ander profiel en is niemand in een hokje te plaatsen. Iedere laaggeletterde heeft een andere achtergrond, andere leerproblemen en andere leermotieven. Toch is het zinvol om te kijken naar mogelijke subgroepen binnen de grote groep laaggeletterden. Het onderscheid in subgroepen dient verschillende doelen:

- Het kan behulpzaam zijn bij het indelen van groepen in een onderwijsinstelling.
- Het geeft handreikingen voor inhouden en didactiek van het onderwijs.
- Het geeft aanwijzingen voor werving.

Maar de grenzen tussen subgroepen zijn niet scherp af te bakenen; mensen kunnen tot verschillende subgroepen behoren al naar gelang het onderscheidingscriterium dat we toepassen.

Stellen we de potentiële cursist centraal, dan ligt een indeling in leerdoelen voor de hand. Deze doelen streeft de cursist na in het kader van een van de perspectieven die het NT1-onderwijs voor ogen heeft: sociale redzaamheid, professionele redzaamheid, verbetering van de maatschappelijke situatie en het omgaan met nieuwe media. De verschillende subgroepen onderscheiden zich dan door de specifieke accenten in deze leerdoelen, of de specifieke aandacht die er nodig is om deze doelen haalbaar te maken.

Een dergelijke indeling is niet alleen van organisatorisch belang. In het NT1-onderwijs is een koppeling tussen de lees- en schrijftaken van de cursisten met hun achtergronden en motieven essentieel, omdat volwassenen die dingen willen leren die ze daadwerkelijk nodig hebben en willen of moeten toepassen. Een indeling in subdoelgroepen kan daarbij behulpzaam zijn, omdat het de docent algemene informatie verschaft over achtergronden van cursisten en de taken waarvoor zij staan. Een indeling is nooit eindig, maar het heeft geen zin om eindeloos door te gaan met het onderscheiden van subdoelgroepen. Ik beperk mij tot:

- jongeren
- ouders van jonge en/of schoolgaande kinderen
- ouderen
- werkenden in regulier werk
- werknemers in beschermde werkomgeving
- werkzoekenden
- woonwagengewoners

Jongeren

De subdoelgroep jongeren wijkt qua leeftijd af van de andere subdoelgroepen, maar kan diverse leervragen hebben. Hoewel er veel overlap is met andere subdoelgroepen – er zijn autochtone en allochtone jongeren, alleenstaande jonge moeders, jonge woonwagengewoners, jonge medewerkers van een sociale werkplaats, wjongers, jonge werklozen enzovoort – verdient de groep jongeren apart aandacht als het gaat om schoolverlaters uit VSO/praktijkonderwijs en voortijdig schoolverlaters uit vmbo en mbo. Dit om de deelnemers zo vroeg mogelijk te richten op verbetering van de maatschappelijke situatie.

Ouders van jonge en/of schoolgaande kinderen

In vrijwel alle reguliere NT1-groepen heeft een deel van de cursisten kinderen tot en met de basisschoolleeftijd. Ouders hebben leervragen gerelateerd aan hun taken als ouder: ze willen het onderwijs van kinderen beter volgen, ze willen helpen met huiswerk, ze willen voorlezen, ze hebben vragen over de gezondheid en het gedrag van hun kinderen.

Deze doelgroep wordt vaak geworven in het basisonderwijs. Bovendien vereist het ouderschap specifieke lees- en schrijftaken. Aandacht voor deze doelgroep is

ook zinvol in het kader van preventie, het voorkomen van het doorgeven van laaggeletterdheid.

Ouderen

De subdoelgroep ouderen kent als leervraag veelal het werken met nieuwe media of willen een inhaalslag maken met lezen en schrijven. Voor ouderen is het sociale aspect van het NT1-onderwijs vaak een belangrijke motivatie voor het volgen van een cursus.

Hoewel het percentage oudere laaggeletterden hoog is, maken ouderen naar verhouding weinig deel uit van cursusgroepen voor laaggeletterden. Het vraagt dan ook speciale inspanningen om deze doelgroep te bereiken. Het leren omgaan met nieuwe media kan een aanleiding zijn om aan een cursus deel te nemen. Het sociale aspect speelt bij veel ouderen ook een rol in het (blijven) volgen van een cursus.

Werkenden in regulier werk

De subdoelgroep werkenden in regulier werk kent als leervraag het beter functioneren op de werkvloer en creëren van doorgroeimogelijkheden op het werk. Deze doelgroep wordt vaak geworven op de werkvloer, door de werkgever.

Veel van hen zijn eigenlijk ‘te vroeg’ gaan werken, en wel in ongeschoold werk, zodat ze hun lees- en schrijfvaardigheden, voor zover aanwezig, ook niet via hun werk hebben kunnen onderhouden. In veel beroepen is dit inmiddels veranderd en worden er wel eisen gesteld aan de lees- en schrijfvaardigheden van werknemers. Laaggeletterde werknemers hebben vaak een specifieke leervraag die verband houdt met hun werk. Overal in het land zijn initiatieven om samen met werkgevers een cursus voor deze subdoelgroep te organiseren.

Werknemers in beschermde werkomgeving

De subdoelgroep werknemers in beschermde werkomgeving kent een specifieke situatie vanwege fysieke en mentale beperkingen van de deelnemers. Het onderwijs vraagt veel herhaling en is primair gericht op sociale en professionele redzaamheid.

Laaggeletterden die werkzaam zijn bij een WSW-bedrijf (Wet Sociale Werkvoorziening) volgen vaak een cursus in reguliere basisvaardigheidengroepen, maar ook wel in speciale groepen voor licht verstandelijk gehandicapten (LVG-groepen). Cursisten met algemene of specifieke leerproblemen of lichamelijke handicaps zijn veruit in de meerderheid in de groep WSW-werknemers. Laaggeletterden die voortgezet speciaal onderwijs hebben gevolgd, hebben vaak in hun laatste jaar al stage gelopen bij het WSW-bedrijf en zijn daar vervolgens blijven werken. Een andere, veel kleinere, groep wordt gevormd door mensen die eerst ander werk hebben gedaan – in de bouw bijvoorbeeld, relatief vaak in de schoonmaak – en vanwege fysieke problemen bij het WSW-bedrijf zijn gaan

werken. Ook is er een groep die op latere leeftijd psychische of sociaalpsychologische problemen heeft gekregen.

Werkzoekenden

De subdoelgroep werkzoekenden kent een zeer specifieke leervraag. Laaggeletterde mensen zijn zeer in het nadeel op de arbeidsmarkt. Ze hebben vaak het onderwijs verlaten zonder een diploma, laat staan een startkwalificatie – een mbo-opleiding op niveau 2. Vaak is het bij basisonderwijs en speciaal onderwijs gebleven, al of niet afgerond. Hierdoor wordt toetreding en handhaving op de arbeidsmarkt steeds moeilijker.

In de groep werkzoekenden komt laaggeletterdheid dan ook relatief veel voor. Laaggeletterde cursisten die werkloos zijn, hebben vaak een speciale leervraag: ze willen bijvoorbeeld sollicitatiebrieven leren schrijven of zijn geïnteresseerd in het maken van een portfolio.

Voor deze subgroep zijn de gevolgen van laaggeletterdheid extra schrijnend: er is een dubbele kans op sociaal isolement, gepaard met schaamtegevoel, teruggetrokken leven, afhankelijkheid van anderen voor bijvoorbeeld post en administratie en sociaalpsychologische problemen door een gevoel van persoonlijk falen en het gevoel de enige te zijn.

Woonwagengewoners/reizende werknemers/Roma/Sinti

De deelnemers uit deze subdoelgroep hebben diverse leervragen, maar zijn vaak gericht op ontwikkeling van basale lees- en schrijfvaardigheden in het dagelijks leven.

In de cultuur van veel woonwagengewoners, bijvoorbeeld Roma en Sinti, neemt het schrift geen grote plaats in. Het belang van leren lezen en schrijven werd daardoor bij veel van hen lang niet ingezien. In het kader van sociale redzaamheid maken woonwagengewoners steeds vaker deel uit van het NT1-onderwijs.

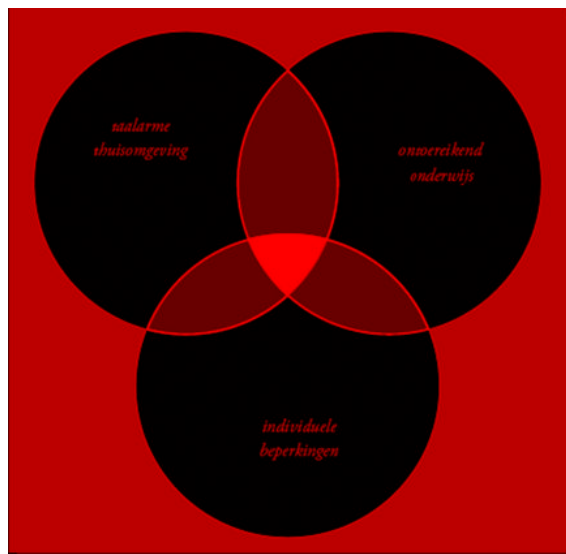
2.5 Oorzaken van laaggeletterdheid

Er is nu veel informatie de revue gepasseerd, maar de oorzaken van laaggeletterdheid zijn nog niet aan de orde geweest. Hoe komt het dat de een zijn schoolloopbaan fluitend doorloopt en met een prima niveau van taalbeheersing zijn schoolcarrière afsluit, en de ander zijn leven lang moeite met houdt lezen en schrijven?

Als het gaat om oorzaken van laaggeletterdheid moeten we allereerst in het oog houden in welke maatschappelijke context zich die laaggeletterdheid voordoet. De snelle ontwikkelingen die zich in deze kennismaatschappij voordoen in technologie en communicatiemogelijkheden vragen om een steeds complexer geheel van vaardigheden en kennis. Taalvaardigheid wordt daarbij als vanzelf-

sprekend aangenomen. In deze bureaucratische omstandigheden kan de burger van nu alleen functioneren op basis van een hoog niveau van lees- en schrijfvaardigheid. Niemand ontkomt aan het invullen van formulieren, het bedienen van allerlei soorten automaten en het volgen van geschreven instructies. Ook in het werk wordt dit soort eisen gesteld. Zelfs in de meest eenvoudige ongeschoolde arbeid is steeds meer sprake van displays die afgelezen moeten worden, werkbriefjes die moeten worden ingevuld en geschreven instructies die van levensbelang kunnen zijn. Een laaggeletterde kon zich vroeger misschien nog redelijk redden zonder uit de maatschappelijke boot te vallen, maar dat lukt tegenwoordig niet meer.

Wie naar een groep cursisten kijkt en de oorzaken van hun lees- en schrijfproblemen probeert te achterhalen, ontdekt dat er vrijwel altijd sprake is van een combinatie van factoren. Iemand met individuele beperkingen die opgroeit in een taalarme omgeving en op school intensief begeleid wordt, kan heel goed een goed niveau van lezen en schrijven bereiken. De beperking op zich is geen oorzaak van laaggeletterdheid, noch de taalarme omgeving. Maar als daar de factor van ontoereikend onderwijs nog bij komt, dan is de kans groot dat lezen en schrijven problemen geeft.



Het samenkomen van verschillende factoren geeft een vergrote kans op laaggeletterdheid.

De factoren die het ontstaan van laaggeletterdheid bevorderen zijn te vatten onder:

- De thuissituatie en de sociale omgeving gedurende de kinderjaren.
- Het onderwijs.
- Individuele factoren.

Thuisituatie en sociale omgeving

Een taalrijke thuisituatie is enorm belangrijk bij het voorkomen van laaggeletterdheid. Wanneer er thuis veel gediscussieerd en verteld wordt, kranten, boeken en tijdschriften worden gelezen en kinderen hierin worden gestimuleerd, dan heeft dat een gunstig effect op de ontwikkeling van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid. Als een kind thuis al op zeer vroege leeftijd wordt voorgelezen, stimuleert dat het plezier in lezen en dat verkleint de kans op laaggeletterdheid. Als ouders zelf niet of niet goed kunnen lezen of schrijven, dan is de kans groot dat hun kinderen met dezelfde problemen te maken gaan krijgen. Bij woonwaggebewoners, die vaak weinig belang hechten aan lezen en schrijven, komt dit veel voor.

Een andere oorzaak van laaggeletterdheid is de kloof tussen de thuistaal en de taal die op school wordt onderwezen. Dit is het geval bij kinderen die thuis bijvoorbeeld Turks of Arabisch spreken of bij kinderen die thuis een dialect spreken.

Veel laaggeletterden uit de subdoelgroep ouderen werden in hun jeugd vanwege de financiële situatie van het gezin vroeg van school gehaald. Op het platteland kwam het veel voor dat kinderen tijdelijk van school wegbleven om mee te helpen bij seizoenswerkzaamheden. Veel oudere cursisten ervaren de achtergestelde sociaaleconomische thuisituatie als hoofdoorzaak van hun laaggeletterdheid. Laaggeletterdheid in deze zin is dan ook een politiek probleem.

Onder de groep laaggeletterden komen mensen voor die zijn opgegroeid in een problematische thuisituatie: verwaarlozing, alcoholmisbruik, incest, huiselijk geweld, overlijden van een van de ouders enzovoort. Dat zijn factoren die een verhoogd risico op laaggeletterdheid veroorzaken. Met name traumatische ervaringen kunnen een reden zijn waardoor het leren niet lukt.

Problematische jeugd

De kleutertijd van Janneke was problematisch. Haar moeder overleed en haar vader probeerde samen met oma de kinderen op te voeden. Dit ging mis. De kinderen werden verspreid over diverse adressen. Janneke werd in een kindertehuis geplaatst toen ze naar de basisschool ging. Ze was boos en had geen ruimte in haar hoofd om ook maar iets te leren. Als analfabeet verliet zij de basisschool. Zij had een aantal kleine baantjes, trouwde jong en kreeg twee zoons. Al snel overleed haar partner. Voordat zij 30 is, is zij alleenstaande moeder, kan niet lezen en schrijven, heeft geen zelfvertrouwen en een laag zelfbeeld.

Het onderwijs

Het onderwijs is een belangrijke factor in de taalontwikkeling van kinderen. Hoe goed iemand leert lezen en schrijven wordt voor een groot deel bepaald in

de jaren op de basisschool. Kijken we naar de doelgroep laaggeletterden, dan valt op dat velen van hen wel de volledige leerplichtperiode hebben doorlopen, maar toch niet goed lezen en schrijven.

In het Nederlandse onderwijs komen grote klassen en klassikale onderwijsvormen nog altijd veel voor. In de leerstof en in het didactisch en pedagogisch handelen wordt vaak uitgegaan van de gemiddelde leerling. Leerlingen die meer moeite hebben met de leerstof, met lezen en schrijven, komen lang niet altijd voldoende aan hun trekken. Langzame leerders raken daardoor steeds meer achter. Kinderen die meer tijd en aandacht nodig hebben, of die beter leren lezen en schrijven via een andere methode, worden niet op alle scholen goed genoeg begeleid.

Geen passend onderwijs

Maup is 56. Hij is niet op een kleuterschool geweest en is niet schoolrijp als hij naar de eerste klas gaat. Hij komt terecht op een religieus getinte school, waar hij als niet-religieus jongetje een vreemde eend in de bijt is. Contacten met klasgenootjes verlopen stroef vanwege deze andere achtergrond. De leerkrachten besteden weinig aandacht aan hem. Maup heeft al snel een achterstand en deze loopt hij niet meer in.

Verwachtingen van leerkrachten blijken de resultaten van kinderen enorm te beïnvloeden. Lage verwachtingen van de leerkracht zijn vaak gebaseerd op vooroordelen over de sociaaleconomische status van de kinderen. Daarnaast zijn nogal wat leerkrachten onvoldoende op de hoogte van de aard van het leerproces, vooral van de vroege stadia ervan. Niet alle leerkrachten hebben bovendien de neiging zich op dit soort thema's bij te scholen. Als kinderen in de eerste leerjaren een jonge, onervaren leerkracht hebben, is de kans op laaggeletterdheid groter. Onder invloed van deze factoren kunnen kwetsbare leerlingen op de basisschool al achter raken; ze halen deze achterstand meestal niet of nauwelijks in. Wanneer ze van school komen, met of zonder diploma, zijn de lees- en schrijfvaardigheden niet op het niveau om in de maatschappij zelfstandig te kunnen functioneren.

Individuele factoren

Naast factoren die te maken hebben met de omgeving kunnen er bij laaggeletterdheid ook individuele factoren in het spel zijn (zie hoofdstuk 8 voor meer informatie over leerbelemmeringen). Als je met cursisten praat over hun jeugd en hoe ze bijvoorbeeld school hebben ervaren, geven ze vaak een beeld van zichzelf in die tijd: 'Ik was langzaam, ik kon me niet concentreren, ik was liever buiten dan binnen, ik was vaak ziek, op school zat ik altijd naar buiten te kijken.' Ze zijn op zoek geweest naar de oorzaak van hun geringe lees- en schrijfvaardigheid en benoemen – naast de ervaringen op school en de omstandigheden thuis – ook hun eigen rol in het geheel.

Naast deze persoonlijke inkleuring bestaan persoonlijke factoren die duidelijk aanwijsbaar zijn en het behaalde lees- en schrijfniveau hebben beïnvloed:

- Lichamelijke beperkingen: blindheid, slechthorendheid en vooral doofheid en slechthorendheid hebben een vertragend effect op de taalontwikkeling.
- Beperkingen door hersenletsel: door een hersenbloeding of een coma kunnen de taalfuncties in de hersenen zijn aangetast – met bijvoorbeeld afasie als resultaat.
- Cognitieve beperkingen: mensen met een beperkt intellectueel vermogen hebben vaak een laag niveau van lezen en schrijven.
- Beperkingen door leer-, ontwikkelings- en gedragsstoornissen – onder andere ADHD en autisme – onhandige motoriek en ‘non-verbal learning disabilities’. Deze beperkingen zijn veelal neurobiologisch van aard en hebben niets te maken met een intelligentietekort, maar wel met de informatieverwerking in de hersenen.
- Dyslexie: een leerhandicap die de automatisering van het lezen en schrijven, vooral spellen, ernstig belemmert. Dyslexie bestaat in verschillende gradaties en kan aangepakt worden, ook nog op latere leeftijd.
- Dyscalculie: deze beperking is verwant aan dyslexie. De term geeft aan dat iemand problemen heeft met het begrijpen van de basis van de rekenkunde, zoals breuken, de waarde van de getallen en de verbanden tussen getallen.

Dyslexie

Geke is een creatieve, spirituele vrouw met een zeer laag zelfbeeld, maar wel met zelfvertrouwen. Zij is in 1945 geboren in een gezin met tien kinderen. De ouders hadden een bedrijf, waardoor er niet veel tijd was voor de kinderen. Zij heeft op de basisschool flinke leerproblemen gehad waar in die naoorlogse periode niet altijd oplossingen voor gevonden werden. Haar tweelingbroer kampte met dezelfde problemen. Na de basisschool heeft zij diverse baantjes, ontmoet een partner en trouwt.

Geke ontwerpt een designartikel, verkoopt dit aan een Amerikaanse firma en moet in het Engels e-mailen. Ze gaat op computerles en op Engelse les. Op de cursus Engels valt zij door de mand: haar Nederlandse taal beheerst zij amper. Pas dan wordt duidelijk dat ze dyslectisch is.

2.6 Drempels en motivatie

Laaggeletterden zijn een moeilijk bereikbare groep als het gaat om werving. Een aantal van hen leeft in een maatschappelijk isolement. Zij hebben vaak een negatief maatschappijbeeld en een laag zelfbeeld en zijn moeilijk te activeren omdat zij zich schamen voor hun laaggeletterdheid, of ze verdringen dit probleem. Hiertegenover staat dat er in de NT1-groepen ook cursisten zijn die hun lees- en schrijfproblemen nauwelijks als probleem ervaren, of zich er in elk

geval niet voor schamen. Ze hebben wel een leerdoel, of leervraag, zoals de cursist die wil leren sms'en, de cursist die de werkbriefjes niet steeds door z'n collega wil laten tekenen, of de cursist die gewoonweg zijn schriftelijke vaardigheden wil verbeteren om succesvol te kunnen solliciteren. In de loop van hun leven hebben veel laaggeletterden een manier gevonden om schriftelijke taken te omzeilen of uit te besteden. Schaamte komt niet bij iedere cursist in het NT1-onderwijs voor.

Er zijn echter voor elke NT1-docent, netwerker of toeleider drempels om rekening mee te houden. Begrip voor de factoren die laaggeletterden ervan weerhouden scholing te volgen, maakt het mogelijk daar in wervingsbeleid op in te spelen en er rekening mee te houden wanneer cursisten aan het onderwijs deelnemen.

Drempels

In het onderzoek *Tussen Scylla en Charibdis* (Steenssens e.a. 2000) worden vier soorten drempels genoemd:

- 1 Situationele drempels komen voort uit iemands concrete levensomstandigheden, bijvoorbeeld gebrek aan transport, gebrek aan kinderopvang.
- 2 Institutionele drempels zijn drempels aan de aanbodzijde: tijdstip of frequentie van lessen.
- 3 Dispositionele drempels zijn gebaseerd op attitudes en percepties ten aanzien van aspecten als 'leren' en 'school'.
- 4 Informatieve drempels ontstaan door het niet op de hoogte zijn van het aanbod.

Situationele, institutionele en informatieve drempels zijn te 'overwinnen'. In de werving van cursisten kan hier rekening mee worden gehouden, bijvoorbeeld door een vraaggerichte insteek: zorgen dat de lessen passen bij de wensen en behoeften van de deelnemers, ook qua organisatie – tijdstip, locatie, informatievoorziening. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk gaan we verder in op werving en wat daarbij van belang is.

De dispositionele drempels spelen een grote rol bij de doelgroep van het NT1-onderwijs. Hun ideeën en ervaringen ten aanzien van leren en school houden deelname aan het onderwijs tegen. Het gaat er bij hen niet alleen om dat leren en school niet leuk zou zijn, dat ze daar niets te zoeken hebben, dat ze bang zijn om het toch niet te leren... het gaat ook om sociaal zelfbehoud. Ten eerste omdat je je kwetsbaar opstelt wanneer je erkent dat je een probleem hebt met lezen en schrijven en daarvoor naar school gaat. Ten tweede omdat bestaande relaties veranderen door het volgen van scholing. Laaggeletterden hebben hun manieren gevonden om toch met schriftelijke taken om te gaan, vaak met hulp van anderen. Wat gebeurt er als de laaggeletterde deze taken zelf wil gaan uitvoeren? Hoe reageren degenen die hem helpen hierop?

Dispositionele drempels zijn:

- **Schaamte.** Op laaggeletterdheid rust nog altijd een groot taboe. Veel mensen schamen zich dat zij moeite hebben met lezen, schrijven en rekenen. Hun schaamte blokkeert de weg naar een cursus. Er is een soort emotionele ‘coming out’ voor nodig om de weg tot onderwijs vrij te maken.
- **Negatieve schoolervaringen.** Voor veel mensen was het jeugdonderwijs een grote teleurstelling. Ze hebben een hartgrondige hekel gekregen aan het schoolse leren en daarom staan ze niet te springen om zich opnieuw voor school aan te melden. Ze hebben een afweermechanisme opgebouwd om zich te beschermen tegen nieuwe pijnlijke faalervaringen. Zeker voor mensen die vroeger op school gepest werden, is de drempel om op latere leeftijd weer naar school te gaan vaak hoog.
- **Faalangst en gebrek aan vertrouwen in het eigen leervermogen.** Mede op grond van slechte schoolresultaten hebben mensen vaak geen vertrouwen in hun eigen leervermogen. Een veelgehoorde uitspraak is: ‘Als ik het vroeger niet kon leren, waarom nu dan wel?’
- **Acceptatie van geringe taal- en rekenvaardigheid.** Er zijn volwassenen die de hoop verloren hebben om ooit beter te leren lezen, schrijven en rekenen. In het verleden is elke poging om het te leren op een mislukking uitgelopen. Ze hebben hun leven dusdanig georganiseerd dat zij kunnen leven met hun laaggeletterdheid en dat ook accepteren.
- **Vermijding en compensatie.** Veel laaggeletterden hebben geleerd om zich op een of andere manier te redden. Zo worden lees- en schrijftaken uitbesteed aan partner, kinderen, familie, collega’s of vrienden. En leestaken kunnen worden gecompenseerd door een goed ontwikkeld geheugen.
- **Ontkennen van laaggeletterdheid.** Een aantal laaggeletterden ervaart de eigen laaggeletterdheid in het geheel niet als problematisch, komt er rond voor uit en is niet gemotiveerd om beter te leren lezen en schrijven. ‘Wij redden ons wel.’ is hun overtuiging.
- **Laaggeletterdheid als ondergeschikt probleem.** Laaggeletterden kampen veelal met een meervoudige problematiek. Er kunnen problemen zijn met de gezondheid, rondkomen van een minimuminkomen, problemen met kinderen en problemen in de relationele sfeer. Bij zoveel problemen kan laaggeletterdheid als een ondergeschikt probleem worden ervaren; de prioriteit ligt dan bij het oplossen van andere problemen.

- **Zich van geen probleem bewust.** Laaggeletterden kunnen hun eigen lees- en schrijfvaardigheid ook schromelijk overschatten. Omdat ze zo weinig lezen en schrijven, zijn ze zich er soms niet van bewust dat ze er moeite mee hebben. Vooral jongeren zijn zich niet altijd bewust van hun lage taalniveau. Een veelgehoorde uitspraak is: 'Ik kan heel goed lezen, maar ik begrijp het alleen niet.'
- **Mentaal vergroeid met laaggeletterdheid.** Laaggeletterde volwassenen zijn hun hele leven lang al laaggeletterd en zijn zich er niet van bewust dat ze daarin verandering kunnen brengen. Hun laaggeletterdheid is een deel van hun identiteit geworden. Ze zijn mentaal zo vergroeid met hun laaggeletterdheid dat ze helemaal geen behoefte voelen om er iets aan te doen. Mensen die uiteindelijk toch de stap naar onderwijs zetten, vatten de levensperiode die daaraan vooraf ging vaak samen als: 'Je wist gewoon niet beter.'

Uit: Kenniskring NT1: Achtergrondkenmerken van cursisten

Motivatie

Behalve drempels die het laaggeletterden moeilijk maken de stap naar scholing te zetten, is er ook een groot aantal motieven te noemen die maken dat de drempel wel geslecht wordt. Volgens Steenssens (e.a. 2000) spelen de volgende motieven regelmatig een rol:

- Persoonlijke ontwikkeling: niet meer afhankelijk zijn.
- Geletterdheidsontwikkeling: leren lezen om te kunnen lezen in het algemeen.
- Familiale verantwoordelijkheden, bijvoorbeeld met betrekking tot de kinderen.
- Verbetering van de bestaande werksituatie: promotie kunnen maken, meer salaris kunnen verdienen.
- Nieuwe start: zelfstandig worden.
- Economische nood: werk vinden.

Deze motieven leiden niet altijd direct tot onderwijsdeelname. Veel cursisten hebben er jaren over gedaan om de stap naar een cursus te zetten. Sommigen zijn gekomen omdat 'de nood aan de man' is, dat wil zeggen dat er in hun leven iets is gebeurd waardoor uitstel niet meer aan de orde was en onderwijsdeelname onontkoombaar werd. Hun motivatie is in deze gevallen sterk bepaald door de situatie. Voorbeelden zijn:

- Het wegvallen van de partner die de lees- en schrijftaken op zich nam. De laaggeletterde moet het nu zelf gaan doen.
- De kinderen gaan naar school. Wanneer de kinderen leren lezen, schrijven en rekenen, en de ouder kan ze hier niet bij begeleiden, dan confronteert dat de ouder met zijn of haar beperkingen. Bovendien vinden juist ouders die zelf niet de mogelijkheden hebben gehad zich te ontwikkelen, het van

groot belang dat hun kinderen dat wel doen. Het begeleiden van de kinderen in hun schoolloopbaan kan daarbij helpen. Het geeft de ouder meer grip op de ontwikkelingen van hun kinderen.

- Kleinkinderen in de voorleesleeftijd. Ouderen die niet goed hebben leren lezen en schrijven willen wel graag hun kleinkinderen kunnen voorlezen.
- Doorgroeimogelijkheden op het werk. Bij werkende laaggeletterden geldt veelal dat hun gebrek aan schriftelijke vaardigheden belemmerend werkt in hun loopbaan. De mogelijkheid door te kunnen groeien of een opleiding te volgen, kan voor veel laaggeletterden net de druppel zijn die nodig is om te werken aan de lees- en schrijfvaardigheid, en zich op te geven voor een cursus.

Uitval

Wanneer de deelnemers eenmaal de stap naar scholing hebben gezet en een aantal drempels hebben overwonnen, is het niet vanzelfsprekend dat zij aan een cursus blijven deelnemen. Uit onderzoek blijkt dat in 2007 ongeveer 10% van de cursisten in lees-, schrijf- en rekenonderwijs in de educatie de cursus voortijdig verlaat (Neuvel e.a. 2008). De belangrijkste redenen voor uitval die naar voren komen in het onderzoek van Neuvel zijn ziekte en/of persoonlijke problemen of privéomstandigheden van de deelnemers. Andere prioriteiten – te druk met andere zaken of gewoon geen tijd – en het vinden van werk zijn eveneens tamelijk veel genoemde redenen.

Ook wil deelname aan een cursus niet zeggen dat de cursisten hun doelen ook werkelijk behalen. Het onderzoek van Marjolein Husken (2004) laat zien dat 39% van de deelnemers aan een NT1-cursus met de cursus stopt zonder het doel, bijvoorbeeld niveauverhoging, te hebben bereikt.

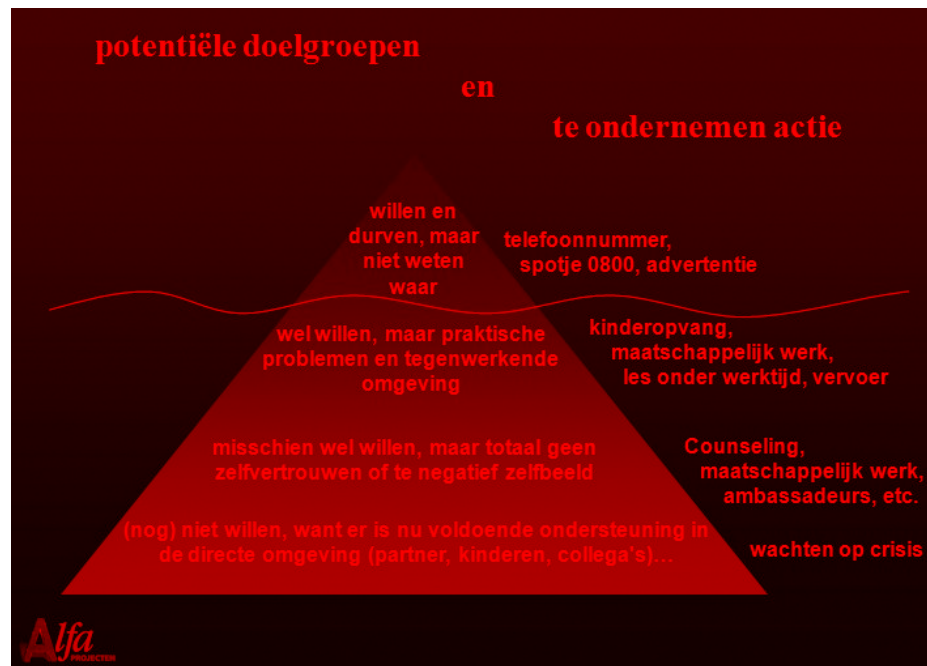
2.7 Werving, toeleiding

Hoe belangrijk de kennis van de doelgroep – in zijn volle breedte – is, komt in verschillende hoofdstukken terug. In deze paragraaf wil ik nog ingaan op het belang van deze kennis als het gaat om werving.

Werving

In paragraaf 2.6 staat beschreven welke drempels laaggeletterden belemmeren om iets aan hun lees- en schrijfproblemen te veranderen. Dat een en ander consequenties heeft voor de werving zal duidelijk zijn. Publiciteit alleen is niet genoeg. Publiciteit kan alleen die mensen over de drempel helpen die al het besluit genomen hebben om beter te willen lezen en schrijven, maar niet weten waar ze terecht kunnen. Voor de laaggeletterden die meer drempels ervaren moeten andere acties worden ondernomen en is de werving een stuk intensiever en spelen verschillende organisaties een rol. In de volgende afbeelding ziet

u mogelijke wervingsacties en wervingskanalen gekoppeld aan de mate van bereidheid om een cursus te volgen.



Uit: *Alfa-projecten*, Pieter de Graaf.

Uitgangspunten

Bij het werven van deelnemers aan NT1-onderwijs is een goed beeld van de doelgroep cruciaal. U moet weten om welke mensen het gaat, waar ze te vinden zijn en op welke manier ze te bereiken zijn, wat hun motieven zijn om te gaan leren en wat ze tegenhoudt. Weliswaar zijn er landelijke campagnes en tal van spotjes op radio en tv, maar gerichte wervingsactiviteiten in de eigen regio zijn vele malen effectiever. Werving blijft een kwestie van lange adem, want het toeleiden van laaggeletterden naar het onderwijs gaat niet vanzelf.

Er is inmiddels veel ervaring opgedaan met werving. Specifieke subdoelgroepen vragen hun eigen benadering en hebben eigen toeleiders en plaatsen waar zij bereikbaar zijn. Doelgerichtheid is een sleutelwoord. Zoals eerder in dit hoofdstuk besproken, is er een grote diversiteit binnen de doelgroep. Wie zich richt op ouders, houdt wervingsacties op andere locaties en organiseert een ander lesaanbod dan wie gericht is op jongeren, of op ouders met schoolgaande kinderen. De differentiatie naar doelgroepen helpt om gericht en effectiever potentiële deelnemers te benaderen.

Toch zijn er enkele algemene uitgangspunten te noemen die van belang zijn bij het werven van laaggeletterden:

- Spreek mensen niet aan op wat ze niet kunnen en niet leuk vinden – namelijk lezen en schrijven – maar op wat ze leuk vinden of willen leren.
- Vervlecht in het aanbod lezen en schrijven met andere functionele vaardigheden.
- Zoek laaggeletterden op waar ze zijn, in plaats van af te wachten tot ze, bijvoorbeeld in reactie op een advertentie, naar het ROC komen.
- Zoek een laagdrempelige locatie in de wijk.
- Continuïteit is belangrijk: vruchten kunnen pas na drie jaar echt geplukt worden.

Verder zijn er aanwijzingen te geven als het gaat om de rol en de taak van de toeleiders, de inzet van ambassadeurs, en het rekening houden met scholingswensen en leerbehoeften in de werving.

Toeleiders

Ik zei het al eerder: laaggeletterden zijn moeilijk te bereiken. Een wervingsactie zal meer kans maken als hij via potentiële toeleiders gevoerd wordt. Toeleider kan iedereen zijn die een laaggeletterde naar een NT1-cursus kan verwijzen. Dat kunnen behalve professionals in organisaties, huisartsen, maatschappelijk werk, WSW-bedrijf, Sociale Dienst, ook werkgevers zijn. Maar ook vrijwilligers in verenigingen en organisaties of gewoon familie, burens en bekenden kunnen die functie vervullen. Potentiële toeleiders kunnen in een wervingsactie worden geïnformeerd over het bestaan en herkennen van laaggeletterdheid en het doelgericht verwijzen.

Iedere toeleider heeft bepaalde belangen en een bepaald referentiekader. Het is belangrijk daarmee rekening te houden in een wervingsactie. Wie, bijvoorbeeld, uiteindelijk ouders van jonge en schoolgaande kinderen wil bereiken, zal waarschijnlijk basisscholen of consultatiebureaus als toeleiders gaan benaderen. Benadruk in dit geval het belang dat kinderen hebben bij lees- en schrijfvaardige ouders. Bij het benaderen van de gemeentelijke reinigingsdienst is het verstandig te benadrukken dat het personeel van die dienst productiever wordt wanneer het beter kan lezen en schrijven. Wervers die zich richten tot de sociale dienst doen er goed aan om erop te wijzen dat consultants tijd winnen wanneer zij niet elke brochure hoeven uit te leggen, en dat de sociale dienst het verschijnsel ‘draaideurklanten’ kan voorkomen door cliënten op laaggeletterdheid te screenen en ze naar de cursus te sturen.

Inzet van ambassadeurs

Bij wervingsacties blijkt de inzet van zogenaamde ambassadeurs bijzonder effectief. Ambassadeurs zijn cursisten of ex-cursisten NT1, ex-laaggeletterden dus, die bereid zijn mee te helpen om andere laaggeletterden te overtuigen van de waarde van een cursus. Hun persoonlijke verhaal trekt een aarzelende

laaggeletterde vaak over de streep. Het verhaal van een ambassadeur kan zowel bij toeleiders als direct bij de doelgroep effectief zijn.

Zet ambassadeurs in op hun kracht. Sommige ambassadeurs houden ervan om in een grote zaal hun verhaal aan journalisten en aan een groot publiek te vertellen, anderen vertellen het liever aan een individuele laaggeletterde aan de koffietafel van het buurthuis. Het kan voor ambassadeurs verschil uitmaken of ze meegaan naar de wethouder of een directeur van een onderneming, of naar de consulenten van de sociale dienst. Soms komt een ambassadeur het best over op de kinderen in de klas van een basisschool, soms juist op de werknemers van de reinigingsdienst. Daarnaast zijn er cursisten die, zonder echt ambassadeur te willen worden, wel bereid zijn om posters op te hangen, brieven te vouwen, of folders in brievenbussen te stoppen.

Scholingsbehoeften en leermotieven

In paragraaf 2.4, waar sprake was van de diversiteit van de doelgroep laaggeletterden, wordt duidelijk dat de scholingsbehoefte per subdoelgroep aanzienlijk kan verschillen. In sommige doelgroepen staat de scholingswens taal heel duidelijk op de voorgrond. In andere groepen kan het gaan om een sociaal aspect. Groepen waarvan de leden bij uitstek te kampen hebben met een laag zelfbeeld en schaamtegevoel zullen gebaat zijn bij een leertraject dat niet als stigmatiserend ervaren wordt, bijvoorbeeld door een combinatie met een cursus computervaardigheden.

De scholingsbehoefte is bepalend voor de diversiteit van het aanbod en voor de ontwikkeling van trajecten op een ROC. Naast taalvaardigheid zullen ook doelen als sociale vaardigheid, digitale vaardigheid en rekenvaardigheid in verschillende combinaties en niveaus in trajecten verwerkt worden. Het spreekt vanzelf dat het juist vaststellen van de scholingsbehoefte van de individuele cursist van het grootste belang is, vooral daar waar er sprake is van een loopbaanontwikkelingsvraag.

Inspelen op de motieven om te leren (zie paragraaf 2.6) blijkt een zeer belangrijke succesfactor te zijn in de werving van laaggeletterden. Leermotieven zijn zeker niet altijd congruent met de scholingsbehoefte. De leermotieven zijn wel een belangrijke bron bij het bepalen van de wervingsactiviteiten. De motieven bepalen voor een groot deel hoe doelgroepen zich laten ‘verleiden’ tot leren.

Tot slot

Hoewel het toeleiden van laaggeletterden naar scholing en hen motiveren scholing te blijven volgen vaak een lange adem vergt, blijft het de moeite waard te investeren in werving en scholing van laaggeletterden. Dit geldt voor het ROC, voor de maatschappij maar vooral voor de laaggeletterde zelf. Veel laaggeletterden die na een lange weg de stap tot onderwijs eindelijk hebben genomen, vertellen dat hun leven er aanzienlijk op vooruitgegaan is. Voor de buitenwereld kunnen hun vorderingen misschien beperkt zijn, maar voor de

mensen zelf is een kleine stap vooruit een wereld van verschil. Velen ervaren het leren lezen en schrijven zelfs als een bevrijding. Veel gehoorde uitspraken zijn 'Ik voel me vrijer en meer zelfverzekerd.' en 'Een nieuwe wereld is voor mij opengestaan.' Ze zijn tot activiteiten in staat die ze vroeger voor onmogelijk hielden.

Literatuur

Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'
(2005) Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Adrichem, R. van e.a. (2009) *Kenniskring NT1: Achtergrondkenmerken van cursisten*. CINOP: 's-Hertogenbosch.

Audenaerde, R.F.C. (2006) *Vooronderzoek laaggeletterdheid in Stadsregio Rotterdam. Een analyse van doelgroep en draagvlak*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Bersee, T. (2005) *Leidraad voor Doorverwijzers*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Bode, V. e.a. (2006) *Pak mij dan als je kan! Handboek werving autochtone laaggeletterden*. Velp: Spectrum - Centrum Maatschappelijk Ontwikkeling Gelderland.

Boersma, I. & M. de Vlaming (2007) *Eindopdracht Module: RV06 Sociaal-emotionele gedragsproblemen*. Amsterdam: Remedial teaching Voortgezet Onderwijs.

Bohnenn, E. e.a. (2004) *Laaggeletterd in de Lage Landen: hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Bohnenn, E. e.a. (2007) *Raamwerk Nederlands: Nederlands in (v) mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's Hertogenbosch: CINOP.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press and Council of Europe.

Dalderop, K. e.a. (2003) *Raamwerk NT2*. De Bilt: BVE Raad.

Desoete, A. (2004) 'Dyscalculie: een onheus begrip of onheus benaderd - impressies en trends', in: *Panama-Post*, jaargang 23(3), p. 25-32. Gent, België: Vakgroep Experimenteel-Klinische en Gezondheidspsychologie Universiteit Gent.

Doets, C. e.a. (1991) *Functionele ongeletterdheid in Nederland*. Amersfoort: SVE.

Groenestijn, M. van (2002) *Functionele gecijferdheid*. Utrecht: FEO/Hogeschool van Utrecht/CENTO.

Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2006) *Stil vermogen: een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.

Hanekamp, M. (2008) *Laaggeletterden leren lezen. Een kwalitatief onderzoek naar de relatie tussen de opvattingen en het handelen van docenten in het laaggeletterdenonderwijs met betrekking tot het leren lezen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Houtkoop, W. (1999) *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

Houtkoop, W. (2005) *De mensen op niveau 1*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

Hüsken, M. (2004) *Later leren lezen. Een onderzoek naar de praktijk van het alfabetiseringsonderwijs voor autochtone volwassen Nederlanders*. Tilburg: Wetenschapswinkel Universiteit van Tilburg.

De Knecht-van Eekelen, A. e.a. (2007) *Resultaten Pisa-2006. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: CITO.

Neuvel, J. (2007) *Hoe bekend zijn wij met laaggeletterdheid? Een landelijk onderzoek naar het bewustzijn bij volwassenen van laaggeletterdheid in onze samenleving*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Neuvel, J. e.a. (2008) *Monitor deelname aan het lees- en schrijfonderwijs door laaggeletterden 2007*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

OECD (2000) *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Parijs: OECD.

Sleenhof, J. (2008) *Wie schrijft die blijft. Een kwalitatief onderzoek naar de opvattingen en het handelen van docenten in het laaggeletterdenonderwijs met betrekking tot leren schrijven*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Steenssens, K. e.a. (2000) *Tussen Scylla en Charibdis. Actie-onderzoek naar de deelname van autochtone volwassenen van de lees- en schrijfcursussen Nederlands van niveau 1 en 2 van het Centrum Basiseducatie Antwerpen*. Antwerpen: CASUM, Universiteit van Antwerpen.

Tubbing, M. (2004) *De Basisstructuur Educatie*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

WEB 10: Kwalificatiestructuur Educatie (2005) Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

3

VAN LEERVRAAG NAAR LES

Ida Boersma

Cursisten hebben verschillende beginniveaus en verschillende leerdoelen. Hoe maakt u een passend leertraject? Hoe werkt u systematisch toe naar het gewenste eindresultaat? Het proces van het formuleren van doelen tot en met het opstellen van een lesprogramma staat in dit hoofdstuk centraal.



RUGZAK



SCHOOL



TELEFOON



KOFFIE



ORGEL

Karel

Karel wil leren lezen om zijn kleinkinderen voor te kunnen lezen, Leo wil een opleiding doen en moet (Nederlands) niveau 3 halen, Fatima werkt op een dagverblijf en wil leren in de overdracht schriftjes te schrijven, Thea wil haar eigen post kunnen lezen, Sara wil bestellijsten in kunnen vullen, Arthur wil leren e-mailen voor zijn werk en Stephan wil leren chatten en mailen met zijn vriendin in Suriname.

Deze cursisten zitten samen in een groep op een ROC. Ze hebben hun eigen leergeschiedenis, hun eigen niveau, hun eigen wensen en mogelijkheden. Hoe zorg je ervoor dat ze leren wat ze willen leren? De leervragen, niveaus en mogelijkheden van NT1-cursisten zijn te divers om te vatten in een vaste methode die voor iedereen geschikt is. Een NT1-cursist leert de taal niet van A naar B. Cursisten hebben vaak gaten in hun kennis. Ook hebben ze allemaal manieren gevonden om met hun laaggeletterdheid om te gaan. Sommige cursisten zijn zwak in technisch lezen, maar snappen door één blik op een krantenkop, de bijbehorende foto en het even snel doorlezen heel goed waar het artikel over gaat. Ze zijn goed in het inzetten van hun kennis van de wereld. Daarnaast zijn er lezers die het artikel uitstekend helemaal technisch kunnen lezen, inclusief alle moeilijke woorden, maar niet begrijpen waar het over gaat. Voor al deze cursisten moet het NT1-onderwijs passend gemaakt worden. Dat is niet nieuw, kijk maar naar het volgende citaat uit 1990, maar lastig is het wel.

Educatief programmeren in de volwasseneneducatie neemt op het punt van doelen en leerstofbepaling en planning vaak een nogal aparte plaats in, omdat niet alles van tevoren vaststaat, maar dit afhankelijk is van de groep en de situatie. Het educatief programmeren leunt daarom sterk op de schouders van de begeleider in de educatieve situatie. Het begrip leerplanontwikkeling en de achterliggende theorie vestigen de aandacht sterker op het proceskarakter van het ontwerpen zelf en de daarvoor benodigde deskundigheid.

Uit: Volwasseneneducatie, terreinverkenning en methodische uitgangspunten van de basiseducatie, p. 133

De inhoudelijke kaders waarbinnen het onderwijs zich beweegt, zijn vastgesteld in de *Basisstructuur Educatie* en de bijbehorende *Blokkendoos Educatie* (SLO 2001) met daarin de leergebieden: Nederlands, sleutelvaardigheden, kennis van de wereld, Engels, digitale vaardigheden en rekenen/wiskunde. Daarbinnen is de docent redelijk vrij om te doen wat hij zinvol vindt. Het voordeel hiervan is dat docenten zelf een programma kunnen vaststellen. Het nadeel is dat het ontbreken van duidelijke doelen, eindtermen en een enorme hoeveelheid aan 'los' lesmateriaal in de hand werkt dat er niet systematisch en effectief gewerkt wordt. De docent denkt: 'Wat zal ik doen vandaag?' en is te weinig bezig met de doelen op lange termijn. De cursisten weten niet waar ze naartoe werken en

hebben geen greep op hun eigen leren. Goed programmeren in NT1-onderwijs is dus een noodzaak. Hoe doe je dat? In feite begin je aan het eind: wat wil, of moet, de cursist weten en kunnen aan het eind van het leertraject? Vaak is er een lange weg – een lang leertraject – nodig om de gestelde doelen te bereiken. Dit traject deel je op in kortere stukken die te overzien zijn voor de cursist en waar hij op kortere termijn successen mee kan boeken. Vervolgens zorg je voor geschikt materiaal. Pas dan ga je de les programmeren, op zo'n manier dat je recht doet aan de individuele doelen per cursist en aan de meerwaarde van werken in een groep.

3.1 Leren in het NT1-onderwijs

Leren in het NT1-onderwijs is succesvol als het leidt tot gedragsverandering van een cursist en als gevolg hiervan tot verhoging van de zelfredzaamheid (Rijkers 2003). Volwassenen worden geconfronteerd met lees- en schrijftaken die ze als burger, ouder of werknemer moeten uitvoeren. Laaggeletterden kunnen deze taken niet of niet goed uitvoeren en vermijden ze. In de cursus leren zij niet alleen de nodige lees- en schrijftaken uit te voeren in de les, maar juist ook daarbuiten. Doet een cursist niets buiten de school met het geleerde, dan is het onderwijs niet echt geslaagd.

Voor veel cursisten betekent dit dat een NT1-traject moet leiden tot een verandering van zelfbeeld en houding. Door hun negatieve zelfbeeld – vaak veroorzaakt door negatieve schoolervaringen – denken veel NT1-cursisten dat ze niets kunnen. Het is heel belangrijk aan dit zelfbeeld te werken door cursisten al snel in het begin van hun traject succeservaringen op het gebied van lezen en schrijven op te laten doen. Voor NT1-cursisten met een negatief zelfbeeld is een schouderklopje essentieel. Zelf een zin op papier zetten, ook al is die vol fouten, is een hele prestatie. Daarvoor een compliment krijgen in plaats van commentaar op de fouten kan het zelfvertrouwen enorm doen toenemen. De negatieve schoolervaringen verdwijnen naar de achtergrond en de cursisten krijgen de kans nu echt te gaan leren. In hoofdstuk 4 leest u hoe u cursisten kunt stimuleren tot leren.

Leren is: durven toepassen van het geleerde. Pieter de Graaf heeft hier een formule voor bedacht: $v \times d = e$ (vaardigheid $\times$ durf = effect). Iemand kan 100% vaardig zijn, maar als hij niet durft is het effect nihil. Vaardigheid leer je door in oefensituaties lees- en schrijftaken te doen. Durf leer je door verandering van zelfbeeld en gedrag. Vaardigheid en durf hebben grote invloed op de motivatie van cursisten en het rendement van het leren.

Motivatie

Wilma wil leren rekenen omdat ze niet met haar geld kan uitkomen. Door haar met haar eigen giroafrekeningen te leren optellen en aftrekken – in eerste instantie met een rekenmachine – en budgetteren, blijft ze zeer gemotiveerd om naar de les te komen. Ze merkt dat ze greep krijgt op haar uitgavenpatroon en dat ze elke maand iets minder rood komt te staan. Door deze succeservaring krijgt ze zoveel zelfvertrouwen dat ze ook wel wil leren hoe het nou zit met vermenigvuldigen, delen, breuken en procenten. Ze stopt met de cursus als ze vindt dat ze genoeg geleerd heeft om zich in het dagelijkse leven met cijfers te kunnen redden.

Rendement

Yvonne behandelt in haar les het krantje *Amsterdam.nl*. Daarin staat onder andere wat je met een stadspas voor leuke dingen kunt doen. Annie en Etty hebben een stadspas, maar zijn nooit op het idee gekomen om goedkoop naar het theater te gaan. Het krantje gooien ze altijd ongelezen weg. Ze hadden geen idee dat er voor hen interessante dingen in konden staan. Ze worden tijdens de les zo enthousiast dat ze dezelfde middag na school kaartjes gaan kopen voor een voorstelling.

Gilbert

Gilbert heeft vorig jaar met de docent een folder gelezen over teruggaaf gemeentebelastingen en toen bleek dat hij voor teruggaaf in aanmerking kwam. De docent heeft hem geholpen met het invullen van het formulier en hij heeft flink wat geld teruggekregen. Gilbert heeft een kopie gemaakt van het ingevulde formulier voor hij het opstuurde. Dit jaar heeft hij met hulp van het oude formulier opnieuw een formulier ingevuld. En wederom heeft hij geld teruggekregen. Hij straalt als hij het vertelt. Voortaan heeft hij geen hulp meer nodig bij dit moeilijke formulier.

3.2 Achterhalen van de leervraag

Fatima

Fatima werkt als assistent-leidster op een kinderdagverblijf. Alle kinderen hebben een schriftje waar zowel de ouders als de leidsters over dagelijkse dingen in schrijven. Fatima laat dit altijd over aan de leidsters. Ze komt naar cursus om beter te leren schrijven, zodat zij deze taak ook uit kan voeren. Daarnaast wil ze ook graag leren om haar post zelfstandig af te kunnen handelen. Ze leest haar post wel, maar begrijpt niet altijd alles. Haar lees- en schrijfniveau zit tussen niveau 1 en niveau 2.

De eerste stap bij het uitzetten van een leertraject voor een cursist is het achterhalen van zijn leervraag. Wat is zijn situatie, wat moet of wil hij beter kunnen? Om de leervraag van cursisten te achterhalen is vaak meer nodig dan alleen een intakegesprek. Daarom wordt er bij verschillende ROC's gewerkt

met een oriëntatieperiode waarin de leervraag verder wordt onderzocht. Op de grotere locaties kan dit in aparte groepen. Als dit niet mogelijk is, kan het ook door de docent in de les gebeuren. De cursist is hier dan de eerste weken in de les mee bezig. In een oriëntatieperiode kan de cursist een begin maken met een taalportfolio (zie hoofdstuk 9). Het doel van het taalportfolio is het vastleggen van de beginsituatie van de cursist – het biografiedeel – en het volgen van zijn leerproces.

Het doel van een uitgebreide intake en oriëntatieperiode is een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de cursist, om zo'n goed mogelijk leertraject voor hem te kunnen uitstippelen. Naast de leervraag ten aanzien van lees- en schrijftaken wordt dan ook aandacht besteed aan:

- Zelfvertrouwen en zelfbeeld. Een cursist met heel weinig zelfvertrouwen heeft veel positieve leerervaringen en schouderklopjes nodig.
- Wat doet de cursist zoal?
- Leerstijlen. Is iemand een doener of een denker? Hoe leert iemand het beste?
- Sociale vaardigheden. Kan iemand goed samenwerken, wordt iemand snel boos, ongeduldig enzovoort?
- Studievaardigheden. Kan iemand zelfstandig werken, maakt hij uit zichzelf gebruik van hulpmiddelen enzovoort?
- In hoeverre zijn er andere/meerdere problemen die het leerproces negatief kunnen beïnvloeden?

Karel

Karel komt op school, omdat hij zijn kleinkinderen van 1 en 3 jaar wil leren voorlezen. De oudste is gek op boekjes en klimt vaak op schoot met een boekje. Karel kan wel wat korte woorden lezen, maar durft het voorlezen niet aan. Hij heeft een keer het verhaal 'gelezen' door naar de plaatjes te kijken, maar zijn kleinzoon hoorde dat hij andere dingen 'las' dan zijn moeder. Sindsdien stuurt hij het kind naar zijn vrouw met het boekje. Maar hij voelt zich vreselijk hierover; hij wil graag zelf voorlezen.

Bij veel cursisten die naar een cursus komen is de leervraag niet zo duidelijk. Ze willen leren lezen en schrijven. In hun dagelijks leven gebruiken ze het niet of nauwelijks. Bij deze cursisten moet een docent gericht vragen stellen. Het invullen van een portfolio geeft hiervoor handvatten.

Leo

Leo heeft een niet afgeronde opleiding vmbo-k. Vlak voor zijn eindexamen is hij vanwege stress ingestort. Hij is nooit meer teruggegaan naar school en werkt nu al een aantal jaren op de sociale werkplaats. Het is duidelijk dat hij meer in zijn mars

heeft. Hij wil een diploma halen, maar hij heeft geen idee in welke richting. Van zijn werkgever mag hij twee dagdelen per week naar een NT1-cursus.

Na doorvragen van de docent en na een uitgebreidere niveautoets blijkt dat hij niveau 3 moet kunnen halen. Hiermee kan hij naar een mbo-opleiding op niveau 3, een BBL-traject waar leren en werken wordt gecombineerd. De tijd dat hij de NT1-cursus volgt, gebruikt hij om zich te oriënteren op wat hij precies wil.

Het gesprek over leervragen moet een blijvend aandachtspunt zijn in de lessen. De leervraag die uit de intake of de oriëntatieperiode komt is voor veel cursisten een beginpunt. Door bezig te zijn met leren, gesprekken met andere cursisten in de les en het aanbod van de docent wordt hun wereld groter. Cursisten ontdekken hun mogelijkheden en zien wat er allemaal nog meer mogelijk is. Hierdoor kunnen ze hun leervraag regelmatig uitbreiden of bijstellen.

Pia

Pia komt op school, omdat ze wil leren schrijven. Lezen is niet echt een probleem, maar ze durft nog geen pen vast te houden. Ze is een zelfstandige vrouw en werkt als schoonmaakster in een verzorgingstehuis. Behalve haar man en dochter weet niemand dat ze niet kan schrijven. In eerste instantie wil ze leren om eenvoudige formulieren in te vullen en korte woorden te schrijven. Na vier jaar is ze zover dat ze overweegt naar een beroepsopleiding te gaan om hogerop te kunnen komen in haar werk.

3.3 Van leervraag naar doelen

Terug naar Karel

Karel wil leren zijn kleinkinderen voor te lezen. Hij kan korte woorden lezen, maar hij vindt het heel moeilijk om hardop te lezen. Hij vertrouwt er niet op dat hij goed leest. Zijn leertraject wordt in stukken verdeeld. Op korte termijn leert hij eenvoudige kinderboeken voor te lezen aan anderen: zijn vrouw, de docent of een medecursist. De leerwens van Karel wijkt erg af van het traject van andere cursisten en het vraagt veel individuele begeleiding. Karel zal dus veel thuis moeten doen waarbij hij de hulp van zijn vrouw nodig heeft. Waar gaat Karel de eerste tijd aan werken?

- Aan hardop lezen. Dit kan voor de docent, maar ook met een opname-apparaatje zodat hij het zelf terug kan luisteren.
- Luisteren naar en meelesen met cd's van eenvoudige kinderboeken.
- Voorspellend lezen (hij is een spellende lezer).
- Langere woorden lezen.

Als de leervraag van de cursist duidelijk is, bepaal je wat hij in de lessen gaat doen. De leervraag wordt omgezet in leerdoelen. Leerdoelen op lange en op korte termijn. Deze doelen moeten omschreven worden in termen van waarneembaar gedrag (Rijkers 2003). Zo wordt het voor docent en voor cursist duidelijk wanneer een doel bereikt is. Met behulp van de *Blokkendoos Nederlands* (Bohnnenn & Steehouder 2001) en het *Raamwerk Nederlands* (Bohnnenn e.a. 2007) kunt u dit 'wat' bepalen. U kunt per niveau opzoeken aan welke vaardigheid een cursist moet werken en welke kennis hij hiervoor nodig heeft.

Doelen op lange en korte termijn

De meeste doelen zijn pas op langere termijn te verwezenlijken. Als u het beginniveau kent van de cursist en weet wat zijn einddoel is, kunt u bepalen wat de leerweg zal zijn. Deze leerweg deelt u op in kortere stukken, de cursist maakt een aantal tussenstappen, waaraan ook een doel gekoppeld is, een doel op korte termijn.

Het werken met kortetermijndoelen is belangrijk:

- Om de cursist gemotiveerd te houden en successen te kunnen vieren.
- Omdat het de cursist helpt om greep te krijgen op zijn leerproces en hier ook verantwoordelijkheid voor te kunnen nemen.
- Om als docent de leerlijn in de gaten te kunnen houden.

Een belangrijk criterium voor het vaststellen van kortetermijndoelen is dat ze te overzien zijn voor de cursist. Voor de docent betekent het dat hij veel kennis moet hebben van het proces van leren lezen en schrijven en hij moet kunnen inschatten wat de (leer)mogelijkheden van een cursist zijn.

De termijn voor het behalen van een kortetermijndoel kan variëren per cursist. Een kortetermijndoel kan bijvoorbeeld zijn: de cursist kan zijn persoonlijke gegevens uit zijn hoofd opschrijven. De ene cursist leert dit in twee weken, een ander doet hier een maand over.

Terug naar Fatima

Fatima wil de schriftjes van de kinderen bijhouden en zelfstandig haar post afhandelen. In het leertraject begint ze met de schriftjes. Ze kan al aardig schrijven, maar ze maakt fouten in de spelling van sommige woorden en haar zinnen kloppen grammaticaal niet altijd. De eisen die worden gesteld aan het schrijven in de schriftjes liggen op niveau 2. Wat moet ze kunnen? Ze moet veel voorkomende woorden foutloos schrijven en grammaticaal correcte (korte) zinnen schrijven. Verslagjes schrijven leert ze het beste door dit veel te doen. Fatima werkt de eerste periode aan:

- Opzoeken, opschrijven en uit het hoofd leren van veel voorkomende woorden op haar werk, bijvoorbeeld: spelen, kinderen, slapen, fruithapje, brood eten, knutselen enzovoort.
- Grammaticaal correcte korte zinnen schrijven.

- Verslagjes schrijven om te oefenen en deze steeds aan de hand van feedback van de docent verbeteren.

De laatste stap is schrijven in de schriftjes van de kinderen. Daarna gaat ze werken aan de postafhandeling.

Arthur

Arthur is ondernemer en wil leren e-mailen met klanten (doel op langere termijn). Hij kan wel redelijk zonder fouten schrijven, maar op zijn werk besteedt hij alle schrijftaken uit. Zijn schrijfniveau is boven niveau 2. Als hij op les komt heeft hij wel een e-mailadres, maar hij gebruikt het nooit. Gaan e-mailen is voor hem een hele hoge drempel. Hoe werkt Arthur hieraan?

- Hij leert zijn e-mail openen en zijn post lezen.
- Hij schrijft korte berichten eerst op papier en dan op de computer.
- Hij verstuurt een e-mail eerst naar docent en medecursisten of andere bekenden en maakt dan de overstap naar e-mails voor zijn klanten.
- Hij bedenkt waar hij e-mail op zijn werk voor kan gebruiken. Wat kan hij beter per e-mail doen, waar hij nu de telefoon voor pakt?

3.4 Van doelen naar materiaal

Terug naar Karel

Karel, die zijn kleinkinderen wil leren voorlezen, heeft het volgende lesmateriaal nodig:

- Eenvoudige kinderboekjes (ook op cd).
- Een opnameapparaat om het voorlezen op te nemen.
- Teksten met eenvoudige woorden en oefeningen, bijvoorbeeld *Beter lezen* (Gathier & De Kruyf 2002).
- Oefeningen met alle klanken, tot hij ze allemaal kent.
- Oefeningen om langere (en niet klankzuivere woorden) te leren lezen.
- Computer: *ALFAbeter Lezen*, *Beter lezen*.

Voor NT1 is er weinig standaardmateriaal. Veel docenten hebben zelf materiaal gemaakt en teren hier vaak jaren op. Anderen maken elke week weer nieuwe opdrachten aangepast aan hun eigen groep. Ze maken gebruik van wijkkranten, folders, informatie van gemeentes enzovoort die voor hun cursisten van belang zijn. Sommige ROC's hebben modules gemaakt die ze delen met andere ROC's. Verder wordt er materiaal bij elkaar gesprokkeld uit het NT2-onderwijs, het mbo en het basisonderwijs en ook op internet is het een en ander te vinden. Zie bijlage 2 voor een overzicht van veel gebruikt materiaal.

Welk lesmateriaal u ook gebruikt, het moet effectief zijn voor het traject dat de cursist aflegt. Bij de keuze moet u rekening houden met de volgende uitgangspunten:

- De oefeningen passen bij de beginsituatie en het doel.
- De cursist maakt met dit materiaal steeds een stapje verder richting het einddoel.
- De oefeningen passen bij de manier van leren van de cursist.
- De cursist kan met deze oefeningen zelfstandig aan de slag.
- De oefeningen zijn zoveel mogelijk toepasbaar in het dagelijks leven.

Voor elke cursist moet u een op maat gemaakt pakket met opdrachten samenstellen. Als docent moet u zich dus altijd afvragen: Waarom doe ik met deze cursist op dit moment deze oefening? Hoe past dat in zijn doelen? Dit laatste moet ook voor de cursist heel duidelijk zijn. Ook is het van belang dat hij materiaal heeft waar hij meerdere weken aan kan werken. Op die manier vergroot u de onafhankelijkheid van de cursist. Uiteraard moet u per cursist bekijken hoe zelfstandig hij kan werken.

Naast het materiaal dat een docent aandraagt is ook het materiaal dat cursisten privé of op hun werk gebruiken oefenmateriaal. Dat heeft twee voordelen:

- 1 Het is praktisch: de cursist leert meteen hoe hij het geleerde toe kan passen in het dagelijks leven. Een cursist die zakelijke post wil leren lezen kan moeilijke brieven meenemen naar school. Op kopieën kan hij aangeven wat hij moeilijk vindt om te lezen en hiermee oefenen. Een cursist die een werkbriefje wil leren invullen, moet dit werkbriefje meenemen en het op school proberen in te vullen.
- 2 Het stimuleert een actieve leerhouding. Cursisten moeten nadenken over wat ze thuis aan lees- en schrijftaken kunnen doen. Vooral cursisten die gewend zijn aan een docent die elke les zorgt dat er oefeningen liggen hebben hier in het begin erg veel moeite mee. Het vergt een omslag in het denken: cursisten moeten zelf verantwoordelijkheid nemen voor het bereiken van hun doelen.

In het begin kost het vaak moeite om cursisten zover te krijgen dat ze materiaal van huis meenemen. Als ze zien dat ze daadwerkelijk verder komen door het wel te doen, worden ze enthousiast. Hierin kan de groep een stimulerende factor zijn. NT1-cursisten lopen in de praktijk vaak tegen dezelfde problemen aan en de lees- en schrijftaken in het dagelijks leven komen overeen. Samen oplossingen zoeken is motiverend.

Terug naar Fatima

Geschikt materiaal voor Fatima, die in de schriftjes van de kinderen wil leren schrijven is:

- Door haarzelf gemaakte lijstjes met woorden waar ze mee moet oefenen.
- Oefeningen voor het maken van enkelvoudige zinnen.
- Algemene spellingoefeningen gebaseerd op de spelfouten in haar oefenverslagjes.
- Blaadjes om oefenverslagjes op te schrijven.
- Computer: *ALFAbeter Schrijven* en spellingprogramma's van Muiswerk Educatief.

Terug naar Arthur

Geschikt materiaal voor Arthur, die wil leren e-mailen voor zijn werk:

- Een op maat gemaakt stappenplan voor het gebruik van zijn e-mail: openen, miltjes lezen, verwijderen, beantwoorden enzovoort.
- Blaadjes om oefen e-mails te schrijven. Hij kan dit ook op de computer doen, als hij dit liever wil; dan kan hij leren werken met de spellingscontrole.
- Spelling- en grammaticaoefeningen gebaseerd op de fouten die hij maakt in zijn oefen e-mails.
- Per les de opdracht om naar iemand (een familielid, een vriend, zijn docent, een medecursist) een miltje te sturen om te oefenen met het gebruik van e-mail.
- Voor hem relevante oefeningen om zakelijk te leren schrijven: zie zakelijke brieven schrijven in het Raamwerk Nederlands niveau B1 en de *Blokkendoos* niveau 3.
- Computer: programma's van Muiswerk Educatief, Word en e-mail.

3.5 Groepssamenstelling

Niet in alle ROC's is het mogelijk, maar als er veel cursisten NT1 zijn, kunt u verschillende groepen formeren. Een cursist wordt geplaatst in de voor hem meest geschikte groep. In de NT1-groepen doen ook cursisten mee die van huis uit een andere taalachtergrond hebben. Hoewel de leervraag van deze cursisten niet veel hoeft te verschillen van die van Nederlandstalige cursisten, kunt u overwegen om hier een groep van te maken. Dit is zinvol als er veel en specifieke aandacht nodig is voor woordenschat, zinsbouw, grammatica en spreekvaardigheid.

Daarnaast kunt u als ROC groepen samenstellen:

- Op niveau. Cursisten werken allemaal naar hetzelfde niveau toe, maar ze hebben allemaal een andere leervraag. In zo'n groep kunt u veel lees- en schrijfsproblemen in de hele groep behandelen.
- Werkend/niet-werkend/werkzoekend. Het niveau kan heel divers zijn,

maar de problemen die je als laaggeletterde op het werk tegenkomt kunnen overeenkomen. Werkzoekende laaggeletterden kunnen op school allerlei vaardigheden leren die het zoeken naar werk met zich meebrengen: oriënteren op de arbeidsmarkt, lezen van personeeladvertenties, cv's maken, solliciteren enzovoort. Niet-werkenden kunnen zich helemaal richten op zichzelf redden in het dagelijks lezen.

- **Leeftijd.** Het onderscheid naar leeftijd kan samenvallen met het onderscheid in werkend/niet-werkend. Een groep gepensioneerden kan gestimuleerd worden om samen activiteiten buiten school te ondernemen. Het programma is gericht op lezen en schrijven in het dagelijks leven. Het tempo mag laag liggen. Voor jongeren is de noodzaak om iets te bereiken – vaak in de richting van werk, zowel het vinden van werk als het groeien in hun baan – veel groter.
- **Leervraag.** U kunt leervragen bundelen in thema's en deze in modules aanbieden: werk zoeken, gezondheid, vrijwilligerswerk, digitale vaardigheden, boeken lezen, opvoeden enzovoort. Dit kunnen modules zijn die cursisten naast hun groepslessen kunnen kiezen. Dit kunt u uiteraard alleen doen als de aantallen cursisten dusdanig zijn dat er ook per module een groep gevormd kan worden. U kunt er ook voor kiezen zoveel mogelijk groepen parallel te roosteren en dan een deel van de lestijd de groepen te mixen. Het geeft de cursisten meer keuzemogelijkheid, maar voor de docenten vergt het meer organisatietalent.
- **Langzame/snelle leerders.** Veel docenten kennen voorbeelden van cursisten die aan één keer uitleg voldoende hebben en anderen die veel vaker uitleg nodig hebben. Vooral in groepen waar klassikaal gewerkt wordt kan dat frustrerend zijn, voor beide type cursisten. Dit kunt u ondervangen door deze cursisten in verschillende groepen te plaatsen.

Maar hoe u de groepen ook samenstelt, u zult er niet aan ontkomen om te differentiëren.

3.6 De lessen

De individuele doelen zijn duidelijk. Het lesmateriaal per cursist is helder. En nu? Nu moet u alles nog omzetten naar de lessen. Hoe maak je een programma? Hierbij is het belangrijk dat u zorgt dat iedereen zoveel mogelijk aan het werk is. De onderwijstijd is al zo kort. U moet de volgende keuzes maken:

- Wat doe ik in de groep of subgroepen, wat doe ik individueel? Welke cursisten moet ik individueel of in een subgroepje begeleiden en wat kan de rest ondertussen doen?
- Hoe deel ik de tijd in?
- Welke werkvormen gebruik ik?

Groep, subgroep, individueel

Als u een programma voor een les gaat maken, kijkt u eerst welke doelen van individuele cursisten u kunt bundelen. Welke cursisten kunnen samenwerken? Welk onderdeel kunt u met de hele groep behandelen? Het bundelen van leerdoelen en het stimuleren van samenwerken heeft twee grote voordelen:

- 1 Het is voor het leren van belang om cursisten zoveel mogelijk samen te laten werken. Bovendien: twee weten meer dan één en het geeft u als docent meer ruimte om aan andere cursisten te besteden.

Voorbeeld: Ingrid vertelt dat een cursist een klachtenbrief wou schrijven aan de woningbouwvereniging over een slecht functionerende centrale verwarming. Een andere cursist wilde graag oefenen met het schrijven van een klachtenbrief. Samen hebben ze op de computer een brief geschreven waar de docent niets meer aan hoefde te verbeteren.

- 2 Het voor de docent een manier om de lessen werkbaar te houden. De onderwerpen die u gemeenschappelijk in een groep kunt behandelen variëren uiteraard per groep. In homogene groepen zijn er meer onderwerpen die u gezamenlijk kunt doen dan in heterogene groepen.

Voorbeeld: Paulien heeft met haar hoog niveaugroep e-mailadressen aangeemaakt. Haar cursisten oefenen het e-mailen door elkaar in de les mailtjes te sturen. Ook gebruikt Paulien nu de e-mail om buiten de les te communiceren. Enkele cursisten sturen schrijfproducten die ze thuis maken op via e-mail.

In groepen van hetzelfde niveau is het vaak goed mogelijk om allerlei lees- en schrijf oefeningen samen te doen. Ook veel spelling- en grammaticaproblemen zijn voor veel cursisten hetzelfde. Op basis van de geschreven producten van uw cursisten kunt u analyseren welke problemen alle (of een aantal) cursisten gemeenschappelijk hebben. Dit kunt u gemeenschappelijk behandelen. In een verwerkingsopdracht kunnen alle cursisten dit weer individueel in hun eigen schrijfproducten toepassen. Voordeel: u hoeft het niet iedere keer aan een individuele cursist uit te leggen. Daarnaast hebben veel laaggeletterden weinig ervaring met leren 'met je hoofd'. Werken aan studievoordigheden en leren leren zijn onderwerpen die u waar mogelijk met een hele groep behandelt. Ook hierbij kunnen de cursisten van elkaar leren.

Voorbeeld: Marijn maakt, voordat de cursisten met een schrijfoopdracht beginnen, een rondje waarin iedere cursist vertelt welke fouten hij bij deze schrijfoopdracht probeert niet meer te maken. Bijvoorbeeld: hoofdletters vergeten, eind *dt*-fouten. Zo leren de cursisten reflecteren en ze zijn actief bezig met het verbeteren van hun schrijfvaardigheid. Als een cursist een bepaalde fout niet meer maakt, kiest hij iets anders waar hij speciaal op gaat letten. Door hierover te praten zijn de cursisten ook van elkaars fouten op de hoogte en kunnen ze elkaar helpen. Denk daarnaast aan: spreken, luisteren en presenteren. Laat cursisten vertellen wat ze hebben geleerd en hoe ze dit hebben toegepast

in hun dagelijks leven. In een groep kunt u werken met thema's, bijvoorbeeld gezondheid, delen van succeservaringen, sociale vaardigheden en kennis van de wereld. Plaatselijk nieuws en wereldnieuws zijn onderwerpen die u met een groep kunt behandelen.

Toch blijft er altijd een spanning tussen individueel werken en groepsgericht werken. Aan veel cursisten zou u meer individuele tijd willen besteden. Veel cursisten zouden gebaat zijn bij een remedial teacher. Maar de realiteit is dat u die niet hebt in het volwassenenonderwijs. In de lessen blijft het vaak schipperen tussen individuele aandacht en aandacht voor de groep als geheel.

Tijdsindeling

Het is belangrijk in uw lessen een vaste structuur aan te houden. Dit biedt u als docent, maar ook de cursisten houvast. Deze vaste structuur bepaalt u op basis van de individuele doelen van de cursisten, de mogelijkheden tot samenwerking, de wensen van de cursisten voor het behandelen van algemene onderwerpen en de mogelijkheid gebruik te maken van computers. Bijvoorbeeld: een half dagdeel per week individueel werken, een half dagdeel individueel werken aan de computer, een half dagdeel per week werken met de hele groep aan een onderwerp of thema en een half dagdeel werken aan gemeenschappelijke lees- en schrijfvaardigheden

Werkvormen

Het is belangrijk om verschillende werkvormen te gebruiken. Variatie in werkvormen houdt de cursisten bij de les en maakt het onderwijs levendig. Bovendien biedt variatie de mogelijkheid om dezelfde dingen op verschillende manieren te oefenen, zodat de stof beter kan beklijven. In de hoofdstukken 4, 6 en 7 komen veel werkvormen aan bod.

3.7 Een verslag van een les

In de groep van Carla zijn vandaag aanwezig: Karel, Sara, Stephan, Arthur, Leo, Thea en Fatima

9.00 – 9.15

Carla begint de les gezamenlijk met een rondje 'wie wil vertellen wat hij deze week gedaan heeft':

- Sara moet op haar werk bestellijsten invullen. Ze heeft vorige week verteld dat ze op haar werk les heeft gehad in het bestellen via de computer. Een collega had voor haar een duidelijke instructie geschreven. Op school heeft ze verleden week geoefend met het lezen van de instructie. Ze vertelt dat ze deze week zelf de bestellijsten geopend heeft op de computer en een aantal

bestellingen heeft aangekruist. Haar collega heeft het meeste gedaan. Daarna heeft Sara de bestelling verstuurd.

- Arthur vertelt dat hij thuis een e-mail gestuurd heeft aan een vriend die jarig was. Hij kon er niet heen, omdat hij moest overwerken.
- Stephan wil leren sms'en met zijn vriendin in Suriname. Hij had beloofd deze week een sms'je naar Leo te sturen, maar heeft dat niet gedaan. Ondanks dat het in de les goed ging, durfde hij niet.

De groep reageert enthousiast op de succesverhalen van Arthur en Sara. En ze moedigen Stephan aan om het nog eens te proberen deze week.

9.15 – 10.00

Iedereen pakt zijn eigen map en gaat aan het werk.

- Karel gaat met behulp van het luisterboek met een koptelefoon op een kinderboek lezen. Hij is vorige week al met dit boek bezig geweest. Hij heeft toen de moeilijke woorden onderstreept. Die heeft hij apart met Carla geoefend en als huiswerk meegekregen. Nu luistert hij nog een keer naar het verhaal en daarna leest hij het boekje aan Carla voor. Het gaat nog niet vloeiend, maar het lukt wel om alle woorden te lezen.
- Sara kan nu alle basiswoorden van haar lijst redelijk lezen. Carla heeft de lijst vergroot gekopieerd en los geknipt. Sara moet nu alle soorten brood bij elkaar zoeken, alle groentes, alle soepen, theesoorten enzovoort.
- Stephan schrijft een kort verslag over wat hij gisteren gedaan heeft. Hij moet minstens drie zinnen schrijven. Bij de spelling moet hij speciaal letten op de open klanken, want daar heeft hij de afgelopen weken mee geoefend.
- Arthur werkt uit een pakket 'zakelijke brieven en e-mails schrijven' dat Carla voor hem samengesteld heeft.
- Leo is bezig met een module studerend lezen.
- Thea heeft een opdracht om afspraken in haar agenda te schrijven. Ze heeft een agenda van school gekregen en moest van Carla thuis nadenken over afspraken die ze erin kan gaan schrijven. Ze heeft afsprakenkaartjes bij zich van het ziekenhuis en de fysiotherapeut. Verder heeft ze een paar verjaardagen die ze graag in haar agenda wil schrijven. Carla vraagt haar ook om de lessen op te schrijven. Met hulp van de kaartjes en van Carla schrijft ze de afspraken op de juiste tijd en datum. De moeilijke woorden schrijft ze over van de kaartjes.
- Fatima heeft weer een paar woorden die ze toe wil toevoegen aan haar woordenlijst. Carla vraagt haar de woorden eerst zelf te schrijven. Daarna moet ze proberen of ze er met behulp van het woordenboek uitkomt. Als ze de woorden goed heeft, moet ze met elk woord een zin maken.

Carla loopt rond en helpt, stuurt bij waar nodig en maakt afspraken over wat de cursisten als huiswerk moeten doen.

10.00 – 10.30

In dit half werken de cursisten samen. Dit is vaak lastig te plannen, omdat niet altijd alle cursisten er zijn. Carla moet regelmatig improviseren.

- Sara en Thea zijn bezig met de basiswoorden van het onderwerp boodschappen. Sara moet uit haar lijst de basiswoorden voorlezen aan Thea. Thea luistert of Sara goed leest en kiest de woorden die ze wil leren schrijven voor haar boodschappenlijst op.
- Stephan en Fatima oefenen met zinnen schrijven. Ze kijken met elkaar de zinnen na die ze die ochtend gemaakt hebben. Daarbij moeten ze vooral op de volgorde van de woorden letten en of alle woorden erin staan.
- Leo en Arthur hebben een opdracht om een korte zakelijke e-mail te schrijven. Ze moeten op de vorm en de spelling letten. Daarna moeten ze hem nalezen en onderstrepen waar ze onzeker over zijn. Als laatste moeten ze elkaars e-mail lezen en bespreken wat er goed en niet goed aan is.
- Karel gaat achter de computer werken met *ALFAbeter Lezen*.

10.30 – 10.45: pauze

10.45 – 11.45

Alle cursisten, behalve Karel, werken achter de computer. Carla gaat met Karel lezen. Ze wil hem vloeiender laten lezen, want ook al kan hij de woorden allemaal lezen, hij blijft woord voor woord lezen.

11.45 – 12.15

Groepsgesprek over ‘durven’. Het feit dat Stephan het niet aangedurfd heeft een sms’je te sturen, is aanleiding om te praten over durven. De cursisten zien van elkaar dat er grote verschillen zijn. Stephan is erg bang om iets fout te doen. Leo heeft daar veel minder moeite mee, als het fout gaat merkt hij het wel. Ter plekke stimuleren de cursisten Stephan om dat sms’je te sturen. Met alleen ‘dag Leo’. Stephan verdwijnt naar de gang en Leo zet zijn mobiel aan. Tot grote vreugde van de groep gaat even later Leo’s mobiel af en komt Stephan opgelucht weer binnen. Het is gelukt. Deze week zal hij Leo een langer sms’je sturen.

Na afloop van de les kijkt Carla de schrijfproducten van de cursisten na. Tijdens het computeren heeft ze niet rondgelopen, maar met Karel gelezen. Ze bekijkt op de computer de resultaten. Wat gaat goed en wat moet ze bijsturen? Is er al een cursist die een onderdeel kan afsluiten? Heeft een cursist extra oefening nodig? Kunnen de cursisten in de volgende les verder?

Tot slot

De cursisten van Carla werken systematisch aan hun eigen leerdoelen. De leervragen en niveaus van de cursisten verschillen, en toch ziet Carla kans om de meerwaarde van de groep te benutten. Dit zie je aan de samenwerkingsopdrachten in duo's, de mailtjes en sms'jes aan elkaar en het groepsgesprek. Ze heeft ook ruimte om individueel aandacht te geven aan Karel, zonder dat de andere cursisten zitten te wachten. Al haar cursisten kunnen aan hun individuele doelen werken. Het materiaal ligt klaar en de cursisten kunnen snel aan de slag. De manier van werken van Carla is heel effectief. Zij slaagt er in om voor verschillende individuele leervragen een samenhangende les te maken.

Literatuur

ALFAbeter Lezen en ALFAbeter Schrijven (z.j.) Eindhoven: Stichting ALFAbeter.

Blokkendoos KSE (2001) 's-Hertogenbosch: CINOP/Enschede: SLO. (Op www.blokkendoos.slo.nl staat de complete Blokkendoos KSE.)

Bohnenn, E. & P. Steehouder (2001) *Blokkendoos Educatie, leergebied Nederlands*. 's-Hertogenbosch: CINOP/Enschede: SLO.

Bohnenn, E. e.a. (2007) *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v) mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Gathier, M. & D. de Kruijf (2002) *Beter lezen*. Bussum: Coutinho.

Rijkers, T. (2003) *Effectief lesgeven voor vakdocenten; leergericht doceren en stimuleren*. Soest: uitgeverij Nelissen.

Tubbing, M. e.a. (2004) *De Basisstructuur Educatie*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Zon, Willem van (1990) *Volwasseneneducatie, terreinverkenning en methodische uitgangspunten van de basiseducatie*. Houten/Antwerpen: Bohn, Stallen en Van Loghum.

4

STIMULEREN TOT LEREN

Christel Kuipers

In dit hoofdstuk staat het pedagogisch-didactisch handelen van de docent centraal. Er worden vier aspecten uitgewerkt, gericht op het creëren van een stimulerende leeromgeving: een veilig leerklimaat, aansluiten bij de cursisten, aandacht voor leren leren en een gerichtheid op het toepassen van het geleerde buiten de les.



Ria

Ria is 43 jaar. Ze heeft vroeger de basisschool gevolgd en heeft daarna niet doorgeleerd. Ze was de oudste uit een groot katholiek gezin. Haar moeder was vaak ziek en daardoor niet in staat voor alle kinderen te zorgen. Al jong heeft Ria die zorgtaak van moeder overgenomen. Dat was best lastig, op de basisschool zat ze vaak te denken hoe ze thuis alle klussen het best kon organiseren. Het was moeilijk zich te concentreren in de klas. Op haar achttiende leerde Ria Henk kennen. Ze is met hem getrouwd en samen kregen ze vier kinderen. Net als haar broers en zussen bracht Ria ook haar eigen kinderen vol goede zorg groot. Haar leven als moeder verliep op rolletjes, met de kinderen ging het goed, het huishouden kon Ria goed aan, en met Henk had ze een prima taakverdeling. Hij zorgde voor brood op de plank en deed thuis de administratie. Inmiddels heeft Ria een kleinkind, Isa. Dat brengt geluk, maar er is ook tegenslag. Drie jaar geleden jaar heeft Henk een beroerte gehad. Ria liep er toen hard tegenaan dat ze op school niet goed heeft leren lezen en schrijven. Ze voelde zich onzeker om alle administratie af te handelen, maar durfde ook niet goed om hulp te vragen. De problemen werden zo groot, dat ze wel moest. Ze is naar de lees- en schrijfcursus op het ROC in de buurt gegaan. Daar kwam ze allerlei volwassenen tegen, normale mensen, die net als zij moeite hadden met lezen en schrijven. Begeleid door Willeke en gesteund door de groep heeft Ria al beter leren lezen en schrijven. Maar het echte goede van school is dat ze ook meer zelfvertrouwen heeft gekregen door haar problemen in de groep te bespreken. Willeke behandelt haar vragen soms als problemen die voor iedereen interessant zijn, anderen herkennen haar lastige situaties. Ria heeft daardoor veel meer geleerd: lastige situaties thuis bespreekt ze nu direct met haar kinderen, ze stapt makkelijker op instanties af om zaken op te lossen, ze heeft lol in de ruimte die ze durft in te nemen. Ze volgt sinds kort ook een schildercursus. En ze is aan het solliciteren naar een baan voor twintig uur in de week. Lezen en schrijven gaat beter, maar het lijkt wel of Ria zich in alles steviger voelt dan vroeger.

Wie de verhalen kent van laaggeletterden, weet dat Ria niet de enige is met dergelijke ervaringen. Veel volwassenen die om verschillende redenen in hun jeugd onvoldoende hebben leren lezen en schrijven, zijn na lang aarzelen op latere leeftijd toch weer naar school te gaan om het alsnog te leren. En dit heeft hun leven veranderd, hun wereld werd een stuk groter. Leren lezen en schrijven leidde tot een persoonlijke groei die zijn weerga niet kent. De NT1-docent en de lesgroep zijn daarbij van cruciaal belang geweest.

Hoe is het de docenten gelukt ervoor te zorgen dat deze volwassen cursisten leerden en dit keer wel voortgang boekten met lezen en schrijven? Het lesgeven aan NT1-groepen is bijzonder. Als docent NT1 is het niet genoeg om u de leerstof eigen te maken en dit op een didactisch verantwoorde manier over te

dragen. De leerstof is niet voor iedereen hetzelfde, maar afhankelijk van de individuele cursisten in de groep en van de groep als geheel.

Als NT1-docent moet u zich in eerste instantie verdiepen in de doelen van de individuele cursisten en deze omzetten in een programma. Daarnaast moet u zorgen dat u ook voor de groep als geheel een passend programma maakt. Hoe u dat doet, kunt u lezen in hoofdstuk 3. Maar u moet ook bedenken hoe u de stof het beste aanbiedt en hoe u het leren van uw cursisten het beste stimuleert. In dit hoofdstuk gaat het over het creëren van een leerklimaat dat mensen stimuleert tot leren. Ik geef aanwijzingen voor de algemene didactiek. De specifiekere didactische tips komen in de hoofdstukken over het leren lezen en schrijven (hoofdstuk 5, 6 en 7) en het omgaan met stagnaties in het leren (hoofdstuk 8).

4.1 Creëren van een veilige sfeer

De taak van de NT1-docent is tweeledig. Hij begeleidt het leerproces van cursisten die (beter) willen leren lezen en schrijven. En hij begeleidt de persoonlijke groei van NT1-cursisten zodat zij sterk en met zelfvertrouwen hun rol in de maatschappij kunnen vervullen en eigen keuzes kunnen maken.

Veel cursisten hebben vervelende schoolervaringen in hun jeugd opgedaan: school was te moeilijk, er was weinig aandacht of ze werden gepest. Anderen hebben weinig ervaringen omdat ze het onderwijs vroeg hebben verlaten. Weer anderen pasten niet in het schoolsysteem en voor hen was iedere schooldag een nieuwe bron van ergernis. Als zij opnieuw gaan leren, kunnen hun verwachtingen hooggespannen zijn: dit keer lukt het wel! Maar juist ook laag gespannen: gaat het nu wel, is er nu werkelijk aandacht voor mij?

Ook zijn er NT1-cursisten voor wie de problemen meervoudig zijn geworden. Zij hebben niet alleen onvoldoende lees- en schrijfvaardigheid om volop mee doen in het maatschappelijk verkeer, zij hebben bijvoorbeeld ook hulp nodig bij schuldsanering, het overwinnen van faalangst en het opbouwen van een positiever zelfbeeld na een scheiding of werkloosheid.

Schoolervaringen, verwachtingen, problemen: wat doet u hiermee in de lees- en schrijfcursus? Hoe kunt u als NT1-docent een veilig leerklimaat scheppen dat cursisten stimuleert tot leren?

Duidelijkheid over uw eigen rol en visie

Als docent houdt u rekening met ervaringen, verwachtingen en problemen. Zich veilig en gewaardeerd voelen is voorwaardelijk om te kunnen leren. Maar de NT1-docent moet hierin ook professionele grenzen bewaken. Niet alle problemen van cursisten zijn problemen die de docent moet oppakken. Uw rol is die van begeleider van het leerproces, niet die van maatschappelijk werker. Het kennen van de sociale kaart in uw regio en tijdig doorverwijzen naar

bijvoorbeeld maatschappelijk werk of schuldhulpverlening behoort tot de competenties van de NT1-docent. Deze heeft oog voor en houdt rekening met persoonlijke, professionele en/of maatschappelijke behoeften en vragen en sluit aan op mogelijkheden en wensen van elke cursist. Maar hij bewaakt tevens de opbouw van het leerproces zodat de cursist daadwerkelijk stappen zet in het leren. Hij besteedt bij het begin van een cursus of traject aandacht aan de vraag hoe zijn laagopgeleide volwassen cursisten denken over leren en wat hun schoolse verwachtingen en schoolervaringen zijn. Hij heeft hun leervermogen in beeld en gaat van daaruit planmatig te werk aan de vormgeving van het opleidingstraject. De NT1-docent is er in het didactisch handelen altijd op gericht de eigen verantwoordelijkheid in het eigen leerproces van de cursist te stimuleren. De NT1-docent is noch een traditioneel docent, noch een maatschappelijk werker.

In de praktijk zien we verschillen tussen de ene en de andere docent. De visie van de docent werkt door in zijn didactisch handelen. Kijk maar naar Dorien en Dirkje. Beide docenten zijn betrokken bij hun cursisten en gericht op hun vooruitgang, maar zij geven elk vanuit een andere visie les. De vraag is: in hoeverre zijn ze in staat om hun didactisch handelen te laten leiden door de cursisten, in plaats van door hun eigen visie? Verschillen tussen docenten zullen altijd bestaan. Maar het is zinvol om in uw team de verschillen in visie en dus in didactisch handelen te bespreken. Wat vinden wij, als team, dat het NT1-onderwijs moet zijn? Wat betekent dit voor ons didactisch handelen?

Dorien

'Ik vind het belangrijk dat mijn cursisten zich binden en dat ze zich een groep voelen. Ik geef zeker ruimte voor sociale contacten in de groep, maar het moet niet te sociaal worden. Het gaat immers toch om het onderwijs en de cursisten komen naar de cursus om beter te leren lezen en schrijven.' Dat sommige cursisten in de school al jaren cursussen volgen en eigenlijk op hetzelfde niveau blijven hangen, ziet zij niet als gewenst. Ze ziet het als haar taak vooruitgang te bewerkstelligen: ze is echt een juf, zullen ook collega's beamen. Ze geeft zelf aan dat de cursisten wellicht ook kunnen leren door over hun problemen of achtergrond te praten, toch ziet ze deze gesprekken niet als een doel van de cursus. Als ze een opdracht gaat maken met de cursisten, dan houdt ze zich aan de opdracht.

De overdracht van informatie en lesmateriaal vormen het belangrijkste doel van het onderwijs. Bovenal wil zij haar cursisten wat bijbrengen. Zij geeft zelf aan dat zij met name goed is in het opbouwen van lessen en het opzetten van oefeningen.

Ook is Dorien blij wanneer ze de angst om naar school te gaan weg kan nemen bij de cursisten. De uitval onder haar cursisten is erg laag, omdat ze zich veilig voelen in de lessen en er sprake is van sociale controle. Wanneer iemand eens niet komt, vragen de andere cursisten de volgende les waar die persoon was. De cursisten voelen een bepaalde mate van verplichting naar elkaar toe om mee te doen aan de lessen.

Dirkje

Wat zij wil bereiken bij de cursisten is echte sociale redzaamheid, dat al haar cursisten in staat zijn om zelfstandig te functioneren in de maatschappij. In de lessen zou dit ook vooropgesteld moeten worden. De cursisten willen volgens haar niet echt een les over de spelling en grammatica van het Nederlands, ze willen een brief kunnen lezen en schrijven zonder fouten. Voor een aantal mensen is het ook een soort tijdsbesteding geworden. Sommige cursisten zien de lessen vooral als een uitje en willen gezellig met elkaar ervaringen delen. In de regel zijn haar cursisten een kwartier voor de les aanwezig. In dat kwartiertje wordt er gepraat over de dagelijkse gebeurtenissen en bezigheden van de cursisten. Ook in de les zelf is de sfeer informeel en open. Dirkje is bewust bezig met het creëren van een positieve, huiselijke sfeer. Ze zet altijd een grote pot snoep op tafel; ieder mag zoveel pakken als hij wil. Ze gebruikt bewust geen rode pen bij het corrigeren en loopt tijdens dictees nooit rond in de klas om de cursisten niet zenuwachtig te maken. Hiermee samenhangend gebruikt Dirkje bewust het woord groep in plaats van klas en houdt ze de sfeer over het algemeen luchtig. Ze ontkomt er niet aan soms wat opvoedende opmerkingen te maken, maar beseft dat ze ook niet de rol van een maatschappelijk werkster op zich moet nemen. In het begin van haar docentschap sliep ze nachtenlang niet en was ze ook in haar vrije tijd zaken als huisvesting voor haar cursisten aan het regelen. Dan schiet je wel uit je rol als docent, het is beter te verwijzen naar andere professionele organisaties. Ze heeft nu de sociale kaart van haar gemeente goed in het hoofd. Verder laat ze, om negatieve herinneringen aan eerdere schoolervaringen niet op te rakelen, de cursisten zelf hun werk nakijken en corrigeren. Ze benadrukt hierbij dat het niet gaat om het aantal fouten die een cursist maakt, maar om het inzicht.

Het aanpakken van ‘bedreigende’ situaties

Een van de cursisten van Inez wil een stukje uit de krant kunnen voorlezen. Hij wil in de pauze op het werk kunnen lezen, of thuis in het gezin. De groep oefent dit eens per maand met de *Startkrant*. De cursisten kiezen een artikel uit, lezen dat voor zichzelf in de leespauze om het daarna aan de groep voor te lezen. Ook het benoemen van de kop van het artikel en te zeggen op welke pagina het artikel staat, hoort bij de oefening. En als er een website vermeld wordt, moet die ook voorgelezen worden: ‘www-punt-lezenenschrijven-punt-nl’. Op het laatste hebben ze echt geoefend.

De *Startkrant* is binnen. Het moment voor een leespauze aan het begin van de les. Alle cursisten kunnen lezen en de *Startkrant* is zeer geliefd door de prettige leesbaarheid, de duidelijke indeling en de actualiteit van de onderwerpen. Het niveau van het voorlezen van de verschillende cursisten loopt uiteen, van aarzelend tot vlot. Eén ding heeft iedereen gemeen: het is spannend om voor te lezen. Inez en haar groep hebben de afspraak gemaakt dat degene die voorleest niet verberd wordt door medecursisten. Als een cursist niet uit een woord komt, helpt Inez

door het woord te zeggen. Als iemand een woord fout leest, maar die fout niets verandert aan de inhoud van de tekst, wordt dat woord niet verbeterd. Als het wel de inhoud van de tekst verandert, wordt het verbeterd door de docent. Joke begint met voorlezen. Zij komt aarzelend op gang en versprekt zich bij het lezen van een website een paar keer van de spanning. Zij zegt na een paar zinnen met een zucht: 'Ik begin even opnieuw, want ik kan het beter.' George begint hardop te lachen... Het wordt heel stil en er ontstaat een ongemakkelijke stilte. Waarom lacht George? Lacht hij Joke uit? Is het van de zenuwen? Joke begint niet opnieuw met voorlezen.

Dit is een moment waarop de cursisten naar Inez kijken. En zij vindt ook dat ze hierop moet reageren. Ze zegt tegen George dat zij een ongemakkelijk gevoel krijgt nu hij hardop lacht. En ze zegt dat het voor Joke ook zo kan voelen. Inez vraagt hem waarom hij lacht. Het blijft stil. George kijkt zijn docent verbaasd aan. 'Mag er niet gelachen worden hier?' vraagt hij. Inez legt uit dat je kunt lachen om een grap, dat lachen ook een ontlading van spanning kan zijn, maar dat je door te lachen ook iemand het gevoel kan geven dat je hem uitlacht om iets. George kijkt nog steeds verbaasd en schudt zijn hoofd. 'Nee,' zegt hij, 'ik lach Joke niet uit, ik vind het juist goed van haar dat ze opnieuw wil beginnen met dat stuk. Dat zou ik nooit doen.' Het is weer even stil, dan kijkt George Joke aan en zegt: 'Sorry, ik bedoel het niet verkeerd.'

Inez voelt dat de rust in de groep terug is en zegt tegen George dat ze het fijn vindt dat hij dit tegen Joke zegt. Inez benadrukt dat de groepsleden en zij samen een sfeer moeten creëren waarin iedereen kan leren, en dat fouten maken gewoon is. Dat je in een prettige omgeving dingen durft te doen die je spannend vindt, zoals voorlezen. Zij vraagt aan Joke of zij verder wil gaan met voorlezen, en dat doet zij. De spanning is gebroken en het voorlezen verloopt verder goed.

Inez heeft vooraf voorwaarden geschapen waarin veilig kan worden geleerd. Ze sluit het doel van haar les aan op de leerwens van haar cursisten – een stukje uit de krant kunnen voorlezen. Ze heeft een goede opbouw in haar les aangebracht. Eerst mag ieder zelf oefenen met een afgebakend stukje tekst, dat aansluit op de eigen interesse. Echt moeilijke dingen, zoals het lezen van de website, heeft de klas samen met Inez geoefend. Daarnaast heeft Inez afspraken met de cursisten gemaakt over hun gedrag tijdens de uitvoering van de taak in de grote groep, na de voorbereidende oefeningen.

Toch ontstaat voor de cursisten een bedreigende situatie als George gaat lachen. Inez pakt hier haar rol als begeleider op:

- Ze benoemt het ongemakkelijke gevoel dat zij heeft en dat andere groepsleden herkennen. Door dit bij zichzelf te houden, haalt ze de aandacht van Joke weg, die tot rust kan komen.
- Inez laat Joke, George en andere cursisten zien dat het niet gek is dat je je ongemakkelijk voelt als iemand hardop lacht wanneer iets niet vlot verloopt. Zo benadrukt zij de herkenbaarheid van dit gevoel voor ieder.

- Ze legt uit wat het ongewenste effect van Georges lach kan zijn en haalt de afspraak terug dat iedereen fouten mag maken. Daarmee breekt zij de spanning voor Joke en voor de groep.

Het resultaat is dat Joke verder durft te gaan met voorlezen en ook de andere groepsleden door durven te gaan met de opdracht. George heeft hier een leermoment: hij had zich niet gerealiseerd dat zijn lach een ongewenst effect kon hebben op de voorlezer. Hij biedt haar zijn excuses aan en legt uit waarom hij lachte, hij zou zelf niet durven opnieuw te beginnen. Zo complimenteert hij Joke voor haar durf. Inez heeft hiervoor ruimte geschapen. Een ruimte waarin alle cursisten veilig leren.

Inez heeft een gespannen situatie omgebogen tot een veilige leersituatie. Zij voorkomt door haar strakke begeleiding dat het leerklimaat onveilig wordt. Leren van en met elkaar kan veilige sfeer bevorderen, maar als het niet goed wordt begeleid kan het ontaarden in een sfeer van ‘de grote monden hebben ‘t voor ‘t zeggen’. Dit soort momenten zullen ervaren NT1-docenten herkennen. De kunst is om als docent niet direct een conclusie te trekken, maar een sfeer of een gevoel te benoemen. Daarna vraagt u aan de betreffende cursist waarom hij op die manier reageert, zo leert hij zichzelf ook beter kennen.

Een goede introductie van een nieuwe cursist in een bestaande groep

Er komt een nieuwe cursist in de groep – cursisten stromen gedurende het hele jaar in. Docent Inez kondigt het meestal een week van tevoren aan. Ze vertelt alleen of het een man of een vrouw is, noemt geen naam en vertelt geen bijzonderheden.

De cursisten van Inez komen vanaf half negen ‘s morgens het lokaal in. Er is koffie en thee in thermoskannen, ieder bedient zichzelf en er wordt ook voor anderen ingeschonken. De een start alvast de computers en gaat op internet surfen, de ander pakt een krant en gaat lezen, en er wordt ook geanimeerd gepraat. De cursisten zijn met elkaar begaan en als er iets bijzonders is gebeurd, wordt ernaar geïnformeerd. Er wordt ook over de actualiteit gesproken. De cursisten van Inez zijn altijd goed op de hoogte.

De twee nieuwe cursisten, zussen, komen om negen uur binnen. Inez weet dat zij beiden zenuwachtig zijn, dat hebben ze in de gang tegen haar gezegd. Inez noemt hun namen en stelt hen voor aan de cursisten. Ze geven iedereen een hand. Inez ziet dat ze elkaar opnemen, ze lachen tegen elkaar. Sommige cursisten zeggen: ‘Welkom!’

Elke cursist heeft een vaste plaats, dat gaat altijd vanzelf. De zussen willen graag naast elkaar zitten en dat zeggen ze lachend. Ook zeggen ze lachend dat ze vannacht slecht hebben geslapen van de zenuwen. Direct schuift een cursist een

stoel op en gebaart naar de twee stoelen die vrijkomen. Een andere cursist vraagt of de zussen koffie willen en schenkt in.

Dan opent Inez de ochtend, heet de nieuwe cursisten welkom en wenst hun een mooie en goede tijd toe op het ROC. Ze doen een voorstelrondje en Inez snijdt altijd een ander onderwerp aan. Dit keer vraagt ze de cursisten of ze willen zeggen wat het fijnste is wat ze tot nu toe geleerd hebben op de cursus. Er komen dingen aan bod als: 'Het mooiste is wel dat ik me niet meer schaam! Ik kan er beter over praten op mijn werk en mijn baas begrijpt mij!' Of: 'Ik ben niet meer zo verlegen en bang, ik kan beter voor mijn mening uitkomen.' En: 'Ik voel me zo rijk dat ik de krant kan lezen. Ik kan beter over dingen meepraten.' 'In het begin was ik zo zenuwachtig! Nu ga ik met plezier naar de cursus, en ik leer steeds meer.' 'Ik kan mijn zoontje nu een boekje voorlezen, dat is zo leuk!'

De zussen zijn stil en knikken af en toe. Inez ziet dat zij beiden rood worden, de een doet haar vest uit. De ander kijkt haar aan, en dan ziet Inez dat de ene vrouw tranen in haar ogen krijgt. Inez kijkt de kring rond en ziet dat ook andere cursisten geraakt zijn. Het wordt stil... en niemand neemt het woord over. Inez spreekt tegen de nieuwe cursisten uit wat ze ziet en bemerkt: 'Ik zie dat het je raakt wat de cursisten vertellen en dat er meer mensen zijn die geraakt zijn. Ik voel ook dat het bijzonder is wat jullie vertellen. Jullie hebben allemaal een keer de eerste stap gezet naar de cursus. Hoe moeilijk dat is weten jullie zelf. Voor Marja en Ingrid is het vandaag de eerste lesochtend, en het is heel normaal dat je er emotioneel van wordt, dat je een traantje moet wegslikken. Wil iemand vertellen hoe dat was voor je toen je voor het eerst hier in het lokaal zat?'

En dan vertelt Charles: 'Mijn hemel, dat weet ik nog zo goed! Ik zat toen helemaal te trillen! Ik liet mijn koffie koud worden. En omdat iedereen zo aardig tegen mij deed, kon ik wel huilen. Weet je nog, Diana? Jij zei toen tegen mij: "Ik weet wat je voelt, maar het gaat echt over hoor. Het is een heel leuke groep en we vangen elkaar op. Doe maar rustig aan, dat heeft mij ook geholpen." En Erik maakte een grap, zoiets van: "Ja, je denkt dat dit een ouderwetse school is, maar dat is alleen het gebouw, we leren heel anders dan vroeger, veel leuker! En waar krijg je meteen koffie?'"

Inez kijkt weer naar de twee zussen en zie dat ze glimlachen; een cursist staat op en schenkt hen nog een kop koffie in. De spanning is gebroken. Inez legt de structuur van de ochtend uit, voor de pauze een gezamenlijk programma, na de pauze werkt ieder voor zich, of in tweetallen. In de pauze ziet zij dat een paar cursisten intensief zitten te praten met de nieuwe vrouwen, er wordt ook gelachen. Aan het eind van de ochtend vraagt Inez de nieuwe cursisten of zij iets willen zeggen. 'Ja,' zegt de een, 'het valt me heel erg mee, ik dacht dat ik de hele ochtend in een schriftje moest werken, net zoals vroeger. Ik had daar zo'n hekel aan.' 'En,' zegt de ander, 'ik vind jullie allemaal zo aardig, dat had ik niet verwacht. Ik dacht bij mezelf: "Als ik er niets aan vind, ga ik nooit meer! Maar... we komen volgende week terug!"'

In de volwasseneneducatie stromen continu nieuwe cursisten de cursussen in. Als er in een bestaande groep nieuwe cursisten instromen, zal de docent vooraf moeten nadenken over de introductie van de nieuwe mensen in de bestaande groep. Meestal vormen nieuwelingen geen probleem voor de bestaande groep. Wel moet ieder zich er even op instellen, want het heeft altijd betekenis. Een bestaande groep heeft een eigen geschiedenis, ontwikkelde al een eigen werkwijze, is ergens aan bezig en wil daarmee voortgaan. Nieuwe cursisten hebben invloed op de verhoudingen in de groep, er moet opnieuw een sfeer van vertrouwen ontstaan. Zij kunnen onderwerpen inbrengen die door de groep al besproken zijn. Nieuwe mensen betekenen altijd een korte pas op de plaats voor de groep. Het dilemma voor de docent is dat je de kennismaking zo goed mogelijk wil laten verlopen, zonder dat de bestaande groep het gevoel krijgt opnieuw te moeten beginnen. Hoe gaat Inez hiermee om?

- Zij bereidt de bestaande groep op de nieuwe situatie voor door al een week eerder te vertellen dat er twee nieuwe cursisten in de groep verwacht worden. Maar ze vertelt ook weer niet te veel over de nieuwe cursisten, zodat er voor de bestaande groep ruimte blijft zelf hun nieuwsgierigheid te bevredigen.
- Inez structureert het proces: ze laat de nieuwe cursisten een half uur na de start van de les binnenkomen, haalt ze zelf op in de gang, heet hen welkom en initieert een voorstelrondje. Ze geeft daarbij ruimte aan de bestaande groep om de nieuwe cursisten te verwelkomen: inschenken van koffie of thee, een plaats opschuiven zodat de zussen naast elkaar kunnen zitten.
- Inez neemt de regie op het moeilijke moment dat ontstaat als de verhalen van de cursisten de nieuwe cursisten emotioneel raken. Inez doorbreekt de spanning door te benoemen wat ze waarneemt bij de zussen en anderen en door het als een normaal en herkenbaar gegeven te kaderen. Maar Inez stimuleert alle groepsleden actief hun rol te vervullen in het groepsproces: het is Charles die op uitnodiging vertelt hoe hij destijds zijn eerste dag op het ROC ervaren heeft. Inez geeft daarna duidelijk weer wat de structuur van de les zal zijn.

Samengevat creëert Inez door haar interventies veiligheid:

- Zij geeft iedere cursist een eigen rol.
- Zij heeft aandacht voor emoties.
- Zij koppelt deze ervaring in het hier en nu terug naar ervaringen van anderen.
- Zij houdt het proces ook tijdens de pauze in de gaten.
- Zij geeft de nieuwe cursisten gelegenheid aan het eind van de les terug te komen op hun emoties.

We zien dat Inez in haar didactisch handelen zowel voor het leren lezen en schrijven als aan ieders persoonlijke groei expliciet aandacht besteedt. Bedenk

hierbij dat een kennismaking langer duurt dan de eerste les. Nieuwelingen zullen na ongeveer een maand een plek hebben in de groep en meer weten over de verhoudingen in en de geschiedenis van de groep. Bedenk of u voldoende zicht hebt op leerwensen en beginsituatie van de nieuwe cursisten om hen al aan hun persoonlijke leervragen te laten werken. Of bedenk hoe u zo snel mogelijk genoeg te weten kunt komen over hun specifieke leerbehoeften. Hoe is de stand van zaken in de groep wanneer nieuwe cursisten instromen? Wordt er aan een hoofdthema gewerkt, werd er net een thema afgesloten, wordt er gewerkt aan losse onderdelen? Dit bepaalt hoe u de kennismaking tussen nieuwe en oudere groepsleden kunt laten verlopen. Als u net start met een nieuw thema, kunt u de aanloop van het thema gebruiken om de kennismaking hierin in te bedden. Als u midden in een thema aan het werkt bent, probeert u de kennismakingsactiviteiten hierin in te bedden. Bedenk hoe u oudere groepsleden betreft, maar laat hen dezelfde dingen niet voor een tweede keer doen.

Als de nieuwe groepsleden afkomstig zijn uit een andere groep van dezelfde school, bedenk dan hoe ze naar uw groep zullen komen. Waarom zitten zij niet langer in hun oude groep, was er onenigheid, ging de docent weg, liep de groep leeg? Pin uzelf niet vast op informatie die u overgedragen kreeg van de vorige begeleider van deze cursist, in een nieuwe groep kan iemand zich anders ontpoppen.

Werkvormen kennismaking:

- **Simpele vorm: duo's.** De cursisten vormen tweetallen en krijgen vijf minuten om met elkaar te praten. Dat gesprek mag over van alles gaan. Normaal gesproken zullen mensen elkaar 'veilige' vragen stellen over naam, gezin of werk, waar ze wonen, enzovoort. Als variatie hierop kunt u een aantal vragen vooraf met de groep verzinnen. Elke cursist vraagt de groepsgeenoot bijvoorbeeld: Wat trekt je aan in je huidige woonomgeving? Waarom heb je voor deze buurt gekozen? Wat doe je in je vrije tijd? Wat heb jij met ons groepsthema? Na een bepaalde tijd moeten ze andere tweetallen vormen. De gesprekjes worden dan herhaald met dezelfde of andere vragen. U kunt drie tot vier keer nieuwe tweetallen laten vormen. Let er hierbij wel op dat dubbelingen voor oudere groepsleden niet stimulerend zijn. Bedenk liever vragen die voor iedereen leuk spannend zijn.
- **Drietallen, viertallen...** In plaats van tweetallen kunt u ook drietallen gebruiken waarbij één persoon de vragen van de andere twee beantwoordt. Ook kunt u de groepjes van twee vragen met een ander tweetal een groepje van vier of zelfs van acht te vormen. Aan het eind van de oefening kan de docent de hele groep bij elkaar brengen met een (vragen)rondje. Ook kan elke cursist zichzelf voorstellen aan de groep. Een andere mogelijkheid is dat een cursist zijn gesprekspartner voorstelt aan de rest van de groep.

Werkvormen namen onthouden:

- **Associëren.** Mensen kunnen namen beter onthouden als ze deze kunnen koppelen aan beelden, een anekdote of een voorwerp. De volgende oefening biedt cursisten de mogelijkheid tot associëren. Elke cursist maakt een eenvoudige tekening of schets die te maken heeft met zijn naam. Dan stelt iedereen zich voor aan de groep en legt de tekening uit. De associatie van de persoon met het plaatje zal de cursisten helpen bij het onthouden van de namen. Ook kan elke cursist zichzelf introduceren en een grappige, persoonlijke anekdote vertellen waardoor namen makkelijker onthouden worden. Of laat een cursist een kenmerkend voorwerp neerleggen in plaats van de tekening.
- **Thee-uurtje.** Een groep wordt opgedeeld in twee rijen. Cursisten zitten tegenover elkaar. Iedereen heeft een kort gesprek met degene die tegenover hem zit. Het onderwerp van het gesprek wordt door de docent aan de hand van een lijst of ter plekke gekozen – bijvoorbeeld bij het thema, of: mijn ambities, mijn vakantie... Na een minuut wisselen ze van partner: iedereen staat op en schuift een stoel naar links. Degenen die aan het eind van de rij zitten, gaan terug naar het begin. De docent of een van de cursisten geeft een nieuw gespreksonderwerp. De oefening wordt net zo lang herhaald totdat iedereen met elkaar gesproken heeft. Deze oefening is tamelijk druk want iedereen praat op hetzelfde moment. Omdat de tijd die de cursisten krijgen voor elk onderwerp erg kort is, beginnen ze enthousiast te praten. Het leuke van deze oefening is dat ze telkens een nieuw, onbekend gespreksonderwerp krijgen en dat de gesprekjes maar een minuut duren.

De meerwaarde van de groep

Voor het versterken van zelfvertrouwen en het stimuleren van ieders persoonlijke groei, biedt het leren in groepsverband een meerwaarde. Een eerste belangrijke functie van het werken in een groep is dat er herkenning en erkenning is van de eerder opgedane negatieve ervaringen. Ook hebben veel cursisten jaren lang rondgelopen met ‘het geheim’. Niemand mocht weten dat ze moeite hadden met lezen en schrijven. Het is vaak een grote opluchting om hier met mensen over te praten die hetzelfde meegemaakt hebben en misschien al een stapje verder zijn met het naar buiten treden hiermee. Ook kunnen cursisten elkaar stimuleren door successen samen te vieren. Een cursist die voor het eerst zelfstandig een formuliertje ingevuld heeft, groeit door complimenten van een groep. Bovendien kan hij door dit succes anderen stimuleren om het ook te gaan durven.

Veel NT1-cursisten zijn niet bedreven in leren ‘met je hoofd’. Werken aan studievaardigheden, leren leren, sociale vaardigheden en kennis van de wereld lenen zich bij uitstek voor groepswork. Om deze redenen wordt in het NT1-onderwijs veel in groepsverband gewerkt en geleerd.

Inez nodigt haar cursisten twee maal per jaar uit om een spreekbeurt te houden voor de groep. Vandaag is de dag! Op het woord spreekbeurt reageren haar cursisten in eerste instantie als volgt: 'Dat durf ik niet, ik ga stotteren als ik iets moet vertellen.' en 'O, jee, ik krijg al de zenuwen als ik eraan denk dat iedereen naar mij kijkt.'

Inez legt uit wat de bedoeling is: 'Een spreekbeurt is ook een groepsgebeuren. Een cursist vertelt iets over een onderwerp en de andere cursisten luisteren actief, stellen vragen en geven na afloop hun mening. Het geheel duurt ongeveer een uur, is ingedeeld in stukken van 10 minuten en ik bewaak de tijd. De cursisten die het langst in de groep zitten, komen het eerste aan de beurt, zodat de nieuwe cursisten de kat uit de boom kunnen kijken. Tijdens de spreekbeurt vertel je iets over je hobby, over je werk, over iets wat belangrijk voor je is. Zoek daarbij foto's, materialen, muziek, een video, of boeken die aanvullend zijn op het onderwerp. Je kunt ook het bord gebruiken als je iets wilt schrijven of tekenen. De spreekbeurt wordt gehouden na de pauze, zodat de pauze gebruikt kan worden om dingen op te hangen of klaar te zetten. Je kunt hiervoor hulp invoeren van anderen.'

Inez heeft de volgende indeling bedacht:

Deel 1: Vertel tien minuten over het onderwerp, leg uit wat het inhoudt, en vertel waarom je het leuk, mooi of interessant vindt. Laat de materialen zien. De andere cursisten mogen niet onderbreken, behalve als zij iets niet kunnen verstaan.

Deel 2: De cursisten kunnen vragen stellen. Zij mogen iets vragen als er iets niet duidelijk is. (10 minuten)

Deel 3: De cursisten mogen aanhaken bij het onderwerp. Wellicht weten zij er ook iets van, hebben ze het bijvoorbeeld wel eens op de tv gezien. Er kunnen weer vragen gesteld worden. (10 minuten)

Deel 4: De cursisten zeggen wat zij goed vonden aan de spreekbeurt, alleen positieve dingen worden genoemd. Zij geven een compliment. (10 minuten)

Deel 5: De cursisten geven tips, wat kan beter? (10 minuten)

Deel 6: De cursist die de spreekbeurt heeft gehouden, vertelt hoe hij de spreekbeurt heeft ervaren en heeft voorbereid.

Met toestemming van de cursist maakt Inez foto's. Die worden op de site gezet van hun schoollocatie met een begeleidende tekst en het onderwerp. De week erna bekijkt de groep samen de foto's op de computer en iedereen is er trots op dat hij het gedurfd heeft. Inez ziet regelmatig dat cursisten de foto's later nog eens bekijken. De foto's kunnen ook in de portfoliomap worden gedaan.

Het blijkt dat cursisten die zich veilig voelen in de groep zich het eerst aanmelden voor een spreekbeurt. Ze spreken een datum af en alle cursisten noteren deze in hun agenda. Na zo'n drie spreekbeurten zien de andere cursisten hoe het gaat, en geven ook zij zich op. Inez bemerkt dat het kiezen van een onderwerp makkelijker wordt, naarmate er meer cursisten een spreekbeurt hebben gehouden. Er wordt

ook in de pauze over gepraat, cursisten geven elkaar tips en herinneren elkaar aan gespreksonderwerpen.

De waardering die uitgesproken wordt naar elkaar komt steeds beter uit de verf. Inez probeert ook om de cursisten te leren de complimenten in ontvangst te nemen. Niet wegwuiven, maar ‘dank je’ zeggen is soms lastig.

De cursisten merken in deze praktijksituatie dat zij veel weten over hun werk, een hobby of een techniek. Zij vinden het gewoon, maar door de reacties van anderen, kunnen zij een gevoel van trots ervaren. ‘Het lijkt wel of er een docent voor de klas staat.’ En dat is natuurlijk een mooi compliment! We zien dat Inez door de keuze van haar opbouw van de lessen waarin de spreekbeurt centraal staat, haar voorbereiding en wijze van uitvoering – niet duwen, laat ieder aan bod komen als hij eraan toe is – bijdraagt aan het scheppen van voorwaarden om actief te leren in een veilig leerklimaat. Daardoor groeien bij de cursisten het zelfvertrouwen en respect. Zij voelen zich uiteindelijk na uitvoering van de spreekbeurt veilig en gewaardeerd. En blijven actief in hun leerproces!

4.2 Aansluiten bij de cursist

Een van de pijlers van de didactiek van het alfabetiseringsonderwijs NT1 is het aansluiten bij de wensen en mogelijkheden die iedere cursist heeft. Door maatwerk te bieden verhoogt u de motivatie om te willen leren en stimuleert u cursisten te werken aan wat ze zelf nodig hebben en belangrijk vinden, op een manier die bij hen past. Om maatwerk te kunnen bieden zult u moeten differentiëren, daarvoor zijn verschillende mogelijkheden. Het allerbelangrijkst is dat u uw didactisch handelen laat aansluiten bij de cursist. De basis hiervoor is de informatie die u hebt van de cursist. U moet blijven praten over leerdoelen, wensen en voortgang, belemmeringen, de taken die ze uitvoeren buiten de school en hoe zij het prettigst en beste leren.

In deze paragraaf werk ik de volgende drie aspecten verder uit:

- 1 Het blijvend ‘onderzoeken’ van de doelen, situaties en interesses van de cursist.
- 2 Rekening houden met leerstijlen.
- 3 Afstemmen van uw begeleidingsactiviteiten op de mogelijkheden en de behoefte van de cursisten (situationeel begeleiden).

Op het aspect van het selecteren van passende opdrachten en materiaal ga ik niet op in, zie daarvoor hoofdstuk 3.

Voortdurend in gesprek

Intakegesprek

Het intakegesprek is het eerste moment waarop u informatie krijgt van de cursist die belangrijk is om bij aan te sluiten in de lessen. In dit gesprek wordt de cursist op zijn gemak gesteld door bij een kop koffie of thee te vragen naar zijn achtergronden en motieven om weer Nederlands te gaan leren. De docent stelt uitnodigende vragen, aansluitend op datgene wat de cursist vertelt over eerdere schoolervaringen of over zijn persoonlijke motivatie weer naar school te gaan. Welke punten zijn voor de cursist belangrijk in de cursus? Focus uw vragen op wensen van de cursist ten aanzien van wat hij zelf wil of moet lezen, schrijven, rekenen. En wat moet hij of wil hij digitaal kunnen? Vraag daarbij door op toepassingen die de cursist eventueel al buiten de school voor ogen heeft. Samen wordt verkend welk doel bereikt zou moeten worden in de cursus. Een korte toetsing van het lees- en schrijfvaardigheidsniveau kan nodig zijn. De intake is ook het moment om af te tasten hoe de cursist denkt over leren. Verwachtingen zijn meestal gebaseerd op het onderwijs dat hij eerder heeft gevolgd en waarschijnlijk is hij gewend om een afwachtende passieve houding aan te nemen. De afstand tussen wat de cursist verwacht en hoe het eraan toegaat in de lessen kan behoorlijk groot zijn: eigen inzet, eigen verantwoordelijkheid, leren in groepjes, werken aan actuele thema's en een gerichtheid op het toepassen van echt geleerde buiten de school, zijn vaak niet de beelden die cursisten hebben bij onderwijs. Belangrijke informatie uit de intake waarbij de docent kan aansluiten betreft: leerdoelen, niveau, verwachtingen, lees-, schrijf- en rekensituaties en digitale vaardigheden.

Voortgangsgesprek

Het onderzoek met de cursist stopt niet na het intakegesprek. Het zet zich door in voortgangsgesprekken die op gezette tijden worden gevoerd. Deze gesprekken hoeven niet heel lang te duren, maar vormen momenten waarop de docent samen met de cursist kijkt wat zijn concrete doelen binnen een bepaalde periode waren en in hoeverre de cursist daarin al resultaten heeft bereikt. Door vragen te stellen laat de docent de cursist reflecteren op zijn eigen leerproces. Hij wordt zich bewust van wat hij wilde leren, wat nog meer aandacht en oefening vraagt, maar ook van wat al beter of zelfs goed gaat. De cursist wordt zo aangemoedigd zijn successen te vieren. Wanneer een specifiek leerdoel is bereikt, kan de vraag worden gesteld wat het nieuwe concrete leerdoel zal worden. Samen zoeken docent en cursist naar een goede invulling van de volgende stap in het leerproces. Op basis van evaluatie en reflectie op voortgang, wordt het leertraject bijgesteld. Zie hoofdstuk 9 voor meer informatie over het bijhouden van vorderingen.

Niet alleen tijdens de intake en voortgangsgesprekken krijgt u informatie, ook op niet geplande momenten, gewoon tijdens de lessen.

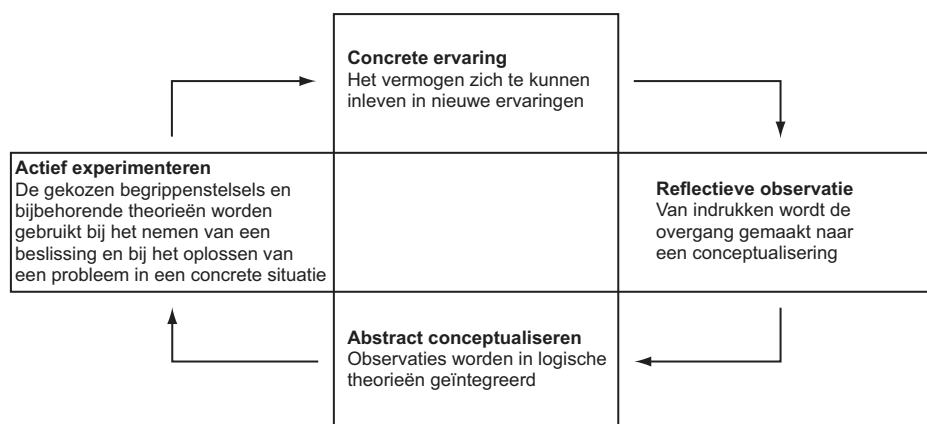
Jolanda

Jolanda heeft van haar docent de volgende opdracht gekregen: oefen het schrijven van een mail aan je vriendin in Brazilië en schrijf daarbij de werkwoordsvormen correct. Dat laatste is een aandachtspunt, want dat vindt Jolanda moeilijk en gaat meestal niet goed. Jolanda gaat aan de slag. Dennis, een groepsgenoot, pest haar: ‘Heb jij nu al weer zo’n moeilijke oefening gekregen?’ ‘Helemaal niet erg,’ reageert Jolanda, ‘dit is belangrijk voor me, ik ben blij dat de juf weet wat ik wil oefenen. Dit wil ik leren!’ Ze werkt door aan haar opdracht en mompelt in zichzelf: ‘En het gaat steeds beter, ik maak steeds minder fouten, vorige keer drie, de keer daarvoor vijf, ik probeer het nu helemaal goed te doen. Mijn kinderen zeggen ook dat ik steeds minder fouten maak.’

In dit korte fragment kan de docent van Jolanda veel informatie opdoen, mits ze oplet. Want als zij oplet, zit de informatie verborgen in uitspraken van de cursist over voortgang – ik maak steeds minder fouten – enthousiasme van de cursist over bepaalde opdrachten of lesinhouden – dit wil ik leren en informatie van de cursist over werk of privésituatie – mijn kinderen zeggen ook dat ik steeds minder fouten maak.

Aansluiten bij leerstijlen

Een goede didactiek kenmerkt zich door aandacht voor het gehele leerproces. Kolb (1976) introduceerde een leermodel voor het leerproces waarin cursisten leren om de begrippen, regels en principes te hanteren in allerlei praktische en reële probleemsituaties. Hij beschrijft het leren als een cyclisch proces, waarvoor vier soorten vaardigheden nodig zijn, die horen bij de vier stadia van dat proces. Idealiter wordt in het onderwijs daarom aan alle vier soort leeractiviteiten aandacht besteed. Zo leert iedere cursist alle soorten benodigde vaardigheden.



Kolb's ervaringscyclus

Op basis van dit leermodel introduceerde Kolb een onderscheid in leerstijlen, dat nog steeds wordt gehanteerd.

- 1 De *convergeerders* of *toepassers*: bij hen ligt de nadruk op vorming van begrippen en experimenteren. Zij zijn vooral op praktische toepassing van ideeën gericht en functioneren het best wanneer maar één antwoord op een vraag mogelijk is.
- 2 De *divergeerders* of *analyseerders*: bij hen ligt de nadruk op concrete ervaring, waarneming en overdenking. Deze cursisten bekijken situaties op veel manieren en brengen verschillende beelden samen. Zij functioneren het best in een omgeving die vraagt om het scheppen van ideeën.
- 3 De *assimileerders* of *wetenschappers*: bij hen ligt de nadruk op begripsvorming en op waarneming en overdenking. Deze cursisten zijn krachtig in het maken van theoretische modellen en in hun vermogen tot inductief denken.
- 4 De *accomodeerders* of *praktijkmensen*: bij hen ligt de nadruk op concrete ervaringen en experimenten. Zij doen dingen, voeren plannen uit en doen nieuwe ervaringen op. Zij leren vaak door het maken van fouten.

Elke cursist zal een voorkeurstijl hebben die tot een van deze behoort. Het is zaak dat de docent aansluit bij de leerstijl van de cursisten. Hij selecteert of ontwikkelt bij voorkeur opdrachten en instructies die passen bij de leerstijl. Dat betekent niet dat de docent altijd aansluit bij de favoriete leerstijl van de cursist: wil het leerproces succesvol zijn in het aanleren van alle benodigde vaardigheden of leeractiviteiten, dan schakelt de docent liefst tussen alle leerstijlen. Zo komen immers alle activiteiten uit de leercyclus aan bod.

Situationeel begeleiden

Niet alleen cursisten hebben voorkeurstijlen. Ook docenten hebben voorkeurstijlen als het gaat om het begeleiden en dat is een valkuil. De docent moet namelijk verschillende doceerstijlen kunnen hanteren, aangepast aan de leerstijlen van de cursisten en aan hun behoefte aan structuur en ondersteuning. Om docenten wat houvast te bieden is een bestaand model van situationeel leidinggeven bewerkt tot een model voor situationeel begeleiden in het onderwijs. Afhankelijk van de kenmerken van een cursist, kiest de docent een passende doceerstijl die de cursist biedt wat hij op dat moment nodig heeft voor succesvol leren. Kernbegrippen in de begeleiding zijn ondersteuning en sturing. Kernbegrippen bij de cursisten zijn bekwaamheid en betrokkenheid.

Het idee is dat naarmate de bekwaamheid en betrokkenheid van de cursisten groter wordt, de sturing van de docenten afneemt en plaats maakt voor ondersteuning. Uiteindelijk kan de cursist helemaal zelfstandig aan het werk. De mate van bekwaamheid en betrokkenheid van de cursist verschilt per situatie. Als het gaat om nieuwe taken, kan de betrokkenheid van de cursist groot zijn, maar zijn bekwaamheid niet; hij moet de taak zich nog eigen maken. De docent schakelt

per taak of leermoment in doceerstijl, al naar gelang de situatie. Daarbij kan hij ook rekening houden met de verschillende voorkeurstijlen die elke cursist heeft. De een is een denker, die graag vooraf individueel theorie bestudeert over een nieuwe spellingsregel en daarna gestructureerd oefeningen met die regel maakt en zelf nakijkt. De ander is een doener, die graag in een groepje een grotere taak uitvoert en dan zelf met zijn groepje uitzoekt welke regel er wel eens schuil kan gaan in wat zij in de tekst opsporen.

In zijn algemeenheid kun je stellen dat de interventies als volgt corresponderen met de kenmerken en behoeften van de cursistentypen:

- 1 *Cursistkenmerken:* de cursist heeft zin in de nieuwe opdracht en begint eraan met vertrouwen. Hij is betrokken, maar niet bekwaam. Hij heeft sturing nodig.

Doceerstijl: instruerend.

Effectieve interventies: aan de hand nemen, overnemen.

Overnemen:

De docent vertelt vooraf precies wat er moet gebeuren, hoe het moet gebeuren, waar het moet gebeuren, hoeveel tijd ervoor nodig/beschikbaar is, wat ervoor nodig is, hoe het resultaat beoordeeld wordt. De docent beoordeelt het resultaat van de opdracht zelf. Hij vertelt zijn cursisten of het goed of fout is. De docent geeft bij vragen en problemen onmiddellijk hulp door de gevraagde informatie te geven of ernaar te verwijzen of door te zeggen hoe de opdracht uitgevoerd moet worden.

- 2 *Cursistkenmerken:* de cursist heeft zich enige bekwaamheid eigen gemaakt, maar realiseert zich vooral dat hij nog lang niet alles weet en kan. Hij is onzeker, weinig gemotiveerd en weinig betrokken bij de taak en is als het ware ‘ontgoocheld’.

Doceerstijl: begeleidend.

Effectieve interventies: luisteren en vertrouwen geven, demonstreren.

Demonstreren:

De docent benoemt tijdens zijn lessen expliciet de drie fasen in het leerproces. Vooruitkijken: wat we gaan leren vandaag, hoe we dat gaan leren; uitvoeren: de opdracht blijkt moeilijk te zijn...; en terugblikken: wat het resultaat van de opdracht moet zijn (zie ook paragraaf 3, Leren met houvast). Daarbij geeft de NT1-docent ook aan wat het belang van de verschillende stappen is. Hij geeft bijvoorbeeld aan wat het plan van aanpak is en waarom het op die manier gedaan moet worden. Hij vertelt ook waarom het van belang is om van tevoren een plan van aanpak te maken. Hetzelfde geldt voor andere elementen uit de drieslag.

- 3 *Cursistkenmerken:* de cursist wordt steeds bekwaamer en krijgt meer grip op de taak, waardoor zijn zelfvertrouwen stijgt. Motivatie en betrokkenheid zijn wisselend, maar vertonen een stijgende lijn.

Doceerstijl: ondersteunend.

Effectieve interventies: helpen waar dat nodig is, stimuleren.

Stimuleren:

De docent stimuleert de cursisten de drie fasen – vooruitkijken, uitvoeren, terugblikken – te zetten door sturende vragen te stellen, bijvoorbeeld:

Vooruitkijken: wat gaan we doen, hoe gaan we het aanpakken?

Uitvoeren: hoe gaat de opdracht? Wordt er echt samengewerkt, zoals we afspraken?

Terugblikken: wat is het resultaat van de opdracht? Hoe is het gegaan om aan deze opdracht te werken? Is het vooraf gestelde doel gehaald?

De docent geeft de taak en herinnert de cursisten eraan dat er een bepaalde werkwijze is. Als zij er niet uitkomen, wijst de docent op een vorige opdracht of naar de instructie van de vorige keer en stimuleert de cursisten zelf op zoek te gaan naar de nodige informatie. Ook stimuleert hij de cursisten zelf de tijd in de gaten te houden en geeft van tevoren de beoordelingscriteria, zodat zij daarmee rekening kunnen houden. De docent laat enkele cursisten eerst zelf hun resultaat beoordelen en bespreekt in eerste instantie niet het product maar het proces. Hij stimuleert de cursisten om eerst zelf een probleem op te lossen door te verwijzen naar beschikbare hulpmiddelen, bijvoorbeeld andere cursisten, woordenboek, lesmateriaal, enzovoort.

- 4 *Cursistenkenmerken:* de bekwaamheid, motivatie en betrokkenheid zijn verder gegroeid. De cursist heeft zelfvertrouwen in de uitvoering van de taak.

Doceerstijl: delegerend.

Effectieve interventies: ‘loslaten’.

Delegeren:

De docent geeft de cursisten een taak en zij werken zelf volgens de drieslag vooruitkijken, uitvoeren en terugblikken. Cursisten weten wat ze moeten doen en doen dat ook. De docent bewaakt het proces.

4.3 Aandacht voor leren leren

Het is binnen het NT1-onderwijs van belang dat de docent het proces van het leren leren van de cursisten in gang zet en begeleidt, maar daarbij afnemend sturing geeft. Waarom is dat zo belangrijk? Ervaring leert dat cursisten het zo beter leren en dat ze zo ook beter leren hoe ze deze en andere dingen aan kunnen pakken. Er is expliciete aandacht nodig voor het denken over leren door cursisten. Zij zijn immers traditioneel onderwijs gewend, waarin ze zelf een passieve rol konden vervullen en het idee ontstond dat de docent kennis en vaardigheden in hun hoofd kan gieten. Lezen en schrijven moet nu echter iets van henzelf worden. Daarom moeten zij het veel doen, om goed te kunnen lezen en schrijven moeten cursisten veel ‘kilometers maken’.

Leren vroeger en nu

Bij jonge kinderen die leren lezen en schrijven blijkt uit onderzoek dat het van belang is in hoeverre zij een notie hebben ontwikkeld van wat lezen eigenlijk is en waarvoor geschreven taal nuttig kan zijn. Jonge kinderen hebben daar lang niet altijd een idee van. Dat is bij volwassenen wel anders. Zij ontvangen dagelijks post of e-mail, zien familieleden kranten en tijdschriften lezen en zien de ondertiteling bij televisieprogramma's. Ze geven zich op voor een cursus omdat ze hun kinderen met huiswerk willen helpen, zelf formulieren willen invullen of voor hun werk beter in staat willen zijn om bijvoorbeeld veiligheidsvoorschriften te lezen. Vaak hebben deze volwassenen het gevoel dat ze gefaald hebben omdat ze niet (goed) kunnen lezen en schrijven. Na jaren geworsteld te hebben met het gevoel een uitzondering te zijn, met schaamte voor hun falen, zetten ze eindelijk de stap naar een cursus. Maar die stap is vrijwel altijd groot en voelt voor velen zwaar. Door hun achtergrond hebben NT1-cursisten behoefte aan een bevestiging van hun vaak fragiele zelfvertrouwen en aan respect. Willen zij in staat zijn tot leren, dan is het zich veilig en gewaardeerd voelen een belangrijke voorwaarde. Daarom is er in de NT1-cursus veel aandacht voor het groepsproces en de sociale vaardigheden van cursisten, naast het leren lezen en schrijven. Daarom ook wordt er op een andere wijze gewerkt aan de beheersing van de leesvoorwaarden en het doorgronden van hoe de schriftcode in elkaar zit. Het aloude 'aap noot mies' heeft plaatsgemaakt voor aansluiting bij wat de leerder zelf interesseert en ervaart, wat actueel is en hem activeert.

Bij de werkwijzen die meer accent leggen op de leerstof werden traditioneel drie hoofdrichtingen in het alfabetiseringsonderwijs aan kinderen onderscheiden: de globaalmethode, de synthetische methode en de structuurmethode. Cursisten in het NT1-onderwijs hebben waarschijnlijk met een van deze methoden (niet) leren lezen en schrijven. De globaalmethode gaat ervan uit dat het alfabetiseringsonderwijs moet uitgaan van betekenisvolle gehelen – woorden of zinnen. De synthetische methode gaat echter uit van de kleinste eenheden – letters, klanken – die geleidelijk worden opgebouwd tot grote gehelen. Hoewel deze methode eeuwenlang de meest gebruikte was, komt hij nu niet meer voor. In de structuurmethode wordt het goede van beide methoden samengebracht: er wordt gestart met leren vanuit voor de leerder betekenisvolle eenheden, waarna vervolgens meer aandacht gaat naar analyse en synthese.

In het NT1-onderwijs in Nederland ligt de aandacht van oudsher meer op de leerder en zijn ervaringen dan op de leerstof: het ervaringsleren van Paolo Freire of het uit het Angelsaksische onderwijs afkomstige taalervaringsleren. Bij het ontstaan van de basiseducatie is het alfabetiseringswerk meer en meer onderwijs geworden, momenteel wordt gestructureerd gewerkt aan onderwijskundige doelen. Maar vanuit de eigenheid van de doelgroep en de werksoort

vormt de aandacht voor herkenning en erkenning van wat de cursist bezighoudt, ook op sociaal-emotioneel vlak, een belangrijk uitgangspunt.

In de didactiek wordt vaak gestart met een groepsgesprek over een voor de cursisten actueel thema. Iedereen wordt uitgenodigd actief een bijdrage te leveren aan de discussie. Maar ook ieders eigen verhaal vindt een plaats in het onderwijsleerproces. Het delen van ervaringen, het elkaar vanuit herkenning en erkenning ondersteunen in het leerproces, draagt bij aan een groter vertrouwen in het eigen kunnen van elke cursist.

De docent in het alfabetiseringsonderwijs van nu bepaalt dus niet zoals vroeger op school van bovenaf wat elke cursist op welke wijze moet leren. Cursisten worden gestimuleerd zelf aan te geven waarover ze willen lezen en schrijven. De docent schetst daarbij de mogelijkheden en structureert zo het leerproces optimaal. Het zicht houden op vorderingen is daarbij van belang. De docent faciliteert het leren leren-proces van elke cursist. De structurering van de docent schept vertrouwen in het leren bij de cursisten. Zij weten dat hun docent er altijd is om hen te begeleiden, als ze er zelf niet helemaal uitkomen.

Leren met houvast

Het leren leren-proces van de cursisten wordt ondersteund wanneer de NT1-docent een vaste structuur in de lessen aanbiedt die het reflectieproces stimuleren. Het driefasenmodel kan de docent hanteren om deze vaste structuur te bieden. Dat model onderscheidt drie fasen binnen elke les. Dit fasenmodel is ook wel bekend geworden onder de naam VUT-model.

VUT-model (driefasenmodel):

- **Vooruitkijken.** Bij de start van de les kijken docent en cursisten vooruit: wat is het doel en de werkwijze van deze les? Hier vindt ook introductie plaats van de eerste opdracht(en).
 - We gaan het vandaag hebben over... Wat weten jullie hier al over?
 - Op welke wijze zouden we dat het best kunnen oefenen, denken jullie?
- **Uitvoeren.** De volgende fase is die van de uitvoering van de opdracht(en).
 - Lukt deze opdracht binnen de tijd, denk je?
 - Heb je hulp nodig bij het maken van deze taak?
- **Terugkijken.** De derde fase heeft betrekking op het moment na uitvoering, de fase waarin het resultaat van de taakuitvoering centraal staat.
 - Wat vind je van de resultaten van deze opdracht?
 - Hoe hebben jullie samengewerkt aan deze taak?

Deze drieslag kunnen we ook binnen de afzonderlijke onderdelen van de les waarnemen: de introductie op een opdracht, de uitvoering van een opdracht en de nabespreking van deze opdracht.

Leren van feedback

Jannie

Jannie start haar les met een discussie over het thema gezond eten. Zij formuleert voor de start van de groepsdiscussie de concrete doelstellingen: de cursisten kunnen aangeven of een ander een mening of feit aandraagt. Over het belang van genuanceerd spreken ging het de vorige les ook in deze groep. Jannie refereert hieraan in haar inleiding en zij activeert ieders voorkennis. Ook beschrijft Jannie de werkvorm: ze wil een rondetafelgesprek voeren met de groep. Op deze wijze wil ze alle groepsleden actief betrekken bij de discussie en iedereen uitnodigen voors en tegens te overdenken. Jannie checkt voor de discussie van start gaat of alle cursisten de doelstelling van de oefening begrepen hebben en geeft aan op welke criteria zij ieders bijdrage na afloop zal beoordelen. Wat moet je doen om een prima discussie te leiden?

In de nabespreking loopt Jannie met de groep haar vooraf aangegeven criteria langs. Elke deelnemer krijgt feedback op hoe hij voldeed aan deze criteria. Die feedback wordt niet alleen door Jannie gegeven. Jannie gaat zoveel mogelijk uit van het eigen oordeel van iedere deelnemer en nodigt de hele groep uit feedback te geven. Daarbij worden de regels van feedback geven in acht genomen.

Cursisten vinden het soms moeilijk om feedback te krijgen. Zij kunnen het opvatten als kritiek, of als een negatieve beoordeling, zoals vroeger op school. Dit kan een leerpunt voor ze zijn. Het is nu eenmaal zo dat je kunt leren van dingen die goed gaan, maar ook van fouten. U kunt cursisten hierbij helpen door:

- Te praten over de functie van feedback.
- Goede feedback te geven.

Goede feedback geeft een cursist inzicht in wat hij goed gedaan heeft en wat minder goed verliep. Goede feedback is zo concreet dat de cursist weet waaraan hij nog moet werken.

Jannie koppelt de doelstelling aan de feedback en geeft haar cursisten zo structuur bij de toch complexe opdracht. Zo zal de discussieopdracht voor ieder bevredigend zijn. Het betekent niet dat alle 'fouten' van elke cursist verbeterd worden. Jannie kiest ervoor een enkel aspect te belichten, de rest laat ze onbesproken. Voor het ervaren van vooruitgang kiest ze onderdelen die eerder in de groep aan de orde zijn geweest.

Actief leren

Marijke

Marijke heeft deelnemer Kees bij het groepsgesprek ruimte gegeven om zijn ervaringen van vorige week met de groep te delen. Kees vertelt trots hoe hij op zijn werk zijn eerste zelfgemaakte powerpointpresentatie hield, wat reacties van zijn collega's waren en wat dat hem deed. Hij vertelt hoe zijn trots de hele week doorwerkte in alles wat hij deed, op zijn werk, op de sportclub en thuis. Wel even anders dan vroeger!

Marijke vraagt vervolgens aan de andere cursisten het verhaal van Kees na te vertellen. Het verhaal wordt op het bord geschreven in de woorden van de cursisten. Marijke corrigeert hierbij alleen evidente taalfouten. Twee cursisten lezen het verhaal hardop voor en iedereen schrijft het daarna over. De kernwoorden uit het verhaal van Kees licht Marijke eruit, ze worden als globaalwoorden geoefend. Het verhaal van Kees wordt opgenomen in het verhalenboek van de groep.

Belangrijk is de keuze die de NT1-docent maakt voor werkvormen. Met behulp van passende werkvormen is het mogelijk de betrokkenheid en activiteit van cursisten sterk te vergroten. Kennis en vaardigheden verwerven door te luisteren en kijken naar de uitleg van de docent is weinig effectief. Het is veel effectiever dat cursisten zelf nieuwe informatie bewerken, oefenen, toepassen en herformuleren.

Stelt u zich voor dat de NT1-docent van Kees zich louter op het actieve leren van Kees had gericht. De kans is groot dat de andere cursisten in deze groep dan waren afgehaakt. Door het verhaal van Kees te verbinden aan de opdracht voor de anderen, weet Marijke ieders betrokkenheid vast te houden en zelfs te vergroten. De groep maakt samen een verhalenboek, na Kees staat een ander centraal. Zo krijgt ook ieder zijn waardering!

Samenwerkend leren

Dirkje

Dirkje heeft in haar lokaal de tafels gegroepeerd in groepjes van vier. Groepswerk vindt ze van belang, cursisten leren met en van elkaar. Als haar groep binnenkomt, zoekt ieder een plekje. Dirkje kijkt terug op wat vorige week rondom het thema is gebeurd, introduceert het doel en de werkwijze van vandaag, en geeft enkele opdrachten die passen binnen het thema. Na een korte instructie gaan alle groepjes aan de slag. Na een rommelig begin zijn alle groepjes aan het werk. Als niemand haar hulp vraagt, kijkt Dirkje om zich heen. De groep links achterin heeft geen vragen gesteld. Eigenlijk zijn de vier cursisten individueel aan het werk. In de groep ernaast wordt twee aan twee druk overlegd. Weer een andere groep is druk aan het praten, maar niet over de opdracht. 'Is dit nou samenwerking?' vraagt Dirkje zich af.

Hoewel Dirkjes cursisten samen aan een groepstafel zitten, lijken ze niet echt samen aan het werk of aan het leren te zijn. Er is eerder sprake van ‘bij elkaar zitten’.

Dorien

Dorien besteedt klassikaal zeker tien minuten aan de instructie van een voorbeeldprobleem, hoe je omgaat met moeilijke woorden in een tekst. Dan vertelt ze wie vandaag met wie een groep vormt en zet ze haar cursisten in basisgroepen van drie. Ze benoemt per groep een tijdsbewaker, een verslaglegger en een checker, die moet nagaan of elk groepslid het resultaat van de opdracht na afloop aan de andere groepen kan uitleggen. Elk groep krijgt een taak, die kan verschillen per groep. Na de afgesproken tijd vraagt Dorien elke groep verslag te doen van de opdracht, hoe ze het uitvoerden en wat het resultaat is. Ze wijst willekeurig leden uit verschillende groepen aan. Dorien rondt af door de groepen zichzelf een cijfer te laten geven voor de kwaliteit van hun samenwerking. Ze vraagt in een paar woorden commentaar aan elke groep. Na afloop is ze tevreden over haar les. Natuurlijk snappen niet alle cursisten alles voor 100%, maar Dorien is tevreden over de inzet en het resultaat.

Dorien gaf instructie op taak, werkwijze, samenwerking en op individuele bijdragen. Zij heeft daarbij in elke groep een sfeer van positieve onderlinge afhankelijkheid geschapen, waarin alle subgroepleden medeverantwoordelijk waren voor het resultaat. In deze heterogene groepjes was dus een gedeeld leiderschap. Sociale vaardigheden werden zo direct meegenomen in het leerproces. Dorien geeft op deze wijze groepsprocessen geregeld en systematisch aandacht. Zij observeert en interenieert. In haar groep is echt sprake van samenwerkend leren.

Het werken en leren in een groep betekent meer dan bij elkaar gegroepeerd worden om organisatorische redenen. In een groep kun je meer leren dan in een individueel leerproces; er zijn meer rollen, taken en verantwoordelijkheden... en zo meer mogelijkheden tot leren. Samenwerkend leren bevordert actief leren. In de samenwerking met anderen worden cursisten als het ware gedwongen hun gedachten te verwoorden. Daarvan leer je meer dan stil voor jezelf werken.

Werkvormen voor samenwerkend leren:

- **Check in duo's.** Dorien laat een opdracht door allen individueel uitvoeren. Het kan hierbij gaan om een enkele oefening, of om een reeks oefeningen. Wanneer iedereen de oefening(en) zelf gemaakt heeft, gaat elke cursist met een ander de resultaten uitwisselen. Bij verschillende resultaten wordt in duo's gezocht naar de beste oplossing. Eventueel kunnen beiden hun oplossing nog een keer checken met een ander duo. Hierna vindt een check in de hele groep plaats. Dorien bespreekt alleen de oefeningen waarover de duo's geen overeenstemming vonden. Bij de bespreking spreekt Dorien beide leden van een duo willekeurig aan.
- **Denken, delen, uitwisselen.** Dorien stelt de groep een vraag en vraagt ieder erover na te denken. Bijvoorbeeld: hoe komen we erachter of bedrijf X momenteel vacatures heeft? Ze geeft daadwerkelijk ruimte om na te denken en zorgt ervoor dat het stil is. Dan vertellen de cursisten elkaar in kleine groepjes wat ze als oplossing bedacht hebben. Dorien zorgt ervoor dat iedereen in de subgroep aan het woord komt. Soms laat ze daarna de groepjes nog afwegingen over de gevonden antwoorden maken en vraagt ze of iemand zijn antwoord nog wil bijstellen. Vervolgens bespreekt Dorien alle antwoorden klassikaal en geeft ze cursisten willekeurig een beurt. Zelf geeft ze geen reactie op oplossingsrichtingen, het commentaar komt uit de groep zelf. Dorien laat dit geregeld uitmonden in een leergesprek voor de hele groep.
- **Experts.** Dorien verdeelt de lesstof in twee of drie gelijkwaardige delen, zo dat elke deeltaak los van de andere taken kan worden uitgevoerd. Ze verdeelt de taken over de individuen of over subgroepen. Soms stuurt ze daarin bewust, soms laat ze het aan de groep zelf over wie welke deeltaak kiest. Ieder individu of iedere subgroep voert zijn deeltaak uit. Soms acht Dorien het beter om hierbij wat ondersteunende vragen mee te geven, die het leerproces richting geven. In de nabespreking neemt Dorien de centrale vraag als leidraad. Iedere deeltaak bevat een stukje van de puzzel.

Bij het vooruitkijken op de samenwerkingstaken laat Dorien haar cursisten vaak noteren wat voor hen al bij start bekend is en waarnaar zij benieuwd zijn. Bij het terugkijken laat ze hen naar die notities terugkijken en vraagt ze wat ze van het geleerde willen bewaren of onthouden.

4.4 Toepasbaarheid en actualiteit

Ik gaf hiervoor al aan hoe belangrijk het is om blijvend te onderzoeken wat de leerwensen en behoeften zijn van elke NT1-cursist en altijd te volgen wat hem bezighoudt (paragraaf 4.2). Om de cursist los te halen uit eerder opgedane negatieve schoolervaringen en hem te stimuleren tot leren en persoonlijke groei in het volwassenenonderwijs, is een andere aanpak nodig. Die andere aanpak wordt gekenmerkt door functionele taken.

Lisette

Lisette heeft verteld dat ze graag beter wil leren lezen om haar kleinkind te kunnen voorlezen. Haar docent heeft gevraagd om de volgende les een favoriet kinderboek mee te brengen, zodat ze hiermee in de les kan oefenen.

Leo wil beter formuleren kunnen lezen en invullen, zijn doel is volgend jaar zelf het belastingformulier in te vullen. Hij mag van de docent de volgende les het formulier van de gemeentelijke belasting meebrengen om hiermee op school te oefenen.

In het rondje ‘Wat houdt je bezig?’ heeft de docent van Lisette en Leo gehoord wat hen momenteel het meest bezighoudt. Dat zijn verschillende dingen, maar dat is niet erg. Hij begint elke les gezamenlijk met een rondje, maar daarna kunnen cursisten werken aan eigen leerdoelen. Lisette kan oefenen met voorlezen, Leo met het lezen en invullen van belastingformulieren. Natuurlijk had de docent in lesboeken of in zijn eigen leefomgeving kunnen zoeken naar lesmateriaal, maar hij kiest er bewust voor Lisette en Leo opdracht te geven zelf het oefenmateriaal te zoeken en mee te brengen. Zo stimuleert hij hun actieve houding bij het leren en weet hij zeker dat het oefenmateriaal maximaal aansluit op datgene wat Lisette en Leo willen leren. Bovendien stimuleert hij zo het taalbewustzijn van zijn cursisten: hij leert hen – onafhankelijk van taken – om zich heen te kijken. Ze zien straatnaamborden, reclames op auto's, verkeersborden, boeken, formulieren, werkbriefjes, tijdschriften, webteksten, en nog veel meer.

Het gedrag van deze docent is voorbeeldmatig. Het is immers belangrijk dat de lijn ‘van buiten naar binnen de school en van binnen de school naar buiten’ er vanaf de eerste lessen tot het eind in zit. Dat heeft consequenties voor de programmering en de voorbereiding van de lesopzetten (zie hoofdstuk 3). Maar ook binnen uw didactisch handelen is er altijd deze mogelijkheid. Gebruik authentieke materialen die cursisten of u zelf zoeken en mee naar school brengen. Geef er functionele opdrachten bij die aansluiten bij het specifieke, concrete leerdoel van elke cursist. Durf daarbij te differentiëren. Stimuleer cursisten na de oefenfase met het authentieke materiaal en de functionele opdracht binnen de school om er ook buitenschools wat mee te doen en laat het proces en resultaat hiervan terugkomen in een volgende les. Het driefasen-

model (VUT-model) dat u kunt hanteren, geeft hiertoe veel ruimte (zie paragraaf 4.3).

Van oudsher wordt het alfabetiseringsonderwijs NT1 gekenmerkt door de volgende uitgangspunten:

- Er wordt uitgegaan van de ervaringen en belangstelling van cursisten zelf. Hierdoor wordt de inhoud van het onderwijs bepaald.
- Bij het lezen en schrijven van teksten wordt uitgegaan van de eigen taal en teksten van de cursist.
- Tussen cursisten en docent bestaat een gelijkwaardige verhouding. De docent is er om cursisten te stimuleren, mogelijkheden te bieden en vragen te beantwoorden. Hij stelt zich niet autoritair en eenzijdig op.

Binnen de volwasseneneducatie wordt de visie op het onderwijs momenteel verder nog gekenmerkt door de volgende uitgangspunten:

- Competentiegericht onderwijs: het leertraject bestaat zoveel mogelijk uit geïntegreerde leer- en ontwikkellijnen, daarnaast zijn er ondersteunende leerlijnen. Dat betekent concreet dat er zoveel mogelijk op praktische wijze wordt geleerd.
- Vraaggericht onderwijs: er wordt doelgericht gewerkt naar het gewenste perspectief van de deelnemer. Dat kan zijn gericht op werk, maatschappelijk functioneren of een verdere opleiding/cursus.
- De buitenschoolse praktijk vormt een krachtige leeromgeving, die centraal staat in het leertraject.
- De cursist is zelf (mede)verantwoordelijk voor zijn leerproces.
- Er is voortdurende reflectie van en met de cursist waardoor sturing gegeven wordt aan het leerproces: een cursist bepaalt samen met de docent zijn eigen leerproces.

De grootste stimulans voor het leren lezen en schrijven zal de cursist putten uit positieve ervaringen daarmee buiten de les. Als hij merkt dat hij de krant beter begrijpt of foutloos formulieren kan invullen, zal zijn motivatie groeien. Daarom worden de cursisten aangemoedigd eigen teksten en opdrachten uit hun werk of dagelijks leven in te brengen in de les. Ook krijgen zij opdrachten om buitenschools uit te voeren: het organiseren van een excursie voor de hele groep, het uitnodigen van een gastspreker of het opzetten van een project waarbij informatie buiten de school moet worden verzameld.

Het spreekt voor zich dat wanneer u zo gericht bent op de functionaliteit van uw didactisch handelen u werkt met authentieke teksten die cursisten zelf inbrengen, u opdrachten bij die teksten formuleert die cursisten leiden tot het bereiken van hun concrete specifieke leerdoel – dat binnen de school geformuleerd is maar altijd ten dienste staat van een buitenschools gelegen doel en

perspectief – en u altijd oog hebt voor actualiteit. Het aanbieden van actuele teksten, het aansluiten op actuele gebeurtenissen in de wereld, de leefwereld van de cursisten, of de eigen schoolomgeving, vormt ook een belangrijke pijler van het NT1-onderwijs (zie ook paragraaf 4.3, Ervaringsleren). Niet zoals in het eerder genoten onderwijs worden cursisten gevraagd zich te verdiepen in onderwerpen uit de historie of uit geografisch ver weg gelegen gebieden. De actualiteit van hun eigen leven en leefomgeving staat centraal, wordt binnen de school gebracht, bijvoorbeeld in het rondje aan het begin van elke les – Wat houd jou bezig? – maar wordt vanuit de schoolsituatie ook weer naar buiten gebracht – Wat ga je hiermee doen? Daar waar de docent teksten en andere materialen inbrengt, zijn dat geen geabstraheerde verhalen en opdrachten uit lang bestaande methoden, maar betreft het actuele teksten en formulieren uit de nabije omgeving: het komende buurtfeest, de komende verkiezingen, de aanbiedingen van deze week in het lokale krantje...

Ook in de reflectie van cursisten op hun leerproces wordt de transfer tussen buiten en binnen en binnen en buiten de school gemaakt. Een behulpzaam instrument is het portfolio, waarin cursisten hun leerproces kunnen plannen, bijhouden en evalueren. Zij noteren hierin wat hun leerdoelen voor een afgebakende periode zijn – Wat wil ik deze periode leren? Na een poosje worden zij uitgenodigd per doelstelling aan te geven of zij denken dit al te kunnen en zo ja, in welke relevante voorbeeldsituaties buiten de les – Wat kan ik al? Wanneer liet ik dat waar zien? In het portfolio kunnen hiervan bewijzen worden opgenomen: een ingevuld formulier van het werk, een samenvatting van een gelezen makkelijk lezen boek enzovoort. De docent kijkt samen met de cursist geregeld naar dit portfolio: overschat de cursist zichzelf, onderschat hij zichzelf. Door gesprekken te voeren over de voorbeelden in het portfolio vindt reflectie en evaluatie op het leerproces plaats. Een nieuw leerdoel kan na ervaren vooruitgang centraal worden gesteld in een volgende periode. Een nieuwe planning is gestart, de bereikte vooruitgang is geëxpliciteerd en ervaren. Het portfolio geeft dus altijd een actueel en concreet beeld van waarmee de cursist bezig is in zijn leerproces. Aan het eind van het traject kan het ontwikkelingsgerichte portfolio worden omgezet in een showportfolio, waarin de cursist zijn beste bewijzen presenteert. Als u meer wilt lezen over het portfolio, is hoofdstuk 9 een aanrader.

Literatuur

Bohnen, E., M. Tubbing e.a. (1984-1986) *Lezen en schrijven, hartstikke moeilijk? Over de opbouw van leren lezen en schrijven door volwassenen*. Amersfoort: Stichting SVE.

Ebbens, S. e.a. (1996) *Effectief leren in de les*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hanekamp, M.L. (2008) *Laaggeletterden leren lezen, een kwalitatief onderzoek naar de opvattingen en het handelen van docenten in het laaggeletterdenonderwijs met betrekking tot leren lezen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Hüsken, M. (2004) *Later leren lezen. Een onderzoek naar de praktijk van het alfabetiseringsonderwijs voor autochtone volwassen Nederlanders*. Tilburg: Wetenschapswinkel en Universiteit van Tilburg.

Kolb, D.A. (1976) *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer & Company.

Rijkers, T. (2003) *Effectief lesgeven voor vakdocenten; leergericht doceren en stimuleren*. Soest: uitgeverij Nelissen.

Sleenhof, J. (2008) *Wie schrijft die blijft, een kwalitatief onderzoek naar de opvattingen en het handelen van docenten in het laaggeletterdenonderwijs met betrekking tot leren schrijven*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Vries, A. de & J. Artz (2003) *Naar zelfstandigheid? Doe maar gewoon...!* 's-Hertogenbosch: CINOP.

Zon, W. van (1990) *Volwasseneneducatie, terreinverkenning en methodische uitgangspunten van de basiseducatie*. Houten/Antwerpen: Bohn, Stallen en Van Loghum.

5

BEGINNEND LEZEN EN SCHRIJVEN

Jeanne Kurvers

Het beginnend lezen en schrijven staat centraal. Er wordt ingegaan op het leren van een alfabetisch schrift, stadia van beginnende schriftverwerving, methodieken voor beginnend lezen en schrijven en typische fouten van beginners.



Marie

In de langgerekte winkelstraat speelt elke zaterdag een draaiorgel. Altijd staan er mensen, vooral gezinnen met jonge kinderen, even stil om naar de vrolijke muziek te luisteren en een munt in het rinkelende geldbakje te leggen. Het draaiorgel is van Jan en Marie, een ouder echtpaar. Jan bedient het orgel en Marie loopt met het geldbakje rond. Marie is 55 jaar en stamt uit een kermisfamilie. Als kind trok ze met haar ouders, die een draaimolen hadden, de kermissen langs. Toen Marie klein was, waren er al wel internaten voor kinderen van kermisexploitanten, maar dat vonden haar ouders te duur. En een rijdende school was er niet in de dorpen die haar ouders aandeden. Marie zat 's winters soms enkele maanden op school, maar ze vond het nooit erg als het seizoen begon en ze weer mee mocht met de woonwagen. Toen ze Jan leerde kennen, zijn ze nog een tijdje samen doorgegaan met de draaimolen van haar ouders, maar de tijden werden slechter en Jan ging een baan zoeken. Dat lukte. Wel hebben ze al die jaren het draaiorgel aangehouden om op zaterdag en soms op feestdagen het publiek te vermaken. Tellen kan Marie als de beste, dat heeft ze op de kermis wel geleerd en ze kan redelijk goed inschatten wat ze op een dag heeft opgehaald. Maar lezen heeft ze nooit geleerd. Ze was te weinig op school om te begrijpen waar het allemaal om draaide. Later werd het bijna vanzelfsprekend dat Jan of een van de kinderen voor de papierwinkel zorgde.

Jan heeft diabetes gekregen en zijn ogen gaan hard achteruit. De kinderen zijn getrouwd en Marie is grootmoeder van drie kleinkinderen. Toen haar kleinzoon van drie een tijd geleden vroeg of oma een verhaaltje wilde voorlezen, besloot Marie er werk van te maken. Inmiddels zit ze drie maanden op een lees- en schrijfgroep. Het valt haar niet mee en ze is niet gewend om een paar uur achter elkaar op een stoel te zitten. Maar ze wil doorzetten en de reacties van de docent en de medecuristen, die heel goed weten hoe het voelt om niet te kunnen lezen en schrijven, vindt ze heel plezierig.

In lees- en schrijfgroepen NT1 zitten vooral deelnemers die wel lezen en schrijven hebben geleerd, maar niet zo goed dat ze met geschreven taal alles kunnen doen wat ze zouden willen. Over lezen en schrijven voor die deelnemers gaan de hoofdstukken 6 en 7. Dit hoofdstuk gaat vooral over die deelnemers die niet of nauwelijks naar school zijn geweest, of om de een of andere reden, bijvoorbeeld omdat ze heel vaak ziek waren, de basisbeginselen van het lezen en schrijven nooit hebben geleerd. Voor docenten van alle andere deelnemers kan het een handige opfriscursus zijn om nog even terug te lezen wat er ook al weer aan de basis lag van beginnende schriftverwerving, dat fascinerende proces tussen niet weten waar de vreemde tekens naar verwijzen en het bijzondere gevoel van trots en zelfvertrouwen als ineens blijkt dat je zelfstandig een korte tekst kunt ontsleutelen en begrijpen.

5.1 Een alfabetisch schrift

Marie is een echte beginner en moet dus leren lezen en schrijven. Wat betekent dat voor haar? De taal beheerst ze al, ze spreekt vloeiend Nederlands – althans een Twentse variant van het Nederlands – en kan dus mondeling in principe alles wat in het taalgebruiksmodel van Dijkstra en Kempen genoteerd staat (zie hoofdstuk 7). Ook in haar conceptueel systeem zitten:

- Een conceptueel geheugen. Ze weet heel goed dat er verschil is tussen praten en luisteren, of tussen luisteren en lezen.
- De regels voor hoe je zinnen bouwt, de syntaxis, al is ze zich daarvan misschien niet bewust. Maar ze weet intuïtief heel goed dat je wel kunt zeggen *Jan gaat vanavond naar de kermis*, maar niet *Jan naar vanavond de gaat kermis*.
- Een behoorlijke woordenschat (het lexicon), al zitten daar bij haar misschien wat minder schoolwoorden zoals ‘syntaxis’ of ‘prehistorie’ in en waarschijnlijk meer kermiswoorden en draaiorgelwoorden – windlade, pompstokken, krukas – dan bij andere mensen.
- Het systeem van klanken van het Nederlands, de fonologie, en kennis van welke klanken wel en niet gecombineerd kunnen worden. Marie spreekt *lopen* misschien wel een beetje op zijn Twents uit als *loopen*, maar ze weet heel goed dat *sterk* wel een Nederlands woord kan zijn, maar *ktesr* niet.

Kortom, haar systeem om te begrijpen wat anderen zeggen, perceptie, en om zelf zinnen te maken, productie, werkt prima. Daarnaast weet Marie ook heel goed waar geschreven taal zoal voor gebruikt wordt. Ze weet wat een rekening is, dat er op een verjaardagskaart van haar kinderen een felicitatie staat, dat je in de krant kunt lezen wat de regering nu weer bedacht heeft om de files op te lossen of waar er een moord gepleegd is, en dat ze elk jaar opnieuw een formulier in moeten vullen om vergunning aan te vragen om met het draaiorgel in de winkelstraat te mogen staan. En een boek of tijdschrift leest ze dan wel niet zelf, maar ze heeft het anderen vaak genoeg zien doen.

Wat Marie niet zo goed weet, is hoe geschreven taal precies ‘werkt’. Of, met andere woorden, hoe die anderen nu precies erachter komen wat er staat als ze in de krant kijken. Marie ziet ook wel letters, en verschillende daarvan kent ze ook al – af en toe herkent ze ook een woord wat ze al heel vaak heeft gezien. Marie moet in wezen nog leren hoe geschreven taal zich precies verhoudt tot gesproken taal, de taal die ze al beheerst. Ze moet het geheim achter ons schriftsysteem nog leren doorgronden.

Schriftsysteem

Het schriftsysteem dat in Nederland gebruikt wordt, het Latijnse schrift, is een van de vele schriftsystemen die er bestaan in de wereld. De eerste vraag die gesteld kan worden is: wat is een schriftsysteem precies? En de volgende vraag

is: en wat is er speciaal aan het schriftsysteem dat een beginnende lezer en schrijver van het Nederlands moet leren? Wat is daar lastig aan?

Een schriftsysteem is heel iets anders dan een foto of afbeelding. Bij een afbeelding wordt er rechtstreeks een betekenis uitgedrukt, zonder tussenkomst van iets anders dat je eerst moet ontcijferen. Als u kijkt naar een afbeelding van een hond, weet u meteen dat daar een hond staat, daar hoeft u alleen maar voor te kijken. Sterker nog, het maakt niet eens uit welke taal je spreekt: iemand in Frankrijk kan er naar kijken en *chien* roepen, iemand in Engeland *dog* en iemand in Nederland *hond*, maar toch hebben alle drie de kijkers min of meer dezelfde betekenis uit dit symbool afgeleid. Dat is bij geschreven taal heel anders. Bij een schriftsysteem is er geen directe verbinding tussen het geschreven symbool – zeg een geschreven woord – en de betekenis, maar verloopt die relatie tussen woord en betekenis via de omweg van de gesproken taal. Het plaatje voor hond kan er dus voor iemand die Engels, Frans of Nederlands spreekt precies hetzelfde uitzien, het geschreven woord in die drie talen met dezelfde betekenis, ziet er heel verschillend uit: *chien*, *dog* of *hond*.

Een schriftsysteem representeert dus gesproken taal, en niet rechtstreeks betekenissen. Of beter gezegd, een schriftsysteem representeert eenheden uit de gesproken taal. Welke eenheden dat zijn, kan verschillen. Globaal gesproken bestaan er in de wereld drie typen schriftsystemen:

- 1 Logografische schriftsystemen. Grof geformuleerd: een eenheid in de geschreven taal verwijst naar een *woord* in de gesproken taal. Een voorbeeld is het Chinese karakterschrift: een karakter in het Chinees verwijst naar een woord in het gesproken Chinees. Een woord als *hamer* zou dus in het Chinees met één karakter geschreven worden. Het Nederlands gebruikt ook af en toe logografische tekens. Het cijfer 4 is een teken voor een heel woord, denk ook aan tekens als & (en), + (plus), of € (euro).
- 2 Syllabische schriftsystemen. In een syllabisch of lettergrepenschrift verwijst een teken in de geschreven taal naar een lettergreep in de gesproken taal. Een voorbeeld daarvan is bijvoorbeeld het Tamil, of het Ge'ez-schrift dat in Ethiopië en Eritrea gebruikt wordt. Een woord als *hamer* zou in zo'n schriftsysteem met twee tekens geschreven worden, een voor de eerste lettergreep *ha* en een voor de tweede *mer*.
- 3 Alfabetische schriftsystemen. In een alfabetisch schriftsysteem verwijst een teken in de geschreven taal naar een klank of foneem in de gesproken taal. Er zijn twee typen alfabetische schriftsystemen. Allereerst schriftsystemen waarin elke klank in principe geschreven wordt, zoals in het Nederlands. Dat zijn de gevocabiseerde alfabetische schriftsystemen. Voor elke klank in de gesproken taal staat een letter in de geschreven taal. Een woord als *hamer* wordt in zo'n schrift met vijf letters geschreven, één voor elke klank. Het Latijnse schrift is een voorbeeld van zo'n alfabetisch schrift, maar ook het cyrillisch of het Grieks. Daarnaast zijn er ook alfabetische schriftsystemen

waarbij de klinkers niet geschreven worden, of tenminste niet alle klinkers. Een voorbeeld daarvan is het Hebreeuws of het Arabisch. Een woord als hamer schrijf je in het Hebreeuws als *hmr*. Wat hierboven staat betreft het basisprincipe waarop je schriftsystemen kunt onderscheiden, binnen elk schriftsysteem komen er natuurlijk ook uitzonderingen voor op die basisregels.

Schriftsystemen kunnen daarnaast op nog andere manieren van elkaar onderscheiden worden:

- De schrijfrichting: het Arabisch schrijf je bijvoorbeeld van rechts naar links, het Nederlands van links naar rechts, en in het Chinees werd van boven naar beneden geschreven.
- De vorm van de letters. Het cyrillisch en het Latijnse schrift zijn allebei alfabetische schriften, maar de letters zien er verschillend uit. Het Russisch cyrillisch alfabet ziet er zo uit: А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т У Ф Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь Э Ю Я.
- En binnen een zelfde schriftsysteem verschilt per taal ook nog eens de orthografie of de spelling. Zo wordt de klank /oe/ bijvoorbeeld in het Nederlands geschreven als *oe*, in het Duits als *u* (Kuh), in het Frans bijvoorbeeld als *ou* (vous) en in het Engels soms als *oo* (book), als *ou* (you), of als *o* (to).

Het Nederlands is dus een alfabetisch schrift waarbij het foneem of de klank de basis vormt. De eerste regel van de Nederlandse spelling luidt dan ook: schrijf een woord zoals je het hoort – althans in het standaard Nederlands. Dat is een heel efficiënt systeem, want een taal heeft niet zo heel erg veel verschillende klanken – het Nederlands heeft er 36 – maar wel veel verschillende lettergrepen – de meeste talen meer dan 300 – en uiteraard nog veel meer verschillende woorden. Iemand die de Nederlandse taal al verstaat en spreekt, zou je kunnen redeneren, hoeft eigenlijk alleen nog te leren welke klank bij welke letter hoort, dan kan hij woorden verklanken en zijn kennis van de taal doet de rest. Maar zo eenvoudig is het niet. Het is dan wel een heel efficiënt systeem met weinig verschillende letters, maar een klank is daarnaast ook een heel abstracte en gekunstelde eenheid. Als je iemand een woord hoort uitspreken, hoor je helemaal geen afzonderlijke klanken, maar een akoestisch geheel. Voor veel beginnende lezers vormt dat foneem dan ook de bottleneck in de beginfase van het leren lezen en schrijven. Iemand die nog nooit lezen en schrijven heeft geleerd, kan bijvoorbeeld helemaal niet een woord als *lamp* of *krat* opdelen in verschillende klanken.

Terug naar Marie

Het is woensdagavond. Naast Marie zijn er nog vier vrouwen en twee mannen aanwezig in de groep. Marie en Winston zijn de echte beginners in de groep. De anderen hebben zich aangemeld omdat ze problemen hebben met het papierwerk thuis, omdat ze beter willen kunnen schrijven of omdat er een reorganisatie op het werk plaatsvindt en de baas heeft gezegd dat het belangrijk is om het lezen en schrijven wat op te vijzelen.

De docente is al een aantal weken bezig met een project rond huis en gezin. Eerst werd het huis onder de loep genomen, toen de (mede)bewoners en de huisdieren van iedereen in de groep. Speciaal voor Marie en Winston heeft de docente een poster gemaakt van kapstokwoorden die ze gebruiken om de basisbeginselen van het lezen en spellen onder de knie te krijgen. Bij het huis staan onder meer *dak, raam, goot, pan, gas, schuur, gang, woon, huur, hoek, huis, deur*. Een paar weken geleden heeft de groep gepraat over de papierwinkel waar je als bewoner mee te maken krijgt. Dat is nogal wat: Marie wist niet dat er zoveel verschillende dingen in de brievenbus vallen. Vorige week ging het over wat mensen zoal doen in huiselijke kring. Toen kwamen er hele verhalen los, vooral ook over vroeger. Sinterklaas, oud en nieuw en de kermis gooiden hoge ogen.

Is uw huis bestand tegen inbraak? Doe de test!

Inbraak. Iedereen wil het voorkomen. Toch komen woninginbraken vaker voor dan u misschien denkt. Ook bij u in de buurt. Inbrekers slaan in Nederland zo'n 100.000 keer per jaar toe. Natuurlijk kunt u niet alles voorkomen. Maar u kunt zelf wel een aantal, dikwijls eenvoudige maatregelen nemen die de kans op inbraak verkleinen. Vul een korte test in en kom te weten hoe inbraakveilig uw huis is.

Klik hier om naar de inbraaktest te gaan

Let wel: de korte test biedt GEEN garantie tegen inbraak, maar is bedoeld als hulpmiddel om na te gaan of er mogelijk aanvullende maatregelen nodig zijn voor het beveiligen van uw woning.



Van: www.politie.nl/limburg-noord/projecten/inbraaktest.asp

De docente heeft met de hele groep een stukje gelezen over inbraak en vervolgens met de groep op internet een inbraaktest gedaan van de politie. Daar kwamen ingewikkelde woorden aan te pas. Na enige discussie over de laatste inbraken en de eigen huizen van de cursisten zet de docente de anderen in de groep aan het werk. Zij moeten de antwoorden op de tien vragen van de test nog een tweede keer lezen en noteren wat er bij hun eigen huis beter zou kunnen. Marie en Winston zitten aan een tafel apart. Zij hebben een andere opdracht. Vorige week hebben ze het woord huis geleerd met daarbij de drie klanken /h/, /ui/, en /s/. Zij moeten in de tekst alle woorden met een *ui* omcirkelen. Marie vindt er meteen een bij het woord *huis*. Daarna zet ze een cirkel om de volgende woorden: vul, u in, huis, binnen, vanuit, plein, uit, buurt en inbreker. Huis, uit en vanuit zijn goed, maar waarom omcirkelt Marie ook de andere woorden? Doet ze maar wat? Of waarom denkt ze dat ul, in of ur er ook bij horen? Doen meer beginners dat?

Als de groep aan het werk gezet is om alle lange en moeilijke woorden uit de tekst in hun persoonlijke digitale woordenschrift te gaan zetten met daarbij een aanduiding van de betekenis (afmeting: hoe groot het is), komt de docente weer even bij

Marie en Winston zitten. Ze moeten een klein stukje hardop lezen. De docente heeft een tekst gemaakt op basis van wat Marie een week eerder vertelde.

Mijn huis.
Ik woon in een oud huis.
Ik woon daar met mijn man
en met onze kat.
Mijn man heet Jan,
en de kat heet Loet.
Ons huis is heel oud.
De deur piept,
De muur is geel
en er zit een lek in het dak.
Soms is het nat in de gang.
Dat komt door dat lek.
Het draaiorgel staat in de schuur.
Dat wordt niet nat.

Winston begint te lezen:

Lek l-k lik ik w woon ik woon in een oo-oo-uu-d huis
'oud' zegt de docente – *oud huis*
Een huis m-e-f me-t met een f-ui-n fuin eh t-t- ui- tuin.
L-ik woon dak eh d-a-r d-aa-r daar m me met m – 'ij' zegt de docente – m-ij-n mijn
ma man
M-m-ij-n mijn man het h-ee h-ee-t heet jij, nee j-aa-n Jan,
Een en de de k k-a-t kat heet L-l-o-oe-t l-oe-t loet?

Dan mag Marie verder gaan.
Op huis is het ... dit weet ik niet
De deur pan
De huur is vis, eh gas
Een een gas in het dak.
S schuur in de gang, water in de gang.
Dak deur.... daar lekt het.
Raam het draaiorgel en de schuur, draaiorgel in de schuur.

Marie raadt, zo te zien, wat er staat en Winston ploetert met verklanken, vooral bij wat langere woorden. De docente leest nog een keer zin voor zin met Marie de tekst. Marie wijst mee. Dan krijgen ze nog een kort dictee van de woorden die ze al gehad hebben en nieuwe woorden die ze kunnen vormen met de letters daaruit. De docente zegt eerst een hele zin, en vraagt Marie en Winston een woord uit de zin op te schrijven. De dicteewoorden zijn: huis, dak, pan, gas, goot, op, gat, gang, tuin en boek. Alle letters die voorkomen in de dicteewoorden hebben Winston en Marie al gehad.

Marie schrijft: *hins, dak, gas, goot, oq, gas, gagn, tiun, dok.*

Winston schrijft: *huis, dak, pan, gas, goot, op, gaat, gan, tuijn, book.*

Docente Francien bekijkt samen met Marie de woorden die ze geschreven heeft en wijst op wat er verbeterd moet worden en waarom. Ze wijst op het woord *huis* op de poster en op het *huis* van Marie: ‘Zie je het verschil?’ Ze laat Marie ook even zien waarom het belangrijk is dat de stok van de *d* duidelijk uitsteekt: ‘Anders kun je het verschil met de *a* niet zien. Dan is het net of je *aak* geschreven hebt.’

Daarna gaat de groep aan de computer werken. Marie en Winston moeten de ontbrekende letters zoeken in woorden als *h-s*, *g-t*, en die naar de goede plaats slepen. Als ze goed gekozen hebben, blijft het woord staan, anders verdwijnt de letter weer. Vooral Marie vindt dat heel lastig: ze herkent zo gauw niet welk woord bedoeld wordt. Winston probeert steeds hardop de woorden uit: *goot ggooo oo*. De anderen in de groep maken een tekst over hun eigen ervaringen met een inbraak in de buurt. Aan het slot van de les doen Marie en Winston weer met de hele groep mee.

5.2 Het leerproces

Hoe Marie gaat leren lezen, weten we nog niet, maar we weten wel hoe kinderen dat leren en ook hoe andere volwassenen dat hebben geleerd. In deze paragraaf wordt uiteengezet welke ideeën er bestaan over hoe dat aanvankelijk schriftverwervingsproces precies verloopt. Zijn daar verschillende stadia in te onderkennen? En zo ja, waaraan herkent u die dan? Het accent in deze paragraaf zal liggen op het leren herkennen van geschreven woorden en het leren schrijven daarvan. Uiteraard is leren lezen veel meer dan het leren decoderen van geschreven woorden. In het navolgende wordt eerst daarop ingegaan, later in het hoofdstuk komen de andere aspecten terug.

Woordherkenning

Uit het voorbeeld blijkt dat Winston en Marie er twee verschillende strategieën op na houden om erachter te komen welk woord er in een tekst staat. Winston herkent de woorden die ze al heel vaak geoefend hebben – *huis, dak, een, enzovoort* – en spreekt die meteen als een heel woord uit. Bij woorden die hij nog niet zo vaak gezien heeft, maar waarvan hij wel de letters kent, probeert hij al verklankend erachter te komen wat er staat. Marie doet wat anders. Ook zij herkent de woorden die ze al geoefend hebben. Maar bij de andere woorden gaat ze niet proberen te spellen, maar zegt ze meteen een heel woord. Bijna steeds is dat een woord dat ze al gehad heeft – *dak, raam, gang, schuur* – en dat een klein beetje lijkt op het woord dat er staat: de eerste letter is bijvoorbeeld hetzelfde. Marie hanteert dus meer een visuele strategie; ze ziet bijvoorbeeld een woord met een *h* en denkt: dat moet *huis* zijn. Of ze gebruikt haar

geheugen en de context in combinatie daarmee: ze weet nog waar de tekst over ging en ziet bijvoorbeeld ook nog een plaatje staan. Dat zijn typisch strategieën van beginners in het lezen.

Uit veel onderzoek naar beginnende schriftverwerving in het Latijnse alfabet blijkt dat beginnende lezers een aantal stadia doorlopen voordat ze een klein beetje vloeiend een heel eenvoudige tekst kunnen lezen. In het navolgende worden die stadia kort getypeerd. Voor de duidelijkheid, het gaat om fases in het leerproces, om de weg die leerders afleggen tussen het aanvankelijk niets weten van de schriftcode en het latere in één keer herkennen van een geschreven woord. Volwassenen en kinderen lijken daarbij ongeveer op de volgende manier te werk te gaan.

Fase 1: lezen op basis van visuele herkenning

De meeste leerders herkennen aanvankelijk een geschreven woord als een soort plaatje door op speciale visuele kenmerken van het woord te letten, of van de context waarin ze het woord aantreffen. Ze leren, met andere woorden, het geschreven woord benoemen aan de hand van iets dat opvalt: het puntje op de *j* bij *jas*, de dubbele *aa* bij *raam*, de stokken die boven het woord *bel* uitsteken, de kleuren of specifieke versierselen bij een logo – de gouden bogen van McDonalds – of de plaats op de pagina waar het woord staat. Ze reageren met een woord omdat iets in het woordbeeld overeenkomt met het woord dat ze op deze wijze onthouden hebben. Je zou van raden kunnen spreken, bijvoorbeeld wanneer Marie leest *dak raam gang*. Maar ze gebruikt wel steeds een visueel kenmerk. Bij bijna alle woorden die Marie leest is dat te zien. Meestal neemt ze het woord dat ze al kent, en dat in beginletter overeenkomt met het woord dat er staat. Ze let nog even helemaal niet op de betekenis van de zin. Aan het einde doet ze iets anders: dan raadt ze meer op basis van haar geheugen. Ze heeft het verhaal al een keer gehoord en herinnert zich ineens dat er water in de gang stond. Vandaar dat ze een woord leest dat qua betekenis prima past, maar dat helemaal niet voorkomt in de tekst. Wat Marie hier doet is eigenlijk nog geen lezen in de echte betekenis. Ze heeft nog niet helemaal door hoe het systeem precies werkt, maar ze probeert woorden te onthouden. In principe is het overigens goed mogelijk om op deze manier heel wat woorden uit het hoofd te leren en correct te leren herkennen, globaal te lezen. Uiteindelijk kan Marie echter niet op deze manier doorgaan. Het worden te veel woorden en, wat belangrijker is, deze wijze van woordherkenning is ook niet efficiënt. Er wordt geen gebruikgemaakt van de systematiek die er in de geschreven woorden zit. Bovendien blijft ze bij elk nieuw woord afhankelijk van iemand die voorzegt wat er staat. Deze fase duurt bij de meeste beginnende lezers in het reguliere onderwijs maar kort, tenzij ze toch enigszins aan hun lot overgelaten worden en zelf moeten blijven zoeken naar wat relevant is bij herkenning van geschreven woorden.

Fase 2: spellend lezen

De volgende stap is de fase waarin een leerder het systeem door begint te krijgen. Woorden worden dan niet meer direct herkend, maar indirect. De cursist leert de onderscheiden klanken in een woord herkennen, leert dat er voor elke klank min of meer een standaardteken bestaat en leert een woord lezen door eerst die tekens een voor een te verklanken en vervolgens die klanken weer aaneen te smeden – de elementaire leeshandeling: *r-aa-m, raam*. In feite gaat een cursist in deze fase gebruikmaken van wat het basisprincipe van een alfabetisch schrift is: de geschreven woorden wijzen niet rechtstreeks naar een betekenis, zoals een plaatje dat doet, maar gebruiken de omweg van de gesproken taal. Het geschreven woord *dak* schrijf je als *dak* omdat het gesproken woord *dak* uit drie klanken bestaat /d/ /a/ /k/ en er bij elke klank een letterteken hoort. De cursisten leren kortom decoderen. Winston is daar in het voorbeeld mee bezig: elke keer als hij een woord niet direct herkent, probeert hij letter voor letter spellend te lezen. Sommige cursisten kunnen de letters al wel verklanken, maar nog niet samenvoegen tot een woord. Het blijft bij een reeks losse klanken, zoals Winston bijvoorbeeld doet bij *oud*. Maar de letter *ou* heeft hij nog niet gehad. Cursisten die het alfabet al kennen, gebruiken soms de letternamen in plaats van de klanken bij het spellen: *es-tee-oo-pee*. Dat is wat minder handig dan de klanknamen – *bu* en niet *bee*, *ss* en niet *es* – maar komt voor.

Wat moet een cursist allemaal kennen en kunnen om dat systeem onder de knie te krijgen, anders gezegd uit welke deelvaardigheden bestaat het proces van decoderen? Hij moet verschillen horen tussen afzonderlijke fonemen in gesproken woorden, moet horen dat *gil* en *geel* twee verschillende woorden zijn (auditieve discriminatie). Vervolgens moet hij woorden op kunnen splitsen in die afzonderlijke klanken (auditieve analyse) en klanken weer samen kunnen voegen tot een woord (auditieve synthese). Van alle problemen die zich voor kunnen doen bij leren lezen is dit manipuleren van het fonologisch niveau wel het grootste en hardnekkigste probleem: het is ook vaak een van de kernproblemen van cursisten met dyslexie. Hij moet de verschillende lettertekens van elkaar kunnen onderscheiden (visuele discriminatie) en in geschreven woorden de afzonderlijke lettertekens herkennen (visuele analyse). Voor zover het het visueel onderscheiden betreft, hebben beginnende lezers – even afgezien van de aanvankelijke verwarring die vaak van korte duur is – daar zelden langdurig moeite mee, behoudens soms lettertekens die alleen qua oriëntatie verschillen (b, p, d, q; n, u).

Marie heeft daar duidelijk nog wat moeite mee bij de letters die ze nog maar net heeft geleerd. De woorden met een *ui* die ze omcirkelt laten dat mooi zien: ze streept niet alleen de *ui* aan, maar ook *in*, *ul* en *ur* en *u in*. Overigens is dat helemaal niet zo vreemd: waarom zou een letter, de *d* bijvoorbeeld, ineens van identiteit veranderen als je die omdraait *p*? Een lepel verandert toch ook niet

van identiteit als je die op de kop houdt? Hier moet een beginner dus leren dat letters kenmerken hebben die andere objecten in de wereld niet hebben: vandaar die beginnersverwarring. En uiteraard moet een cursist de juiste relatie weten te leggen tussen klank en letter (grafeem-foneemkoppeling). Uit het voorbeeld blijkt dat Winston nog af en toe letters die op elkaar lijken onderling verwart, bijvoorbeeld *t* en *f*, maar hij weet bijna steeds zichzelf te corrigeren. Daar gebruikt hij heel handig de betekeniscontext van de tekst en de feedback van zijn eigen lexicon: *fuin* betekent niks, *tuin* wel. Dat is het grote voordeel van leren lezen in een taal die je al spreekt. Een cursist die in het Nederlands als tweede taal leert lezen, kan die eigen woordenschat als feedback mechanisme nauwelijks inzetten.

Fase 3: automatiseren en direct herkennen

Als dat spellend lezen eenmaal goed gaat, wordt de leeshandeling langzamerhand verkort en geautomatiseerd. Eerst worden groepjes letters die vaker in dezelfde combinatie voorkomen, spellingpatronen, in één keer gelezen: *st-oe-p stoep*, *str-aat straat*, *huis-je huisje*. Daarna ziet de leerder kans om woorden die hij vaker gelezen heeft in één oogopslag te herkennen, en langzamerhand worden steeds meer en ook steeds langere woorden in één keer goed gelezen. Op dat moment kan een cursist weer, net als in het begin, een geschreven woord direct herkennen. Dat gaat overigens niet altijd goed. Winston en Marie zullen dit nog niet kunnen, omdat ze nog geen woorden lezen met clusters medeklinkers. Deze fase zal behoorlijk wat tijd vergen, zeker als er weinig lesuren per week zijn en de cursisten niet intensief oefenen.

Fouten die cursisten maken bij het lezen, geven daarover wel veel informatie, vooropgesteld dat cursisten hardop lezen, wat in deze fase af en toe heel handig is om een beeld te krijgen van de vorderingen. Een cursist die de woorden nog van buiten leert, zal bijna altijd een bestaand woord noemen en heel vaak een woord dat expliciet behandeld is in de les. Maar in fase 3 lezen cursisten, als ze fouten maken, ook woorden die ze niet kennen, die zelfs helemaal niet bestaan: *straan*, *gruip*. Dat lijkt wellicht een achteruitgang, ineens gaat een cursist onzin verkopen, maar dat is het niet. Hij is aan het leren gebruik te maken van grafische informatie, van de overeenkomst tussen letters en klanken, en niet alleen af te gaan op de visuele informatie. Overigens zullen veel cursisten zichzelf hier proberen te corrigeren, omdat ze feedback krijgen van hun woordenschat: *straan* is niks, nog eens goed kijken, o ja, *straten*.

Omgaan met de orthografie

Tot dusverre werd de herkenning van geschreven woorden beschreven alsof de orthografie (de spelling) zeer regelmatig is en er een eenduidige één-op-één relatie is tussen klank en teken. Zet de Nederlandse spelling zo eenvoudig in elkaar – de spelling van sommige talen zoals het Fins komt daar dicht bij in de buurt – dan zou in principe elke tekst vanaf dit moment toegankelijk zijn voor

cursisten voor zover de erin voorkomende taal ook begrepen wordt. Docenten van lees- en schrijfgroepen NT1 weten maar al te goed dat dat niet zo is. De schrifttekens en spraakklanken in het Nederlands onderhouden een iets ingewikkelder relatie met elkaar. Allereerst omdat er nu eenmaal meer klanken zijn dan lettertekens; 36 klanken moeten met 26 lettertekens gemaakt worden. Op de tweede plaats omdat spreektaal in de loop van de tijd verandert en wat ooit een één-op-één relatie was, is dat al lang niet meer. Het onderscheid *ei/ij* bijvoorbeeld was ooit een weergave voor twee verschillende klanken. Maar vooral omdat er meer regels zijn die de schrijfwijze van een woord bepalen dan alleen de ‘standaarduitspraak’. Naast de basisregel van de uitspraak – je schrijft een woord zoals je het hoort, althans in ABN – bestaat er bijvoorbeeld ook het principe van de analogie – *hond* naar analogie van *honden* en van de etymologie – *hij* met lange *ij*, omdat het vroeger als *hie* klonk, en *wei* met korte *ei* omdat je daarin een *ei* hoorde. En daarnaast zijn er natuurlijk de voor veel cursisten ondoorgrondelijke regels van de verdubbeling van de medeklinkers bij korte (beter gedekte) klinkers zoals in *bukken* en *jassen*.

Alle beginnende lezers moeten leren dat wat aanvankelijk als een zeer eenduidig systeem werd aangeleerd, zo eenvoudig nu ook weer niet is. Ze moeten de uitzonderingen op de regel leren zoals de verdubbeling van de medeklinker, de *d* op het einde van een woord of de verschillende schrijfwijzen van de stomme *e*. Overigens zijn die uitzonderingen op de regel veel lastiger onder de knie te krijgen bij het schrijven van het Nederlands, dan bij het lezen. Veel docenten zullen de ervaring hebben dat cursisten die woorden als *bukken* of *zagen* correct lezen, toch wat hardnekkiger *buken* of *zaagen* blijven schrijven.

Een ander model van schriftverwerving

Het stadiamodel van leren lezen en schrijven dat hierboven geschetst werd, beschouwt het proces van leren lezen als vooral een bottom-upbenadering (zie voor stadiamodellen bijvoorbeeld Chall 1999 en Juel 1991) waarin een lezer geleidelijk de alfabetische schriftcode leert en in elk stadium iets anders doet met geschreven taal. Eerst direct herkennen op basis van visuele kenmerken, dan letter voor letter verklanken, dan lezen met gebruikmaking van vertrouwde clusters en ten slotte woorden weer direct herkennen, maar nu op basis van structurele informatie.

Daarnaast bestaat er nog een ander model dat vooral in de volwasseneneducatie veel aanhang had en dat met een wat vreemde term de psychootlinguïstische benadering is gaan heten. Anders dan in het model dat hiervoor geschetst werd, waarin een lezer in elke fase iets anders doet met geschreven taal, wordt het leren lezen in dit tweede model gezien als een enkelvoudig proces van schrift naar betekenis, een directe route van geschreven taal naar betekenis. Kenmerkend voor dit model is de opvatting dat er geen kwalitatief, maar er alleen een

kwantitatief verschil bestaat tussen een beginnende en een meer gevorderde lezer. Van meet af aan probeert een beginnende lezer een geschreven woord direct te herkennen, op de wijze zoals we ook een afbeelding of pictogram zouden herkennen. De belangrijkste taak van de lezer is immers betekenis halen uit geschreven taal, en wel via de kortst mogelijke route. Vordering in leesvaardigheid betekent in essentie steeds meer geschreven taal leren herkennen. De relatie die er bestaat tussen letters en klanken – kenmerkend voor het Latijnse schrift – wordt zo min mogelijk benut. Fervente voorstanders van dit model waren Goodman (1986) en Frank Smith (1992; 2004). Volgens Goodman is lezen een ‘guessing game’ en een natuurlijk proces. Volgens Frank Smith is het leren lezen van een alfabetisch schrift niet anders dan het leren lezen van ideogrammen of, met andere woorden, van woordconfiguraties.

5.3 Methodieken van leren lezen

Een fragment van een discussie tussen een alfabetiseringsdocent en enkele cursisten uit het stuk *Die Mutter* van Bertold Brecht (1967).

Pelagea Wlassowa leert lezen

Leraar Iwanowitsj (voor een bord): Jullie willen dus leren lezen. Ik begrijp weliswaar niet, waar jullie dat in jullie situatie voor nodig hebben, en sommigen van jullie zijn eigenlijk ook al te oud, maar ik al het ter ere van mevrouw Wlassowa proberen. Hebben jullie allemaal wat om te schrijven? Ik schrijf nu dan drie eenvoudige woorden op: *tak*, *hok*, *vis*. Ik herhaal: *tak*, *hok*, *vis*. Schrijf op.

Sigorski: Waarom juist die woorden?

Pelagea Wlassowa: Nicolai Ivanowitsj, moet het per se *tak*, *hok*, *vis* zijn?

Wij zijn al oud en moeten snel de woorden leren die nodig hebben.

De leraar glimlacht: Weet je, waarmee je leert lezen doet er helemaal niet toe.

Pelagea : Hoezo niet? Hoe schrijf je bijvoorbeeld *arbeider*? Dat interesseert Pavel Sigorski.

Sigorski: *Tak* komt toch nooit voor!

Pelagea: Hij is metaalarbeider.

Leraar: Maar de letters komen er in voor.

Arbeider: In het woord *klassenstrijd* komen toch ook de letters voor.

Leraar: Maar je moet met het eenvoudigste beginnen, niet meteen met het moeilijkste. *Tak* is eenvoudig.

Sigorski: *Klassenstrijd* is veel eenvoudiger.

Leraar: Er is toch helemaal geen *klassenstrijd*. Laten we dat om te beginnen vaststellen.

Sigorski (staat op): Dan kan ik van u niets leren, als er bij u geen klassenstrijd bestaat.

Pelagea Wlassowa: Jij moet hier lezen en schrijven leren, en dat kun je hier ook. Lezen, dat is klassenstrijd!

De klassenstrijd mag dan plaatsgemaakt hebben voor heel andere thema's, het conflict tussen het pleidooi van de arbeider Sigorski voor directe gebruiksrelevantie en de didacticus Iwanowitsj is typerend voor wat in de volwasseneneducatie een onderwerp van heftige discussies is geweest. Ik zal hier duidelijk proberen te maken dat Sigorski en Iwanowitsj beiden gelijk hebben – en zeker ook Pelagea aan het eind van het fragment – maar dat er een misverstand ontstaat omdat ze eigenlijk over twee heel verschillende zaken praten. De leraar praat namelijk over het leren doorgronden van een schriftsysteem ofwel over het leren kraken van de code en de arbeider over het kunnen gebruiken van geschreven taal. Het gaat in wezen om twee verschillende dimensies die echter zo vaak tot misverstanden hebben geleid dat het goed is er even bij stil te staan. De eerste dimensie betreft de vraag hoe een lezer toegang krijgt tot geschreven taal en de vraag of expliciete instructie in de schriftcode daarbij noodzakelijk is. De tweede dimensie betreft de vraag welke geschreven taal nuttig en relevant geacht wordt voor een beginnende lezer en hoe hij die kan leren gebruiken.

Twee methodieken

De twee modellen van schriftverwerving die in de vorige paragraaf werden geschetst kennen al eeuwenlang hun didactische equivalent in het onderwijs in schriftverwerving. Het didactische equivalent van de stadiamodelle bestaat uit alle mogelijke varianten van wat in de Angelsaksische literatuur 'phonics'-benaderingen heet, en in de Nederlandse geschiedenis de analytisch-synthetische methode of structuurmethode heet. In de meest kale vorm begint het onderwijs in schriftverwerving met de kleinste eenheden (grafemen of fonemen) om geleidelijk aan de herkenning van geschreven taal uit te breiden naar grotere eenheden, eerst woorden, dan zinnen en ten slotte teksten.

De tweede benadering, die pleit voor een directe route van de geschreven taal naar betekenis, dus zonder de omweg van de gesproken taal, is in de Angelsaksische landen altijd zeer populair geweest, en heeft ook in de volwasseneneducatie altijd op veel belangstelling mogen rekenen (Sabatini 1999; Wagner 2004). Die methodiek wordt in Angelsaksische landen doorgaans aangeduid met 'sight word approach' en in de Nederlandse geschiedenis is de term globaal methode veel gebruikt. Goodman (1986) is ervan overtuigd dat het geen enkele zin heeft om taal op te splitsen in 'bite-size, abstract little pieces, words, syllables, and isolated sounds', omdat dat het leren lezen extra moeilijk zou maken. Smith (1992) is een verklaard tegenstander van expliciete instructie in leesonderwijs, want leren lezen is volgens hem een spontaan proces dat helemaal geen speci-

fieke aandacht, motivatie of instructie nodig heeft. Zowel Goodman als Smith beschouwen leren lezen dus als een natuurlijk en incidenteel leerproces, waarbij aandacht vragen voor de structurele eenheden van taal onnodig veel gedoe is.

De psycholinguïstische methode van Frank Smith heeft, naast de methode van Paulo Freire, in de volwasseneneducatie altijd op veel belangstelling mogen rekenen. Hier zijn de tegenstellingen tussen een volledige globaalmethode – in Angelsaksische landen was dat heel gebruikelijk – en de structuurmethode geschetst om de principes duidelijk te maken. Om preciezer te zijn zou je eigenlijk moeten zeggen dat het uitgaan van betekenisvolle gehelen alleen globaalmethode zou mogen heten, wanneer het vervolgens aan de leerder overgelaten werd om uit te vinden hoe het systeem werkt. In Nederland was/is het gebruikelijker om met grote gehelen te beginnen om van daaruit naar de kleine eenheid te gaan. Dat laatste wordt in oudere indelingen als die van Gray (1956) aangeduid met de term analytische methode. De term analytisch-synthetische methodes, het meest gebruikt in Nederland, duidt op een methodiek waarin gestart wordt met grotere gehelen, bijvoorbeeld teksten en kapstokwoorden daaruit, waarbij vervolgens de kapstokwoorden van meet af aan geanalyseerd en gestructureerd worden.

Zeker voor volwassenen wordt het doorgaans belangrijk geacht van meet af aan te werken aan wat in hun bestaan relevant is. Een van de redenen daarvoor is ongetwijfeld het feit dat alfabetiseringsonderwijs aan volwassenen in het westen over het algemeen cursisten betrof die al een lange, en vaak problematische geschiedenis in het onderwijs achter de rug hadden en kennelijk via de andere route niet of nauwelijks lezen en schrijven hadden geleerd.

Kort gezegd, volgens de eerste methodiek leer je lezen en schrijven door geschreven woorden te leren ontleden, in de tweede leer je ze als een geheel van buiten. Het zal duidelijk zijn dat u bij de tweede methodiek makkelijker vanaf het begin met woorden kunt werken die direct relevant zijn voor de cursisten: een cursist kan namelijk net zo makkelijk het woord *huurcontract* van buiten leren als het woord *huis*. En daar heb je meteen wat aan, zou u kunnen denken. Een cursist blijft dan echter wel heel erg afhankelijk van iemand die hem steeds de eerste keer voorzegt wat er staat.

Voor cursisten zoals Marie en Winston, die nog nooit naar school zijn geweest, is het aan te bevelen ze de principes van de code te leren. Cursisten moeten – liefst zo kort en intensief mogelijk – de principes van dat systeem onder de knie zien te krijgen. Uiteraard moet niet alleen dit gebeuren. Daarnaast en daarna – en liefst zo snel mogelijk – moeten cursisten over kunnen stappen op andere wijzen van lezen en de inzet van andere leerstrategieën. Want alleen op die manier kunnen ze zichzelf als lezer verder ontwikkelen; ze hebben, zoals dat heet, ‘een self-teaching device’ tot hun beschikking (Share 1995). Uit onderzoek

dat vooral bij kinderen is uitgevoerd, en in mindere mate bij volwassenen (zie Kurvers & Van der Zouw 1990), blijkt immers dat de echte beginners onder de volwassenen dezelfde stadia doorlopen die kinderen doorlopen die voor het eerst in hun leven leren lezen en schrijven. Dat laat overigens onverlet dat vanaf de eerste les al die andere relevante geschreven taal evenzeer en ruim aan bod kan komen in de lessen. Zolang er een lezer in de groep is – en de docent is dat per definitie – kan in principe elke tekst die qua taalgebruik binnen het repertoire van de cursisten valt voorgelezen, gelezen en besproken worden, ook met de totale beginners. En aan de hand daarvan kunnen ook de beginnende lezers heel veel leren over hoe teksten in elkaar zitten, wat je moet doen om informatie op te sporen, hoe je een krantenbericht onderscheidt van een brief of waartoe welke tekstsoort dient. Marie kan dan nog wel niet zelfstandig zo'n tekst ontcijferen, maar uiteraard heel goed meepraten over de onderwerpen die in wat ingewikkelder teksten aan bod komen. Ze is geen kind meer. Alleen is zo'n tekst minder geschikt voor het leren van de eerste beginselen: bij het woord *huis* valt het te doen om eerst spellend te lezen, *h-ui-s huis*, en dat steeds vlotter te doen, bij *huiselijk* of *proficiat* of *huurcontract* ligt dat wat ingewikkelder. De docente werkt ook zo wanneer ze Marie en Winston mee laat discussiëren over inbrekers en beveiliging, over sms'en of over de gebruiksaanwijzing bij medicijnen, maar hen daar tussendoor taken geeft om te leren decoderen.

5.4 Leren schrijven

De term 'leren schrijven' wordt zowel gebruikt voor het leren maken van lettertekens, meestal met pen op papier, als voor het leren volgens welke afspraken de Nederlandse taal op papier genoteerd wordt, leren spellen dus. Daarnaast wordt de term ook gebruikt voor het leren formuleren of het construeren van een tekst. In dit hoofdstuk worden alleen de eerste twee aspecten belicht (voor het laatste zie hoofdstuk 7). Eerst wordt ingegaan op het schrijfmotorische deel, daarna op het leren spellen van woorden.

De schrijfbeweging

Wie wel eens volwassen beginnende schrijvers heeft geobserveerd, heeft kunnen zien dat ze vaak niet zo snel tevreden zijn met wat ze geschreven hebben. Voor een deel omdat ze constateren dat hun schrijfproduct niet is geworden wat ze hadden bedoeld, maar ook omdat ze bij de vergelijking van voorbeeld en eigen product nog niet zo goed weten waar ze wel en niet op moeten letten. Sommige kenmerken van letters zijn immers wel relevant om de ene letter goed van de andere te kunnen onderscheiden – steekt een stok duidelijk uit, is een cirkel open of gesloten, heeft een letter twee of drie pootjes – andere zijn daarvoor niet of minder relevant – een woord is iets groter uitgevallen dan het andere, de afstand tussen de letters is niet precies even groot. Docenten zijn dan

ook vaak sneller tevreden met het resultaat dan cursisten zelf, omdat ze abstraheren van die minder relevante afwijkingen van het model. Om het gewenste resultaat op papier te krijgen is het ook nodig dat de beginnende schrijver inzicht heeft in hoe het te maken patroon in elkaar zit; daarnaast moet de hand kunnen uitvoeren wat het oog ziet, oog-handcoördinatie, en ten slotte moeten hand en pen gelijkmatig meebewegen.

Als er bijvoorbeeld veel 'laspunten' te zien zijn, dat wil zeggen de pen wordt steeds even opgeheven, als cursisten niet goed binnen lijnen kunnen blijven of moeite hebben met het maken van een hoek, dan is een schrijfbeweging nog niet vloeiend. Als de hand van een cursist sneller verschuift dan de pen, gaat het schrift naar links overhellen.

Methodische aspecten

Om de schrijfvaardigheid goed te ontwikkelen besteedt een docent aandacht aan de houding van de cursisten, aan de papierligging en aan de pengreep (zie hiervoor hoofdstuk 7). Aanvankelijk heeft het voordelen om cursisten met een potlood te laten schrijven omdat ze zichzelf dan makkelijk kunnen corrigeren. Als de penbeheersing beter is, kan een balpen gebruikt worden. Gelinieerd papier geeft cursisten in het begin houvast wanneer geleerd moet worden om op één lijn te schrijven, en de hoogte van de letters ten opzichte van elkaar nog een probleem is. Al te veel hulplijntjes werkt vaak eerder verwarrend.

Oefeningen in het schrijven van letters worden over het algemeen als volgt opgebouwd: tussen contouren schrijven, overtrekken, gedeeltelijk overtrekken, naschrijven, en tot slot zelfstandig schrijven. Aangezien schrijfoefeningen erg vermoeiend zijn verdient het aanbeveling om er elke les mee bezig te zijn, maar niet te lang.

Een vraag die vaak gesteld wordt is: moet een docent in een lees- en schrijfgroep bij de echte beginners aandacht besteden aan de manier waarop deelnemers hun letters vormen? Maakt het bijvoorbeeld wat uit of iemand de j van onderaf of van bovenaf begint? Misschien niet voor het schrijven van een afzonderlijke letter, maar wel voor de schrijver zelf en ook voor de snelheid van het leerproces. Eén schrijfwijze leren verhoogt de systematiek en hoe systematischer iemand leert schrijven, hoe groter de kans dat hij een vloeiend handschrift leert ontwikkelen.

Een andere vraag is of er bij het leren schrijven een speciaal lettertype gebruikt moet worden. Daar zijn globaal genomen twee opvattingen over. Een specifiek lettertype wordt gekozen vanwege de leerbaarheid: een lettertype waarin de lettervormen zo eenvoudig mogelijk gehouden zijn en de overeenkomst met te lezen letters zo groot mogelijk. Meestal wordt daarvoor het blokschrift gebruikt, met letters die rechtop, los van elkaar geschreven worden. Als nadeel van dit lettertype wordt wel genoemd dat het niet leidt tot een verbonden handschrift

dat met enige vaart geschreven kan worden. En sommigen vinden dat het een wat kinderlijke indruk maakt. In de andere opvatting staat niet de leerbaarheid centraal, maar de positie van de leerder als volwassene. Wie in een geletterde maatschappij leeft, wordt voortdurend geconfronteerd met geschreven boodschappen in allerlei lettertypen zowel in blokschrift als in cursief schrift. De volwassen leerder moet in elk geval de verschillende lettertypes leren herkennen en leren hanteren voor zover dat voor een bepaald doel noodzakelijk is, bijvoorbeeld blokschrift voor het invullen van een formulier, cursief voor een handtekening.

Het meest adequaat lijkt een didactiek waarin cursisten voor de herkenning van geschreven taal vertrouwd raken met uiteenlopende vormen van schriftgebruik – voor een groot deel al te realiseren door diverse vormen van authentiek omgevingsmateriaal te benutten – en voor het zelf schrijven zeker aanvankelijk één type schrift leren hanteren, hetzij blokschrift, hetzij verbonden schrift. Er zijn voorlopig weinig argumenten om uitdrukkelijk voor het een of het ander te kiezen.

Leren spellen

In de les in het voorbeeld gaf docente Francien een dictee. Sommige woorden had Marie al vaak geoefend – *op, dak, gas, goot* – de andere woorden zijn wel bekend en ook al voorgekomen in de les, maar nog niet uitgebreid geoefend – *huis, gang, tuin, boek*.

Voor het aanvankelijk leren spellen van woorden geldt voor een deel hetzelfde wat ook voor het leren herkennen van geschreven woorden is opgemerkt (zie paragraaf 6.3): cursisten moeten leren hoe het systeem in elkaar zit, ze moeten klanken (fonemen) leren onderscheiden en herkennen in gesproken taal, bij elke klank het bijpassende schriftteken leren en vervolgens leren dat de Nederlandse spelling niet zo eenduidig is als het basisprincipe suggereert: niet elke /ee/ wordt als *ee* geschreven. Ook dat kost, naast het feit dat een cursist zich de schrijfmotoriek eigen moet maken, leertijd. Het feit dat een klank een abstractie is die in zuivere vorm bijna nooit te horen is in gesproken taal, wrekt zich nog veel meer bij het spellen dan bij het lezen. Dat valt te illustreren aan de meest voorkomende fouten die beginnende schrijvers maken en die hieronder kort getypeerd worden.

Visuele verwarringen

Veel beginnende spellers verwarren in het begin letters die visueel op elkaar lijken: *d, b, p* bijvoorbeeld, *n* en *u* of *t* en *f*. Marie schreef bijvoorbeeld *oq* in plaats van *op*. Ze weet ongeveer welk teken ze moet gebruiken, en het is wel zeker dat ze niet de intentie had de *q* te schrijven; die is helemaal niet behandeld in de les. Maar de letters lijken heel erg op elkaar. Meestal is die verwarring

van korte duur, al zullen sommige cursisten de *b*, *d* en *p* nog een tijdje door elkaar halen. De volgorde van letters in klanken die met twee tekens geschreven worden, zoals *ui*, *eu*, *ou* enzovoort, zorgen aanvankelijk ook voor verwarring.

Fonetisch spellen

Beginnende spellers passen het systeem toe dat ze geleerd hebben. Bij een dictee bijvoorbeeld hebben ze zo goed mogelijk geluisterd naar wat er gezegd is en schrijven ze op wat ze horen, zonder te abstraheren van die varianten in de uitspraak. Ze noteren op fonetisch niveau. Voorbeelden daarvan zijn *gil* in plaats van *geel*, of *pak* in plaats van *park*. Deze fouten maken alle beginnende spellers een korte tijd: de cursisten leren langzamerhand dat de spelling fonologisch is en niet fonetisch. Ze leren bijvoorbeeld dat de middenklank van *geel* ondergebracht moet worden bij het foneem /ee/, en die van *gil* bij het foneem /i/, ook al hoor je bijna geen verschil tussen die twee woorden. Ze leren dat er in *park* ook een r-klank zit, ook al hoor je eerder iets als *pa:k*. Langzamerhand leren cursisten hoe het systeem van foneemindelingen in elkaar zit. De kennismaking met de schrijfwijze van woorden is daarbij van veel steun.

Streektaalfilter

Een ander type fouten heeft te maken met het feit dat de moedertaal van de cursist, de taal die de cursist dagelijks spreekt, niet altijd het standaard Nederlands is, maar een streektaal of een stadsdialect – Drents, Amsterdams, Limburgs. Ze spellen dan niet zozeer zoals dat in het standaard Nederlands zou moeten, maar zoals zij het zelf zouden zeggen. Denk bijvoorbeeld aan de problemen met het onderscheiden van *v* en *f* of *s* en *z* in sommige delen van Nederland. De cursist die *son* schrijft in plaats van *zon*, past het basisprincipe wel goed toe, maar moet de conventies van de standaardspelling nog leren.

Uitzonderingen op de regel

En dan is er ten slotte een groep fouten die erg veel voorkomt bij beginnende spellers. Die fouten hebben te maken met het feit dat cursisten aanvankelijk geleerd wordt, om het systeem duidelijk te maken, dat er een duidelijke één-op-één relatie is tussen klank en teken, terwijl een tijdje later blijkt dat er vele uitzonderingen zijn op deze basisregel van de spelling. Die fouten komen in het dictee van Marie nog niet voor, maar iedereen kent ze: *slaapen*, *moejluk*, *baker*, *hont*.

5.5 Lezen en schrijven moet je doen

Uit het voorgaande mag duidelijk zijn geworden dat voor de echte beginners in het lezen en schrijven zowel aandacht voor het kraken van de code, het technisch lezen en schrijven nodig is, als voor het op vele manieren leren gebruiken van geschreven taal in relevante situaties uit het eigen leven. De eerste en belangrijkste tip voor docenten die met deze echte beginners te maken krijgen zal dan ook zijn: het een doen – systematisch en structureel aandacht voor de techniek – en het ander vooral niet laten – werken aan leren leren, leren omgaan met teksten, tekstsoorten leren herkennen, op zoek gaan naar essentiële informatie enzovoort.

De meeste docenten krijgen zelden een groep met alleen echte beginners zoals Marie. Een van de eerste keuzes die gemaakt worden is dan ook de verhouding tussen onderwerpen en activiteiten die in de hele groep gedaan kunnen worden en het maatwerk voor individuen en/of kleine groepjes. Uit beschikbare literatuur over onderwijs in beginnende lees- en schrijfvaardigheid aan volwassenen duiken steeds een aantal factoren op die het onderwijs aan beginners succesvol kunnen maken. Het accent in het navolgende zal vooral liggen op die onderdelen die relevant zijn voor alfabetisering in de eerste betekenis van de code leren kraken (zie voor andere tips en suggesties de hoofdstukken 6 en 7):

- Contextualisering. Zoek naar contexten voor het leren en oefenen die ertoe doen voor de cursisten. Met andere woorden, bed de oefeningen in in voor cursisten herkenbare situaties, ook als de oefeningen zelf eenvoudiger zijn dan het authentieke materiaal waarmee gestart wordt.
- Stapsgewijze opbouw. Een schriftcode leren vraagt om systematische aandacht voor een stapsgewijze opbouw van makkelijk naar moeilijk, van eenvoudig naar complex, van korte teksten naar langere teksten enzovoort.
- Kilometers maken. Uit nagenoeg elk onderzoek naar beginnende lezers komt naar voren dat een lezer pas in staat is relevante informatie uit een tekst te halen als het technisch lezen zelf min of meer vloeiend gaat. Dat vraagt om zoveel mogelijk lezen van teksten die qua moeilijkheidsgraad goed aansluiten bij het niveau van de cursist. Humoristische korte verhalen bijvoorbeeld lenen zich daar uitstekend voor. Bij dit oefenen in vloeiend lezen is het juist niet de bedoeling dat cursisten ook voortdurend vragen over de tekst moeten beantwoorden. Dan kan het immers gebeuren dat ze tien minuten aan het lezen zijn, en nog een half uur zitten te ploeteren met het zoeken van antwoorden. Lekker doorlezen en veel lezen is hier eerder de boodschap.
- Variatie in oefenvormen. Een docent die een uur lang alleen maar bezig is met analyse- en synthese-oefeningen of met het laten maken van een dictee, riskeert dat cursisten gedemotiveerd en gefrusteerd raken. Een docent die de helft van de les besteedt aan het napraten over het weekend eveneens.

- Gebruik van multimedia. Juist voor de wat saaie technische oefeningen in leerstof die ingeslepen moet worden – synthese-oefeningen, letter-klank-koppeling – is gebruik van de computer ideaal. Waar een docent in een groep al gauw weken kwijt is om cursisten 200 keer een aantal woorden te laten analyseren en synthetiseren, kan de computer dat vaak in een paar keer tien minuten. Het werken aan de computer is op zichzelf al bijzonder motiverend, maar bovendien geeft de computer onmiddellijk feedback, zij het nog enigszins beperkt, en kan een cursist makkelijk doorgaan tot een onderdeel geheid zit. Bovendien kan bij het individueel werken aan de computer gesproken taal, geschreven taal en beeld heel eenvoudig gecombineerd worden. Software met ingebouwde taaltechnologie, waarbij ook feedback gegeven wordt op het hardop lezen van cursisten, zou ideaal zijn – zoals de digitale ‘reading tutor’ in sommige programma’s – maar is nog relatief weinig beschikbaar voor het Nederlands.

Ik zou daar nog een punt aan toe willen voegen: de sensatie van het ‘echte’ lezen en schrijven. In een goede cursus voor beginners hoeft de sensatie van het echte lezen en schrijven bepaald niet te wachten tot cursisten de basisbeginselen in de vingers hebben. Te midden van de oefeningen en werkvormen die relevant zijn voor het technisch lezen en schrijven en voor het alledaagse functioneren, moet er ook tijd zijn voor het lezen van een echt boek en voor de zelfexpressie in het schrijven. Een docent kan af en toe voorlezen uit een boek en er zijn heel aardige boeken beschikbaar voor cursisten die net de kunst van het lezen onder de knie hebben, bijvoorbeeld de uitgaven van De Stiep Educatief. En her en der zijn er heel goede ervaringen opgedaan met bijvoorbeeld het dialoogdagboek waarin cursisten en docenten beurtelings iets schrijven. Dat is authentieke communicatie en kan bij wijze van spreken vanaf de eerste les: de docent kan heel eenvoudig beginnen en de cursist kan beginnen met tekenen of heel eenvoudige antwoorden geven (Kurvers 2008). Ook poëzie is een krachtige expressievorm voor beginners in het schrijven, en bovendien heel erg geschikt om op een wat speelser wijze met klankovereenkomsten en –verschillen in de weer te zijn.

Teksten voor beginners

Om na te gaan of teksten geschikt zijn om zelfstandig te lezen zijn er twee typen maten in de omloop: instrumenten om het veronderstelde leesvaardigheidsniveau vast te stellen om een tekst te kunnen lezen (leesbaarheidsindexen) en meer kwalitatieve instrumenten waarin gekeken wordt naar inhoud en taalgebruik.

De leesbaarheidsformules beschrijven het gemak waarmee een tekst door een specifieke groep lezers gelezen kan worden. Daarbij gaat het meestal om mathematische formules, die iets kunnen zeggen over de geschiktheid van teksten voor lezers van een bepaald niveau. Relevant daarin zijn vooral de

woordlengte – hoeveel letters heeft een woord – en de zinslengte: hoeveel woorden moet een beginnende lezer in zijn geheugen vasthouden om de betekenis van de zin nog te kunnen volgen? Voor de echte beginners zijn dus korte woorden met weinig medeklinkerclusters en korte zinnen van ongeveer zes woorden ideaal. Een stukje tekst als:

Jan is ziek.

Hij heeft pijn in zijn buik.

Zijn hoofd doet ook zeer.

Dit gaat niet goed, denkt Jan.

Ik kruip een dag in bed

is meer geschikt voor een echte beginner dan een zin als:

Omdat Jan buikpijn en hoofdpijn heeft, vindt hij het verstandiger eerst maar eens een dag in bed te blijven.

Geleidelijk kunnen dan meer medeklinkerclusters toegevoegd worden, langere woorden en langere zinnen worden gebruikt. Omdat die formules alleen over technische aspecten gaan, kunnen ze niets zeggen over de vraag of een tekst begrijpelijk, interessant of leuk is. Daarvoor moet naar de inhoud en het taalgebruik gekeken worden.

Om gemakkelijk begrepen te kunnen worden moet de schrijfstijl direct en eenvoudig zijn, en vertrouwd voor de lezer en de structuur logisch en niet op verschillende manieren te interpreteren. Voor een fictieve tekst, een verhaal, zijn bijvoorbeeld de volgende vuistregels handig om bij de hand te hebben.

Wat betreft de inhoud:

- Concreet verhaal met niet te veel betekenislagen.
- Focus op gebeurtenissen en acties.
- Niet te veel verschillende personages.
- Vanuit één perspectief verteld; het vertellersperspectief is bijvoorbeeld makkelijker dan een verhaal verteld vanuit de ik-persoon.
- Niet te veel tijdsprongen; chronologisch, geen of weinig flashbacks en flash forwards.
- Een plaats van handeling die bekend is of voorstelbaar.
- Niet te veel open plaatsen: onderdelen in het verhaal die de lezer zelf in moet vullen.

Wat betreft het taalgebruik:

- Eenvoudige, frequente woorden met een eenduidige betekenis.
- Grammaticaal eenvoudige zinnen.
- Een verhaal waarin niet te veel onderlinge verwijzingen – verwijzwoorden, betekenisrelaties – nodig zijn. Wat overigens niet hetzelfde is als verwijzingen gewoon weglaten.

Deze en andere richtlijnen kan een docent gebruiken om teksten eenvoudig te maken en toch aan te sluiten bij wat cursisten interesseert en wat ze aankunnen.

In het voorbeeld in had de docente de tekst bijvoorbeeld gebaseerd op wat Marie eerder verteld had over haar eigen huis.

5.6 Tot slot

In dit hoofdstuk stond de allereerste fase van schriftverwerving centraal, de fase waarin Marie en Winston leren hoe de alfabetische code in elkaar zit tot ongeveer het niveau waarop ze een korte eenvoudige tekst waarvan het taalgebruik bekend is en de inhoud vertrouwd, zelfstandig en enigszins vloeiend, zonder nog te hoeven spellen bij elk woord, kunnen lezen. Dat kost leertijd, systematische aandacht voor de stappen die daarin gezet worden en vooral veel oefening en veel doen. Dan zijn Marie en Winston er nog lang niet, want dan begint het eigenlijk pas; zie de andere hoofdstukken in dit boek. Maar in dit hoofdstuk is ook betoogd dat dit helemaal niet betekent dat niet heel veel andere zaken ook aan bod kunnen komen in de lessen. Marie en Winston zijn dan wel echte beginners in het lezen en schrijven, maar voor het overige zijn het gewoon volwassen mensen die net zo goed mee kunnen praten over de relevante onderwerpen als de andere cursisten in de groep. Alleen heeft het voor hen nog geen zin ze zelfstandig te laten tobben met teksten die ze nog helemaal niet aan kunnen. Daar hebben ze nog een bemiddelaar voor nodig, die de geschreven taal eerst nog volledig introduceert en geleidelijk aan steeds meer overlaat en Marie en Winston zelf.

Het kan natuurlijk ook nog dat Marie heel erg veel moeite blijft houden met leren lezen, bijvoorbeeld omdat ze dyslectisch blijkt te zijn. In dat geval blijft ze waarschijnlijk grote moeite houden met vooral die onderdelen die te maken hebben met het analyseren en synthetiseren van woorden en het automatiseren van het lezen, ook na herhaalde instructie en veel oefening. Bij een vermoeden van dyslexie is het altijd relevant om eerst goed na te gaan of er geen andere oorzaken kunnen zijn van het nauwelijks vorderen: teveel lessen gemist, uitleg niet begrepen, te weinig aandacht voor de basisprincipes, nauwelijks geoefend enzovoort. Pas als dit allemaal niet speelt en het probleem hardnekkig blijkt te zijn, moet er actie ondernomen worden (zie hoofdstuk 8).

Literatuur

Een gedeelte van deze tekst is in vergelijkbare bewoordingen afgedrukt het hoofdstuk Alfabetisering, in: J. Hulstijn e.a. (1996), *Handboek Nederlands als tweede taal in de volwassenen-educatie*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Adams, M. (1990) *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge MA: MIT Press.

Artwergen, B., C. Edelsky & B. Flores (1987) 'Whole language: What's new?', in: *Reading Teacher*, 41, 144-154.

Barton, D. (1994/2007) *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Oxford University Press.

Brecht, B. (1967) 'Die Mutter', in: B. Brecht, *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Byrne, B. (1998) *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove, UK: Psychology Press.

Chall, J.S. (1983) *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.

Chall, J.S. (1999) 'Models of reading', in: D. A. Wagner, R. L. Venezky, & B. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook*. New York: Garland Publishing, 163-166.

Dijkstra, A. & G. Kempen (1993) *Taalpsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Freire, P. (1972) *Pedagogiek der Onderdrukten*. Baarn: In den Toren.

Goodman, K.S. (1986) *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gray, W.S. (1956) *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, Glenview Illinois: UNESCO.

Juel, C. (1991) 'Beginning Reading', in: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. (V 2, pp. 759-788). New York: Longman.

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

Kurvers, J. & K. van der Zouw (1996) 'Alfabetisering', in: J. Hulstijn e.a. *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie: handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Kurvers, J. (2002) *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.

Ruijsenaars, A.J.J.M. e.a. (2008) 'Dyslexie bij volwassenen : meer dan problemen met lezen en schrijven', in: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*; vol. 47, 3, 135-145.

Sabatini, J. P. (1999) 'Adult reading acquisition', in: D. A. Wagner, R. L. Venezky, & B. Street (Eds.), *Literacy: An international handbook*. New York: Garland Publishing, 49-53.

Share, D. (1995) 'Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition', in: *Cognition*, Vol. 55, No. 2., 151-218.

Smith, F. (1992) 'Learning to read: The never-ending debate', in: *Phi Delta Kappan*, 74, 432-441.

Smith, F (2004) *Understanding Reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

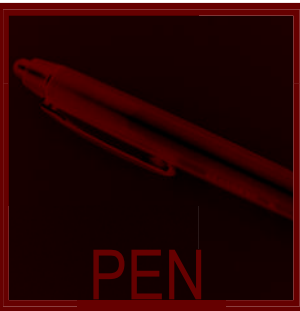
Stanovich, K. E. & P.J. Stanovich (1999) 'How research might inform the debate about early reading acquisition', in: J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 12-41). Oxford: Blackwell Publishers.

6

LEREN LEZEN: VAN LASTIG NAAR LEUK!

Itie van den Berg

Wat is lezen, wat willen cursisten lezen en hoe lezen laaggeletterden die naar een lees- en schrijfcursus gaan? Cursisten hebben verschillende manieren van lezen, wat moeten ze bijleren om ervaren lezers te worden? Hoe pakt de docent dit aan en welke hulpmiddelen heeft hij hierbij? Kunnen laaggeletterde volwassenen plezier in lezen krijgen?



Beelden over lezen uit Sprookjes van 1001 nacht

Een koopman doet het sinds jaar en dag voorkomen, dat hij kan lezen. Een volstrekt nutteloze vaardigheid overigens, want hij werd nooit op de proef gesteld in een analfabete omgeving. Tot op een dag een oude buurman zich bij hem meldt – zwaaiend met een brief in zijn hand, blijkbaar van zijn zoon afkomstig – met het verzoek hem te vertellen wat er in staat. Na wat ijverig getuur en gepieker krijgt de buurman te horen dat zijn zoon zwaar ziek in den vreemde te bed ligt. Wanneer de zoon zich twee dagen later thuis meldt met een kolenkit en een prachtig tapijt als geschenk voor zijn oude vader – zoals hij toch geschreven had – wordt de koopman ter verantwoording geroepen. Deze merkt op dat de brief nogal slordig geschreven was, zodat hij blijkbaar de kolenkit in het tapijt gewikkeld voor zijn zoon in een deken had aangezien. De buurman gaat, gerustgesteld door deze verklaring en onder de indruk van zoveel eruditie, weer terug naar huis.

Uit: Naar een andere aanpak van lezen, p. 15

In dit hoofdstuk staat lezen centraal. Het gaat over motieven van volwassenen om – beter – te lezen, over verwachtingen en inspanningen, over wat lezen is, over de aanpak in en buiten de les en over resultaten van leesonderwijs op latere leeftijd. De hoofdpersonen in dit hoofdstuk zijn Albert en Henk. Zij hebben, in tegenstelling tot Marie in hoofdstuk 5, wel enigszins leren lezen, maar kunnen hun vaardigheden niet toepassen in hun dagelijks handelen.

6.1 Als niet kunnen lezen een last is

Wat ervaren laaggeletterden als ze niet goed genoeg kunnen lezen om leestaken uit te voeren die gevraagd worden in hun omgeving? Wat zijn hun motieven om te willen lezen en wat zijn hun verwachtingen als ze naar een cursus komen?

Wat willen cursisten lezen?

Ik wil de ondertiteling op tv, de tv-gids, reclamefolders en e-mail van mijn kleinkinderen kunnen lezen. Ik wil werkbriefjes kunnen lezen en invullen en mijn baas zegt dat ik de veiligheidsvoorschriften op mijn werk moet kunnen snappen. Als ik een botsing met de auto krijg, wil ik de schadepapieren kunnen lezen en invullen. Wat ik wel eens droom is dat ik in de trein een tijdschrift lees of een boekje. Ik wil de teksten op mijn koor kunnen lezen. Ik volg een snoeicursus en dat kan ik al goed, maar de theorie wil ik ook leren en dan moet ik lezen. Als ik mijn zwager in het café help, moet ik echt alles met mijn geheugen doen, daar word ik moe van: ik wil leren lezen.

Lezen vermijden tot het niet meer kan

Veel van de laaggeletterden die de stap maken naar een lees- en schrijfgroep, vinden lezen lastig. In een intakegesprek waarin goed wordt doorgevraagd, wordt helder in welke situaties cursisten hinder ervaren van hun laaggeletterdheid en welke rol hun omgeving daarin speelt: hun partner, de kinderen, de burens, hun baas, hun collega's en vrienden. Sommige laaggeletterden vertellen dat ze lezen gemakkelijk vermijden, omdat er weinig noodzakelijke leestaken zijn of omdat er veel steun in de omgeving is. Bij andere cursisten is door verandering in de leefsituatie het lezen niet meer te vermijden. Ze hebben een andere baan gekregen, de kinderen zijn erachter gekomen dat hun ouder niet kan lezen, ze hebben hun partner verloren. Dan ontdekken ze hoeveel lastige leesteksten er in hun omgeving zijn en dat mensen ervan uitgaan dat zij deze teksten kunnen lezen. Smoezen bedenken kost erg veel energie en uiteindelijk beseffen ze dat beter leren lezen niet meer te vermijden is.

In een lees- en schrijfgroep ontdekken cursisten wat ze echt willen en kunnen lezen. Hun leeswensen breiden zich soms uit door de wensen van andere cursisten. Docenten maken vermijdingsgedrag en leeswensen van alle cursisten zichtbaar en bespreekbaar, evenals de oplossingen die cursisten hebben gevonden. Cursisten krijgen zo zicht op de consequenties van laaggeletterd zijn in de volle breedte. Ze ontdekken de waarde van hun oplossingen en ook de kwetsbaarheid. De wondervraag is een mooi middel om zicht te krijgen op de beleving van de cursist als het gaat om zijn laaggeletterdheid. Vraag een cursist eens wat er anders is geworden als er 's nachts een wonder is gebeurd: Je kunt alle teksten in je omgeving lezen. Je doet je ogen open, kijkt om je heen – wat is er anders? Je gaat naar de keuken voor het ontbijt – wie ontmoet je en wat is er anders geworden? Je gaat een boodschap doen in het centrum – wie ontmoet je daar en wat is er anders geworden? Je gaat naar je werk...

Leessituaties durven aanpakken

Mij zag je niet in het postkantoor. Ik wist het wel zo te draaien dat mijn man ging, of de buurvrouw of een van de kinderen. Als ik een smoes bedacht, kreeg ik een kop als een biet. Iedereen ziet nu dat ik lieg, dacht ik dan. De mensen van mijn lees- en schrijfgroep zijn daar veel handiger in. 'Als je je bril niet meeneemt, dan kun je toch echt zeggen: Ik ben mijn bril vergeten. Dan lieg je niet.' En ik leer ook hoe ik me het zelf gemakkelijker kan maken. Ik kies nu rustige tijden uit voor het postkantoor. Ik laat anderen voorgaan omdat mensen achter me in de rij me spanning geven en ik kijk van tevoren een aantal formuliertjes thuis na. Het beter leren lezen gaat langzaam, maar door tips uit de groep heb ik geleerd om me wel te redden in situaties met moeilijke teksten.

Lezen uit nood: een lastige start

Laaggeletterden in lees- en schrijfgroepen geven aan dat ze willen lezen om van de stress af te komen. Ze zijn voortdurend bang ontmaskerd te worden als laaggeletterde. Ze ervaren dat ze opgesloten zitten in een vakje ‘Te dom om te lezen’ en willen daaruit. Lezen is dus voor cursisten vaak gekoppeld aan negatieve motieven: leren lezen is bittere noodzaak, ze willen dat ik het leer. In een lees- en schrijfgroep maken cursisten ook kennis met positieve leesmotieven. Als je kunt lezen, kun je je kind voorlezen, het krantje van de voetbalclub begrijpen, genieten van de e-mails van je kleinkind. Dan kun je de EHBO-cursus doen, de teksten lezen van het koor of kun je de nieuwe leidinggevende functie aanvaarden op je werk.

Saskia Tellegen (1987) deed onderzoek onder geletterden. Wat zijn hun motieven om te lezen? Waarom lezen zij eigenlijk? Zij lezen omdat het moet, omdat ze informatie of aanwijzingen nodig hebben; voor hun plezier, om te ontspannen en mee te leven; om waardering te krijgen, indruk te maken; om te emanciperen of om er toevallig iets van mee te nemen. De meeste laaggeletterden willen leren lezen om informatie te krijgen. Cursisten ontdekken vaak al doende dat lezen ook gewoon leuk kan zijn of dat je er indruk mee kunt maken bij een ander: Wat ik nu toch gelezen heb... Of dat lezen gespreksstof oplevert, waardoor er leuke interacties met anderen ontstaan (zie ook Guthrie e.a. 2007).

Hoe breder de leesmotivatie, hoe groter de kans om vaak te lezen en te blijven lezen. Een lezer die niet alleen leest om informatie op te doen, maar ook leest voor de ontspanning, zal in de trein of in bed ook nog een keer een boek pakken. Door een toenemend aantal boeken voor volwassenen die lezen moeilijk vinden en ontwikkelde methodieken om leesplezier te stimuleren, lukt het om lezen leuk te maken en daarmee de leesmotivatie te verbreden.

Eens of oneens?

Zonder zicht op de leesmotivatie van de cursist door de cursist zelf en door de docent is er geen effectief leestraject mogelijk.

Lezen is weten wat je moet doen

Sara werkt al jarenlang als verzorgster in een bejaardentehuis. Ze helpt meneer Jansens met wassen en aankleden. Hij heeft een nieuw medicijn voor zijn hart. Sara leest op het doosje: 'Eenmaal daags twee tabletten. Eerst oplossen in of mengen met water.' Ze leest toch de bijsluiter maar even. De algemene kenmerken slaat ze over. De informatie over gebruik bij zwangerschap en rijvaardigheid slaat ze ook over, maar ze kijkt nog wel even naar de speciale voorzorgen voor gebruik bij ouderen en de wisselwerking met andere medicijnen. Onder het kopje gebruik leest ze dat de tabletten 'bij voorkeur 's morgens op een nuchtere maag of een half uur voor de maaltijd' ingenomen moeten worden.

Naar: *Laaggeletterdheid in de Lage Landen*, p. 27, 28

Lezen is beleving

Als ik een boekje had uitgezocht, dan ging ik met een rotgang naar huis. Daar kroop ik achter de kachel en ging op een oude emmer zitten – die emmer diende als kolenkit – en dan moest het boekje uit. Tot ergernis van moeke, want ik had altijd een 'zwart gat', maar daar dacht ik niet aan. Als ik maar lezen kon. Ik herinner me de boekjes nog. Moeke vond er niets aan dat ik las. Ze zei altijd: 'Ga maar buiten spelen.' Ik kon dat niet begrijpen. Vaak zei ik tegen haar: 'Waarom leest moeke dan niet. Het zijn zulke mooie boeken.' Ik kreeg het antwoord pas jaren later: zij kon niet lezen en schrijven. Arme moeke, wat heb jij veel gemist, want wat is er mooier dan een boek lezen?

Naar: *Een beetje lezen, van beleven tot belezen*, p. 23

Verwachtingen: is leren lezen ploeteren of een wonder?

Laaggeletterden verschillen in hun verwachtingen over haalbare leesdoelen, hun eigen inzet en mogelijkheden, het leerproces en de veranderingen als ze wel kunnen lezen. Het is belangrijk om als docent aandacht aan dit soort verwachtingen te besteden, zodra de cursist de drempel naar de lees- en schrijfgroep over is. Die verwachtingen kunnen heel hoog zijn – even het trucje leren en dan kan ik weer verder – of extreem laag zijn – ik heb nooit leren lezen, waarom zou ik het nu wel kunnen leren. Cursisten denken soms dat het wonder van het lezen zich voltrekt tijdens één keer lezen per week en zijn dan teleurgesteld als de leesvaardigheid hen niet in de schoot valt.

Leren lezen is het maken van leeskilometers in de tijd na de les en dat betekent dat de cursist een nieuwe rol in zijn omgeving moet gaan vervullen: een rol waarin lezen erbij hoort. Het is niet altijd gemakkelijk om die veranderingen vorm te geven. De mensen in de naaste omgeving van cursisten blijven soms hun rol als hulpje vervullen – en dat is dan: het lezen overnemen van de ander – en cursisten blijven soms leestaken vermijden. Cursisten leren alleen lezen door te lezen. En dat betekent dat docenten samen met cursisten moeten kijken

hoe ze hun leesgewoonten vorm kunnen geven. Ook buiten de les. Wat zijn de juiste momenten om te lezen voor de cursist, wat is een fijne plek, welke teksten kiest de cursist en waarom, wat wil de cursist bereiken en wat is daarvoor nodig? Hoe merkt de cursist dat het lezen gaat lukken? Hoe merkt zijn omgeving dat? Hoe vaak kan de cursist lezen? De juiste vragen van de docent met motiverende feedback zijn van groot belang voor het ontstaan van reële verwachtingen. Motiverende feedback legt een link tussen de inspanning door de cursist en het resultaat.

Eens of oneens?

Cursisten zullen nooit beter lezen dan de docent van ze verwacht.

Uit onderzoek komt naar voren dat docenten denken dat cursisten die een streektaal spreken, slechter zijn in taal. Ze geven de geschreven verhalen van die cursisten een lagere waardering, ook al zijn de namen verwisseld en de verhalen geschreven door cursisten die normaal hoog scoren op stellen (Van Reydt 1997). Uit onderzoek van doctoraalstudenten van de RUG blijkt dat lezers met een accent door pabo-studenten systematisch lager worden beoordeeld op hun hardop lezen, dan wanneer diezelfde lezers in de standaardtaal lezen.

Wanneer docenten lage verwachtingen hebben van een cursist, bestaat de kans dat deze cursist minder beurten krijgt, minder uitgedaagd wordt om te reflecteren op het lezen, minder positieve feedback krijgt, minder gerichte instructie en dat de docent de doelen verlaagt zonder de mogelijkheid open te houden om daarna weer aan progressie te werken. Als dat ook het patroon is dat de cursist van vroeger van zijn leerkracht gewend is, treden al snel weer oude faalmechanismen op: ik kan het niet, ik leer het niet, ik ben dom. Als docenten hoge verwachtingen hebben van hun cursisten, is de kans op effectief onderwijs groter. Het is dus noodzakelijk dat docenten weten welke verwachtingen zij hebben van hun cursisten en wat het effect hiervan is.

Lezen uit eigen kracht

Cursisten die de eerste stappen zetten op de weg naar geletterdheid doen met hun onzekerheid, hun onduidelijke verwachtingen over leren lezen, hun negatieve leesmotivatie een groot appèl op de docent. Voor docenten begint nu de slag om te investeren in de kracht van de cursist in plaats van in zijn hulpeloosheid, onzekerheid en woede.

In de jaren tachtig werd er in de lees- en schrijfgroepen gewerkt vanuit de opvattingen van Paulo Freire – ervaringsleren. Het niet kunnen lezen werd gekoppeld aan achterstelling en maatschappelijke verdeling van belangen en macht. Lezen was in die context een middel om te emanciperen. Het onderwijs had analfabeten laten vallen. Nu kwam alsnog een kans en die grepen ze met beide handen aan. Deze aanpak werd een krachtige motor die de aandacht van individueel falen verlegde naar rechten van een groep. Lezen werd daarmee ook

eigen teksten lezen en teksten lezen waardoor de eigen positie van de cursist werd verbeterd. Ook Freinet had een duidelijke opvatting over het verbinden van lezen met de kracht van kinderen: hun eigen geschreven teksten werden gedrukt en werden daarmee leesstof voor andere kinderen en volwassenen (zie ook hoofdstuk 11).

Tegenwoordig is er aandacht voor de opvattingen van Jan Deutekom in zijn aanpak *FC Sprint*² waar het eveneens gaat om het eigenaardig zijn van een leerproces, gestuurd vanuit taalnood. Het is oorspronkelijk een benadering vanuit NT2, maar wordt meer en meer gebruikt in NT1-groepen. De basisgedachte in bovengenoemde opvattingen is het uitgaan van de kracht en zelfverantwoordelijkheid van de cursist. Om deze opvattingen over leren van mensen te vertalen naar de didactische aanpak van lezen, blijkt een grote uitdaging te zijn. Zie voor de didactische uitwerkingen paragraaf 6.3.

Eens of oneens?

Een cursist kan alles leren lezen tot hij zelf het tegendeel heeft bewezen.
(*FC-Sprint*², p. 45)

6.2 Wat is lezen?

Henk en Albert hebben op latere leeftijd de stap genomen: ze willen hun leesvaardigheid verbeteren. Maar wat is lezen eigenlijk? Wat kunnen ze al? Wat willen ze leren lezen. Welke leesbelemmeringen zijn er? Hoe wordt lezen onderdeel van hun leven?

Henk, een kei in parachutespringend lezen

Henk (52 jaar) is gekozen in de ondernemingsraad van een grote fabriek door de jongens van de werkvloer. Hij weet zijn mondje goed te roeren. Vergaderstukken leest hij op zijn eigen manier door. Op basis van zijn kennis en flair kan hij heel veel informatie uit de stukken halen. Hij weet veel over de fabriek en heeft soms aan één woord al genoeg om een zin te kunnen lezen. Zijn vrouw schakelt hij in als het niet anders kan, maar zij is snel van slag als ze ontdekt dat haar man kleine woordjes als 'er' nog eens niet kan lezen. Dan doet een nieuwe trend zijn intrede. Ondernemingsraden gaan de hei op. Dagen vergaderen op een locatie ver van huis. Voor Henk is in die omstandigheden het leeswerk niet meer bij te houden. Hij stapt uit de OR, maar in een lees- en schrijfgroep.

Leg Henk een krantenartikel over een politiek item of sport voor en hij kijkt naar de kop en de foto en kan op basis van voorinformatie op radio en tv al vertellen waar het artikel over gaat. Hij kan aangeven wat hij nog zou willen weten. Als een parachutespringer (Wammes 1992) verkent hij eerst de buitenkant van een leestekst en gebruikt al zijn kennis over inhoud en tekstsoort.

Langzaam daalt hij af naar de letters en woorden om de antwoorden te zoeken die hij wil hebben. En dat kost hem moeite. Henk heeft veel ervaring opgedaan met een zogenaamde top-downaanpak van lezen, ook wel voorspellend lezen genoemd. Als Henk veel weet van een onderwerp of thema, is hij slim genoeg om kennisfragmenten met elkaar te verbinden en daar conclusies uit te trekken. Gaat het om onbekende informatie, dan slaat zijn voorspellende leesstrategie om in raden of zelfs gokken en raakt hij steeds verder van de inhoud af.

- Henk weet dat je met verschillende doelen kunt lezen. Hij maakt onderscheid tussen: lezen ter informatie, lezen voor je plezier en lezen om aanwijzingen te krijgen.
- Hij kent en herkent de teksten door de vormgeving, indeling en de context waarin ze voorkomen. Hij kent globaal het doel van de teksten en de gebruikswaarde voor hem zelf.
- Hij kan op basis van uiterlijke kenmerken van een tekst en de context waarbinnen hij de tekst tegenkomt, zelf bepalen waar de tekst betrekking op heeft. Hij kan ook bepalen of een tekst precies of globaal moet worden gelezen en kan daarbij gericht hulp vragen.
- Hij kan globaal lezen op basis van vormgeving – illustraties, koppen, lettertypen, omslag, indeling, symbolen – en context.

Albert, de voorzichtige bergbeklimmer

Albert (43) werkt bij een gemeente in de groenvoorziening. Hij kan spellend lezen, maar dat gaat langzaam en daardoor begrijpt hij zelden wat hij leest. Welke nood om te lezen ervaart hij? Albert hoort heel vaak verhalen van zijn collega's over mensen van het dorp. Die verhalen hebben ze uit de plaatselijke krant, denkt Albert. Hij kan maar zelden meepraten. Hij wil graag beter op de hoogte zijn van het nieuws uit de eigen buurt. Stel Albert de wondervraag: op een ochtend word je wakker, je gaat naar beneden, pakt een kop koffie en een broodje en je oog valt op de krant. Je kunt die krant vlot lezen. Wat is er dan veranderd? 'Ik kan tegen mijn vrouw zeggen: moet je nou eens horen wat de burgemeester heeft gezegd. En we kunnen ons dan samen boos maken. En ik kan tegen mijn kinderen zeggen: gaan jullie zaterdag ook naar de zeepkarraces van de Vereniging van Dorpsbelangen? Ze kijken me dan verbaasd aan: die pa van ons weet ook alles. En als ik op mijn werk kom, kan ik zeggen: Weet je 't al? Ze hebben Jan ook opgepakt voor rijden met drank op.'

Maar als blijkt dat Albert heel veel moeite moet doen om de krant te kunnen lezen, zegt hij op een avond: eigenlijk weet ik sommige sensatiesdingen al veel eerder dan de krant.

Albert leest als een bergbeklimmer (Wammes 1992). Dat kost hem erg veel energie. Elke letter op zijn pad verklankt hij. Woord voor woord rijgt hij aan elkaar. Regelmatig glijdt hij van het leespad af. Vaak weet hij aan het eind van een zin niet wat hij heeft gelezen omdat zijn werkgeheugen overbelast is

geraakt. Albert pakt bovendien elke tekst op dezelfde manier aan. Pakt hij de krant dan leest hij eerst links ‘Losse verkoop 1 Euro 75’ en leest hij een reclamefolder, dan begint hij eveneens links bovenaan. Bij langere woorden moet hij soms drie keer opnieuw vooraan beginnen, omdat hij het begin van het woord al weer is vergeten. Albert gebruikt zijn kennis over tekstsoorten en inhouden niet bij het lezen. Hij is alleen gericht op het verklanken van letters – bottom-upaanpak.

- Albert herkent in bekende verhalen zinnen, woorden, letters, cijfers en logo’s. Hij kan letters visueel discrimineren.
- Hij kan letters bij de klanknaam benoemen.
- Hij hanteert de klank-tekenkoppeling geautomatiseerd.
- Hij kan spellen bij onbekende eenlettergrepen en samengestelde klankzuivere woorden (visueel en auditief analyseren-synthetiseren).
- Hij herkent het woordbeeld van een aantal veelgebruikte kernwoorden en sleutelwoorden.

Terug naar af of leren van ervaren lezers?

Henk en Albert hebben allebei op school leren lezen, maar niet goed genoeg. Albert leest hoofdzakelijk spellend en Henk voorspellend. Voor Albert zijn de letters zijn basis – bottom-up lezen: van letters naar tekst – en voor Henk de voorinformatie – top-down lezen: van tekst naar letters. Albert laat de docent oordelen over het al of niet goed lezen. Zelf monitort hij zijn lezen niet: wat was mijn vraag, weet ik nu meer, wil ik nog verder lezen? Henk monitort zijn leesproces voortdurend: snap ik wat er staat, weet ik wat ik wil weten? Henk heeft door zijn dyslexie veel moeite met het verklanken van letters en het herkennen van woorden. Hij corrigeert zichzelf echter amper op het terrein van lettercombinaties en letterkennis. Dat maakt dat hij bij onbekende teksten de inhoud van de tekst niet goed mee krijgt. Zijn voorspellende leesstrategie wordt dan raden.

Smith (1982) heeft met zijn opvattingen over het gebruik van voorinformatie bij het lezen, de alfabetisering mooie instrumenten in handen gegeven om volwassen laaggeletterden niet terug te sturen naar de schoolbanken met de oude leesboekjes en het voorwaardelijk denken over het eerst goed beheersen van het technisch lezen – verklanken – voor er aan begrip kan worden gewerkt. Berenst (2006) pleit eveneens voor een functionele aanpak van lezen, omdat lezen anders een niet-motiverend gebeuren is te vergelijken met leren zwemmen op een pianokruk. Niet terug naar af dus, maar kijken welke aanpakken van ervaren lezers de laaggeletterden kunnen helpen.

Ervaren lezers kunnen voortdurend van aanpak veranderen. Bij bekende teksten zoekt de lezer af en toe een visuele boei om zijn voorspellingen met betrekking tot tekstinhoud, inhoud van alinea’s of zinnen aan te toetsen. Bij een onbekende

tekst wordt teruggezocht naar woorden die van belang zijn voor het begrip en deze woorden worden soms gespeld (Hacquebord en Van den Berg 1996). Top-down en bottom-up zijn twee sporen waar langs gelezen kan worden en die ervaren lezers combineren. Deze benadering van lezen wordt interactief genoemd. Veel volwassen laaggeletterden hebben op de basisschool alleen het bottom-upspoor gevolgd, en het op niet deze manier geleerd. Dit pleit voor meer aandacht in het volwassenenonderwijs voor de top-downbenadering. In de meeste leesprogramma's en -methoden voor volwassenen is de opbouw van tekst naar letters ook herkenbaar. Ook in het basisonderwijs groeit de aandacht voor top-downstrategieën.

Lezen is durven, denken, doen!

Help! Ik lees

Tekst: In de winkel stoot u een vaas om. Hij valt in duizend stukken op de grond.

Vrouw uit een lees- en schrijfgroep leest *Welke... strat... uit een... vassen... om. Een set... valt in duits, duitsen...*

Bij deze vrouw blijkt dat er, zoals bij veel laaggeletterde 'lezers' helemaal geen integratie plaatsvindt van binnenkomende letters met kennis uit het langetermijngeheugen. De letters worden wel herkend. Ze worden ook samengevoegd tot woorden, maar dat blijken niet de correcte woorden. Ook duurt het proces zo lang dat er geen steun ondervonden wordt van grammaticale structuur van de zin of van de betekenis van de zin. Er wordt geen kennis verworven, laat staan opgeslagen.

Uit: *Lezen is vooruitzien* (instructiefilm)

Lezen is voorkennis durven gebruiken

Elke lezer, ook de beginnende lezer, heeft kennis die ingezet kan worden om teksten mee aan te pakken. In het taalgebruikersmodel van Dijkstra en Kempen (zie hoofdstuk 7) wordt zichtbaar om welke kennis het gaat. Hacquebord en Van den Berg (1996) benoemen het als volgt:

- Kennis over onderwerpen, bijvoorbeeld een voetbalwedstrijd. Vragen van de docent: wat weet je al over de wedstrijd? De uitslag? Waar zie je die staan? Welke namen verwacht je? Wat is er gebeurd tijdens de wedstrijd, waarover ze vast iets schrijven?
- Kennis over tekstsoorten en opbouw van teksten. Vragen van de docent: wat weet je al als je de kop van dit bericht leest? En als je naar de foto kijkt en het onderschrift? Wat wil je nog meer weten. Waar staat dat denk je?
- Kennis over zinsbouw. Vragen van de docent: als je leest 'De doelman kwam te vroeg uit...' welk woord verwacht je dan?
- Kennis over woordbetekenis en woordvorming. Vragen van de docent: welke woorden verwacht je bij dit artikel over brand? Brand, brandweer,

vuur, vuurzee. Kijk of je die woorden kunt vinden in de tekst. In welke lange woorden zie je bekende stukjes? Vuur, vuurzee, vuurhaard.

- Kennis over klankcombinaties. Jouw achternaam begint met *Sch*. Welke woorden met *sch* zie je in deze tekst? Op je kassabon staat drie keer een woord met een *sch*. Zet er een streep onder. Kun je lezen wat er staat?
- Herkennen van woorden. Wat voor weer wordt het morgen? Kijk naar de symbooltjes. Lees wat erbij staat. Zoek in het weerbericht het woord *zon*.

Lezen is denken

Wia (35 jaar) leest het verhaal over Keetje Tippel. Het is in de ik-vorm geschreven. Iedere keer roept Wia uit: 'Ja, maar dat doe ik niet. Wat ik hier lees, dat doe ik toch niet!' Wie bepaalt wat een cursist uit de tekst haalt? De cursist zelf. Actief op zoek gaan naar de betekenis van een tekst helpt bij het lezen. Wat wil je weten, waar zou dat staan? Wat weet je na vluchtig lezen, wat wil je nog meer weten? Tijdens het lezen, gericht op het begrijpen, combineert de lezer steeds twee soorten informatie: de informatie in de tekst – de letters, de woorden, de zinnen, de alinea's, de gehele tekst – en de informatie in zijn hoofd. Dit betreft informatie die hij al heeft over het onderwerp, maar ook over het soort tekst, mogelijke tekstverbanden en de structuur van de zinnen en woorden. Door zoveel mogelijk gebruik te maken van die aanwezige kennis in zijn hoofd hoeft een lezer minder informatie uit de tekst zelf te gebruiken om de tekst te begrijpen. Dat merkt iedere lezer die bijvoorbeeld de krant leest: het bericht over een ongeluk op een plek die hij kent, laat zich veel gemakkelijker lezen dan wanneer men die verkeerssituatie helemaal niet kent.

Lezen vraagt dus denkkracht. De lezer is voortdurend bezig met:

- Omgaan met onbekende woorden.
- Omgaan met verwijswwoorden.
- Verbinden van twee zinnen met behulp van voegwoorden.
- Ontbrekende kennis construeren.
- Relaties leggen tussen tekstdelen: oorzaak-gevolg; probleem-oplossing; overeenkomst-verschil, gemeenschappelijkheid, attributies.

Lezen is doen

Cursisten mee laten lezen met een computerprogramma, een docent of een lezer in de groep is – net als voor het eerst autorijden met een instructeur naast je – van groot belang. Niet elk onderdeelje van het autorijden is eerst geoefend om voor het eerst achter het stuur te mogen. Lezen leer je door te doen. Lage verwachtingen, weinig zelfvertrouwen en negatieve ervaringen met lezen beïnvloeden de leesprestaties en zijn daarmee van invloed op het begrip en de leesbeleving. Samen met een ander lezen, samen genieten en samen praten over wat je gelezen hebt. Zo leren cursisten om de angst om aan het lezen van een tekst te beginnen om te buigen in: 'Wat kan ik doen om verder te komen met deze tekst?' (Klein Geltink 1993). Als de cursisten hierin slagen, kunnen zij

beginnen met het lezen een plek te geven in hun dagelijks handelen. Oog krijgen voor grappige reclame op de bushokjes, lezen over de sores van je favoriete voetballer, woorden herkennen in een soap op tv, aanwijzen waar het voorschrift staat over het bedienen van een machine aan een nieuwe collega: doen!

Yvonne

‘Ik ben bang dat anderen me herkennen en me dom vinden, ik red me zo ook wel, dat ik het niet kan leren, want vroeger op school was ik ook geen ster in leren. Ik ben woordblind en kan nooit leren lezen.’ Yvonne (37) worstelt al haar hele leven met laaggeletterdheid en schaamde zich daarvoor. Na jarenlange strijd veranderde ze in een zelfverzekerde vrouw, die ambassadeur voor laaggeletterden werd en daar zelfs landelijke bekendheid mee kreeg. Yvonne speelde mee in de uitzending van ETV.nl. Met presentatrice Diewertje Blok ging ze langs de ambassadeurscursus en haar popkoor Spirit: ‘Mijn grote passie. Zingen is mijn uitlaatklep. En wat je bij het ene te kort komt, wordt door het andere gecompenseerd.’ Het ambassadeurschap bevalt haar goed. Ze heeft al één persoon over de streep getrokken, die nu ook naar de cursus op het ROC gaat. Maar er volgen er meer. ‘Dit heeft mij zo veel goed gedaan, dus waarom een ander niet. Je moet jezelf kunnen respecteren. Ga je nooit schamen, dat geeft zo’n onderwaarde. En schik je niet in de rol van nederigheid. Dan krijg je begrip terug.’

Henk en Albert: nieuwe leesstappen

Henk moet zich vaardigheden eigen maken op het gebied van bottum-uplezen. Hij moet oog krijgen voor eenheden als lettergrepen, lettergroepen en woorden en daar waar nodig zijn decodeervaardigheden oefenen. Op die manier leert hij als aanvullende leesstrategie het decoderen van woorden die hij niet kan voor-spellen, zodat hij ook informatie kan halen uit tekstfragmenten die inhoudelijk geen gesneden koek voor hem zijn. Deze benadering hoort bij de interactieve leestheorieën thuis (Pearson e.a.1984). Henk zal daar veel moeite voor moeten doen. In welke situaties wil hij zich inspannen? Welke hulpbronnen zijn er om hem te ondersteunen?

Om van Albert een meer ervaren lezer te maken, zal de docent hem juist moeten leren om top-downstrategieën toe te passen. Deze benadering vertrekt vanuit een concept dat de lezer in zijn hoofd heeft over een tekst, alinea's en verwachte woorden. En Albert heeft de kennis van nieuwtjes in de buurt uit het mondelinge circuit tot zijn beschikking om krantenartikelen te kunnen lezen. Top-down als het kan, bottum-up als het moet. Ook deze aanpak vertrekt vanuit een interactieve opvatting over het leesproces.

6.3 Lezen in de groep

Henk en Albert werken in een groep aan hun leesvaardigheid. Samen met anderen. Hoe wordt er gewerkt in een groep? Is het de basisschool op herhaling? Hoe komt iedereen aan bod? Welke leerlijnen worden er gehanteerd? Wat is de rol van leesinstructie en hoe zorgt u ervoor dat cursisten leeskilometers maken? Hoe blijven ze gemotiveerd en moet er aandacht zijn voor digitale geletterdheid?

Basisschool op herhaling?

Cursisten geven zelf soms aan dat ze willen oefenen zoals ze dat zijn gewend. Om de beurt hardop lezen, wisselrijtjes oefenen. De basisschool is vaak hun enige referentiekader. Er zijn docenten van lees- en schrijfgroepen die soms de leesaanpak van de basisschool gebruiken. Cursisten worden beschreven in termen als: niet verder gekomen dan groep 5. Woorden worden in lettergrepen verdeeld om de moeilijkheidsgraad te verlagen. Het leesproces is in kleine zorgvuldige lineaire stappen verdeeld. Pas wanneer het verklanken van letters en woorden goed gaat, kan er aan tekstbegrip worden gewerkt.

Het leesproces op de basisschool heeft voor laaggeletterden echter geen succes opgeleverd. Waarom zou het dan weer net zo moeten? Bovendien is het leesproces van volwassenen bij elke leerstap gericht op het toepassen in de praktijk, verschillen hun leesdoelen van die van kinderen en hebben volwassenen een eigen verantwoordelijkheid voor hun leesproces. Jonge kinderen hebben een indrukwekkende geheugenfunctie die ze inzetten voor het onthouden van nieuwe woorden. Volwassenen leren het beste door kennis te koppelen aan dat wat ze al weten. Kinderen gaan vijf dagen in de week naar school. Volwassenen hoogstens twee keer twee uur. Compenserende strategieën zijn bij volwassenen soms fenomenaal. Als docent moet u daar oog voor krijgen. Een voorbeeld: een slechthorende cursist van 49 jaar was zwak in zijn auditieve analyse van woorden, maar bleek een meester in het herkennen van woorden met behulp van zijn visueel geheugen.

Geen basisschool op herhaling, maar wat dan wel?

Niveaus binnen de groep: op weg naar niveau 1; op weg van niveau 1 naar niveau 2

Aantal aanwezige cursisten: 5

Tijdstip les: 19.00 tot 21.30 uur

Van de acht cursisten die in deze groep zitten, zijn er vandaag vijf aanwezig. Ze spreken het Nederlands allemaal als moedertaal. De oudste cursist is 67 en gepensioneerd. Albert is de jongste. Drie cursisten werken, twee niet. De docent doet eerst een rondje huiswerk. Dan volgt een stukje uit de krant. De docent leest de kop voor en het eerste stukje. Hoe denken

jullie dat het afloopt? Wat zou je nog willen weten? Daarna gaat iedereen aan de slag: met de rest van de krantentekst of met een eigen leestekst. Bas vertelt dat hij tijdens iedere les een half uur individuele leesles krijgt van een andere docent. Hij vertelt ook dat hij regelmatig boeken leent bij de openbare bibliotheek. Daar heeft hij verteld dat hij niet goed kan lezen. Hij moest een stukje voorlezen en sindsdien kiest de bibliothecaresse geschikte boeken voor hem uit.

Tonnie is klaar met de module over de letter *o*. Ze krijgt nieuwe werkbladen van de docent, over de letter *e*. Op de eerste bladzijde staan plaatjes met woordjes eronder: *eef*, *weef*, *scheef*, enzovoort. Tonnie moet de woorden voorlezen.

Om acht uur is het pauze en om kwart over acht gaat iedereen weer aan de slag.

Henk werkt aan de computer met de module ‘Ondertiteling leren lezen’ van *ALFAbeter*. Martha heeft een boek geleend uit de schoolbibliotheek. Ze vond het boek zo spannend dat ze gisteren meteen uit de douche verder ging met lezen om te weten hoe het afliep. Daarna kleepte ze zich pas aan.

Elf minuten voor het einde van de les vraagt de docent of iedereen zijn boeken dicht doet. De les wordt gezamenlijk afgesloten met twee woordspelletjes die gericht zijn op het activeren van de kennis van woordopbouw.

Naar: *Later leren lezen*, p. 40-41

Lezen: je moet het zelf doen en met elkaar

Henk en Albert zitten in een lees- en schrijfgroep met grote verschillen in niveau, leesaanpak en een grote diversiteit aan leeswensen. In veel lees- en schrijfgroepen is er een gezamenlijk begin en een gezamenlijk einde. Tijdens deze momenten leren cursisten van en aan elkaar en ontstaat er groepsbinding, veiligheid en zelfvertrouwen. Hoe geeft een docent iedereen aandacht, effectieve instructie en feedback? Hoe krijgt een ieder de juiste aanpak met de goede materialen? De docent is een educatief ontwerper, die maatwerk biedt. De cursist wordt de regisseur van zijn eigen leerproces, die aangeeft wat hij wil leren, eigen materialen meeneemt en oefent in eigen tijd en omgeving.

Tips voor maatwerk:

- Is de leestaak functioneel voor werk, eigen omgeving?
- Ga ik uit van wat de cursist al beheerst en ben ik gericht op uitbreiden van de leesvaardigheden?
- Heb ik rekening gehouden met de leerstijl van de cursist?
- Is de taak uitdagend, vanuit hoge verwachtingen gesteld?
- Heb ik positieve feedback gegeven op de leesvaardigheid?

Tips voor het groepsproces:

- Welke tekstsoorten kan ik in de groep oppakken omdat ze gemeenschappelijk zijn?
- Welke leesstrategie kan ik in de groep aan de orde stellen?
- Welke leestaken die concreet en nuttig zijn stel ik in de groep aan de orde?
- Hoe kan de groep een bijdrage leveren?
- Welke leerresultaten van een cursist laat ik in de groep presenteren omdat de groep dan profiteert?
- Ben ik gevarieerd genoeg in leesvormen en leesmaterialen voor de hele groep?
- Heb ik voldoende opdrachten die cursisten actief en zelfstandig of in duo's uit kan voeren, zodat ik tijd heb voor instructie, feedback individuele cursisten?

Visie op lezen en leeslijnen

Henk en Albert verschillen erg in hun leesaanpak. Een heldere visie op lezen geeft richting aan de leesdidactiek. In methodes en programma's wordt de visie op lezen vertaald in leeslijnen. Deze leeslijnen geven houvast bij het bepalen van de leesstappen. Meestal worden leesstappen cyclisch aan de orde gesteld. Dat wil zeggen dat een stap niet wordt aangeleerd, getoetst en afgesloten, maar dat een stap in verschillende contexten steeds terugkeert en daardoor steeds op een hoger niveau in volgende modules wordt aangeleerd. Dit ziet u hieronder in een voorbeeld van *ALFAbeter Lezen*.

Henk zal zijn vaardigheid in bottum-uplezen moeten vergroten. In *ALFAbeter Lezen* vindt hij oefeningen in verschillende modules op niveau 1 en 2.

Fragment uit overzicht van Lezen niveau 1(module 1-5) en 2 (5-10): woorden

leestechische doelen	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
<i>woorden</i>										
woorden herkennen (aud+vis)	x	x	x							
opbouw in woorddelen herkennen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
van woorddelen woord maken						x	x	x	x	x
betekenis voorspellen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
werkwoorden						x	x	x	x	x

Naar: handleiding *ALFAbeter Lezen*

Vragen voor Henk:

- Opbouw in woorddelen herkennen. Als je oefent, herken je dan voorvoegsels *be/ge/on* of achtervoegsels *lijk/heid/ing*? Bijvoorbeeld: verwarming. Je herkent *ver* en *ing* en de kern *warm* blijft over (decoderen of voorspellen).
- Van woorddelen een woord maken. Bijvoorbeeld: gas/af/tap/kanaal, hand/granaat/werpen, rode/wijn/ saus.

Albert moet zich het top-downlezen eigen maken en heeft baat bij oefeningen op het niveau van de context. Ook hij vindt oefeningen in verschillende modules en op beide niveaus.

Fragment uit overzicht van Lezen niveau 1(module 1-5) en 2 (5-10): context											
leestechische doelen	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	
<i>context</i>											
context bepalen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
voorkennis activeren	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
verwachtingen opbouwen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
leesdoel bepalen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
zoekend lezen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Naar: handleiding <i>ALFAbeter Lezen</i>											

Vragen voor Albert:

- Voorkennis inzetten. Wat weet je al over het onderwerp, de schrijver, het soort tekst en de bron (uitgever, boek, tijdschrift, krant)?
- Verwachtingen opbouwen. Wat verwacht je van de inhoud van de tekst?
- Leesdoel bepalen. Wat wil je met het lezen van de tekst bereiken?
- Precies lezen. Van welk stuk van de tekst wil je alles precies weten?

In leerlijnen staat geformuleerd wat cursisten aan inzichten en vaardigheden moeten leren en in welke volgorde. Bij volwassenen zijn er af en toe enorme verrassingen. Laaggeletterden maken sprongen die elke leerlijn tarten of blijven steken terwijl de stapjes op de leerlijn goed gevolgd worden. Het blijkt dat leesvaardigheden, die worden geoefend en toegepast buiten de lessen, blijven groeien.

Leesinstructie

In een leesinstructiemoment is altijd aandacht voor de aanleiding om de tekst te lezen. De mooiste aanleiding is de leeswens van een van de cursisten. 'Ik wil meer weten over de toekomst van Ajax.' of 'Ik wil lezen over duivenvoer voor wedstrijdduiven.' Als docent kunt u ook voorbeelden van uzelf inbrengen. Zeker als het om tekstsoorten gaat waar cursisten nog weinig ervaring mee hebben en dus ook niet zullen vragen. Bouw vervolgens met cursisten de voorinformatie op. Dat is alle kennis die cursisten al hebben over de tekst, de verwachte inhoud, hun voorspellingen op basis van titel en illustratie. Besteed aandacht aan leesproblemen die cursisten melden na een keer lezen of verken deze gezamenlijk: moeilijke woorden, lastige opbouw van een tekst, flashbacks. Lees de tekst voor of laat de tekst zelf lezen. Blijf in interactie met de cursisten. Geef voortdurend positieve feedback op de door hun zelf aangedragen oplossingen. Ondersteun cursisten maximaal per stap in de instructie en bouw dit langzamerhand af door

in de gesprekken over aanpak cursisten zelf te laten verwoorden hoe ze problemen met de tekst aanpakken.

Leeskilometers maken

Beter leren lezen is leeskilometers maken. Om leeskilometers te maken moeten cursisten niet alleen in de les, maar ook buiten de les lezen. Concrete afspraken, huiswerk, stimuleren cursisten dit ook daadwerkelijk te doen. Zorg voor variatie in materiaal en oefenvormen en formuleer opdrachten op zo'n manier dat die de cursisten uitdagen om het geleerde ook daadwerkelijk toe te passen.

Leesmateriaal

Er is leesmateriaal in overvloed:

- Authentieke teksten die in de les gebruikt kunnen worden, zoals Nederlandse tv-series met ondertiteling, reclamefolders, stripverhalen in tijdschriften of de krant, borden, menukaarten.
- Bewerkte authentieke teksten die speciaal zijn uitgegeven voor deze doelgroep, zoals bewerkte fictieverhalen of vereenvoudigde krantenberichten. Laat cursisten vooral hun eigen teksten meenemen.
- Uitgewerkte methodes die fragmenten of voorbeelden van authentieke teksten gebruiken. *ALFAbeter Lezen* heeft zelfs een module 'Ondertiteling leren lezen'.

Het voordeel van een methode is, dat er een leerlijn in zit. Dat helpt om stappen vooruit met de cursist te zetten. Het voordeel van authentieke teksten is dat de kans veel groter is dat cursisten deze teksten buiten de les om ook blijven lezen, waardoor ze meer leeskilometers gaan maken. Combineer de kracht van de methode met het gebruik van authentieke leesmaterialen.

In de *Blokkendoos Nederlands* (Bohnen & Steehouder 2001) staat per niveau een overzicht van tekstsoorten en kenmerken van materiaal. Dit overzicht geeft houvast bij het selecteren van materiaal en bij het checken of de docent genoeg variatie biedt in het materiaal.

Niveau 1

Tekstsoorten:

- **post:** afschriften, brieven, wensen, formulieren
- **borden:** wegwijzers, straatnaamborden, dienstregeling, borden in gebouwen, graffiti
- **woord en beeld:** wenskaarten, weerbericht, reclame, strips, cartoons, gebruiksaanwijzingen
- **de krant:** krant, tijdschrift, huis-aan-huisblad, clubblad, kabelkrant, strips, bestelbonnen
- **informatieve teksten:** folders, kassabonnen, menu's, advertenties

Tekstkenmerken:

Concreet binnen bekende context, aansluiten bij eigen interesse en voorkennis.

- lengte tekst: max. 10 zinnen. Meeleesteksten max. 30 pagina's. Niet te veel personen of gegevens. Afgerond einde.
- lengte zinnen: max. 10 woorden
- woordgebruik sluit aan bij woordgebruik cursist
- vormgeving: overzichtelijk (wit, duidelijke letter, illustraties)

Niveau 2

Tekstsoorten:

- post: afschriften: brieven, formulieren. Je weg vinden: plattegronden, telefoongids, radio- en tv-gids, woordenboek, dienstregeling, menustructuur computer.
- leesplezier: fictieverhalen, tijdschriften, hobbyboeken, gedichten, strips
- de krant: krant, tijdschrift, huis-aan-huisblad, clubblad, kabelkrant, strips, bestelbonnen
- informatieve teksten: folders, werkbriefjes, websites, notulen

Tekstkenmerken:

Concreet binnen bekende context, aansluiten bij eigen interesse en voorkennis.

- lengte tekst: max. 1 à 2 pagina's. Meeleesteksten max. 30 pagina's. Niet te veel personen of gegevens, duidelijkheid verwijswoorden en expliciete/impliciete verbanden.
- lengte zinnen: max. 16 woorden.
- woordgebruik sluit aan bij woordgebruik cursist
- vormgeving: overzichtelijk (wit, duidelijke letter, illustraties, koppen, alinea-indeling)

Niveau 3

Tekstsoorten:

- informatieve teksten: de post, notulen, verslagen, interviews, instructieteksten
- fictie en non-fictie voor het plezier, waaronder vertaalde literatuur

Tekstkenmerken:

Concreet binnen bekende context, aansluiten bij eigen interesse en voorkennis, maar iets minder voorspelbaar.

- tekst: Niet te veel personen of gegevens. Duidelijk perspectief.
- complexiteit zinnen: enkelvoudig en samengestelde zinnen
- woordgebruik: ook minder voorkomende woorden, formele taal en beeldspraak
- vormgeving: authentiek, koppen, alinea-indeling

Naar: *Blokkendoos Nederlands*

Gevarieerde oefenvormen

Door het gebruik van gevarieerde oefenvormen en gesprekken met cursisten over hun ervaringen met deze vormen, komt u er als docent achter wat bij de ene cursist werkt en wat niet. Is een cursist goed in het voorspellen van teksten op basis van spreektaal? Maak dan eens gebruik van ‘theater lezen’. Neem een geschikte tekst, markeer de zinnen met spreektaal en zet er de naam van de desbetreffende persoon voor. De cursist leest alleen de zinnen van een van de personen in een verhaal. Het gaat daarbij om de zinnen die in spreektaal zijn opgeschreven. De andere zinnen worden gelezen door de docent of een meer gevorderde lezer. Overigens is het samen lezen van een toneelstuk ook heel uitdagend.

Bij ‘radio lezen’ gaat het om het voorbereiden van een tekst en deze tekst vaak lezen, om uiteindelijk met intonatie te kunnen lezen voor de groep. Dit kan een presentatieactiviteit zijn – de cursist presenteert de groep wat hij kan – een activiteit ter voorbereiding op bijvoorbeeld Sinterklaas – voorlezen van gedichten – of een functionele groepsactiviteit – het maken van een opname voor een zieke medecursist. Bij ‘estafettelezen’ wordt een tekst in stukken verdeeld, zodat een ieder alleen of in duo’s de tekst kan voorbereiden en de groep in zijn totaal de hele tekst gaat lezen. Estafette lezen kan ook met boeken. Na een gezamenlijke voorbereiding leest cursist A hoofdstuk 1, vertelt daarover en vervolgens gaat het boek mee met cursist B enzovoort. Voor de zwakkere lezers wordt de voorkennis over het verhaal steeds groter, wat hen zal helpen bij het lezen. Meelezen met computerteksten of een cd-rom of werken met de voorleesfunctie van *Netnieuws* helpt ook bij het vloeiend lezen, oog krijgen voor structuur van een zin en durven voorspellen op basis van voorkennis. Teksten op sites van gemeenten en andere instanties hebben steeds vaker een spraakfunctie. Moeilijke taal, maar een uitdaging om een keer in de groep te proberen. Mensen met een ernstige leesproblematiek kunnen kennismaken met hulpmiddelen als Kurzweil of de Daisyspeler of Readingpen. Met deze middelen horen cursisten teksten voorlezen. ‘Doe lezen’ is een vorm waarbij de cursist direct uitvoert wat hij leest. Denk daarbij aan het lezen van instructies bij apparaten of de NS- of pinautomaat (www.steffie.nl) of creëer met de groep opdrachten waarbij een deel van de groep iets verstoort en het andere deel van de groep aan de hand van een routebeschrijving de buit moet terugvinden. Cursisten krijgen van elkaar feedback op hun begrip lezen.

Lezen toepassen

In een cursusgroep kan de docent heel goed situaties creëren waardoor cursisten uitgedaagd worden om het lezen in de praktijk toe te passen. Heeft een cursist een klacht? Schrijf met de groep een brief en er komt gegarandeerd een antwoord. Belangrijke leesstof. Wil een cursist tijdschriften lezen? Gebruik in de les bijvoorbeeld bewerkingen van *Margriet*-verhalen en sla met cursisten het

bruggetje naar de echte ‘Goud voor uw brief’ in de *Margriet*. Wil de cursist moppen kunnen vertellen op het werk? Oefen met de moppen in het werkboek van *Lees en schrijf 2*, zorg voor moppenboekjes uit de bibliotheek en laat de cursist drie topmoppen aanleveren voor de rest van de groep – moppen die beproefd zijn door de cursist. De veiligheidsinstructie op het werk lezen? Zorg ervoor dat de cursist de teksten meeneemt naar de les, dat u samen oefent en dat de cursist daarna uitgedaagd wordt om ook zelf op het werk die teksten te lezen. Voorlezen van eenvoudige prentenboeken? Bereid dat voor in de les, inclusief plakbriefjes per pagina met een vraag voor de kinderen zelf en organiseer dat cursisten gaan voorlezen op school of in de opvang of thuis met eigen (klein)kinderen. Fotografeer met de groep alle teksten op straat die u tegenkomt als u naar de cursus gaat. Ga met cursisten koken met recepten.

Top-mop?

Ik weet dat ik mijn auto daar niet mag parkeren. Ik zet'm toch neer. Als ik de auto op slot heb gedaan, kijk ik in de ogen van een agent. 'Hier gaat u toch geen probleem van maken?' vraagt ik. 'Welnee, mevrouw,' antwoordt de agent. 'Ik ga alleen maar een bonnetje schrijven.'

Uit: *Werkboek Lees en Schrijf! 2*, p.152

Versterken van de leesmotivatie

Aandacht voor de leesmotivatie moet een rode draad zijn in het handelen van een docent. Voor veel volwassen niet-lezers is lezen in essentie een technische vaardigheid, die veel inspanning vereist en weinig plezier verschaft maar die je toch moet verwerven als je maatschappelijk goed wil functioneren (Sandra 1996). Tellegen (1987) wijst op het belang van lezen voor de lol. Guthrie (2006) vermeldt ook sociale interactie bij het lezen als een motiverende factor. Gee (2001) verkent in onderzoek motiverende contexten (bijvoorbeeld gamen) als basis voor het leren lezen.

Tips voor de versterking van de leesmotivatie:

- Laat succesverhalen van ambassadeurs zien (Stichting Expertisecentrum ETV.nl) of lezen (*Uit eigen pen*).
- Vertel over uw eigen leesgedrag en leesteksten en wat u motiveert.
- Breng de resultaten met cursisten in beeld en vier de successen in de groep.
- Betrek de omgeving van de cursist – partner, werkgever – bij het lezen en versterken van de leesmotivatie.
- Blijf met cursisten in gesprek over mee- en tegenwerkende krachten voor het zelfstandig lezen en probeer vage signalen over bijvoorbeeld een tegenwerkende partner helder te krijgen.
- Zorg voor een uitdagende leesomgeving tijdens de les: teksten, boeken, recensies van andere cursisten digitaal of op papier.
- Organiseer voorleesactiviteiten, leesclubs en dergelijke met bijvoorbeeld de bibliotheek.

- Bied teksten met visuele ondersteuning – foto's, film, strips – aan zodat cursisten optimale voorinformatie hebben waardoor het lezen beter gaat.
- Bied voorinformatie aan door delen van teksten al voor te lezen en cursisten de afloop te laten voorspellen en vervolgens die afloop ook laten lezen.
- Bied hulpmiddelen aan zoals ingesproken meeleesteksten op bijvoorbeeld *Netnieuws* om tekstbegrip en leesplezier te maximaliseren en de leesinspanning te minimaliseren.
- Ga nieuwe uitdagende activiteiten aan met cursisten waarbij lezen een rol speelt: een game spelen met teksten als aanwijzingen of een karaoke-avond.

Aandacht voor nieuwe geletterdheid

Als Henk en Albert voldoende vaardig zijn in het hanteren van zowel top-down- als bottom-upleesstrategieën (zie paragraaf 6.2), zijn ze dan in staat om digitale teksten te lezen? Of is er sprake van een nieuwe geletterdheid die aangeleerd moet worden? Digitale teksten hebben als kenmerk dat ze voortdurend variëren in leesdoelen, leesmanieren en leesstrategieën. Denk daarbij aan het aanklikken van hyperlinks. De lezer van nieuwe teksten wordt uitgenodigd een zappende lezer te zijn.

Eens of oneens?

Docenten van lees- en schrijfgroepen moeten extra aandacht besteden aan digitale teksten om te voorkomen dat cursisten opnieuw een vorm van ongeletterdheid gaan ervaren, namelijk digitale ongeletterdheid.

Cursisten vinden digitale teksten meestal wel uitdagend. Dat ze digitale teksten niet kunnen lezen, vinden ze logisch. Het is een nieuw medium en ze hebben dat op school nooit geleerd. Bij het leren lezen van digitale teksten speelt een negatief zelfbeeld dan ook een minder grote rol dan bij lezen van teksten op papier. Digitale teksten zijn prikkelend, omdat ze niet alleen een beroep doen op leesvaardigheid. Deze teksten gaan vaak vergezeld van beelden, muziek, ingesproken tekst, symbolen, woorden uit een andere taal. Lezen wordt daardoor zien, beleven, voelen en ervaren. Ook in teksten op papier wordt er steeds meer gespeeld met het visuele, door middel van typografie, het inlassen van citaten, strips, afbeeldingen en wordt er verwezen naar websites. In die zin is het goed dat docenten zich realiseren dat ook de traditionele geletterdheid interactiever wordt. Investeren in nieuwe geletterdheid is dus ook investeren in traditionele geletterdheid.

Digitale materialen bij een alfabetiseringsaanpak leveren extra mogelijkheden op. De cursist kan thuis aan de slag – kilometers maken en toepassen van leesvaardigheid. De computer is geduldig, geeft feedback en daardoor zelfvertrouwen. Computerprogramma's passen zich aan het tempo van de cursist aan en ze openen oefenmogelijkheden bij lastige vaardigheden als het lezen van

ondertiteling op tv. Cursisten bouwen voorkennis op over films en tv-programma's en over de zinsbouw en woordkeus van ondertitels. Ze leren hun leestempo versnellen en kunnen na het oefenen op de computer ook thuis aan de slag met dvd's. En met al die verschillende websites is de kans groot dat cursisten uitspraken vinden die hun nieuwsgierigheid prikkelen en uitnodigen om verder te lezen.

***Ik heb sinds kort sjans
Mannen kijken ineens vaker naar me
Daar ben ik verbaasd over***

> Lees het hele verhaal

Henk met zijn nieuwsgierigheid en zijn talent om vanuit voorkennis die lastige letters te lijf te gaan, blijkt het lezen van digitale teksten een avontuur te vinden. Albert vindt het maar lastig, maar maakt duidelijke vorderingen met de heldere stappen in *ALFAbeter Lezen*.

6.4 Resultaten in beeld: een bedlampje voor Albert

Henk en Albert willen hun leesvaardigheid zo verbeteren, dat ze op hun werk een actieve rol kunnen spelen. Albert kwam met de wens de krant te willen lezen om mee te praten met de jongens en Henk wilde in staat zijn om OR-stukken zonder al te veel moeite te kunnen lezen. Wat zijn de resultaten van hun inspanningen?

Albert kwam op een avond naar de cursus en vertelde dat hij, net als zijn vrouw, ook een bedlampje naast zijn bed had met een plankje eronder voor de boeken. Hij had het zo mooi gevonden: hij lezend in *Brand in het duivenhok* (zie de paragraaf Lezen... leuk!) terwijl zijn vrouw zo'n damesblad las. En dat het zo gezellig was geweest. Dit resultaat is de basis voor verdere leerstappen van Albert.

Henk verliest de spanning om van zijn voetstuk te vallen bij de jongens van de fabriek. Hij ontdekt dat er begrip is voor dyslexie en dat zijn kennis en betrokkenheid nog steeds erg gewaardeerd wordt. Dit geeft hem de moed om verder te gaan met lezen.

Wat zegt de directe omgeving?

De directe omgeving van de cursisten is van groot belang. Informeer regelmatig bij de cursist hoe de omgeving reageert op vorderingen. Weten ze voldoende

om met respect te reageren? Denk daarbij aan de vrouw van Henk die het wel/niet lezen van kleine woordjes als maat bleef gebruiken om resultaten aan af te meten. Partners en kinderen lijken soms engelengeduld te hebben, maar in ruzies slingeren ze de cursist hun denkbeelden en frustraties naar het hoofd. Staat de cursist dan stevig genoeg in zijn schoenen om de behaalde resultaten in het vizier te houden?

Mama kent wel een beetje de letters, maar ze weet niet wat er staat. Alles lijkt op elkaar. Soms herkent ze een paar woorden en lukt het wel om die woorden te lezen. (...) Daarom gaat mama naar school. En het is heel dapper en knap dat zij dat doet. Ik hoop dat je dat nu snapt. Mama moet ook huiswerk maken. Misschien kun je haar een beetje helpen.

Uit: *Geheim*, p. 39

Steeds vaker is de directe werkomgeving de opdrachtgever van een lees- en schrijftraject. Is het de cursist en de docent duidelijk wat de 'baas' verwacht? Is er zodanig aan de doelen en wensen gewerkt, dat er resultaten getoond kunnen worden? Wat is er nodig om de cursist die resultaten ook te laten tonen op de werkvloer?

Houvast aan leesniveaus

Om hoge verwachtingen vast te houden is het goed om streefniveaus te formuleren per cursist en met de cursist. Niveaubewustzijn zorgt ervoor dat docenten een bredere blik houden dan de soms bescheiden stappen die laaggeletterden voor zichzelf zien. Het is stimulerend voor cursisten om ze net een stapje verder te laten zetten dan ze zelf voor mogelijk houden. Wees bewust van de betekenis van de niveaus. Van Albert kun je zeggen dat hij op weg is naar eindniveau 2 en van Henk dat hij niveau 3 zal gaan halen. De beschrijvingen van de niveaus staan in bijlage 1.

De eerder genoemde *Blokkendoos Nederlands* geeft houvast bij het bepalen van het gewenste eindniveau, bij het formuleren van leesdoelen en bij het positioneren van de resultaten. Voorbeelden van vaardigheden per niveau die als houvast kunnen dienen voor het positioneren van leesresultaten:

- Niveau 1, module De post. Vaardigheden: kan eigen naam en adres lezen. Kan post herkennen aan uiterlijke kenmerken. Kan post onderscheiden in zakelijk/persoonlijk, op eigen naam gestuurd/algemeen en belangrijk/niet belangrijk. Kan standaardzinnen in brieven herkennen. Begrijpt korte, eenvoudige berichten in een brief op een ansichtkaart of memo.
- Niveau 2, module De krant/tijdschrift. Vaardigheden: kent verschillen tussen de media en weet wat er in te vinden is en wat het verschil in gebruik is. Weet dat info subjectief is gekleurd. Weet hoe krant/tijdschrift is opgebouwd (indeling artikelen). Kan programmaoverzichten begrijpend

lezen, weet dat kranten/tijdschriften verschillende tekstsoorten bevat die verschillende leesstrategieën vereisen. Kan advertenties lezen en begrijpen. Kan zinnen herkennen in kolommen

- Niveau 3, module Leesplezier. Vaardigheden: kan verwoorden uit welk motief een tekst gekozen wordt en hoe deze tekst wordt gelezen. Kan moeilijkheidsgraad inschatten en voorwaarden creëren om tekst te lezen. Kan omgaan met struikelblokken, kan tekst analyseren (fictie en non-fictie). Kan tekst waarde toekennen, kan aangeven welke functie lezen van tekst heeft gehad, weet vindplaatsen van verschillende teksten (literair en non-fictie). Kan omgaan met verschillende waarderingen.

Als lezen niet lukt

Wat als het leesproces stagneert? Is het helder welke factoren een rol spelen bij het niet verder komen met het lezen? Gaat het om emotionele blokkades die niet weg te nemen zijn? Pakt de cursist de rol als geletterde niet voldoende op? Worden er te weinig leeskilometers gemaakt? Gaat het om hardnekkige leerproblematiek? Is het combineren van de bottom-up- en top-downleesstrategieën een probleem? Kan de cursist het zelfstandig toepassen van de leesstrategieën geen vorm geven zonder hulp? Zijn verschillende leesstappen voldoende ingeslepen? Hoe zit het met aanpakgedrag, concentratie en zelfreflectie op het leesproces? Heeft de cursist handvatten tot zijn beschikking om het monitoren van eigen leesgedrag mee aan te geven (zie ook hoofdstuk 8)?

- Hoe kijkt de cursist er tegen aan? Regelmatige gesprekken met cursisten over vooruitgang zijn belangrijk en niet alleen als het even niet lukt. De visie van de cursist op het stagneren doet ertoe. Het gaat uiteindelijk om zijn inzet en mogelijkheden om de stagnaties te overwinnen.
- Collegiale consultatie. In lees- en schrijfgroepen komen mensen met hardnekkige leesproblematiek. Maak als docent gebruik van de expertise die binnen het team aanwezig is. Collega's hebben vast tips om het leesproces weer vlot te trekken. Deze vormen van consultatie kunt u structureel maken door twee of drie keer per jaar een bijeenkomst te organiseren. Dat maakt het ook gemakkelijker om tussentijds collega's met een bepaalde expertise aan te schieten.
- Extra instructie, extra monitoren. Soms is het mogelijk om vrijwilligers in te schakelen of twee groepen zo te organiseren dat er voor cursisten met stagnaties weer ruimte komt voor extra instructie en extra kansen om te kijken waar het leesproces stagneert. Maak regelmatig een leesanalyse: bandopname plus in de tekst aangeven welke strategieën de cursist gebruikt.
- Professionele hulp. Elk ROC beschikt over orthopedagogen of psychologen die in staat zijn om mee te denken of aan de hand van observaties of toetsen aan te geven welke mogelijkheden er zijn om het leesproces verder vorm te geven.

- Inzet van hulpmiddelen. Inzet van digitale middelen om teksten te laten lezen en deze mee te lezen zijn er volop. Deze hulpmiddelen kunnen een gebrek aan leesvaardigheid door ernstige leesproblematiek niet alleen compenseren, maar kunnen ook helpen om het leestempo op te voeren waardoor het leesbegrip groeit en er aandacht is voor top-downstrategieën.
- Deskundigheid verdiepen: brandstof voor verwachtingen. Bij docenten is er wel eens twijfel over de cognitieve flexibiliteit van met name licht verstandelijk gehandicapte cursisten. Inspirerende onderzoeken kunnen dan helpen om ideeën op te doen. In een promotieonderzoek van Nicolay (2008) komt naar voren dat het begrijpend lezen van de doelgroep volwassenen met een verstandelijke beperking verbeterd kan worden. Nicolay stelt vast dat zij in staat zijn om hun prestaties te verbeteren, als ze leren onduidelijkheden op te helderen, te voorspellen en samen te vatten wat ze hebben gelezen. Het stellen van vragen is wat lastiger. Deze doelgroep kan deze vaardigheden leren van een docent – directe instructie – maar ook van de andere mensen in de groep – reciprocal teaching. Een voorwaarde is wel: consistentie in de aanpak en expliciet trainen van de vaardigheden. Door langzaam de steun van de docent of de groep af te bouwen, leren ook licht verstandelijk gehandicapten hoe ze begrijpend kunnen lezen.

Lezen... leuk!

En dan leest Albert op een avond het begin van een zelfbedacht verhaal. De docent schreef het verhaal op met de woorden van Albert. Het moet een spannend verhaal worden en het heeft van doen met de passie van Albert: duiven melken. *Brand in het duivenhok* is geboren. Elke week leest Albert zijn eigen verhaal. Lange, bekende woorden leest hij moeiteloos. Kennis over zinsbouw, zijn eigen spreektaal, zet hij in om te voorspellen wat er staat. Albert combineert de kennis over verhaalopbouw, zinsbouw en woordgebruik met zijn spellende aanpak en ervaart dat hem dat goed afgaat. Zijn zelfvertrouwen neemt toe.

Als er in lees- en schrijfgroepen aandacht is voor leesplezier, lukt het cursisten om te achterhalen:

- Welke beelden ze in hun hoofd meedragen die het leesplezier belemmeren en kunnen ze die beelden van een eigen waarde voorzien. 'Je verleest je verstand nog, zei mijn moeder, maar ik ontwikkel me.'
- Welke verhalen – genres – ze leuk vinden om te lezen. 'Het verhaal moet wel goed aflopen en een beetje humor hebben.'
- Welke omstandigheden ze thuis moeten creëren om een verhaal te kunnen beleven. 'De tv moet uit en de wasmachine aan: dan voel ik me niet schuldig dat ik lees.'
- Hoe ze door oriëntatie op de inhoud een verhaal makkelijker lezen. 'De mensen in dit boek hebben allemaal Engelse namen, maar ik lees ze gewoon als Nederlandse namen in mezelf.'

- Hoe ze mee kunnen leven met de boekfiguren. ‘Ik wou die vrouw wel waarschuwen, dat ze die vent niet moest vertrouwen. Ze deed zo dom, maar ze was ook zo verliefd.’
- Hoe ze vanuit waardering van een verhaal weer tot opnieuw kiezen kunnen komen. ‘Dat boek was zo spannend. Ik kon niet stoppen met lezen. Ik hoop dat ze nog zo’n boek hebben van dezelfde schrijver.’

Sommige cursisten gaan net als Albert of met hun groep verhalen schrijven: hun levensverhalen, hun beschouwingen op de wereld. Vanuit die activiteiten raken ze ook weer geïnteresseerd in levensverhalen geschreven door schrijvers of bundels met columns.

Paula

Geachte mevrouw, 20 jaar geleden heb ik een verhaal over mijn oorlogsherinneringen geschreven. U heeft er toen een boekje van gemaakt. Wat was ik trots. Ik werd gevraagd door de plaatselijke krant om mijn verhalen ook voor de krant op papier te zetten. En dan lees je je eigen woorden op krantenpapier. Nu zijn al mijn boekjes op. En dat is jammer, want mijn nieuwe burens en kleinkinderen willen ook wel eens lezen wat ik heb geschreven. Kunt u me nog wat boekjes sturen? Paula

Lezen is veranderen

Veranderingen in hun leven

Bij laaggeletterden is een verandering in hun leven vaak de aanleiding om naar een cursus te gaan. Ze krijgen een nieuwe partner of partner overlijdt, school doet een beroep op hun ondersteunende rol als ouder, ze krijgen nieuwe taken op het werk of worden werkloos. Door die veranderingen worden cursisten uitgedaagd om gebaande paden te verlaten. Henk stapte uit de OR omdat hij bang was ontmaskerd te worden als laaggeletterden. Het lukte hem om dit verlies om te zetten in een perspectief.

Opvattingen over leren veranderen

Tijdens het leerproces worden er allerlei veranderingen zichtbaar. Leren doet een beroep op het totale functioneren van de cursist, terwijl cursisten soms beelden hebben als: ‘Leren doe je uit een boek. Leren is je mond houden en goed luisteren. De docent weet wat het beste voor me is.’ Albert nam zijn ideeën over manieren van lezen op school vroeger mee naar de les. Hij had geleerd dat je geen letter, geen woord, geen tekst mocht overslaan. Gewoon bovenaan beginnen met de krant, ook al staat daar geen informatie die je als lezer wilt weten. Albert ervaart door de les dat zijn voorkennis helpt bij het leren lezen.

De motivatie verandert

Door in een groep te leren lezen verandert het beeld over laaggeletterdheid en de motivatie om te leren lezen. Mensen die binnen komen met een extrinsieke motivatie – ik ben gestuurd door mijn baas – ervaren dat het fijn kan zijn om in een groep te leren, conditionele motivatie, en dat het lezen van een verhaal een boeiend gebeuren kan zijn, intrinsieke motivatie. Albert ontdekt dat het bedenken en lezen van spannende verhalen leuk is om te doen. Hij ontleent er eigenwaarde aan. Hij ontdekt dat de kennis die hij vergaart in gesprekken met zijn omgeving meer oplevert dan het lezen van de plaatselijke krant.

Het zelfbeeld verandert

Henk en zijn vrouw kunnen de sterke kant van de leesaanpak die Henk heeft ontwikkeld inzien. Zijn vrouw wijst hem niet meer af omdat hij ‘zo’n onnozel klein woordje als er’ niet kan lezen. En Henk voelt zich niet meer dom. Ze weten allebei dat Henk dyslectisch is. Dat had op school onderkend moeten worden. Henk is zich zeer bewust van zijn rol als vader, als blijkt dat ook zijn zoon grote problemen heeft met lezen. Henk steunt hem waar hij kan en praat met de school.

De rol verandert

Albert ontdekt dat het lezen van een verhaal gezelligheid met zich meebrengt. Zijn vrouw een tijdschrift en hij een verhaal. Zijn vrouw gaat hem meer betrekken bij de binnengekomen post, ook al leest Albert niet gemakkelijk. De kaartjes met verjaardagen en geboortes blijven een zaak van de vrouw vinden ze allebei. Henk zet voorzichtig de stap naar het gebruik van digitale hulpmiddelen. Op zijn werk durft hij ze nog niet te gebruiken, maar zijn kracht om informatie te verwerven is een krachtige motor waar hij veel aan ontleent.

Literatuur

Berenst, J. & H.H. Hacquebord (1996) *Volwassen(en) leren lezen*.

Leesstrategieën in theorie en praktijk. Delft: Eburon.

Berenst, J. e.a. (2000) *Nieuwe geletterdheid, nieuwe leerwegen?*

Delft: Eburon.

Berenst, J. (2006) ‘Leren zwemmen op een pianokruk. Een beschouwing over de inspectiecampagne voor het technisch lezen’, in: *Nieuwsbrief Taal voor Opleiders en Begeleiders*, jrg.4, nr 2.

Berg, van den I. & A. Middel (1992) *Een beetje lezen, van beleven tot belezen/handleiding leesplezier: achtergrondinformatie, inzichten en vaardigheden, werkvormen en werkmateriaal*. Den Haag: NBLC.

Bohnenn, E. & P. Steehouder (2001) *Blokkendoos Educatie, leergebied Nederlands*. 's-Hertogenbosch: CINOP/Enschede: SLO.

Deutekom, J. (2008) *FC-Sprint², Grenzeloos leren*. Amsterdam: Boom.

Faber, S. (2008) *Voortgezet lezen, effectief leesonderwijs in groep 4 t/m 8*. Voorhout: Stevin.

Gee, J.P. (2001) 'Reading as situated language: a sociocognitive perspective', in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, May 2001.

Geest, T. van der e.a. (1991) *Naar een andere aanpak van lezen. Een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk*. Groningen: Talenwinkel RUG.

Guthrie, J. T. e.a. (2007) 'Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years', in: *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282 - 313.

Hacquebord, H.H. & I. van den Berg (1996), 'Leesstrategieën in de basiseducatie. Een piltstudie naar toepassingsmogelijkheden van een strategische leesdidactiek bij autochtone volwassenen', in: J. Berenst & H.H. Hacquebord, *Volwassen(en) leren lezen. Leesstrategieën in theorie en praktijk*. Delft: Eburon.

Huisman, J. (1988) *Brand in het duivenhok. Uit eigen pen 4*. Rockanje: De Stiep Educatief.

Hüsken, M. (2003) *Later leren lezen. Een onderzoek naar de praktijk van het alfabetiseringsonderwijs voor autochtone volwassen Nederlanders*. Tilburg: UvT

Klein Geltink, J. (1993) *Je leert de werkelijkheid: een theoretisch en praktisch onderzoek naar strategisch leren lezen van volwassenen in de basiseducatie*. Groningen: Taalwinkel RUG.

Leenders, Y. e.a. (2002) *Effectieve instructie, leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS.

Meyer, B.J.F. & G.E. Rice (2002) 'The structure of text', in: *Handbook of reading research vol. 1*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Nicolay, P.G.T. e.a. (2008) *Het bevorderen van begrijpend lezen bij mensen met een verstandelijke handicap*. Rotterdam: Lemniscaat.

Pearson, P.D. e.a. (1984) *Handbook of reading research*. New York: Longman.

Reydt, A. van (1997) *Dialect en onderwijs in Emmen*. Amsterdam: Thesis Publishers.

Sandra, D. (1996) 'Volwassenen leren anders lezen dan kinderen. De rol van schriftcode en tekstbetekenis in de volwasseneneducatie', in: J. Berenst & H.H. Hacquebord, *Volwassen(en) leren lezen. Leesstrategieën in theorie en praktijk*. Delft: Eburon.

Schram, D. e.a. (2007) *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie - praktijk*. Delft: Eburon.

Smith, F. (1982) *Understanding Reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Tellegen, S. en I. Catsburg (1987) *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Vernooy, K. (2006) *Effectief omgaan met risicolezers, Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Vink, H. (2008) *Geheim*. Bunnik: Uitgeverij De Banier. (Een boek voor kinderen over een laaggeletterde moeder.)

Wammes, J. (2002) 'Over parachute-springend en bergbeklimmend lezen', in: *Moer*, 8.

Wentink, H. & L. Verhoeven (2004) *Protocol Leesproblemen en dyslexie groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

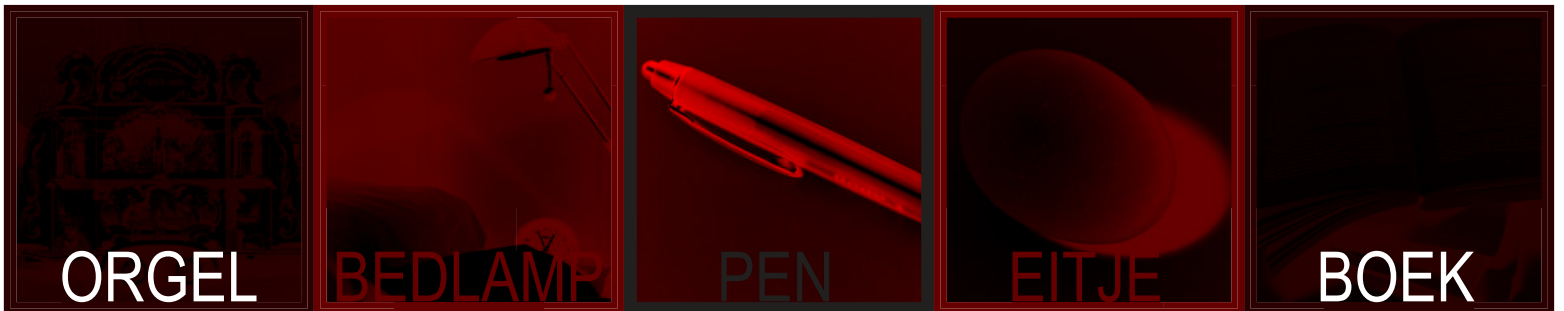
7

LEREN SCHRIJVEN: VAN SCHRIJFANGST NAAR SCHRIJFPLEZIER

Anita Middel

Het (beter) leren schrijven wordt gekoppeld aan het taalgebruikersmodel.

Verschillende aspecten van schrijven worden belicht met veel praktijkvoorbeelden en tips hoe laaggeletterden op een verantwoorde manier leren schrijven. Het gaat er niet alleen om te leren schrijven, het gaat ook om het plezier erin en vooral om het geleerde te durven toepassen.



Je bent bang dat mensen zeggen: hij kan nog niet eens zijn eigen naam schrijven en is te dom om voor de duvel te dansen. Je hebt altijd schrik om ergens naar toe te gaan. Steeds probeer je uitvluchten te zoeken, want je denkt dat je de enige bent met dit probleem.

Uit: *Als je de woorden maar kent*, achterflap

Dit hoofdstuk gaat over schrijven. Waarom willen volwassenen (beter) leren schrijven? Wat is schrijven eigenlijk? Wat zijn belemmeringen bij het schrijven? Hoe kunt u als docent cursisten, die schrijfsituaties altijd hebben vermeden, stimuleren om te schrijven. Welke belemmeringen moet u wegnemen en welke didactiek gebruikt u? Deze vragen beantwoord ik in dit hoofdstuk. Ook ga ik in op de schrijfproblemen die u als docent tegenkomt en hoe u deze kunt aanpakken. Ik eindig dit hoofdstuk met voorbeelden van zinvolle, stimulerende schrijfofdrachten.

7.1 Waarom willen mensen leren schrijven?

Het citaat hierboven laat zien wat mensen beweegt om alsnog te leren schrijven. Ze zijn bang dat hun omgeving erachter komt dat ze het niet kunnen. Ze merken dat ze in onze schriftelijke en digitale maatschappij tekortschieten en lopen op hun werk tegen problemen aan. Ooit hebben ze wel leren schrijven, maar ze hebben het lang niet gedaan en durven het ook niet meer, uit angst fouten te maken. Welke motieven hebben mensen om (beter) te leren schrijven? In de educatie wordt een onderscheid gemaakt tussen sociale redzaamheid, professionele redzaamheid en educatieve redzaamheid. Bij autochtone cursisten neemt educatieve redzaamheid, lezen en schrijven om opleidingen te volgen, geen plaats in van betekenis. Als ze een opleiding volgen, is dit haast altijd in het kader van hun arbeidsperspectief.

Sociale redzaamheid

Laaggeletterden hebben vaak een goed geheugen. Dat is ook wel nodig, want iemand die niet kan schrijven, moet zorgen dat de informatie goed in zijn hoofd zit. Maar wat als het te veel of te ingewikkeld wordt om te onthouden? Of als hij iemand anders iets wil laten weten, maar diegene is er even niet? Dan is het handig om een memo of kattenbelletje te schrijven, de kalender in te vullen of een sms'je of een e-mail te sturen.

Daarnaast vraagt de maatschappij steeds meer schriftelijke taalvaardigheid. Iedereen moet formulieren invullen, schriftelijke aanvragen indienen, gegevens in de computer invoeren en www- en e-mailadressen goed intypen.

De laatste jaren is het een ramp geworden voor mij om in deze maatschappij mee te kunnen. Door al die formulieren en de computer, is het heel moeilijk om voor je collega's nog verstoppertje te spelen. Je krijgt er kippenkoorts en slapeloze nachten van.

Uit: *Als je de woorden maar kent*, voorflap

Er zijn ook mensen die wel kunnen schrijven, maar het graag beter willen kunnen. Sommigen voelen zich belemmerd bij het schrijven, omdat ze weten dat ze fouten maken en daar op het werk op afgerekend worden. Ze hebben moeite met spelling en grammatica en de regels voor schriftelijk taalgebruik. Of ze hebben moeite met zinnen formuleren en het opbouwen van een tekst.

Professionele redzaamheid

Mensen moeten ook schrijven op hun werk: roosters invullen, logboeken bijhouden, dagstaten invullen, gegevens in de computer zetten, reageren op een e-mail, een kort bericht achterlaten en formulieren invullen.

Ik ben een man van 52 jaar. Ik ben tot 15 jaar naar school geweest en toen ben ik aan het werk gegaan. Lezen gaat nog wel, maar schrijven vind ik moeilijk. Thuis doet mijn vrouw dat. Op mijn werk moet ik dat zelf doen. Toen kwamen de problemen. Mijn baas heeft mij naar school gestuurd.

Naar: *Indruk*, p. 3

Steeds vaker moeten werknemers op cursus om bijgeschoold te worden, bijvoorbeeld om een nieuwe machine te kunnen bedienen of om te leren werken in een computergestuurd productieproces. Het ongeschoolde werk gaat naar lagelonenlanden en de werknemers hier kunnen alleen blijven als ze geschoold zijn of bijgeschoold worden. Mensen die altijd hebben verborgen dat ze niet konden schrijven, voelen de hete adem van de baas in hun nek. Ze hebben geen keus: schrijven is een deel van hun werk.

Eens of oneens?

In het stadhuis van Den Bosch hangt deze spreuk in gouden letters: 'Het puntje van een gaeuwe pen is het felste wapen dat ik ken.' De spreuk is terecht gekozen als motto van het programma *ALFAbeter Schrijven*.

7.2 Wat is schrijven?

Schrijven is een communicatieve vaardigheid. In *Schrijven is meer* van Tine van Tendeloo wordt een mooie definitie gebruikt: 'Schrijven is geschreven taal gebruiken om te communiceren met jezelf of met een ander.' De schrijver zet gedachten, gevoelens, ervaringen en kennis om in schrijftaal, die voor de lezer te

begrijpen is. Dit ‘omzetten’ is een heel proces, zeker voor volwassenen die schrijftaken lange tijd hebben vermeden. Schrijven moet een functie krijgen in hun leven. Deze functie kan heel praktisch zijn: zelf je administratie doen, zelf je werkbriefjes invullen. Maar het kan ook een middel zijn om meer greep te krijgen op je eigen bestaan, je eigen positie en ook om in het verweer te komen als dit gewenst is, de pen als ‘wapen’.

Het schrijfproces: denken en doen

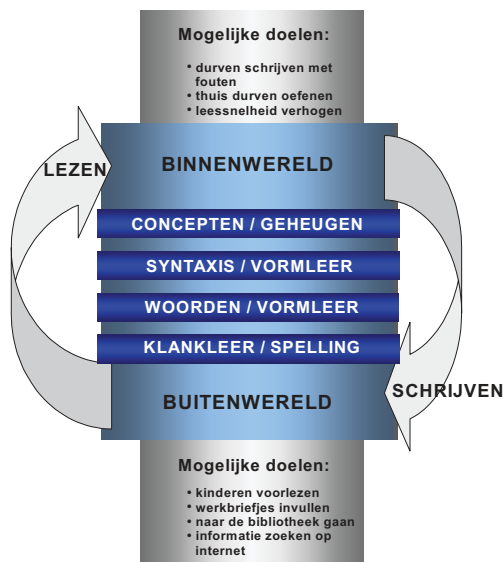
Schrijven is zowel een denктаak als een doetaak. Bij een ervaren schrijver gaan denken en doen bijna tegelijk. Wie snel een briefje voor zijn kind op tafel legt met de boodschap ‘ben even naar de winkel’, hoeft daar nauwelijks over na te denken. Hij bedenkt dat hij iets wil schrijven, wat hij wil schrijven en hoe, en zet dat op papier. Een beginnende schrijver zal zo’n zin niet zomaar even opschrijven. Complexere schrijftaken, zoals een brief of een langere tekst, gaan bij een ervaren schrijver ook niet zomaar. Hoe moeilijker de schrijftaak, hoe meer denkwerk er wordt vereist:

- Stap 1 De afweging om wel of niet te schrijven. Als het mondeling niet lukt, is schrijven een handige manier om een boodschap over te brengen. Onervaren schrijvers zullen proberen het schrijven te vermijden en pas na veel aarzeling kiezen om de schriftelijke vorm te gebruiken. Maar ook meer ervaren schrijvers kunnen bij een lastige schrijftaak overwegen om het mondeling voor elkaar te krijgen.
- Stap 2 Compositiefase. Als het besluit genomen is om te gaan schrijven, komt de volgende denkstap. Wat moet er precies geschreven worden en hoe? Voor wie is de boodschap bedoeld? Welke stijl en welk woordgebruik passen daarbij? Gebruik je u of jij, schrijf je op een formele of informele manier, kies je moeilijke woorden of juist niet?
- Stap 3 Transcriptiefase. Uiteindelijk volgt het daadwerkelijke schrijven met de pen of met de computer. Ook tijdens deze fase wordt denkwerk verzet. De schrijver schrijft op wat hij heeft geformuleerd en let tussendoor steeds op wat hij heeft geschreven. Aan het eind verbetert hij zijn hele tekst: hij verbetert zijn woordkeuze, de samenhang in de tekst, niet lekker lopende zinnen en de spelling. Staat er wat hij heeft bedoeld te zeggen? Is de tekst begrijpelijk voor de lezer? Komt de boodschap op de gewenste manier over? Tijdens de transcriptiefase gaat de compositie dus gewoon door.

Wat gebeurt er in het hoofd?

Verreweg het grootste gedeelte van het schrijfproces bestaat dus uit denktaken, waarbij gebruik wordt gemaakt van het langetermijngeheugen. Wat daar allemaal gebeurt, is weergegeven in het taalgebruikersmodel van Dijkstra en Kempen (1984). De werkzaamheden van het langetermijngeheugen zijn er verdeeld in vier taalcomponenten: de conceptuele, de syntactische, de lexicaal-

morfologische en de fonologische taalcomponent. In het model zijn ook de begrippen binnenwereld en buitenwereld opgenomen. Bij het lezen komt de buitenwereld – ideeën, gevoelens, ervaringen van een ander – naar binnen; bij schrijven breng je jouw binnenwereld – ideeën, gedachten, gevoelens – naar buiten, naar een ander. De binnen- en buitenwereld beïnvloeden de werking van de vier taalcomponenten. Iemand die boos of verdrietig is tijdens het schrijven, zal meer moeite hebben met een schrijftaak dan iemand die zich prettig voelt. Iemand die bang is voor de reacties van anderen op schrijffouten, maakt alleen daardoor al meer fouten.



Conceptuele taalcomponent

In de conceptuele taalcomponent zit alles wat de taalgebruiker weet over zichzelf en over de wereld om hem heen. Het (leren) verwoorden van gevoelens, ideeën en ervaringen hoort hierbij, maar ook het vermogen om kennis te duiden en te ordenen. De conceptuele taalcomponent bevat dus ook abstracties en kaders waardoor je informatie kunt begrijpen en structureren. De conceptuele taalcomponent stelt ons in staat een zin als *De boer melkt de...* af te maken met *koe* of met *geit*. Deze taalcomponent stelt ons ook in staat om een ordening aan te brengen en *uien* en *prei* onder te brengen bij *groenten*, en *groenten* en *granen* onder te brengen bij *gewassen*.

Syntactische taalcomponent

In de syntactische taalcomponent zit alles wat de taalgebruiker – vaak onbewust – weet van zinsbouw. Als iemand de zin *Ik heb gisteren in de regen...* moet afmaken, dan zal niemand die het Nederlands mondeling beheerst daar het woord *fiets* invullen. Iedereen weet dat aan het eind van deze zin een voltooid

deelwoord komt – ook al kent hij deze term niet – in plaats van een zelfstandig naamwoord: *Ik heb gisteren in de regen gefietst*. Dit is ook meteen een groot verschil tussen NT1 en NT2, NT2-leerders hebben deze kennis (nog) niet. Ook weet iedereen dat de betekenis van een zin kan veranderen als de woordvolg- orde verandert. *Piet weet niet wat hij daar moet zeggen* betekent heel iets anders dan de zin *Piet weet wat hij daar niet moet zeggen*. En iedereen weet dat een zin *Jan pakt mijn pen* verandert als je er een vraag van maakt *Pakt Jan mijn pen?* of een bijzin ... *dat Jan mijn pen pakt*.

Lexicaal-morfologische taalcomponent

De lexicaal-morfologische taalcomponent bevat de woordenschat van de taalgebruiker en alles wat hij (onbewust) weet van woordvorming. Hij weet dat je nieuwe woorden kunt maken door twee woorden aan elkaar te plakken: *tafel**poot*. En dat je er een kleine tafelpoot van kunt maken door er een verklein- woordje achter te plakken: *tafel**pootje*. Ook weet hij dat je *hij loopt* zegt als je nu een man ziet lopen, maar dat je *hij liep* zegt als je hem gisteren zag lopen.

Fonologische taalcomponent

In de fonologische taalcomponent zit de (onbewuste) kennis van letters, klanken en klankcombinaties. Nederlandstalige taalgebruikers kennen de spraakklanken (fonemen) van het Nederlands en weten met welke letters (tekens) ze geschreven kunnen worden. Ook weten ze welke lettercombinaties wel en niet voorkomen in het Nederlands. In het Nederlands komen bijvoorbeeld geen woorden voor die eindigen op een *v* of een *z* – behalve in woorden uit andere talen, zoals *quiz* en *pilav* – en ook geen woorden met bijvoorbeeld de Engelse *g* (*green*) of *th* (*the*) of de Duitse *z* (*Zoll*). Maar wel een bijzondere klankcombinatie als *schr* (schrijven) of *rfst* (herfst).

Wat je hoort	Wat je schrijft
korte klinkers: a, e, stomme e, i, o, u	kat, pen, de/vrolijk/nodig, kip, pot, muf
lange klinkers: aa, ee, ee als in eer, oo, oo als in oor, uu	kaas/kazen, reep/repen, heer/heren, poot/ poten, hoor/horen, vuur/vuren
tweetekensklanken: ei/ij, ou/au, ui, ie, oe, eu, eu als in eur, ng, nk, ch	wei, pijn, hout, pauw, huis, piek, file/hobby, roep, deuk, geur, lang, bank, schat
medeklinkers: b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, z	bak, dus, fel, gum, hok, juf, kat/cola/ajax/ quiz, man, nat, pil, roos, sap/cent/ajax/Den Bosch/quiz, top/bed, ven, was, ziek

Taalgebruikers gebruiken de vier taalcomponenten overigens niet in een bepaalde volgorde, maar altijd door elkaar en in wisselende samenwerking. Bij het maken van een schriftelijke boodschap verwerken ze informatie of gedachten met behulp van de conceptuele component en schakelen ze onder-

tussen de syntactische, lexicaal-morfologische en fonologische component in. Wil iemand een briefje achterlaten waarop staat dat hij om drie uur weg moet – conceptuele component? Dan worden met behulp van de lexicaal-morfologische component de woorden *ik*, *moeten*, *drie uur* en *weg* opgehaald en gevormd. Met de syntactische component worden de regels opgehaald om er een goede zin van te maken. En met behulp van de fonologische component worden de spellingregels erbij gehaald. Met als uiteindelijk resultaat een briefje met de goed gevormde zin: *Ik moet om 3 uur weg*.

Eens of oneens?

Je kunt cursisten pas leren schrijven als je weet wat er zich tijdens het schrijfproces in het hoofd afspeelt.

7.3 Belemmeringen

Cursisten hebben verschillende redenen om te willen leren schrijven en dus ook verschillende leerwensen. De stap om van niet schrijven tot wel schrijven te komen is een grote. Hoe brengt u cursisten zover? Een belangrijke eerste stap is het wegnemen van belemmeringen. Om die stap duidelijk te maken worden hier drie cursisten geïntroduceerd. Zij spelen in de rest van het hoofdstuk een belangrijke rol.

Bernard

Ik ben weer naar school gegaan omdat ik wil leren schrijven. Vroeger kon ik niet zo goed meekomen op school. Lezen ging nog wel, maar het schrijven wilde maar niet lukken. Na de derde klas ging ik daarom naar de BLO. Maar al gauw zeiden mijn ouders dat ik beter aan het werk kon gaan, want ik leerde daar toch niets. Ik kon beter meehelpen om te zorgen dat er thuis brood op de plank kwam. Toen ik later trouwde en kinderen kreeg, heb ik lang verborgen gehouden dat ik niet kon schrijven. Mijn vrouw kon mooi schrijven, dus het was logisch dat zij het schrijfwerk deed. Zij hielp ook de kinderen met hun schoolwerk. Mijn kinderen weten nu nog niet dat ik niet kan schrijven. Mijn vrouw intussen wel. We kwamen laatst mensen tegen die vroeger bij mij op school zaten en ook niet konden schrijven. Zij zijn naar het ROC geweest en hebben het nu toch nog geleerd. Het kan dus wel! Mijn vrouw vond toen dat ik het ook nog maar eens moest proberen. Tja, en nu zit ik hier... Ik kan mijn naam nog niet schrijven... Ik hoop dat ik dat straks wel kan en dat ik zelf mijn formuleren kan invullen of een briefje kan schrijven.

Bernard heeft een duidelijk doel voor ogen: hij wil sociaal redzaam worden. Hij weet wel waarom het handig is om te kunnen schrijven en hij kan ook wel bedenken wat hij zou willen schrijven. Met de conceptuele component heeft hij dus geen problemen. De andere drie taalcomponenten zijn lastig, tenminste

wat schriftelijk taalgebruik betreft. Hij is een goede prater, dus hij weet hoe je woorden vormt en zinnen bouwt. Hij weet alleen niet hoe je ze schrijft. Hij schrijft ze op zoals hij ze hoort. Bernard zal instappen op niveau 1 van de *Blokkendoos* (Bohenn & Steehouder 2001), beginnen met de klank-tekenkopeling en stapje voor stapje de regels van de schriftelijke taal leren kennen.

Corrie

Corrie heeft een soortgelijke achtergrond, maar een andere motivatie om te leren schrijven. 'Ik zit nu al weer anderhalf jaar hier op school. Ik was vroeger een echt dromertje. Ik was erg teruggetrokken en verlegen. Daarom hadden ze op school niet zo veel aandacht voor mij. En ik durfde niks te vragen en te zeggen. Ze vonden me niet zo slim. En thuis zeiden ze: ach meid, je trouwt toch en je hebt een paar goede handen aan je lijf, dus wat geeft het? Dus toen ik van school kwam, heb ik eigenlijk nooit meer geschreven. En lezen deed ik alleen als ik er niet onderuit kon. En ik had inderdaad goede handen aan mijn lijf. En getrouwd ben ik ook. Mijn man deed al die papierzaken. Maar nu de kinderen naar school gaan, voel ik me zelf tekortschieten. Daarom ben ik hier, ik wil leren schrijven.'

Corrie kwam vroeger op school niet uit de verf, terwijl ze het best kon. Ze kreeg werk waarbij ze niet hoefde te schrijven en een man die het schrijfwerk doet. Maar nu haar kinderen naar school gaan, vindt Corrie dat het maar eens afgelopen moet zijn. Zij wil weer naar school, ze wil leren wat haar kinderen leren en ze wil hen kunnen helpen. Corrie kan meer schrijven dan ze denkt. Een aantal basiszaken op niveau 1 van de *Blokkendoos* worden herhaald. Ze gaat snel door naar niveau 2 en mogelijk is ook niveau 3 haalbaar. Wat bij haar een grote rol speelt is haar zelfbeeld. Corrie heeft al een grote stap gezet door weer naar school te gaan. Nu moet ze zich losmaken van het beeld dat haar omgeving haar altijd heeft aangepraat, namelijk dat ze niet slim is en beter met haar handen kan werken.

Ron

Ron heeft een moeizame schoolloopbaan achter de rug en kon aan het werk zonder te kunnen schrijven. Maar daar liep hij steeds vaker tegen de lamp. 'Na een moeilijke periode op school ben ik aan het werk gegaan, met mijn vader mee die stratenmaker was. Al snel kreeg ik lichamelijke klachten. Ik kon niet goed lezen en nauwelijks een woord schrijven, dus kon ik niet zo maar een andere baan zoeken. Alleen het idee al om bij een werkgever misschien wel een formulier in te moeten vullen of te moeten zeggen dat ik niet kan schrijven, was een reden om te blijven waar ik zat. Na goede en slechte maanden heb ik het nog twaalf jaar volgehouden. Toen belandde ik in de ziektewet en in de WAO en uiteindelijk in de WW. Ik moest ook gaan solliciteren. Maar ik kon dat niet, uit schaamte om bij een arbeidsbureau naar binnen te stappen en daar misschien wel een papier in te moeten vullen, wat ik niet kon. Ik werd er ziek van en kwam weer in de WAO. Eén ding was duidelijk: ik

moest hier wat aan gaan doen. Na al mijn moed bij elkaar geraapt te hebben ben ik op een dag naar een voor mij nog onbekende school toe gegaan. Ik werd op een heel leuke manier onthaald werd en voelde me dan ook snel op mijn gemak. Nu ben ik al weer tien maanden bezig en ik besef dat ik nog een lange weg te gaan heb. Maar ik weet een ding zeker: wat ik nu op papier gezet heb, daar had ik vroeger nog niet eens aan willen denken.'

Voor Ron is de belangrijkste drijfveer om te leren schrijven dat hij uit zijn uitkeringssituatie komt en weer aan het werk kan. Ron is na tien maanden al een eind op weg en kan door met niveau 2. Hij weet waar hij het over wil hebben, maar hij schrijft zoals hij praat: eindeloze zinnen waarin hij soms compleet de weg kwijtraakt. Hij moet leren formuleren, oefenen met zinsbouw, woordvorming en spelling. Maar hij is niet bang om fouten te maken en dat maakt het schrijven een stuk makkelijker.

Hoe neem je belemmeringen weg?

Zo komen Bernard, Corrie en Ron – en al die andere cursisten – binnen met hun eigen specifieke wensen en problemen. Gelukkig zijn er ook overeenkomsten. De meeste cursisten zijn doeners. Ze komen vooral om praktische vaardigheden te leren en willen zo snel mogelijk iets kunnen doen. Bijvoorbeeld hun naam en adres invullen op een formulier, een boodschappenlijstje maken, een afspraak op de kalender invullen of een e-mail schrijven. Maar niet bij iedereen lukt dit even snel en makkelijk. Slechte schoolervaringen en een laag zelfbeeld zijn niet gunstig voor het leerproces. Bovendien is het voor de meesten lange tijd geleden dat ze op school zaten en ook lang geleden dat ze hebben geschreven. Omdat ze nooit schrijven, hebben ze hun handschrift niet onderhouden en het opnieuw leren schrijven zal veel tijd en energie kosten. Voor deze belemmeringen moet aandacht zijn in de lessen, zodat die het leerproces niet gaan hinderen; is dit wel het geval, zie hoofdstuk 8 Stagnaties.

Laag zelfbeeld

De verhalen van Bernard, Corrie en Ron maken duidelijk welke invloed de omgeving op hun zelfvertrouwen heeft gehad en nog steeds heeft. Ze zijn opgegroeid met het idee dat ze te dom zijn om te leren, dat ze niet goed kunnen lezen en zeker nooit zullen leren schrijven. Dat zijn ze zelf gaan geloven en het kost heel wat moeite om daar overheen te stappen en opnieuw naar school te gaan om te leren schrijven. Probeer samen met de cursisten te achterhalen waar deze gevoelens vandaan komen. Het lukt vaak op te merken dat anderen deze gevoelens ook hebben. Laat cursisten bijvoorbeeld vertellen over de omstandigheden vroeger thuis. Bij de een was het armoe troef en moesten de kinderen zo gauw mogelijk de school verlaten en meehelpen brood op de plank te krijgen. De ander groeide op in oorlogstijd en daarna is de school er verder bij in geschoten. Weer een ander was vaak ziek. Of iemand was

lastig in de klas en heeft meer op de gang gestaan dan in de les gezeten. Of een kind was dyslectisch, maar dat heette toen gewoon dom. Zo ging het vroeger en dat lag niet aan de cursist zelf, maar aan de omstandigheden. Alle oorzaken die ze van buiten kunnen bedenken, kunnen in de plaats komen van het gevoel dat het aan henzelf ligt.

Drempelvrees

Bernard heeft duidelijk last van drempelvrees, omdat hij nooit geschreven heeft. Hij heeft een lage dunk van zichzelf en het zweet breekt hem uit als hij iets moet schrijven. Zijn vingers verkrampen als hij de pen oppakt, waardoor hij een slecht handschrift heeft. Hij denkt dat iedereen daaraan kan zien dat hij analfabeet is. Leer cursisten als Bernard zichzelf als mogelijke schrijver te zien. Bernard is blij verrast als hij de eerste les al zijn eigen naam kan schrijven. Laat eens een aantal onleesbare handschriften van bijvoorbeeld dokters, apothekers, leraren, studenten zien. Wijs erop dat bijvoorbeeld docenten en uitkeringsinstanties zelf ook de meest onleesbare handschriften onder ogen krijgen. Die denken dan echt niet dat ze met een analfabeet te maken hebben.

Kees: Nee Zaalman, niks uitstellen tot morgen.

Zaalman: Ik zie er erg tegen op.

Kees: Dat snap ik, maar... vooruit met de schuit!

Zaalman: Als jij schrijft, kan ik nadenken wat er in de brief moet komen.

Kees: Zo Zaalman, ik denk dat we nu wel alles hebben, schrijf jij de brief maar over.

Zaalman: Ik bibber van de zenuwen. Doe jij dat liever.

Kees: Goed dan, want er is haast bij... Klaar, zet je naam en handtekening er maar onder.

Zaalman: Doe jij dat nou maar.

Kees: Nee, dat gaat niet door, vriend!

Zaalman: Ik bibber van de zenuwen.

Kees: Dat geeft niks, hanenpoten van de zenuwen zijn ze daar wel gewend.

Zaalman: Hoe moet ik dat dan doen? Alleen mijn achternaam?

Kees: Hier, oefen maar op dit kladpapiertje.

Zaalman: Kees, schrijf jij eens voor, dan doe ik het na.

Uit: ALFAbeter Schrijven, aflevering 15

Bang om fouten te maken

Corrie heeft ook last van drempelvrees. Ze wordt zenuwachtig als ze een leeg blad voor zich heeft en weet ook niet zo goed waarover ze kan schrijven. Ze heeft toch niets interessants te melden; dat is haar in haar jeugd goed ingeprent. Corrie is ook erg bang om fouten te maken, want fouten zijn zo zichtbaar bij schrijven. Wat kunt u doen? Laat cursisten als Corrie vertellen waar ze goed in zijn. Al gauw zal blijken dat ze niet zo dom zijn als ze zelf denken. Laat ook

succesverhalen van andere cursisten horen. Dat zijn mensen zoals zij en kijk eens wat die nu allemaal hebben bereikt. Vertel over beroemde dyslectici als Einstein, Churchill, Napoleon, Jan des Bouvrie die het – ondanks hun schrijfproblemen – ver hebben geschopt.

Maak ook duidelijk dat fouten maken mag en dat ook goede schrijvers fouten maken. Bespreek mailtjes van ervaren schrijvers. Mail is een snelle vorm van communicatie, waarin veel mensen de taalregels aan hun laars lappen. Vaak is het helemaal niet belangrijk dat een tekst foutloos is. En als dat eens een keertje wel belangrijk is, kan er altijd iemand ingeschakeld worden om de tekst te corrigeren. Dat doen veel ervaren schrijvers ook.

Bespreek met cursisten de reactie van de buitenwereld op spelfouten en de functie van spelling als selectiemiddel in het onderwijs of bij sollicitaties. Een werkstuk zonder taalfouten maakt een betere indruk dan een werkstuk dat wemelt van de taalfouten. Een sollicitatiebrief zonder fouten heeft betere kansen dan een brief met fouten. Als de sollicitant de baan echt graag wil hebben, zal hij daar wat meer moeite voor doen. Taalfouten leiden af en het werkstuk of de brief wordt inhoudelijk slechter beoordeeld. Bedenk met de cursisten welke stappen ze kunnen zetten om deze vicieuze cirkel te doorbreken: bijvoorbeeld door zelf weer naar school te gaan, maar ook door hulp in te schakelen als het belangrijk is. Relatieve tegelijkertijd het belang van spelling door te vertellen hoe in de loop van de tijd de spelling veranderd is. Dit haalt heel wat zwaarte van de zogenaamd absoluut correcte spelling af. Vertel over het grote aantal fouten dat mensen maken bij het Nationaal Dictee; ook dat relativeert heerlijk onze spellingnormen. Als de angst voor de reactie van anderen dieper zit, kan het goed zijn om deze te relativiseren. Een vraag als *Wat is het ergste wat er kan gebeuren?* kan al een goede eyeopener zijn.

Vanaf het begin van de renaissance wordt het onvaste spellen van de middeleeuwen als storend ervaren. De middeleeuwer schreef min of meer fonetisch in zijn eigen dialect. Iedereen schreef anders. Dat kon, met het Latijn als voorbeeld, niet zo blijven. In Den Haag zegt men kèèke, in Amsterdam iets als kaike, in Groningen klinkt het als kiekn en elders is het kukke of nog weer anders. Als iedereen fonetisch opschrijft wat hij zegt, blijft de spellingchaos bestaan. Het is voor een belangrijk deel aan het uniformerende werk van boekdrukkers te danken, dat er in deze baaierd van uitspraakverschillen toch een standaardspelling kijken uit de bus gekomen is. Boekdrukkers hadden er commercieel belang bij om de schrijfwijze op de een of andere manier, welke dan ook, gelijk te trekken. Het vergrootte hun afzetgebied.

Uit: *Het einde van de standaardtaal*, p. 119

Aanwijzingen dat de spelling te moeilijk wordt, hebben we pas uit de tweede helft van de twintigste eeuw. Dan pas; maar ook meteen overal. Overal zien we dat de beheersing van de spelling achteruit gaat. Werd de spelling rond 1900 nodeloos moeilijk genoemd, en spellingonderwijs nutteloos en verspilling van tijd, het werd gedaan, en het lukte. Na 1950 lukt het niet meer. In 1956 publiceert I. van der Velde zijn boek ‘De tragedie der werkwoordsvormen: de spelling is te moeilijk’. Cox en Dyson signaleren anno 1969 hetzelfde voor het Engels, en uit Frans onderzoek blijkt hoezeer daar de spelvaardigheid is afgenomen tussen 1950 en 1970.

Uit: *Het einde van de standaardtaal*, p. 237

Overmand door emoties

Ron zit, in tegenstelling tot Corrie, juist wel vol verhalen die hij ook allemaal graag wil opschrijven. De verhalen zitten hem vaak zo hoog dat hij de woorden niet kan vinden en zijn verhaal niet logisch kan opbouwen. Hij is niet bang om fouten te maken en vindt dat hij van fouten kan leren. Laat cursisten als Ron teksten zien zonder en met goed gebruik van hoofdletters en leestekens en laat zien dat de tekst daardoor veel toegankelijker wordt voor de lezer.

Eens of oneens?

Als de emotionele belemmeringen blijven, wordt het nooit wat met dat schrijven.

7.4 Didactische uitgangspunten

In het NT1-onderwijs wordt aan schrijven gewerkt vanuit het principe: wat je zegt kun je ook opschrijven. De cursisten beheersen het Nederlands mondeling en dit helpt bij het nadenken over wat je gaat schrijven en bij het formuleren.

Tips als: *zeg het woord hardop, spreek het woord langzaam uit, zeg de zin hardop*, zetten de cursisten vaak op het goede spoor. Maar als de spreektaal van cursisten erg afwijkt, zijn deze tips niet effectief en zal er meer vanuit het visuele woordbeeld gewerkt moeten worden.

Het basisprincipe ‘schrijven wat je zegt’ is niet afdoende voor het vormgeven van het schrijfonderwijs. Het geeft namelijk geen antwoord op de vragen: Hoe leer je cursisten (beter) schrijven? Wat voor schrijfoefeningen gebruik je hierbij? Vul je het schrijfonderwijs praktisch in, of maak je ook ruimte voor meer creatieve en ‘vrije’ schrijfpoddrachten?

In deze paragraaf komen de volgende didactische uitgangspunten aan de orde:

- van passief naar actief
- van dichtbij naar veraf
- van makkelijk naar moeilijk

- van naschrijven tot geautomatiseerd schrijven
- van hanenpoten naar een ontspannen handschrift
- van creatief naar functioneel en andersom
- van denken naar doen

Geen cursist is gelijk; ieder vraagt zijn eigen aanpak. Kijk wat bij hem past en switch als dat nodig is. Zorg er in ieder geval altijd voor dat de cursisten zich veilig voelen in de groep en dat ze elkaar helpen. Hoe meer ze schrijven, hoe meer zelfvertrouwen ze krijgen en hoe beter hun schrijfproducten worden.

Van passief naar actief

Geef cursisten een actieve rol in het leren schrijven en maak hen verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Trap niet in de valkuil ‘zeg maar wat we moeten doen’, waarbij de cursist achterover gaat zitten en u als docent zich een slag in de rondte werkt om een opdracht te bedenken.

Bernard heeft voor zijn gevoel al zo’n grote stap gemaakt door weer naar school te gaan, dat het heel aantrekkelijk voor hem is om de rest op zich af te laten komen. Vraag cursisten als Bernard wat ze het liefst willen leren schrijven en wat hen zelf een goede eerste stap lijkt, bijvoorbeeld een compositieopdracht uit een beginmodule van *Sprint Schrijven 1*. Wat zal de reactie uit hun omgeving zijn als ze dat kunnen laten zien?

Corrie zal waarschijnlijk zelf met schrijftaken komen, zoals briefjes en formuliertjes voor school. Met een cursist als Corrie kunt u ook een bijpassende module van *Sprint* kiezen, maar zij kan ook beginnen met *ALFAbeter Schrijven*, omdat daarin de hoofdfiguren Jan en Els met soortgelijke schrijftaken te maken krijgen.

Ron wil misschien zelf veel schrijven en hulp krijgen bij de fouten die hij maakt. Als hij het lastig vindt om zelf iets te bedenken, kan hij ook opdrachten kiezen uit de vervolgmodes van *Sprint Schrijven*. Op basis van zijn fouten kan hij extra oefenen met behulp van de transcriptiewerkbladen in *Sprint* of met *Muiswerk Spelling* of *Muiswerk Grammatica*. Hij kan ook op zijn niveau instappen in *ALFAbeter Schrijven* en daar de extra oefeningen met zijn specifieke taalproblemen kiezen.

Het is belangrijk om met cursisten te praten over hun eigen verantwoordelijkheid. Zorg dat ze hun wensen duidelijk formuleren en die bijstellen als dat nodig is. Bespreek wat hun schrijfdoelen zijn en welke stappen er nodig zijn om die te bereiken. Leg uit met welke stappen ze de komende tijd precies bezig gaan. Zo krijgen cursisten inzicht in het leren schrijven. Maak als het kan een planning en zoek materiaal voor een aantal weken, zodat de cursisten er ook goed zelfstandig aan kunnen werken (zie hierover meer in hoofdstuk 3).

Eens of oneens?

Cursisten zijn zelf verantwoordelijk voor het al dan niet leren schrijven.

Van dichtbij naar veraf

Werk van dichtbij naar verder weg. Denk hierbij aan het soort schrijfhandelingen, inhouden en publiek. Bernard gaf aan dat hij graag formulieren wil kunnen invullen en een briefje wil kunnen schrijven, maar verzuchtte ook dat hij nu zijn naam nog niet kan schrijven. Laat hem zijn naam schrijven, zo vaak als nodig is om het in een keer goed te doen, en laat hem trots zijn! Maak dan de stap naar de adresgegevens en laat ook dit weer vele keren herhalen. Bedenk samen met hem geschikte vervolgoopdrachten, bijvoorbeeld voor zichzelf een aantekening maken, een afspraak noteren of een (boodschappen)lijstje schrijven. De volgende stap is een kort bericht voor zijn vrouw, een ansichtkaartje of een briefje voor een goede bekende en uiteindelijk iets voor een minder bekende. Bernard kan oefenen met *Sprint* of *ALFAbeter*, maar hij kan ook eenvoudige werkvormen kiezen uit *Lees en Schrijf!* of andere leermiddelen.

Corrie kan beginnen met iets te schrijven voor zichzelf en voor haar man, daarna een briefje voor anderen, bijvoorbeeld voor school, een kleine advertentie voor een krantje, een invulstrookje of een eenvoudig formuliertje. Dit zal haar echt niet meteen allemaal lukken. Ze kan oefenen met soortgelijke opdrachten in *Sprint* of *ALFAbeter* en langzaamaan proberen teksten voor haar eigen situatie te schrijven.

Ron kan ook beginnen met korte teksten voor de groep of andere bekenden. Daarna kan hij oefenen met briefjes schrijven voor het werk, formulieren voor de uitkeringsinstanties. Hij kan onderdelen kiezen uit *Lees en Schrijf* deel 2, waarin veel schrijfoefeningen staan die zijn gerelateerd aan werksituaties. Ook kan hij op zijn niveau instappen in *ALFAbeter Schrijven* en afleveringen kiezen met hoofdfiguur Zaalman, die op zijn weg terug naar de arbeidsmarkt allerlei schrijftaken voor zijn kiezen krijgt. Daarnaast vindt Ron het misschien leuk om zijn levensverhaal op te schrijven. Hij kan de modules Correspondentie of Eigen verhaal uit *Sprint 2* kiezen. Dat verhaal heeft hij al verschillende keren moeten vertellen bij diverse instanties, dus hij weet wat hij kan gaan schrijven.

Eens of oneens?

Mensen zijn pas gemotiveerd om te leren lezen en schrijven als ze die vaardigheden direct kunnen inzetten in hun eigen situatie.

Van makkelijk naar moeilijk

Begin met makkelijke schrijfoopdrachten en werk toe naar moeilijkere. Denk bij makkelijk aan: niet complex en klein. Een woord invullen op een formulier is makkelijker dan een hele zin. Een zin opschrijven is makkelijker dan een stukje tekst schrijven, waarin samenhang gewenst is. Zinnen afmaken is voor veel cursisten makkelijker dan een hele zin bedenken. Klankzuivere woorden zijn

makkelijker te schrijven, vanwege de eenduidige klank-tekenkoppeling. Als je een tekst wilt schrijven, start met een korte tekst die bestaat uit woorden die de cursist veel gebruikt. Makkelijk beginnen betekent ook succeservaringen opdoen. Goed voor het zelfvertrouwen en voor de motivatie.

Makkelijk is een lastig begrip, want wat makkelijk is, ligt niet vast. U kunt het begrip inhoud geven vanuit de taalopbouw. Dan begint u met klankzuivere woorden en met korte teksten die bestaan uit klankzuivere woorden, en bouwt u dit langzaam uit. Maar u kunt het begrip ook duiden vanuit de leefwereld van de cursist. Dan kan een vrachtwagenchauffeur het woord vrachtwagenchauffeur al in de eerste les schrijven, een bakker het woord bakker en een oma het woord oma. Deze woorden zijn zo betekenisvol voor hen, dat ze daardoor makkelijk worden. Wat makkelijk is, verschilt per cursist. De docent zal vaak een combinatie maken van de beide soorten makkelijk.

Ook hierom begint Bernard met het schrijven van zijn eigen naam en gaat daarna over naar het schrijven van zijn adres. Corrie kan beginnen met de namen van de kinderen; die moet ze vaak invullen op strookjes van school. Ron kan woorden en zinnen schrijven die met zijn werk te maken hebben of woorden die hij vaak moet invullen op formulieren van instanties waarmee hij te maken heeft. Corrie zal al haar schroom moeten overwinnen om de namen van haar kinderen goed en duidelijk in te vullen, maar als dat lukt, durft ze steeds beter en steeds meer. Laat cursisten succes ervaren met eenvoudige opdrachten en laat hen stap voor stap verder gaan. Begin met kleine opdrachten, zoals een memo, een ansichtkaart, een afspraak op de kalender, een invulstrookje, en ga langzaam naar grotere opdrachten, zoals een formulier, een briefje voor de leerkracht en een verslagje.

Laat behalve de schrijftaken ook de schrijfgeregels opklimmen in moeilijkheidsgraad. Kijk welke woorden en zinnen cursisten hebben opgeschreven en bespreek hoe dat is gegaan. Welke fouten hebben ze gemaakt? Welke regels gelden er dan? De basisregel is: schrijf wat je hoort. Begin met eenvoudige zinnen met korte klankzuivere woorden: *mk*-woorden (pen, sok, baan, huis). Bouw de opdrachten langzaam op naar *mmk* en *mkmm* (stop, werk), de open lettergreep in *mk* (de, nu, ga), *mmkmm* (kwast, sterk) en *mmmk* of *mmmk* (straal, barst). Dan komen woorden met moeilijke klankcombinaties als *aai*, *ooi*, *oei*, *eeuw*, *ieuw*, *uw* aan bod. En de *ee*, *oo*, *eu*, die anders klinken als er een *r* achter staat (heer, voor, deur), maar die je wel net zo schrijft. Ga daarna verder met meerlettergrepige woorden. Pak pas wanneer het zinvol is de spellingregels erbij. Uitzonderingen komen vanzelf een keer voorbij; maak ze niet belangrijker dan ze zijn. Leer Bernard zijn naam schrijven met de *d* aan het eind en geef hem een ander woord met een *t* aan het eind, zoals *hart*. Bernard weet nu al dat de *d* kan klinken als een *t*.

Van naschrijven naar geautomatiseerd schrijven

Schrijven moet 'in je hand' gaan zitten. Dit betekent veel herhalen en schrijfkilometers maken en dat geldt zowel voor Bernard, Corrie als Ron. Laat ze veel schrijven en veel naschrijven. Hoe vaker Bernard zijn naam schrijft hoe makkelijker het gaat. Uiteindelijk schrijft hij zijn naam zonder erbij na te denken, net als ervaren schrijvers. Corrie kan vele malen oefenen met de namen van haar kinderen en de korte zinnen die ze vaak nodig heeft. Hoe vaker ze die schrijft, hoe beter het gaat. Ron schrijft al lange verhalen, maar moet nog veel verbeteren. Hoe vaker hij de woorden op de juiste manier opschrijft, hoe vaker ze in één keer goed zullen gaan. Schrijven moet routine worden, een automatisch proces, net zoals je vingers automatisch in de juiste volgorde een telefoonnummer intoetsen. En dat bereiken cursisten alleen door het heel, heel vaak te doen.

Ook hiervoor kunt u opdrachten uit bestaande leermiddelen gebruiken. In *Sprint* en *ALFAbeter* is ook een opbouw van naschrijven naar zelf schrijven. In het computerprogramma *ALFAbeter* gaat het dan uiteraard om natypen en zelf typen. Vooral in het begin zijn daarin veel oefeningen opgenomen waarbij de cursist eerst meeleeft, dan naschrijft en ten slotte zelf schrijft.

Van hanenpoten naar een ontspannen handschrift

Als het lang geleden is dat cursisten met de pen in de hand hebben geschreven, is het goed om de schrijfmotoriek opnieuw te trainen. Vooral voor Bernard zal dit een flinke klus worden, want voor hem is het lang geleden dat hij een pen heeft vastgehouden. Maar ook voor Corrie zal het weer wennen zijn. De kans is groot dat het weer net zo gaat als vroeger op school: voorover gebogen, met de tong uit de mond en met verkrampte vingers proberen zo mooi mogelijk te schrijven. Maar door de verkrampte vingers is het niet meer mogelijk om fijne bewegingen te maken en worden de letters onregelmatig of er komen steeds uitschieters.

In *ABC-schrijf maar mee* (1997) beschrijven Else Kooijman en Jan Kraaijenbrink de drie onderdelen die van belang zijn bij het motorische schrijfproces: de zitschrijfhouding, de papierligging en de pengreep.

- 1 De ideale zitschrijfhouding kost zo min mogelijk energie en levert zo veel mogelijk stabiliteit. Aandachtspunten daarbij zijn: de stoel midden voor de tafel, een beetje ruimte tussen de maag en de tafel, de voeten plat op de grond, rug recht tegen de leuning, schouders laag, hoofd iets voorover gebogen, ellebogen bij de rand van de tafel, de onderarmen in een hoek van 90 graden, de niet-schrijfhand op het papier tegen het verschuiven.

- 2 Ook de papierligging is van belang. Het papier moet zo liggen dat de schrijfarm op een ontspannen manier vanuit de elleboog (ruitenwiserboog) over het papier beweegt, voor rechtshandigen dus net andersom als voor linkshandigen. Tijdens het schrijven is het prettig als de neerhaal van de letters loodrecht op het papier komt te staan. Op die manier komen voor de rechtshandigen de letters rechtshellend op papier te staan en voor linkshandigen linkshellend.
- 3 Ten slotte is het belangrijk om een goede pengreep te krijgen. Een goede pengreep is de driepuntshoudgreep. Die vergt wel enige inspanning van de spieren in de vingers en de hand, maar voorkomt kramp. De pen rust daarbij op het laatste kootje van de middelvinger, de duim houdt de pen op zijn plaats en de wijsvinger ligt losjes op de pen. De hand is een beetje naar binnen gedraaid en er wordt weinig schrijfdruk op het papier uitgeoefend. Kant-en-klare werkbladen om met de motoriek aan de slag te gaan, zijn te vinden in de hoofdstukken ‘Met de pen aan de slag’ in *Sprint Schrijven 1*.

Als het handschrift een probleem blijft, biedt natuurlijk ook de computer uitkomst. Gelukkig is het tegenwoordig steeds meer de gewoonte om alles te typen. We internetten, mailen, chatten en sms'en. Het handschrift komt er nauwelijks nog aan te pas. Zelfs formulieren invullen gebeurt steeds vaker op de computer. De meeste cursisten zullen al wel eens een toetsenbord hebben aangeraakt en met twee vingers een heel eind komen. Voor wie het graag beter wil leren, zijn er allerlei typecursussen te volgen, ook gratis en online.

Van creatief naar functioneel (en andersom)

Cursisten willen vooral praktische schrijftaken zelfstandig uitvoeren. Slechts een enkeling komt met de wens een mooi stukje te schrijven, of zijn eigen verhaal. Toch kan ook dit vrij' schrijven – of schrijven voor jezelf – bijdragen aan een beter begrip van wat schrijven is en motiveren om schrijfkilometers te maken. Schrijven over dingen die hen raken, die belangrijk zijn in hun leven, kan cursisten transformeren tot hartstochtelijke schrijvers.

Soms is het voor cursisten moeilijk te bedenken waarover ze zullen schrijven. Bernard en Corrie moeten de gedachte overwinnen dat zij niets te vertellen hebben. Maar ook als ze die drempel over zijn, kunnen ze zich heel kwetsbaar voelen als ze hun verhaal vertellen en centraal staan in de groep. Het kan veiliger zijn om iets te schrijven wat niet direct over henzelf gaat. Dat kan met creatieve schrijfo opdrachten, bijvoorbeeld met een elfje of een andere dichtvorm waarvoor de titel al gegeven is. De groep kan samen de zinnen bedenken en de cursisten kunnen elkaar helpen met het opschrijven. Het resultaat is een echt gedicht!

Verzet

**Bij het fietsen is een verzet heel fijn
Is het verzet klein, dan trapt het licht en fijn.
Met het verzet op groot, trap je je half dood.**

Frank van het Hof

Uit: *Uit eigen pen* 7, p. 15

Sommige cursisten krijgen door de cursus zelf steeds meer plezier in het schrijven. Ze kwamen om formulieren te leren invullen, brieven te leren schrijven of beter te leren spellen, maar ontdekken tijdens de cursus dat schrijven ook leuk kan zijn. Ze schrijven fotobijschriften, gedichten, verhalen, stukjes voor de schoolkrant of zelfs een eigen weblog. Bernard heeft een fotoalbum van de vakantie meegenomen naar de les. Hij wil eerst oefenen met de woorden en ze er dan pas in schrijven, want in het album wil hij dat natuurlijk heel mooi doen. Corrie ziet de stukjes van haar kinderen in de schoolkrant. Zij wil nu ook graag een stukje schrijven voor de schoolkrant van haar eigen school. Ron heeft al pagina's vol met zijn levensverhaal. Hij is al een eind op weg een echte schrijver te worden. Als hij wil, kan hij er uiteindelijk een boekje van maken en kopieën uitdelen aan zijn groep. Misschien kan een van de cursisten er zelfs illustraties bij maken.

Hoe en waarom begon u met het opschrijven van uw levensverhaal?

Voor de cursus moesten we een brief schrijven. Toen schreef ik over koetjes en kalfjes, de auto wassen op zaterdag en zo. Ik ging wel nadenken over wat je in je leven doet en toen kwam ik op het idee om over mijn leesblindheid te schrijven. Toen begon ik mijn levensverhaal op te schrijven. Ik wil dat iedereen weet hoe erg het is, als je op een gewone school moet blijven als je leesblind bent.

Welke tips kunt u geven aan iemand die ook zijn levensverhaal op wil schrijven?

Je moet gewoon schrijven zoals het is, eerlijk, oprecht zijn. Als je gewoon begint te schrijven, komt het verhaal vanzelf. Ik heb sommige schriften aan mijn broers en zussen laten lezen, die zeiden dan, ja zo was het, maar weet je nog... dan heb je er weer een verhaal bij.

Uit: *Uit eigen pen* 14 en 15, docentenhandleiding, p. 8

Van denken naar doen

Om vaardigheid in het schrijven van teksten te krijgen is het handig om te oefenen met de verschillende fasen in het schrijfproces. In paragraaf 2 kwamen de drie fasen van het schrijfproces al aan de orde: afwegen of er geschreven gaat worden, compositie en transcriptie. Bernard, Corrie en Ron kunnen ieder op hun niveau en voor hun eigen schrijftaak deze fasen doorlopen en elkaar helpen bij de compositie en transcriptie:

- Stap 1 De eerste fase bestaat uit de afweging of er geschreven gaat worden. Laat cursisten een schrijftaak kiezen waarvan ze ook werkelijk vinden dat ze die niet mondeling kunnen afhandelen. Er gaat dus geschreven worden.
- Stap 2 Dan volgt de compositiefase. Die bestaat uit een aantal stappen: oriënteren, opzet bedenken, zinnen formuleren. Laat de cursisten zich eerst oriënteren op de schrijfhandeling: wat willen ze schrijven, met welk doel en voor wie? Laat de groep samen de inhoud bedenken. In het groepsproces kunnen de slechte schrijvers soms verrassend uit de hoek komen met goede ideeën, waardoor ze in de groep een gelijkwaardigere positie kunnen innemen. Laat elke cursist daarna een opzetje bedenken en al wat zinnen formuleren. Het is allemaal nog denkwerk; er hoeft nog geen pen of computer aan te pas komen.
- Stap 3 Tot slot komt de transcriptiefase: kladversie schrijven en corrigeren. Nu begint het daadwerkelijke schrijven of typen. Laat de cursisten eerst een kladversie maken, op een groot vel papier of op de computer, en laat hen de bedachte zinnen opschrijven. Laat ze vervolgens nakijken of de tekst logisch is opgebouwd. Staat er wat ze bedoelen? Moeten er zinnen verschoven worden of anders geformuleerd worden? Moeten er nog hoofdletters en punten aangebracht worden? Laat de cursisten ook altijd nagaan of hun tekst begrijpelijk is voor de andere cursisten. Het gaat er om dat de boodschap juist overkomt.

7.5 Schrijfproblemen

In het schrijfproces kan van alles mis gaan. Met behulp van het taalgebruikersmodel kunt u precies vaststellen waar de problemen zitten. Zo kunt u gericht oefenen met vaardigheden bij de verschillende taalcomponenten. Cursisten hebben vrijwel nooit alleen problemen met één taalcomponent; het is altijd een mix van problemen. Door de teksten van Bernard, Corrie en Ron te analyseren ontdekt u waar de problemen zitten. Op basis daarvan zet u oefeningen in om elke cursist met zijn specifieke problemen aan de slag te laten gaan.

Mix van problemen

Bij Bernard zijn vooral fonologische en morfologische problemen zichtbaar: *Bij ons is de blaas btegot. Ik hep natluk weei moet helpen. Ist al de bokru grot er af. Dat weg gu brag op het fuilusbel op zuit. En een put gu maat.* Hij maakt wel zinnen, maar schrijft de woorden zoals hij ze uitspreekt (fonologische component): hep = heb, blaas = plaats, weei = weer, bokru grot = donkere grond, fuilusbelt = vuilnisbelt, zuit = zuid, ist = eerst. Ook heeft hij problemen met woordvorming (morfologische component): btegot = betegeld, natluk = natuurlijk, moet = moeten. Wel heeft hij in de gaten dat er een systematiek is in woorden met ge-: gu brag = gebracht, gu maat = gemaakt, gu haat = gehaald. Bernard moet nog veel oefenen op het terrein van woordvorming en fonologie. Op conceptueel en syntactisch gebied heeft hij minder problemen.

Corrie heeft fonologische, morfologische en syntactische problemen: *ik vindt het niet goed dat iedereen zo veel geld leent je kan er veel elden mee krijg* Ze maakt geen verdeling in zinnen (syntactische component) en heeft moeite met de werkwoordsvervoeging (morfologische component): ik vindt = ik vind, krijgen = krijgen. Verder schrijft ze woorden zoals ze die uitspreekt (fonologische component): met *elden* bedoelt ze waarschijnlijk *ellende*. Corrie zal moeten oefenen met zinsbouw, woordvorming en fonologische vaardigheden.

Ron heeft moeite op conceptueel en syntactisch gebied: *Het is wel goed voor hun dat wij gekomen zijn, om de diepten mee te nemen van ons om verder te leren.* Hij heeft zijn eigen manier om zijn gedachten te formuleren. Zijn begrippenkader is niet helemaal hetzelfde als bij geletterden (conceptuele component). Met *diepten* bedoelt hij waarschijnlijk *achtergronden* of *redenen*. Ook heeft hij moeite met het maken van goede zinnen (syntactische component). Ron zal zijn begrippenkader moeten opfrissen en uitbreiden, moeten oefenen met het maken van goed lopende zinnen en leren omgaan met zijn emoties. Omgaan met eigen emoties en reacties van buitenaf is uiteraard voor hen allemaal van belang.

Conceptuele taalcomponent

Veel laaggeletterde volwassenen blijken moeite te hebben met abstracte begrippen. Vooral Ron heeft hier problemen mee. Hij vindt het moeilijk om te denken in abstracte begrippen, oorzaak en gevolg, in reeksen gebeurtenissen of zich te verplaatsen in andere situaties. Hij heeft daardoor ook moeite met het aanbrengen van een heldere structuur.

Er zijn allerlei manieren om de conceptuele taalcomponent te versterken. Allereerst is het goed om te werken aan de uitbreiding en verdieping van begrippen die je nodig hebt om je gedachten te verwoorden. Veel cursisten noemen allerlei half begrepen begrippen dingen. Als ze de begrippen erbij moeten zoeken en bedenken wat die begrippen precies inhouden, kunnen ze die ook beter toepassen. Cursisten kunnen elkaar bijvoorbeeld vragen naar

overkoepelende begrippen. *Alles waardoor je informatie tot je krijgt, noemen we... (media).*

Een andere manier om greep op informatie te krijgen is te leren ordenen. Bedenk oefeningen waarbij cursisten moeten ordenen op tijd, plaats, oorzaak en gevolg, belangrijke punten, nieuwe aspecten, hoofd- en bijzaken, feiten en meningen. Laat bijvoorbeeld stukjes van een (beeld)verhaal in chronologische volgorde zetten. Zoek misdaadberichten uit de krant en bespreek met elkaar de oorzaken en gevolgen. Zoek berichten om hoofd- en bijzaken en feiten en meningen te onderscheiden. Laat de cursisten bijvoorbeeld een andere hoofd- of bijzaak verzinnen of de feiten en meningen veranderen.

Laat cursisten verder ervaren dat ze alles kunnen opschrijven, ook informatie die niet waar is of waar ze het niet mee eens zijn. Dat is voor sommigen een eyeopener en voor anderen een enorme barrière die overwonnen moet worden. *Mijn moeder is een man. De regering doet veel voor arme mensen.*

Maak hen ten slotte alvast bekend met de stappen in het schrijfproces: afwegen of er wordt geschreven, compositie en transcriptie (zie paragraaf 4). Leg uit hoe een tekst is opgebouwd: begin, midden, slot. Bespreek welke vragen ze kunnen stellen om zich voor te bereiden op de tekst. *Wat wil ik gaan schrijven? Voor wie? Wat wil ik bereiken? Hoe ga ik de tekst opzetten? Welke toon wil ik gebruiken?*

Syntactische taalcomponent

Cursisten zijn alleen bekend met spreektaal en die is vaak anders dan schrijftaal. Ze hebben moeite met het bedenken van heldere zinnen. Vooral Corrie en Ron lopen hier tegenaan. Opvallend is dat Bernard er minder moeite mee heeft. Ook hij heeft alleen ervaring met spreektaal, maar hij heeft blijkbaar een goed gevoel voor het formuleren van zinnen. Het scheelt ook dat hij formuleert in korte zinnen, daarbij kan ook minder fout gaan. Ron maakt juiste lange zinnen met veel bijzinnen en raakt dan de draad kwijt.

Cursisten kunnen op verschillende manieren oefenen met het formuleren van goede zinnen. Bedenk bijvoorbeeld met de groep enkelvoudige zinnen om te oefenen met onderwerp, gezegde en de rest van de zin. Laat de zinsdelen vervangen en ervaren dat de zin dan nog steeds grammaticaal is. Of de zin inhoudelijk nog ergens op slaat, maakt nu even niets uit. Integendeel: het kan juist heel grappig zijn om goede grammaticale zinnen te maken die inhoudelijk absurd zijn. Laat de zinsdelen ook beknoppen en uitbreiden, bijvoorbeeld met combinaties van zelfstandig naamwoord met een lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, bijwoord, bepaling. *Het huis, een mooi huis, het mooie huis, het heel mooie huis, het mooiste huis dat ik ooit gezien heb, het huis dat vroeger heel mooi was.* Bedenk ook zinnen met voorzetsels en laat cursisten zien wat er gebeurt als ze een

voorzetsel veranderen: *Ik zit op/naast/onder de bank. Ik zit op/in school. Ik ben aan/op het werk.*

Bij het bedenken van zinnen lopen cursisten tegen allerlei grammaticale kwesties aan. Bedenk samen zinnen en zorg dat verschillende kwesties daarin aan de orde komen. Bijvoorbeeld de congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm in persoon of getal (*ik loop, hij loopt, wij lopen*). Of zinnen waarin onderwerp en persoonsvorm worden omgedraaid: in een vraag, na onderschikkende voegwoorden (*hoewel, terwijl, omdat, opdat, als, toen, nu, dat, of*) bij bepalingen of bijwoorden (*ik pak mijn boek, pak ik mijn boek, ... omdat ik mijn boek pak, blij pak ik mijn boek*). En zinnen in aantonende en gebiedende wijs (*Jij pakt het boek. Pak het boek.*) Oefen verder met de juiste keuze van lidwoorden (eventueel opzoeken in het woordenboek) en de verschillende manieren om ze op te schrijven (*de, het, 't, een, 'n*).

Bij het opschrijven van een zin kunt u cursisten helpen door hen de zin eerst rustig te laten uitspreken, dan te vragen hoeveel woorden ze horen en dat aantal streepjes te laten zetten. Daarna kunnen ze de zin woord voor woord uitspreken en op de streepjes invullen.

Lexicaal-morfologische taalcomponent

Op lexicaal-morfologisch niveau hebben veel cursisten het probleem dat ze een beperktere woordenschat hebben dan de meeste mensen. Hun langetermijngeheugen bevat vooral concrete, spreektaalervaringen en veel minder de abstracte begrippen die bij schriftelijk taalgebruik worden gevraagd. Verder zijn woorden die aan elkaar uitgesproken worden, lastig: *tuis* (*het huis*), *naap* (*een aap*) *op darm* (*op de arm*), *strandag* (*stranddag*), *zadoek* (*zakdoek*), *klapfee* (*klapvee*), *vastellen* (*vaststellen*). Ook is het voor sommigen lastig om woorden op de juiste manier te vormen, bijvoorbeeld om de kern van een woord te herkennen en daar weer een ander woord mee te vormen. Je hoort *ver-war-ming*, maar de kern is *warm*. Je hoort *kas-je*, maar de kern is *kast*. Vooral Bernard en Corrie hebben hier problemen mee. Zij schrijven wat ze horen. Dat geeft een onzeker gevoel, net zoals u zelf ervaart als er bij het Nationaal Dictee woorden voorbij komen waar u nog nooit van hebt gehoord.

Probeer zoveel mogelijk samen met de cursisten hun woordenschat uit te breiden, vooral met abstractere begrippen. Dat kunt u doen door veel met elkaar te praten en door cursisten een woordenboekje te laten aanleggen. Pak ook meteen allerlei relaties tussen woorden mee, zoals synoniemen (*huis - woning*), homoniemen (*bank* als meubel en als financiële instelling) en tegenstellingen (*zwart - wit*).

Oefen daarnaast met het segmenteren van woorddelen in een woord. Begin met samenstellingen. Vraag de cursist wat hij hoort (*in voetbal hoor je voet + bal en die schrijf je aan elkaar*). Oefen dat eerst met woorden waarin de verschillende delen duidelijk te horen zijn (*bushok, winterjas, bloembak, moederpoes*). Ga dan in op woorden waarbij je dat niet zo duidelijk hoort (in zakdoek hoor je za + doek, maar het gaat over een doek die je in je zak doet: zak + doek dus). Ga vervolgens door met afleidingen. Die zijn lastiger, omdat de verschillende delen niet allemaal zelfstandige woorden zijn. Bijvoorbeeld voor- en achtervoegsels (*verwarming bestaat uit ver + warm + ing*), verkleinwoorden (*meestal hoor je wel wat erachter komt: huis wordt huisje, boom wordt boompje met een p erin, maar soms schrijf je niet wat je hoort: koning wordt koninkje zonder g, hemd wordt hempje maar dat moet je wel even weten!*) en woorden in het meervoud (*meestal komt er –s of –en achter, zoals in tafels en armen, maar kind wordt kinderen en datum wordt data. Die uitzonderingen moet je gewoon onthouden.*)

Fonologische taalcomponent

Bernard en Corrie schrijven veel woorden zoals ze klinken: *hep (heb), zuit (zuid), bangk (bank), tuis (thuis), sgaap (schaap), nagt (nacht), dur (deur), irst (eerst)*. Ook hebben ze moeite met de schrijfwijze van tweetekensklanken: *leif (lief), moder (moeder), nuus (neus), wan (wang)*. Woorden met twee of drie medeklinkers na elkaar zijn lastig: *boem (bloem), vouw (vrouw), solt (slot), latsig (lastig), hattelijk (hartelijk), wek (werk), weruk (werk), meluk (melk), laas (laars), basten (barsten), achtere (achterste)*. Meertekensklanken zijn nog lastiger: *lawaaj (lawaaï), meew (meeuw), nieuw (nieuw), u (uw)*. De stomme *e* geeft vaak problemen: *wu (we), kinduren (kinderen)*. De werkwoordspelling vindt iedereen erg moeilijk (*word of wordt, gebeurt of gebeurd*). Woorden met *p/b* en *d/t* aan het eind zijn ook altijd lastig: *hont (hond), duiften (duiven), krap (krab), evenals* woorden met *f/v-* en *s/z-*wisseling: *verfen (verven), laarsen (laarzen)*. En dan nog die lastige regels als verenkelling van de klinker: *boot-booten (boten)* en verdubbeling van de medeklinker: *kat-katen (katten)*. Bastaardwoorden zijn helemaal verschrikkelijk – en niet alleen voor laaggeletterden trouwens – want die worden gespeld volgens de oorspronkelijke taal, maar vervoegd en verbogen volgens de Nederlandse regels: *babies (baby's)*.

Pak elk spellingprobleem afzonderlijk aan – het liefst op een moment dat de cursist er tegenaan loopt – en leg dan eerst uit wat de regel is. Laat de cursist oefenen met woorden die aan de regel voldoen. Geef als eerste regel: *schrijf wat je hoort*. Laat de cursisten oefenen met klankzuivere woorden: *spreek het woord uit, hoeveel klanken hoor je, zet zoveel streepjes en schrijf de bijbehorende letters op de streepjes*. Laat hen de woorden vaak naschrijven en vaak zelf schrijven. Leg uit dat de *ee*, *oo* en *eu* anders klinken als er een *–r* achter staat (*beer, voor, deur*). Laat hen ook oefenen met woorden met tweetekensklanken (*ie, oe, eu, ng, nk, ch, ei/ij, ou/au, ui*). Hoe vaker ze die woorden zien, naschrijven en zelf schrijven, hoe beter ze die onthouden. Laat langzamerhand oefenen met woorden met twee of

meer medeklinkers vóór en/of achter (*stom, melk, klopt, straal, barst, sprint, herfst*) en meertekenklanken (*aai, ooi, oei, eeuw, ieuw, uu*).

Daarna komen vanzelf de uitzonderingen aan bod, waarbij je niet precies schrijft wat je hoort. Laat cursisten bijvoorbeeld oefenen met de stomme *e*, eerst korte woordjes (*de, we, een*) en daarna langere woorden met voor-, tussen- en achtervoegsels (*bewust, verkeerd, landen, kinderen, lengte, vreselijk, hartig*). Leg andere regels zoveel mogelijk uit als het probleem zich voordoet, dus als de cursist zichzelf afvraagt hoe hij dat schrijft. Bijvoorbeeld de verenkeling van de klinker (*boot - boten*), de verdubbeling van de medeklinker (*kat - katten*), de verlengingsregel (*hond is met een d, want als je honden langer maakt, hoor je een d*), de f/v- en s/z-wisseling (*verven is met een v, maar verf is met een f, omdat een v achteraan niet kan in het Nederlands; en laarzen is met een z, maar laars is met een s, omdat een z achteraan niet kan*). De cursisten kunnen de laatste drie kwesties uitgebreid oefenen met de werkbladen uit *t/d stap voor stap*, *f/v stap voor stap* en *s/z stap voor stap* van De Stiep Educatief.

De werkwoordspelling komt natuurlijk ook al snel aan de orde. Zo gauw cursisten zinnen gaan schrijven, stuiten ze op dit probleem. Ga zoveel mogelijk in op de vragen van de cursisten, leg uit wat de regel is en laat hen er zelf meer voorbeelden bij bedenken. Leg bijvoorbeeld uit wat er met het werkwoord gebeurt als een zin in enkelvoud of meervoud staat (*ik loop, wij lopen*). Vergelijk de ik-vorm met jij/hij/zij (*loop - loopt*) en laat horen dat de ik-vorm ook gebruikt wordt als je of jij erachter staat (*loop jij*). Leg uit wat er gebeurt als de tijd verandert (*maak - maakte en kam - kamde, maar loop - liep, vraag - vroeg en ben - was*). Leg uit dat er een *d* of een *t* bijkomt als er al een *d* of een *t* staat (*brand - brandde, spat - spatte*). Leg uit dat de voltooid tijd altijd een vorm van *hebben* of *zijn* bij zich heeft en dat je dat woord langer moet maken om te horen of je een *d* of een *t* achteraan schrijft (*verbrand, gemaakt*).

Bastaardwoorden ofwel vernederlandste vreemde woorden die zo ingeburgerd zijn dat de Nederlandse spelling erop wordt toegepast, zijn eigenlijk voor alle taalgebruikers een probleem. Je moet ze regelmatig zien en schrijven om het woordbeeld te onthouden (*feliciteren, ansichtkaart, talkshow, skate, counter, shop, quiz, dj, flat, pallet, auto, coupon, bureau, douche, computer, save, load, e-mail, chat*). En als ze vervoegd of verbogen moeten worden, zoeken ook ervaren schrijvers ze liever even op (*baby's, hij leaset, ik faxte, zij downloade, wij bridgeden*).

Eens of oneens?

Alleen door te analyseren waar de problemen zitten, kun je de cursist op maat oefenstof bieden.

Oefeningen met de verschillende onderdelen van de vier taalcomponenten zijn uitgebreid te vinden in de verschillende methoden, zoals *Sprint Schrijven*, *ALFAbeter Schrijven* en *FlexNed*. In *ALFAbeter Schrijven* is de analyse van schrijfproblemen ingebouwd. Het programma houdt bij welk soort fouten de cursist maakt en de docent krijgt daarvan een overzicht (waarbij de vier taalcomponenten zijn verdeeld in 52 schrijfcomponenten). Op basis van het resultaat krijgt de cursist zonder het te merken extra oefeningen op maat. U kunt natuurlijk ook de cursist even apart nemen en samen met hem oefenen met zijn specifieke problemen. De cursist kan daarna in het programma ook zelf kiezen voor extra oefeningen bij die schrijfcomponenten.

7.6 Betekenisvolle opdrachten

Beter leren schrijven kan alleen door veel te schrijven. Het is dus zaak de cursisten veel schrijfkilometers te laten maken. Maar wat laat je cursisten schrijven? Door hen veel ‘echte’ schrijfoopdrachten te geven, zoals een brief sturen aan een organisatie, oefenen ze op een functionele manier. De stap om soortgelijke schrijftaken straks ook buiten de school te gaan doen, wordt daarmee steeds kleiner. Door daarnaast te kijken bij welke taalcomponenten de schrijfoopdrachten passen, kunt u ervoor zorgen dat de cursisten breed en gevarieerd oefenen met alle aspecten van het schrijfproces. Hieronder staan per taalcomponent voorbeelden van functionele schrijfoopdrachten. Deze lijstjes zijn uiteraard niet uitputtend. Meer werkvormen en schrijfoopdrachten zijn te vinden in de publicaties genoemd in bijlage 2.

Eens of oneens?

Door betekenisvolle schrijfoefeningen te doen wordt de stap naar ‘buiten’ steeds kleiner.

Teksten

Als cursisten het moeilijk vinden om te bedenken waarover ze kunnen schrijven, kunt u samen een onderwerp bedenken. Cursisten als Bernard en Corrie durven beter als het onderwerp uit de groep komt en dus verder van hen af staat. Om op ideeën te komen kunt u associëren op een bepaald onderwerp, tijdschriften laten doorbladeren, een paar trefwoorden geven.

Cursisten die moeite hebben met de structuur, kunt u gestuurde opdrachten geven met vragen en antwoorden die uiteindelijk een hele tekst opleveren. In het computerprogramma *ALFAbeter Schrijven* staat een voorbeeld van een interactietype waar dit mee kan. De cursist krijgt een schrijfoopdracht en krijgt dan steeds één vraag of afmaakzin te zien. Hij typt het antwoord of maakt de zin af en klikt op de volgende vraag. Na een aantal vragen klikt hij op de

totaalknop en ziet hij de verzamelde zinnen onder elkaar staan. Zo'n oefening kunnen de cursisten natuurlijk ook gewoon op papier uitvoeren. De een bedenkt de vragen of de afmaakzinnen, de ander bedenkt de antwoorden en daarna andersom. Samen kunnen ze kijken of ze de zinnen goed geschreven hebben.

The screenshot shows the ALFAbeter Schrijven interface. At the top, there are navigation links: 'beheer de groepen en cursisten', 'bekijk de resultaten van cursisten', 'bekijk de afleveringen en oefeningen', 'veel gestelde vragen', 'downloads', and 'stoppen'. The main form has a header with 'ALFAbeter Schrijven' and 'DOCENT'. Below this, there are input fields for 'Naam', 'Adres', 'Omdat', and 'En ook', followed by a 'Totaal' field. The form is filled with the following text: 'kim houben', 'roosjevosstraat 115', 'ik heb geld problemen', and 'help me a.u.b.'. On the right side, there is a sidebar with 'groep: testgroep 1', 'cursist: gpi100', and 'oefentype: OT6b'. At the bottom right, there is a 'terug' button. The footer indicates 'aflevering: 5 oefening: 500'.

Screenshot van oefentype 6b uit *ALFAbeter Schrijven*

Als er een actueel onderwerp is waar de groep zich druk over maakt, kunnen de cursisten reageren met een ingezonden brief naar aanleiding van een tv-programma, of een artikel in een krant of tijdschrift. Ook kunt u de groep een mening laten geven op een website. Laat cursisten als Ron bedenken hoe ze hun mening formuleren en die pas versturen als die naar wens is. Vooral op een website is het uitkijken. Met één druk op de knop is een tekst verstuurd, maar misschien is de formulering of woordkeus nog wel wat kort door de bocht.

De nieuwe media bieden ook veel mogelijkheden om te oefenen met teksten. U kunt met de groep een eigen weblog of Hyves-pagina aanmaken. Laat de cursisten bedenken wat er op moet staan en laat hen samen zinnen formuleren en typen en leuke plaatjes erbij zoeken. Ieder kan naar eigen kunnen een bijdrage leveren en cursisten kunnen elkaar helpen met formuleren en spellen. De weblog kan elke week aangevuld worden. Ook is het leuk om te kijken of er mensen op reageren. De cursisten kunnen samen bedenken of – en zo ja wat – ze terugschrijven.

Ook het maken van digitales – korte digitale filmpjes, ondersteund door (gesproken) tekst – kan stimuleren tot schrijven. Niet alleen het filmpje is

belangrijk, het gaat ook om de verhaallijn (zie ook www.etv.nl/ETV/Drenthe/info-dr-europe4u-01.htm).

Cursisten kunnen met elkaar schrijven via msn of sms. Ze kunnen zelf een msn aanmaken, maar het is natuurlijk ook mogelijk om dat in kleine groepjes of met de hele groep te doen. In *Netnieuws* en *ALFAbeter Schrijven* is een chatfunctie ingebouwd. De docent kan daar het rooster van de groep doorgeven, zodat u kunt zien welke groepen van andere ROC's op hetzelfde moment les hebben. Uw cursisten kunnen dan met cursisten van een andere ROC chatten. Een groot voordeel van chatten is dat spelfouten absoluut geen probleem zijn; cursisten begrijpen elkaar toch wel. Daar geldt bovendien msn-taal. Je schrijft niet *even* maar *ff* en je schrijft niet *ben zo terug* maar *brb* (*be right back*). Wel zo makkelijk, al je moet het wel even weten.



Screenshot chatbox *Netnieuws VE*

Cursisten kunnen hun zelfgeschreven teksten op inhoud controleren met behulp van spraaktechnologie. Deze technologie is ingebouwd in computerprogramma's als *ALFAbeter Schrijven* en *Netnieuws*. Cursisten horen terug wat ze hebben geschreven en zo zelf nagaan of er staat wat ze bedoelden. Spelfouten zijn geen probleem, als ze maar aan het schrijven komen. De spelling kunnen cursisten controleren door hem te bespreken in de groep, na te laten kijken door een ander, op te zoeken in het woordenboek of gebruik te maken van de spellingscontrole in een tekstverwerkingsprogramma. Wijs cursisten erop dat de spellingcontrole niet alle fouten ziet. *Word* en *wordt* zijn allebei goede woorden, maar zijn afhankelijk van de functie in de zin goed of fout gespeld: *ik word 45 en hij wordt 46*. De spellingcontrole houdt daar geen rekening mee. Laat cursisten zelf bepalen of het nodig is om de tekst te controleren op spelling. Als er niets

van afhangt, is dat minder belangrijk. Durven schrijven, daar gaat het om. Fouten maken mag.

Zinsbouw, woordvorming, spelling

Laat cursisten na het bedenken van de inhoud zinnen bedenken en formuleren. Dat kunnen ze ook samen doen: de eerste cursist noemt een beginwoord, de tweede vult aan, net zolang tot er een hele zin is ontstaan. Laat de groep beoordelen of er een goede inhoudelijke en grammaticale zin uit is gekomen. Om cursisten te laten oefenen met verschillende soorten zinnen, kunt u kaartjes uitdelen met verschillende zinsdelen: kaartjes met een onderwerp (*de man*), kaartjes met een persoonsvorm (*werkt*) en kaartjes met de rest van de zin (*aan de machine*) van de zin en laat de cursisten daar goede zinnen van vormen. Maak het moeilijker door kaartjes met langere zinsdelen (*de man met het lange blonde haar*) toe te voegen.

Laat cursisten moeilijke woorden zoveel mogelijk op een functioneel moment oefenen, pas als ze zich voordoen of als cursisten zelf vragen hoe ze dat woord moeten schrijven. Laat elke cursist een woordenboekje aanleggen van de woorden die hij kan schrijven. Sommige cursisten hebben er baat bij als ze een ezelsbruggetje bedenken voor de spelling van moeilijke woorden. U kunt de groep ook samen ezelsbruggetjes laten bedenken. Laat het ezelsbruggetje toevoegen aan het zelf aangelegde woordenboek. Woordvorming kunt u laten oefenen met een dominospel of memory. Maak kaartjes met woorddelen van samenstellingen (*stoel-poot*), afleidingen (*wandel-ing*), verkleinwoorden (*stoel-tje*), meervoud (*stoel-en*) en speel met de groep domino met woorddelen. Dit soort opdrachten zijn trouwens ook volop te vinden in de verschillende methoden en andere leermiddelen.

Spelling kan ook goed geoefend worden met taalspelletjes en taalpuzzels. Die zijn leuk om te doen, ook als afsluiting van een les of als onderbreking. Taalspelletjes zijn een handige manier om woorden goed op te schrijven en de woordenschat uit te breiden. Spelling is niet altijd logisch. *Blauw* schrijf je met *au*, *trouw* met *ou*. *Trein* schrijf je met *ei*, *mijn* met *ij*. Daar is geen regel voor; dat moeten cursisten gewoon vaak zien en vooral vaak schrijven. U kunt een leuke spelvorm bedenken met woordkaartjes. Elke cursist trekt een kaartje en schrijft het woord na. Als alle kaartjes (meerdere keren) zijn geweest, worden ze geschud en opnieuw getrokken. Laat de cursisten het kaartje even bekijken en dan omdraaien. Ze schrijven het woord op en kijken het zelf na. In het oefenprogramma *Lees en Schrijf!* is een opdracht met flitswoorden ingebouwd waarmee de cursist dit op de computer kan oefenen. Als er uitgebreid is geoefend, kunt u dezelfde woorden gebruiken als dictee. Een dictee is voor velen iets ergs van vroeger, maar soms vragen cursisten er juist zelf om, bijvoorbeeld om te zien hoe ver ze zijn gevorderd. Taalpuzzels en andere taalspelletjes zijn te vinden in

de ‘Spelhal’ van *ALFAbeter Schrijven*, in het oefenprogramma *Lees en Schrijf!* en in de puzzeluitgaven van De Stiep Educatief.

Dat smaakt naar meer!

Na maanden zwoegen en zweten stuurt Bernard voor het eerst zijn kleinzoon een verjaardagskaart, kan Corrie een briefje aan de leerkracht schrijven en kan Ron een formulier bij het CWI invullen. Een overwinning op henzelf en een voorbeeld voor al die anderen die daardoor misschien ook de pen durven oppakken.

Mijn hand nam de pen

De hand was bang om te schrijven
Bang voor woordjes met de pen
De lange klank en de korte klank
en de stomme e
en waar de t en dt en de d
De hand en de pen zijn nu niet meer bang
want de pen weet dat hij schrijven kan
Nu durft ze een briefje en een kaart te schrijven
met deze hand en pen

Uit: *Als je de woorden maar kent*, p. 11

De meeste cursisten hebben na een paar jaar echt vooruitgang geboekt en zien hun aanvankelijke leerwensen vervuld. Sommigen hebben de smaak te pakken en willen nog meer: een computercursus, een cursus Engels, een cursus vergaderen en notuleren, een schakeltraject naar een assistent-beroepsopleiding.

Ik wilde vooral leren lezen en schrijven om mijn kinderen te kunnen helpen. Ik ben nu ontzettend blij dat ik die stap gezet heb. Ik heb mezelf ook voorgenomen om mijn kinderen altijd een stapje voor te blijven. En we studeren soms samen. Via het ROC heb ik niet alleen leren lezen en schrijven. Maar ik heb ook leren rekenen, ik heb mijn rijbewijs behaald, ik heb leren werken op de computer, ik heb geleerd om voor mijn mening uit te komen. Ik ben nu veel zelfstandiger. Ik heb zelfvertrouwen. Ik zit in het oudercomité en ben bestuurslid bij de Bond voor Grote en Jonge Gezinnen. Ik voel dat ik erbij hoor en dat geeft een goed gevoel!

Naar: *Geletterdheid in 12 portretten*, augustus 2007

Literatuur

Als je de woorden maar kent (2001) 's-Hertogenbosch: CINOP/
's-Gravenhage: Nationale UNESCO Commissie.

Berenst, J. e.a. (2000) *Nieuwe geletterdheid nieuwe leerwegen?*
Delft: Eburon.

Bohnenn, E. & P. Steehouder (2001) *Blokkendoos Educatie, leergebied Nederlands*. 's-Hertogenbosch: CINOP/Enschede: SLO.

Bohnenn, E. (1983) *Zelf schrijven*, Amersfoort: SVE.

Bohnenn, E. (1984-1987) *Lezen en schrijven, hartstikke moeilijk?*
Amersfoort: SVE.

Bohnenn, E. & P. Steehouder (1997) *Modulaire leerlijn Nederlands*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Bohnenn, E. e.a. (2007) *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v) mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Brokken, J. (1980) *Schrijven*. De Arbeiderspers: Amsterdam.

Dijkstra, T. & G. Kempen (1984) *Taal in uitvoering*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Freire, P. (1974) *Culturele actie voor vrijheid*. Baarn: NCVO.

Graaf, P. de & J. Ruijs (1996) *Lezen is vooruitzien; instructiefilm over de theorie van het lezen in alfabetiseringsgroepen*. Eindhoven: Alfa Projecten.

Graaf, P. & A. Middel (2009) *Lezen, doe het maar. Jos Ruijs over leesonderwijs aan laaggeletterde volwassenen*. Eindhoven: Stichting ALFAbeter.

Hof, F. van het (1989) 'Verzet'. Uit: *Eigen pen deel 7*. Rockanje: De Stiep Educatief.

Horst, J. van der (2008) *Het einde van de standaardtaal*. Amsterdam: Meulenhoff.

Indruk. Verhalen van cursisten Beter Lezen en Schrijven (2002).
Emmen: Drenthe College.

Kooijman, E. & J. Kraaijenbrink (1997) *ABC schrijf maar mee! Een schrijfmethode voor blokschrift*. Rotterdam: Stichting Over de brug.

Linde, L. van der & L. van de Wetering (1993) *Bronnenboek Nederlands als moedertaal: kwaliteitscirkels NMT, Werkboek voor de praktijk van de volwasseneneducatie: nr. 4.* ;s-Hertogenbosch: Provinciaal Beraad Volwasseneneducatie

Meijerink, H. e.a. (2008) *Over de drempels met taal en rekenen. Eindreportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (commissie-Meijerink)*. Enschede: SLO.

Middel, A. (1999) *FlexNed. Flexibilisering Nederlands, handleiding*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Middel, A. (2007) ALFAbeter Lezen en Schrijven. Didactische achtergronden. Eindhoven: Stichting ALFAbeter. (Uitgegeven als achtergrondartikel in PDF-formaat voor docenten op de website van ALFAbeter Lezen en Schrijven.)

Puite, H. (1991) *Cursusplan Nederlands als moedertaal. Niveau 1, eerste fase alfabetisering*. Amersfoort: SVE.

Schulte, P. (1994) *Cursusplan Nederlands als moedertaal. Niveau 2, tweede fase alfabetisering*. Amersfoort: SVE

Schulte, P. (1995/1998) *Sprint. Nederlands als moedertaal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Steehouder, P. (1991) *Doelen Nederlands als moedertaal*. Amersfoort: SVE.

Steenbergen, H. (1993) 'Toen moesten we lezen, een levensverhaal van Henk Steenbergen'. Uit: *Eigen pen deel 14*. Rockanje: De Stiep Educatief.

Tendeloo, T. Van (1993) *Schrijven is meer*. Antwerpen: VOOB.

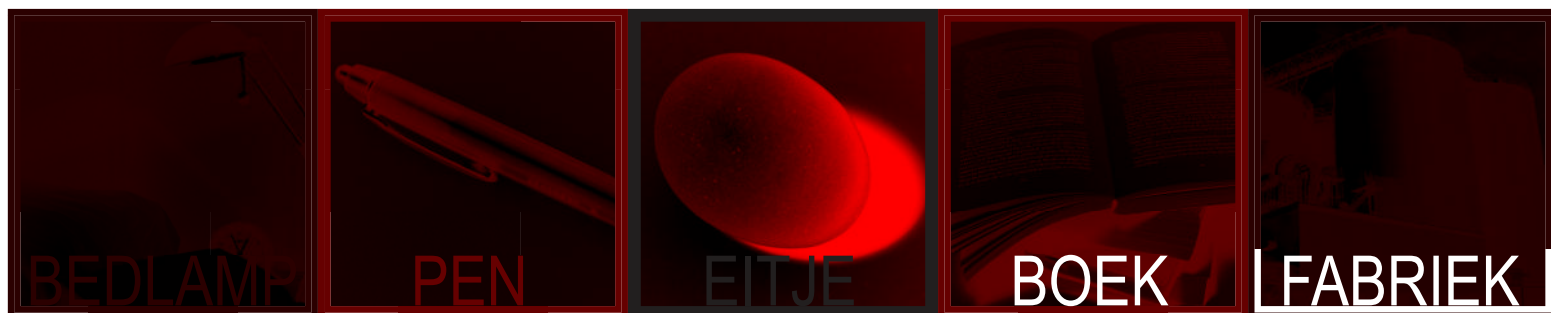
Verhoeven, L. (1992) *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

8

STAGNATIES

Helene Bakker en Esther Plantinga

Cursisten kunnen ook in het NT1-onderwijs problemen hebben die stagnaties in het leren lezen en schrijven veroorzaken. De meest voorkomende problemen staan hier op een rijtje. De auteurs analyseren voorbeelden uit de praktijk en geven aanwijzingen voor een gerichte aanpak.



Ze zeggen weleens, die cursist zit aan zijn plafond. Dat kan zijn. Maar de andere kant bestaat ook. Ik merk het zelf. Ik zit soms aan mijn plafond met een bepaalde cursist. Het lukt mij dan niet meer hem iets te leren.

Alle cursisten in NT1-groepen hebben niet goed leren lezen, schrijven en/of rekenen. Ze willen het nu alsnog leren, maar soms lukt dit niet. U ziet dat een cursist:

- Geen vorderingen maakt.
- Steeds dezelfde fouten maakt.
- Niet meer komt of steeds onregelmatiger komt.

Wanneer een cursist stagneert, is de kans groot dat hij zijn motivatie verliest, wat vaak het einde van het leertraject inluidt. Als docent wilt u dit voorkomen en gaat u op zoek naar de oorzaken. In bovenstaand citaat steekt de docent de hand in eigen boezem: het lukt mij niet om de cursist nog iets te leren.

Kritisch kijken naar uw eigen didactisch handelen is een must. Weten waardoor het komt dat een cursist niet vooruitgaat is één. Weten hoe u vervolgens moet handelen, is twee. Stagnaties zijn heel verschillend in duur, aard en in zwaarte. Het komt soms voor dat een cursist ‘zo vol in zijn hoofd’ is – bijvoorbeeld door problemen op het werk, verhuizing, een ernstig zieke in de omgeving – dat het verstandig is om een leerpauze te nemen. Andere stagnaties behoeven een ander soort actie van de docent.

In dit hoofdstuk werken we een aantal veel voorkomende stagnaties nader uit. Aan de hand van voorbeelden laten we zien wat er aan de hand kan zijn en hoe de docent kan handelen. De stagnaties hebben we als volgt geclusterd:

- Belemmeringen in de persoon.
- Belemmeringen in de NT1-lessen.
- Belemmeringen in de omgeving.

8.1 Belemmeringen in de persoon

Ook belemmeringen in de persoon kunnen verschillen in duur, aard en zwaarte. Faalangst kun je met een goede training overwinnen, maar bijvoorbeeld dyslexie gaat nooit over. Dit betekent niet dat zo iemand niet kan leren – ook dyslectici kunnen met een specifieke training beter leren lezen en schrijven – maar dat het schoolse leren op een bepaalde, kenmerkende manier verstoord is. Sommige belemmeringen betreffen één aspect van het functioneren van een cursist zoals dyslexie en dyscalculie. Andere belemmeringen hebben te maken met het totale functioneren van de cursist, zoals faalangst, maar ook verstandelijke beperkingen. Docenten die lesgeven aan medewerkers in de sociale werkvoorziening hebben hiermee te maken. Voor een deel zijn de kenmerken van deze cursisten vergelijkbaar met die van andere NT1-cursisten en zal de aanpak

ook hetzelfde zijn. Voor een deel vereist het lesgeven aan deze groep specifieke deskundigheid, zoals het adequaat om kunnen gaan met het soms impulsieve gedrag en onverwachte explosies van emoties.

Belemmeringen kunnen tegelijk voorkomen en elkaar versterken: iemand met dyslexie kan ernstige faalangst krijgen. In deze paragraaf komen achtereenvolgens aan de orde:

- faalangst
- sterk negatief zelfbeeld
- concentratieproblemen
- dyslexie
- ernstige rekenproblemen

Faalangst

Henk

Henk is 57 en werkzaam op een sociale werkplaats. Hij is faalangstig en verlegen. Zijn faalangst en verlegenheid uiten zich door rood worden en zweten bij de minste of geringste aandacht en het ontlopen in zijn privéleven van allerlei verantwoordelijkheden. Zo durft hij niet het postkantoor in om enveloppen voor de giro te vragen. Het posten van een brief is iets waar hij als een berg tegenop ziet, omdat hij onzeker is over de juiste postcode in de juiste gleuf. Zijn levensmotto zou kunnen luiden: stil zitten en geen geluid maken en hopen dat er niemand is die in de gaten heeft dat hij bestaat. Als er geen eisen aan hem gesteld worden, kan hij erg grappig zijn en best veel aandacht verdragen.

In de les geeft hij altijd aan dat hij niet goed kan lezen en helemaal niets kan schrijven. Hij wil niet hardop voorlezen en bij het laten zien van geschreven werk zegt hij al van tevoren dat het vast vol fouten zit. Als hij weet dat er de volgende week een toets is, is hij geneigd niet te komen, maar komt toch. Voor aanvang van de les zit hij al te zweten en ziet als een berg op tegen het maken van de toets: bang om te falen. Zijn lees- en schrijfniveau ligt rond niveau 2 van de *Blokkendoos*.

Wat is faalangst?

Faalangst is geen stoornis, maar een gevoel, een situatiegebonden angst (Nieuwenbroek en Ruigrok 2004). Het is de angst beoordeeld te worden in nieuwe, onbekende, complexe, onoverzichtelijke, maar voor de persoon belangrijke taak-situaties. Het begint vaak klein: iets wat je wilt mislukt herhaaldelijk met als gevolg een diepe onzekerheid die zich kan vastzetten en zich uit in blozen, stotteren, zweten, iets niet durven. Je klapt dicht.

Faalangst leidt tot een lage succesverwachting – ‘Ik kan het toch niet’ – en daarmee tot verminderde prestaties of uitstelgedrag, vermijding (Schouwenburg, 2004). Uit onderzoek is bekend dat faalangst niet afzonderlijk optreedt, maar sterk samenhangt met andere vormen van angst in situaties met een beoorde-lend karakter.

De Vries (z.j.) onderscheidt bij faalangstigen perfectionisten of actieve vermijders en uitstellers, opgevers of passieve vermijders. Perfectionisten of actieve vermijders leren heel veel, heel nauwgezet en uit het hoofd. Ze zijn nooit tevreden over hun voorbereiding. Hun aanpak is inefficiënt en als er iets misgaat, raken ze in paniek. Uitstellers of passieve vermijders verminderen hun spanning door niet mee te doen. Ze houden zich met allerlei ‘belangrijke’ andere dingen bezig en beschermen zich zo tegen zelfwaardeverlies bij een mindere prestatie. Passieve vermijders hebben veel moeite om tot de uitvoering van een taak te komen, zij stellen taken uit. Zij hebben meestal een negatief zelfbeeld en zijn ervan overtuigd dat ze onderpresteren ten opzichte van anderen. Eventuele successen worden toegeschreven aan factoren buiten henzelf. Slechte resultaten echter bevestigen het negatieve zelfbeeld: ‘Zie je wel. Ik kan het niet.’

Kenmerken van faalangst:

- Overgevoelig reageren op kritiek en/of kritiek vooral op zichzelf betrekken.
- Neiging tot perfectionisme, nooit tevreden zijn over eigen prestaties.
- Duidelijk blijk geven van frustratie, zowel verbaal als non-verbaal.
- Situaties waarin een prestatie wordt gevraagd uit de weg gaan. Kiezen voor het bekende, het onbekende vermijden.
- Werkzaamheden uitstellen, taken voor zich uit schuiven.
- Onzeker zijn bij het uitvoeren van taken
- Veel (onnodige) vragen stellen of juist niet om hulp durven vragen.
- Lichamelijke klachten, meestal van psychosomatische aard, zoals hoofdpijn, buikpijn/diarree, nodig moeten plassen, misselijk, zweten, blozen, hartkloppingen, snellere ademhaling, trillende handen, slecht slapen, geen honger, black-out.

Wat valt op bij Henk?

Het verhaal van Henk is het verhaal van een verlegen en onzekere man die zich in onveilige situaties het liefst onzichtbaar zou willen maken. De oorsprong van zijn gedrag kennen we niet. Henk is onzeker bij het uitvoeren van taken, stelt daardoor werkzaamheden uit, kiest voor het bekende en vermijdt het onbekende, twijfelt voortdurend aan zijn prestaties en reageert daar lichamelijk op. Dit belemmert hem in zijn leren.

Wat merk je aan hem tijdens de cursus?

- Rood worden en zweten als de aandacht op hem is gevestigd.
- Niet hardop willen voorlezen.
- Geneigd niet te komen als er getoetst wordt.
- Zweten bij toetsen.
- Herhaalde uitspraken als: ‘Ik kan niet goed lezen en helemaal niets schrijven.’ en ‘Mijn werk zit vast vol fouten.’

En buiten de cursus?

- Ontlopen van verantwoordelijkheid.
- Niet op willen vallen.
- Taken niet durven uitvoeren, in dit geval: brief posten.

Aanpak

In de twee jaar dat Henk op les zit, is zijn docent vooral bezig geweest om de lesinhoud zo veilig mogelijk te maken door geen hoge eisen aan hem te stellen, hem zelfs iets onder zijn niveau te laten werken en hem geen toetsen te laten maken. Deze aanpak is erop gericht om Henk zoveel mogelijk in situaties te brengen waarin hij successen ervaart in plaats van mislukkingen. Ook het creëren van een veilige en prettige sfeer in de groep is daarbij belangrijk. Leren is in deze groep een sociaal proces, cursisten genieten van elkaars successen en motiveren elkaar. De docent gaat ervan uit dat ontspannen en met plezier naar school gaan voor Henk in deze fase waardevoller is dan het boeken van vooruitgang.

Deze aanpak en de ontspannen leeromgeving hebben een positief en stimulerend effect op het leren en handelen van Henk. Henk heeft een dagboekje bijgehouden en dit heeft hij zelf uitgetypt, geprint en er een boekje van gemaakt. Hij schreef daarin over positieve ervaringen bij het overwinnen van zijn faalangst buiten school: zijn vrouw was blij verrast met de enveloppen die hij zelf bij het postkantoor had gehaald en een brief posten gaat nu ook goed. Hij durft zelfs af en toe tegen zijn dochter te zeggen dat hij achter de computer wil om met *Lees en Schrijf!* te werken. En hij heeft de toets lezen op niveau 2 gehaald. Na afloop van die toets zei hij dat hij zich niet meer zo gespannen had gevoeld en dat dat kwam omdat hij niet meer zo onzeker was. Het was eigenlijk ‘appeltje eitje’ geweest. Elke keer als hij nu iets moet doen waar hij tegenop ziet en zenuwachtig van wordt, roept de groep: ‘Denk aan appeltje eitje, Henk!’

Uit de opsomming van vorderingen blijkt dat deze docent er prima in is geslaagd om Henk zijn onzekerheid te leren overwinnen en hem te stimuleren in zijn leerproces. Ook de positieve reacties van de omgeving, de groep en het thuisfront, spelen daar een belangrijke rol bij.

Specifieke tips bij faalangst zijn:

- Niet te hoge eisen stellen.
- Succeservaringen opdoen.
- Niet meteen beginnen met toetsen.
- Geven en vooral het ontvangen van complimenten oefenen.
- Ontspanning- en ademhalingsoefeningen doen.

Sterk negatief zelfbeeld

Willy

Willy is een vrouw van 55 die nog nooit een school van binnen heeft gezien. Toen ze vijf was zei haar moeder dat ze naar school moest. Ze gingen samen op weg maar kwamen niet verder dan de kroeg halverwege en Willy bleef op straat spelen. Daarna is voor haar het woord school niet meer gevallen. Willy deed het huishouden en zorgde voor haar jongere broertjes en zusjes – die bracht ze wel naar school!, trouwde op haar zeventiende en kreeg zelf kinderen. Ze verloor haar eerste man aan de drank en haar tweede man aan een hartstilstand. Meteen na de dood van haar tweede man hebben haar kinderen de girorekening geplunderd, er waren wat spaarcentjes, en verder alle contact verbroken. Willy durfde er nooit wat over te zeggen, want ze kon niets bewijzen. In haar onwetendheid had ze getekend voor een gezamenlijke rekening. Ze had trouwens niet geweten hoe of waar ze hulp had kunnen krijgen. Haar eerste en ook haar tweede man hadden haar altijd voorgehouden dat ze dom was. Haar gevoel voor eigenwaarde was daardoor nihil. Haar wereldbeeld en sociale leven waren zeer klein, haar onzekerheid was zeer groot. Haar motivatie om naar school te gaan was om proberen te leren lezen zodat ze haar financiën zelf zou kunnen gaan begrijpen en ook verzorgen. Het hele schooljaar heeft ze bij alles wat ze deed gezegd dat het wel helemaal niets zou zijn, dat ze dom was en tot niets in staat. Ze had vaak huilbuien, was zenuwachtig en wekte ook wel irritatie op in de groep omdat ze zo heftig onzeker was.

Wat is een sterk negatief zelfbeeld?

Veel cursisten die zich aanmelden bij NT1-cursussen, voelden zich als kind al dom en minderwaardig. Sommigen moesten naar het speciaal onderwijs: met het busje. Dagelijks nagekeken door oud-klasgenoten, dagelijks geconfronteerd met hun domheid. Het is geen wonder dat zij hier last van blijven houden. Omdat zij niet goed hebben leren lezen en schrijven, hebben zij grote problemen in hun hele functioneren (Ruijsenaars e.a. 2008). Daarbij komt nog dat de omgeving hen vaak hardnekkig met een lagere sociale status associeert (Estell 2008).

Er is een duidelijke samenhang tussen acceptatie van de problemen en extra aandacht vroeger op de school en steun van de ouders. Mensen die steun van ouders en school hebben gehad, zien zichzelf minder als mislukkeling. Zij kunnen hun leerproblemen beter accepteren en hebben eerder een realistische kijk op hun sterke en zwakke punten. Gecombineerd met een ijzeren wil om te slagen, lukt het een aantal om ondanks hun leerproblemen een carrière op te bouwen. Daarentegen is de kans op mislukken en een negatieve kijk op jezelf groter, naarmate er minder steun is van ouders en school (Hellendoorn 1998).

Wat valt op bij Willy?

Het verhaal van Willy is duidelijk het verhaal van iemand die gebukt gaat onder een sterk negatief zelfbeeld, veroorzaakt door jarenlang negatieve ervaringen.

Dat merk je aan haar gedrag tijdens de cursus:

- Zelf zeggen dat ze dom is.
- Zeggen dat ze niets kan.
- Zeggen dat het wel niet goed zal zijn wat ze doet.
- Ze heeft huilbuien.
- Ze is zenuwachtig.

Het gevolg is dat het leren niet gaat en dat ze er geen plezier in krijgt. Willy heeft ook hier het gevoel dat ze 'niet deugt'. Het leren is een 'last', het is teveel voor haar; ze staat buiten de groep.

Aanpak

De docent heeft naast de poging haar te leren lezen en schrijven, geprobeerd Willy plezier laten beleven door veel aan haar voor te lezen, gemaakt werk van haar af te drukken in de schoolkrant en haar te laten tekenen op de computer. Ze heeft andere zaken aangereikt in een poging om Willy's wereldje te vergroten, bijvoorbeeld een bezoekje aan de Zaanse Schans en het Tropenmuseum.

Het effect is geweest dat Willy het misschien wel leuk vond op school, maar toch te weinig van het leren lezen heeft opgestoken. De docent heeft toegestaan dat Willy haar emoties uitte in de groep: het effect is dat haar medecursisten zich zijn gaan ergeren.

Het is moeilijk te zeggen wat de docent meer of anders had kunnen doen. Willy's negatieve zelfbeeld zit haar leren sterk in de weg. Het is niet gezegd dat dit in de cursus kan veranderen. Toch geven we hieronder mogelijkheden aan die specifiek bedoeld zijn voor Willy.

Ten eerste kunt u zich afvragen of de groep wel een goede leeromgeving is voor haar. Zij heeft nooit scholing gehad en mist daardoor restkennis die de meeste andere cursisten nog wel hebben (Sandra 1996). U kunt overwegen om Willy een tijd individueel les te geven. Overplaatsing naar een andere groep is een andere mogelijkheid: een andere groep kan ander gedrag oproepen, zeker met duidelijke sturing van een docent.

En verder:

- Reëlere leerverwachtingen en -doelen opstellen. Vanaf het begin aangeven dat regelen van je eigen financiën erg lastig is en in kleine stappen moet worden geleerd, laten zien wat het einddoel is en in gesprek aangeven wat de kleine stappen zijn.
- Willy helpen met nadenken over wat ze wel en niet kan. Vraag haar bijvoorbeeld voor het nabespreken van een opdracht: hoeveel procent heb je goed, denk je?

- De nadruk steeds weer leggen op wat wel goed gaat.
- Resultaten benoemen.
- Veel gesprekken voeren over leren: wat is leren, wanneer lukt het je wel, wanneer niet? Wat helpt jou om te kunnen leren, wat kun je thuis doen?

Ook de groep biedt mogelijkheden, maar zorg ervoor dat Willy niet meer aandacht neemt dan anderen. Willy schreeuwt letterlijk om individuele aandacht, maar dat wekt ergernis op in de groep. Het ingewikkelde is dat u in de groep niet alles kunt voegen naar Willy.

U kunt in de groep bijvoorbeeld praten naar aanleiding van stellingen, gebeurtenissen of vragen, waarbij iedereen evenveel tijd krijgt om wat te zeggen. Misschien lukt het Willy om hier iets te leren van de groepsleden, hoe zij worstelen met leren, welke oplossingen zij gevonden hebben, waar zij trots op zijn. Voorbeelden:

- Ik ben er trots op dat ik naar cursus ga om te leren lezen en schrijven.
- Wat helpt of belemmert mij thuis?
- Ik merk dat ik vooruit ga.
- Als ik iets niet weet, durf ik het niet aan iemand uit de groep te vragen.

We hebben het hier steeds over ervaringen op het gebied van leren. Maar belangrijk voor mensen die zich minderwaardig voelen zijn positieve ervaringen in het algemeen, ook op andere gebieden. Denk aan werk, sport, hobby's (Geurtsen 1998). In een gesprek met Willy kunt u hiernaar vragen en kijken of u in de lessen hierbij kunt aansluiten, of u kunt ideeën doorgeven of samen met Willy op zoek gaan.

Concentratieproblemen

Vincent

Vincent is 40 en heeft als kind op het speciaal onderwijs gezeten. Hij heeft ook de ITO-LTS gedaan, maar heeft geen diploma gehaald. Lezen kan hij redelijk – tussen niveau 2 en 3 – maar met schrijven maakt hij veel fouten (niveau 2). Hij heeft jaren in het uitgaanscircuit gewerkt en daar veel geld verdiend. Hij heeft een heel vlotte babbel, waardoor hij iedereen aftroeft. Zijn leven kent geen enkele structuur; hij is altijd met tien dingen tegelijk bezig, ook in de les. Zijn mobiel is altijd binnen handbereik. Op zijn 38e heeft hij een vriendin en drie kinderen. Hij besluit dat hij meer structuur in zijn leven wil. Hij wil minder 'egoïstisch' leven en een vaste parttime baan krijgen. Veel van zijn problemen wijt hij aan zijn moeite met lezen en schrijven. Hij heeft zich altijd overschreeuwd.

Vanaf het eerste moment op school heeft Vincent moeite zijn aandacht bij de les te houden. Hij is druk met zijn mobiel en maakt afspraken op de lestijden. Vergeet afspraken, vergeet lesopdrachten. Hij vordert heel langzaam met lezen en

schrijven. Hij verzuimt veel, omdat hij de kinderopvang niet goed geregeld heeft, zijn auto stuk is of om allerlei andere redenen. De school probeert hem te helpen met het vinden van een baan. Maar ook hier lukt het hem niet om zich aan afspraken te houden, ondanks zijn goede wil. Hij komt steeds met nieuwe ideeën, is enthousiast, maar maakt niets af.

Wat zijn concentratieproblemen?

Als je je aandacht niet vast kunt houden, terwijl dit in een situatie wel noodzakelijk of gewenst is, heb je een concentratieprobleem. Voor iedereen geldt dat je je niet lang kunt concentreren als iets saai, erg makkelijk of erg moeilijk is. Als je je niet kunt concentreren, heb je meer tijd nodig om informatie op te nemen en soms lukt dit niet. Mensen met concentratieproblemen zijn snel afgeleid en onrustig, maar kunnen ook juist heel stil zijn. Dat is afhankelijk van het soort concentratieprobleem.

Lichte concentratieproblemen ontstaan wanneer mensen zich niet los kunnen maken van andere, tijdelijke zaken, zoals een ziek kind, ruzie op het werk, rijexamen moeten doen. Deze mensen zijn doorgaans stil, ze staren naar hun werk zonder dat er veel uit hun handen komt, of ze zuchten en klagen dat het allemaal te veel voor ze is.

Alcohol- of drugsproblemen kunnen ernstiger en langduriger concentratiestoornissen veroorzaken. U kunt mensen met deze problemen herkennen aan verwijde of vernauwde pupillen, slechte hygiëne, dranklucht, vermagering, snel wisselend gedrag, liegen, manipuleren, gebrek aan verantwoordelijkheid, egocentrisme en superioriteitsgevoelens.

Een speciaal concentratieprobleem is ADHD. De concentratie bij mensen met ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder, in het Nederlands vertaald met Alle Dagen Heel Druk – is per definitie laag. De problemen liggen op het vlak van aandachtstekort, overbeweeglijkheid en impulsiviteit. Het hier gaat om een vaak erfelijke stoornis. Russel Barkley stelt dat je ADHD bij volwassenen kunt herkennen aan:

- Snel afgeleid zijn door niet ter zake doende prikkels.
- Impulsieve beslissingen.
- Moeilijk bezigheden of gedrag kunnen stoppen als dat gevraagd wordt.
- Met een taak beginnen zonder naar instructies te luisteren of die eerst te lezen.
- Beloften slecht nakomen.
- Moeite dingen in de juiste volgorde te doen.
- Moeite met rustige, ontspannende activiteiten; rijdt ook vaak harder dan anderen auto of brommer.
- Veel moeite aandacht bij taken of spel/sport te houden.
- Moeite taken en activiteiten te organiseren.

Als iemand vier van de eerste zeven kenmerken heeft, of zes van de totaal negen, dan kan er volgens Barkley sprake zijn van ADHD. Het positieve van mensen met ADHD is dat ze vaak creatief, open en inspirerend zijn.

Tegenwoordig hoor je ook vaak spreken over mensen met ADD. ADD is verwant aan ADHD en betekent Attention Deficit Disorder. Het is aandachtstekort zonder het kenmerk van hyperactiviteit van ADHD. ADD wordt niet snel herkend, omdat er geen opvallend lastig gedrag is. ADD'ers zijn eerder traag, bedachtzaam en snel in de war, maar de ongeconcentreerdheid, het aandachtstekort blijft. ADD wordt in Nederland ook wel genoemd: Alle Dagen Dromerig.

Wat valt op bij Vincent?

Vincent heeft heel duidelijk concentratieproblemen. Dat merk je tijdens de cursus aan zijn gedrag:

- Erg druk.
- Steeds met zijn mobiel bezig.
- Vergeet opdrachten.
- Blijft maar praten.
- Voor zijn beurt spreken.
- Maakt niets af.
- Verzuimt veel.
- Kan niet plannen.
- Heeft veel ideeën.
- Is enthousiast.

Ook buiten de cursus valt zijn geringe concentratie op.

- Heeft zijn school niet afgemaakt.
- Is altijd met tien dingen tegelijk bezig.
- Heeft geen structuur in zijn leven.
- Is erg druk en impulsief.
- Overschreeuwt zichzelf.

Aanpak

De docent heeft Vincent steeds gevraagd om rustig te zijn. Ze heeft hem geholpen met de dingen in zijn leven op een rijtje te zetten en met het zoeken van een baan. Maar het gewenste effect is niet bereikt: Vincent blijft druk tijdens de lessen en is ook voortdurend met iets anders bezig. Hij houdt zich niet aan de afspraken,; vindt geen vaste baan en er komt geen structuur in zijn leven.

De docent had zich veel meer moeten realiseren wat de oorzaak is van Vincents hyperactiviteit. Het is duidelijk niet iets tijdelijks bij hem en ook niet iets dat alleen tijdens de les gebeurt. Het kan zelfs de reden zijn dat Vincent niet beter heeft leren lezen en schrijven op de basisschool.

Het is mogelijk om beter te functioneren, bijvoorbeeld met medicijnen, met verschillende vormen van therapie, hersentraining (Buitelaar 2007) en ook met begeleiding in het aanbrengen en vasthouden van structuur in het dagelijkse leven: hulp bij het ordenen van de dagen, het organiseren van zijn werk en zijn relaties (Kolberg en Nadeau 2007). Deze vormen van hulp liggen in het bereik nadat door onderzoek van een arts de diagnose ADHD is gesteld. De docent kan dit niet doen. Maar wat kan hij wel?

- Het gesprek aangaan met Vincent en vertellen wat zij ziet.
- Hem mogelijkheden voor onderzoek en hulp aangeven.
- Zorgen voor een opgeruimde en rustige zitplaats, want Vincent moet zo min mogelijk prikkels om zich heen hebben.
- Korte taken geven, waarbinnen hij zijn concentratie kan vasthouden. Bijvoorbeeld beginnen met taken van vijf minuten en de tijd steeds langer proberen te maken.

Mogelijkheden in de groep:

- Praten over het aan laten staan van de mobiel tijdens de lessen. Afspraken maken over het gebruik van de mobiele telefoon tijdens de lessen.
- Ontspanningsoefeningen geven: ook voor de rest van de groep kan dat een fijne pauze zijn.
- Kennis en vaardigheden gebruiken in het voordeel van de groep. Vraag u af waar de cursist goed in is en laat hem deze specifieke taken uitvoeren of andere cursisten ondersteunen, bijvoorbeeld verhalen van anderen in mooie lay-out zetten of het eindejaarsfeest organiseren.

Dyslexie

Kees

Kees is een jongeman van 25 die op een lomschool en een praktijkschool heeft gezeten, en een beroepsopleiding timmeren bij een ROC heeft gedaan. Hij is getest op dyslexie en weet dat hij het heeft. Hij is al die tijd gesteund door familie en begeleiders die bijvoorbeeld zijn leerboeken inspraken op cd, maar zelfstandig lezen en schrijven kan hij niet goed. En dat moet anders, vindt hij, want hij is het zat om daardoor steeds zijn werk kwijt te raken of daardoor zelfs niet in aanmerking te komen voor een baan. Hij wil vooral zelfstandig leren lezen en meldt zich daarom aan bij een NT1-groep van een ROC.

Hij kan in het begin vergrote teksten op niveau 1 technisch redelijk goed lezen, maar zijn tempo is zeer traag. Wel kan hij na het lezen precies vertellen wat de inhoud van de tekst is en feilloos de woorden aanwijzen die hij moeilijk vindt of waar nog even over nagepraat wordt in de groep. Artikelen uit de *Startkrant* (niveau 2) kan hij technisch niet goed aan. Maar omdat hij wel goed kan voorspellen en een

behoorlijke kennis van de wereld heeft, weet hij toch veel van de inhoud ervan. Zijn handschrift is kinderlijk, hij schrijft bijna geen woord zonder fouten en zijn klank-
tekenkennis is zeer zwak.

Hij heeft een goed ruimtelijk inzicht, kan redelijk rekenen en hij kan prima overweg met de computer: programma's installeren, muziek en films downloaden, schijfjes branden en er etiketten voor printen. Hij heeft het zichzelf geleerd door eindeloos te experimenteren en als het dan lukte de plek op het scherm te onthouden of de route, de kleur of de volgorde in de menubalk. Hij heeft er dus geen moeite mee iets uit te proberen, is niet bang fouten te maken en gaat door tot het lukt. Hij leert door 'trial and error' en onthoudt wat uiteindelijk het juiste resultaat geeft. Op deze manier heeft hij ook zijn rijbewijs gehaald en onthoudt hij de route van en naar vrienden en familie door het hele land.

Verder is zijn instelling zeer positief.

Wat is dyslexie?

Volgens de Stichting Dyslexie Nederland is dyslexie een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau. In Nederland wordt het percentage dyslectici geschat op 3,6%. Lees- en spellingproblemen zou bij 8,8% voorkomen.

Dyslexie ontstaat door een vaak erfelijke afwijking in de fonologische verwerking van taal in de hersenen. Dyslexie is niet het gevolg van een zintuiglijke beperking – het heeft dus niets met het zien of het gehoor te maken – van sociaal-emotionele problemen of van slecht onderwijs. De relatie tussen intelligentie en dyslexie is onduidelijk, zowel slimme als minder slimme mensen kunnen dyslexie hebben. Toch spreekt men bij een IQ lager dan 70, niet over dyslexie (Kleijnen e.a. 2008). De leerbeperking is zo algemeen van aard dat het onmogelijk is om dyslexie als een specifiek probleem te onderscheiden.

In de groepen NT1 hebben alle cursisten moeite met lezen en schrijven. ze zullen traag zijn de een leest spellend, de ander radend: allemaal kenmerken van laaggeletterden, dyslectisch of niet. Maar iemand met dyslexie kan toch wel speciaal opvallen:

- Is vaak tegen de verwachting in slecht in lezen en schrijven.
- Kan een goed ontwikkelde exacte kant hebben: ruimtelijk inzicht, technisch, handig.
- Kan goed tekenen en plaatjes en schema's interpreteren.
- Kan over een goede woordenschat beschikken.

Kenmerken bij lezen:

- Dezelfde woorden de ene keer wel, de andere keer niet kunnen lezen.
- Regels overslaan.
- Andere woorden lezen dan er staan.

- Ondanks slechte techniek wel begrijpen wat er staat.
- Heel veel moeite met het lezen van pseudowoorden ofwel niet bestaande woorden.
- Traag in het benoemen van letters en cijfers.

Kenmerken bij schrijven:

- Dezelfde woorden de ene keer wel, de andere keer niet kunnen schrijven.
- Andere woorden opschrijven dan gevraagd.
- Woorden verminken, dat wil zeggen dat niet meer terug te lezen is wat er had moeten staan.
- Woorden overslaan.

Soms zie je bij mondelinge taal:

- Problemen met het vinden van het juiste woord.
- Zich moeilijk kunnen uiten, gedachten niet kunnen verwoorden.
- Ongrammaticale zinnen.

Lees- en schrijfvoorwaarden die kenmerkend lastig zijn voor dyslectici, zijn:

- Klankbewustzijn, bijvoorbeeld het noemen van de achtereenvolgende klanken waaruit een woord bestaat.
- Foneemdeletie: welk woord blijft er over als je de laatste klank weglaat, of de eerste of de tweede.

Wat valt op bij Kees?

Kees is vanwege zijn dyslexie naar het speciaal onderwijs gegaan en heeft praktijkgerichte scholing gehad. Hij hoefde tot nu toe niet veel te lezen: zijn studieboeken werden ingesproken door familie en begeleiders. Hij wil beter leren lezen en schrijven, vooral om zelfstandiger te zijn.

Wat merk je aan hem tijdens de cursus?

- Goed leesbegrip.
- Goed voorspellend lezen.
- Graag op de computer bezig.
- Niet bang fouten te maken en vragen te stellen.
- Gemotiveerd.
- Doorzetter.

En buiten de cursus?

- Is handig.
- Kent routes uit zijn hoofd.

Aanpak

De docent wist van tevoren dat Kees dyslexie heeft. Hoe zag haar aanpak eruit?

- Heel veel oefenen, wat Kees jaren niet heeft gedaan.

- Lezen op de computer, vooral *Netnieuus*, eerst op niveau beginners, later gevorderden.
- Boeken lezen opklimmend in moeilijkheidsgraad.
- Kranten lezen: de makkelijke *Startkrant*, later de *Metro* en *Spits*.

Op het gebied van schrijven:

- Basale oefeningen klank-tekenkoppelingen.
- Handschriftoefeningen.
- Functionele schrijfp opdrachten.
- Chatten bij *Netnieuus*.

Toen hij na twee jaar les van school ging, kon hij prima overweg met het programma *Netnieuus* op de computer, was zijn leestempo sterk omhoog gegaan, en waren zijn handschrift en de klank-tekenkoppeling sterk verbeterd. Kees werkt momenteel als taxichauffeur. Hij kent de routes niet alleen uit zijn hoofd, maar kan nu ook de straatnaambordjes lezen.

Kees heeft in die twee jaar veel meer gelezen en geschreven dan hij ooit daarvoor had gedaan. De docent heeft gebruikgemaakt van zijn interesse voor de computer. Dat heeft goed gewerkt. Veel meer had de docent niet kunnen doen.

U kunt zich wel afvragen wat de docent had gedaan als ze niet had geweten dat Kees dyslectisch is. De kans is groot dat ze hetzelfde had gedaan, omdat Kees gemotiveerd is, met een duidelijke leervraag aan de cursus begint, zelfstandig werkt, een positief zelfbeeld heeft. Hij is niet bang om fouten te maken, zet door, heeft een goed geheugen en een omgeving heeft die begrip toont.

Veel docenten spreken liever niet over dyslexie. Zij vinden dat het cursisten een stempel geeft. Toch is het, als een cursist stagneert, belangrijk dat er ook aan dyslexie wordt gedacht en aan een eventueel onderzoek. Dyslexie constateer je niet zomaar. Onderzoek moet plaatsvinden door een psycholoog of orthopedagoog. Zo'n onderzoek is niet goedkoop. Geprobeerd kan worden of de werkgever, de gemeente, de uitkeringsinstantie of de ziektekostenverzekering van de cursist wil bijdragen in de kosten. Als dan inderdaad blijkt dat er sprake is van dyslexie, kan dat een opluchting zijn voor de cursist. Bovendien kan hij met een dyslexieverklaring bijvoorbeeld een aangepast theorie-examen voor zijn rijbewijs doen, of op zijn werk een speciale computer krijgen die van spraak geschreven teksten maakt, en andersom.

Tips:

- Geef zoveel mogelijk mondelinge instructie.
- Kijk naar de sterke punten. Geef bijvoorbeeld plaatjes en schema's die informatief zijn bij het lezen en schrijven.
- Maak gebruik van de voorkennis en de belangstelling die de cursist heeft en sluit in teksten hierop aan.

- Bied taal aan met veel structuur. Dyslectici hebben veel houvast aan logische regels, in bijvoorbeeld spelling, en structuur. Probeer samen met de cursist te ontdekken wat voor hem effectief is.
- Leer de cursist met de spellingcontrole op de computer werken.

Ernstige rekenproblemen

Ingrid

Ingrid zit in een lees- en schrijfgroep, maar wil ook graag leren rekenen om beter met geld om te kunnen gaan. Met lezen en schrijven is ze vooruit gegaan, ze hoopt dat dat nu ook met rekenen gebeurt. Ze heeft al eens eerder een jaar rekenles gehad op een andere afdeling van het ROC, maar dat heeft niet gewerkt en ze weet ook niet meer wat ze daar heeft geleerd.

Eenvoudige sommetjes als $3 + 3$ telt ze op haar vingers. Uit het hoofd kan ze het niet. Reeksen als 10, 20, 30, 40 enzovoort kan ze na flink oefenen in de les opzeggen, maar na een week is ze het weer bijna helemaal vergeten. Geldbedragen als € 23 en € 43 met tientjes en euromunten neerleggen kan ze na veel oefenen. Met concreet geld leert ze ook optellen en aftrekken en met veel moeite kan ze dat ook door getallen onder elkaar te zetten, maar zonder overschrijding van het tiental. Dus: $23 + 43$ kan ze oplossen, maar $23 + 48$ is te lastig. En $35 - 23$ lukt, maar $42 - 6$ niet.

Ze heeft zelf geen strategie om dit op te lossen. Na heel veel voordoen en oefenen rekent ze eerst $42 - 2$ uit en doet er daarna nog 4 af. Maar als ze het niet elke week een aantal keren oefent, is ze het zo weer kwijt.

Tafels leren lukt haar niet. Ze kan alleen herhaald optellen, maar daarmee maakt ze veel fouten. Ook ‘trucjes’ als $5 \times$ is de helft van $10 \times$ zijn voor haar veel te ingewikkeld.

Het werken met een rekenmachine biedt enig soelaas, maar ze heeft geen enkele mogelijkheid om zichzelf middels schattend rekenen te controleren. Bovendien blijft ze veel fouten maken door cijfers om te draaien. 27 wordt 72.

Wat zijn ernstige rekenproblemen?

Rekenen is niet alleen de vaardigheid om taken als optellen, aftrekken en delen uit te voeren. Bij rekenen komt meer kijken. En in al dat ‘meer’ kunnen hiaten zitten.

- Hiaten in conceptuele kennis van begrippen die met rekenen te maken hebben, zoals km/u en ‘modaal’ in bijvoorbeeld een modaal inkomen.
- Hiaten in specifieke kennis van rekenbegrippen. Bijvoorbeeld kennis van getallen – weten wat 7 betekent – van posities – weten dat de 1 in 14 iets anders voorstelt dan de 1 in 41 – en tekens – weten wat het deelteken is.

- Hiaten in metacognitieve kennis. Dat is de ‘zelfkennis’ die een cursist heeft bijvoorbeeld van het feit dat hij fouten maakt bij het optellen. Als hij dat weet van zichzelf, kan hem dat motiveren om zichzelf controleren.
- Niet geautomatiseerd zijn van de basisvaardigheden optellen en aftrekken.
- Niet toepassen van strategieën. Bij wat complexere rekenhandelingen als optellen van grote getallen en staartdelen, moeten deelhandelingen in een bepaalde volgorde worden uitgevoerd. Kent een cursist die volgorde niet, of kan hij een deelhandeling niet uitvoeren, dan spreken we van een strategie-fout. Door hardop de denkstappen te laten zeggen die tot een uitkomst hebben geleid, kunnen strategiefouten worden ontdekt.
- Niet toepassen van metacognitieve vaardigheden. Deze vaardigheden hebben met de taakaanpak te maken: voorbereiden op de taak, planmatig en stap voor stap te werk gaan en controleren van wat je gedaan hebt en evalueren wat er goed en fout ging.

Meestal gaat het om een combinatie van hiaten in kennis, vaardigheden en strategieën.

Veel mensen met rekenproblemen zijn erg onzeker en hebben motivatieproblemen. Dat komt omdat het bij rekenen bijna altijd om dat ene goede antwoord gaat. En dat maakt het juist zo moeilijk om te antwoorden. De angst om het foute antwoord te geven gaat overheersen en dan is zwijgen een vaak gekozen oplossing.

Wat valt op bij Ingrid?

Ingrid is iemand die hardnekkige rekenproblemen blijft houden. Kijken we naar de hiervoor genoemde punten dan strandt Ingrid op veel gebieden.

Kennis rekenbegrippen:

- Reeksen, bijvoorbeeld 10, 20, 30 enzovoort, onthoudt ze niet.
- Ze heeft moeite met volgorde van cijfers, bijvoorbeeld 27 in plaats van 72.
- Getallen op de rekenmachine toetst ze in verkeerde volgorde in.

Metacognitieve vaardigheden:

- Kan uitkomsten rekenmachine niet controleren.
- Kan niet schatten.

Basisvaardigheden zijn niet geautomatiseerd:

- Uit het hoofd rekenen gaat niet.
- Optellen gaat op de vingers.
- Getallen boven de 10 optellen en aftrekken gaat moeizaam. Ze kan $34 - 32$ wel uitrekenen als de getallen onder elkaar staan.
- Tafels onthoudt ze niet, en in herhaald optellen maakt ze veel fouten.
- Geldbedragen neerleggen gaat moeizaam.

Strategieën mislukken:

- Hoe een getal te splitsen om bijvoorbeeld $34 - 6$ uit te rekenen, vergeet ze steeds weer.
- Trucjes zijn te ingewikkeld.

Werken met concreet materiaal (geld) slaat wel aan.

Aanpak

De docent heeft allerlei basisvaardigheden met Ingrid geoefend. Ze heeft haar enkele strategieën aangereikt en laten werken met concreet materiaal. Toch lukt het haar niet om Ingrid beter te laten rekenen. Met lezen en schrijven gaat ze wel vooruit, maar rekenen blijft hangen. Als ze er een zomervakantie niet mee bezig is geweest, is alles weer weg.

De docent reikt wel strategieën aan, maar zij laat die niet structureel onderdeel zijn van de opgaven. Dat was wel gebeurd als ze de nadruk had gelegd op het oefenen van de aanpak van opgaven, het trainen van metacognitieve vaardigheden.

Uit de literatuur blijkt dat training van de metacognitieve vaardigheden veel succes heeft bij zeer zwakke rekenaars (Veenman 1998 en Ruijsenaars e.a. 2004). De training bestaat uit het aanleren van een aantal stappen die cursisten moeten nemen bij het oplossen van een rekenopgave. Die stappen zijn:

- 1 Lees de opgave.
- 2 Herken je het type opgave? Wat voor soort som is het, een optelsom, een vermenigvuldiging enzovoort?
- 3 Wat moet je uitrekenen?
- 4 Heb je al een idee wat de uitkomst is? Wil je de getallen op een andere manier opschrijven, bijvoorbeeld onder elkaar, of gesplitst om een antwoord te krijgen? Of gebruik je er concreet materiaal bij?
- 5 Wat is het antwoord?
- 6 Controleer je antwoord, bijvoorbeeld door terug te rekenen. $8 \text{ min } 3$ is 5 , ja, want $5 \text{ plus } 3$ is 8 .

Deze laatste stap, controleren door op een andere manier tot een oplossing te komen, is erg belangrijk. Kenmerkend van zwakke rekenaars is namelijk dat ze geen verbanden leggen tussen verschillende vaardigheden. Ze zien niet in dat optellen het omgekeerde is van aftrekken en controleren een aftrekopgave bijvoorbeeld door hun vingers te gaan gebruiken in plaats van op te tellen (Van Luit 1998).

Voor cursisten zoals Ingrid, die zoveel basis missen, is het voordeel van deze manier van werken dat ze in tussenstappen tot een uitkomst kunnen komen. Ze hikken hiermee niet meer aan tegen een opgave waar zij niet aan durven te beginnen, omdat de uitkomst toch wel fout zal zijn. De succeservaring kan nu bij beginnen bij het benoemen van wat zij moeten doen.

Dyscalculie

Dyscalculie is een afwijking in de hersenen die de verwerking van rekengegevens verstoort. Het aanleren van de basisvaardigheden van rekenen en de automatisering ervan wordt hierdoor belemmerd. Erfelijkheid speelt een rol en dyscalculie gaat niet over. Bij dyscalculie moeten er opvallend lagere prestaties zijn dan u op grond van de mogelijkheden van iemand zou verwachten. Langdurige en systematische hulp (remedial teaching) hebben niet het gewenste resultaat. Dyscalculie is net als dyslexie alleen vast te stellen door een orthopedagoog of psycholoog.

8.2 Belemmeringen in de NT1-lessen

Niet alleen belemmeringen in de cursist zelf spelen een rol als het leren stagneert. Ook het NT1-onderwijs laat weleens steken vallen. Docenten kunnen het leren van cursisten belemmeren. Belemmeringen die docenten veroorzaken liggen op de volgende terreinen:

- Gebrekkige inhoudelijke kennis. Dit is kennis van de schriftelijke taalverwerking – of rekenen, digitale vaardigheden, sociale vaardigheden – kennis van gebruikssituaties en toepassingen en kennis van niveaus en materialen.
- Gemis aan didactische vaardigheden. Deze betreffen het overbrengen van de kennis: werkvormen, opbouw van het leerproces, relaties leggen tussen het geleerde binnen de school en buiten de school – en andersom. Het creëren van een veilige sfeer, het differentiëren en het aanpassen van eigen stijl van begeleiden en lesgeven aan de behoefte of leerstijl van de cursist.
- Verstoorde relatie tussen docent en cursist. Belemmeringen kunnen ook liggen in de relationele sfeer. Soms ‘klikt’ het helemaal niet tussen de docent en de cursist. Ze zitten elkaar meer in de weg dan dat zij elkaar stimuleren. Er kunnen natuurlijk ook problemen zijn tussen cursisten onderling. Het komt voor dat cursisten elkaar pesten of dat een cursist genegeerd wordt, buiten de groep wordt geplaatst.

In deze paragraaf gaan we dieper in op de kloof tussen verwachtingen en realiteit en geen passende aanpak.

Kloof tussen verwachtingen en realiteit

Ton

Ton is 55 jaar en is getrouwd met een invalide vrouw die voor het grootste deel van de tijd door hem zelf wordt verzorgd. Hij is voor 100% afgekeurd en heeft veel lichamelijke klachten. Zijn lees- en schrijfniveau liggen onder eindniveau 1. Lezen gaat redelijk – hij kan zinnen als: ‘ik koop een stuk kaas’ goed aan – maar schrijven is een groot probleem. Hij heeft vroeger op school een keurig handschrift geleerd, maar is niet in staat woorden als ‘kool’ of ‘huis’ correct te noteren. Ook het woord ‘het’ gaat niet altijd goed. De *b* en de *d* worden met lezen en met schrijven verward, evenals de *m* en de *n*. Hij heeft een kleine en heel eigen woordenschat. Moeilijke en, zoals hij ze noemt, deftige of dure woorden gebruikt hij te pas en te onpas. Hij spreekt ze niet goed of onvolledig uit en weet vaak niet wat ze betekenen. Hij kan koppig en eigenwijs zijn, heeft vaak problemen met instanties omdat hij niet begrijpt wat er gezegd of geschreven wordt, of omdat hij niet goed onder woorden kan brengen wat hij wil of bedoelt. Omdat Ton er ook in de zakelijke zorg voornamelijk alleen voor staat, wil hij in ieder geval zijn eigen post afhandelen. Hij oefent tijdens de les geconcentreerd en komt altijd. Hij werkt als het even kan thuis aan zijn huiswerk en hij grapt dat hij over niet al te lange tijd de docent wil kunnen assisteren. Maar toch, na bijna twee lesjaren, begint het hem te dagen dat het nog een lange weg zal zijn voor hij zelfstandig aan de slag kan met zijn post. Hij laat het niet makkelijk zien, maar hij wordt wanhopig van zichzelf als hij weer de ‘*b*’ en de ‘*d*’ door elkaar heeft gehaald. Dan loopt hij vaak even naar buiten om tot rust te komen en een sigaretje te roken. Hij zoekt veel te moeilijke teksten en bijt zich daar dan in vast om maar zo hard mogelijk vooruit te gaan. Als dit dan niet lukt, raakt hij nog gefrustreerder. Hij heeft haast. Het is erg belangrijk voor zijn zelfstandigheid en ook zijn trots dat hij snel leert lezen en schrijven, maar het lukt niet zoals hij zich had voorgesteld. Hij zegt: ‘Ik leer het nooit en moet over drie maanden mijn belastingformulieren invullen!’

Zijn docent is van mening dat hij aan zijn ‘leerplafond’ zit, maar wil hem niet laten stoppen omdat dat zou bevestigen dat hij het inderdaad wel eens niet zou kunnen gaan leren. Dat zou hij erg moeilijk vinden. Besloten wordt om Ton in ieder geval nog een heel schooljaar in de les te houden en de inhoud van de lessen vooral te richten op het lezen van en omgaan met informatieve teksten.

Wat valt op bij Ton?

Ton is vol vertrouwen begonnen aan de cursus.

- Hij wil zelf zijn post en administratie verzorgen, terwijl zijn niveau zeer laag is.
- Hij komt op les met teksten die hij ook echt krijgt, bijvoorbeeld belastingbrieven: functioneel, maar veel te moeilijk.
- Hij bijt zich vast in die teksten, maar raakt alleen maar gefrustreerd.
- Hij wil snel vooruit komen en werkt er hard voor, zowel op les als thuis, maar zit na twee jaar nog op hetzelfde niveau.

- Hij denkt, terwijl hij alleen klankzuivere eenlettergrepige woorden vlot leest, binnen drie maanden het niveau bereikt te hebben van lezen en invullen belastingformulieren.
 - Hij gebruikt ambtelijke taal, zonder de betekenis en de uitspraak te kennen.
- Het gevolg is dat het leren niet gaat zoals Ton zich had voorgesteld. Hoewel hij een doorzetter is, gaat hij langzaam inzien dat hij niet veel opgeschoten is, maar hij wil niet toegeven dat hij de lat te hoog heeft gelegd. Hij neemt steeds weer veel te moeilijke teksten mee naar de les en raakt steeds gefrustreerder.

Aanpak

De docent heeft op verschillende manieren lesstof aangeboden: ze heeft hem zowel met basisvaardigheden als klank-tekenkoppelingen, lezen en schrijven van klankzuivere eenlettergrepige woorden laten oefenen (bottom-up) als met functionele teksten (top-down). Ze heeft gebruik willen maken van zijn motivatie, door hem zijn eigen teksten te laten meenemen.

De uitgangspunten top-down en bottom-upleren met functionele teksten waar de cursist gemotiveerd voor is, zijn prima, maar het heeft anders uitgepakt. Ton heeft twee jaar lang met te moeilijke dingen geworsteld en is niet vooruit gegaan. Hoe kan dat?

- Ton heeft duidelijk veel te moeilijke teksten meegenomen en de docent heeft toegestaan dat hij dat deed.
- Ze heeft te weinig naar zijn startniveau lezen en schrijven gekeken: dat is erg laag. Zijn woordenschat en taalbegrip zijn niet van het niveau van de leervraag: ambtelijke taal lezen en schrijven. Het startniveau en het gewenste niveau liggen veel te ver uit elkaar. Dit had een aandachtspunt voor de docent moeten zijn.
- Ze heeft niet ingegrepen toen ze merkte hoe lang hij met zijn eigen teksten bezig was, maar dat als ijver geïnterpreteerd.

Gaandeweg de lessen wordt het haar wel duidelijk dat Ton zijn doel niet zal bereiken. En als ze dan na twee jaar wil zeggen dat hij zijn schoolse leerplafond bereikt, durft ze het niet, want ze wil hem niet teleurstellen. Hij mag nog een jaar naar les, nu alleen om te lezen en omgaan met die moeilijke teksten.

Wat had de docent meer of anders kunnen doen?

- Leer de cursist inschatten wat hij kan.
- Plan kleine stapjes, ga uit van haalbaarheid.
- Train de cursist zijn eigen leeractiviteiten te reguleren en te controleren: metacognitieve training (Minnaert 2002). Bijvoorbeeld: Ton ergert zich aan het feit dat hij de *b* en de *d* door elkaar haalt als hij schrijft. Een doel voor hem, in een totaal andere, moeilijker schrijfp opdracht kan zijn: de *b* en de *d* niet door elkaar halen. Als hij zich bewust is van dit doel en een paar strategieën uitprobeert om die twee letters goed te schrijven en zijn schrijfwerk steeds achteraf op dit punt nakijkt, kan hij al succeservaring beleven aan het feit dat hij dat aan het leren is.

Stappen voor metacognitieve training zijn:

- Probleemomschrijving. Wat en waarom moet ik dit lezen of schrijven?
- Oriëntatie. Wat weet ik al? Is de taak haalbaar? Wat is mijn doel?
- Plannen. Welke stappen moet ik doen om mijn eigen doel te bereiken? Hoe lang doe ik erover?
- Uitvoering.
- Controle. Nakijken eigen werk, vooral naar aanleiding van het doel.
- Omgaan met fouten. Wat leer ik van mijn fouten? Kan ik het nog eens proberen, maar nu anders?
- Zelfbekrachtiging. Benoemen wat ik goed heb aangepakt.

Geen passende aanpak

Hetty

Hetty is 56 jaar. Ze heeft veel negatieve herinneringen aan haar vroegere schooltijd. De lagere school heeft ze niet afgemaakt, vanaf haar veertiende moest ze gaan werken. Een aantal jaren geleden moest ze van haar baas een cursus doen. Doordat ze moeite heeft met lezen en schrijven lukte die cursus haar niet. Ze heeft geen enkele steun van haar baas gekregen, daardoor is ze ziek geworden. Nu zit ze in de WAO. Haar man is overleden en ze vindt het erg moeilijk om haar kinderen steeds te vragen om hulp met haar papierwerk.

Ze komt op school om zelfstandiger te worden. Lezen kan ze redelijk, maar schrijven durft ze niet. Het heeft haar veel moeite gekost om de stap naar school te nemen. Ze is heel erg bang dat het leren niet zal lukken. Voor haar is het belangrijk om zelfvertrouwen op te bouwen.

Hetty komt bij een docent terecht die erg taakgericht is. Ze moet veel schrijven. De docent legt de spelling- en de grammaticaregels eerst uit. Daarna moeten de cursisten oefeningen maken. Hetty heeft er veel moeite mee om de regels te snappen en alle frustratie van vroeger komt weer naar boven. De meeste cursisten van haar groep kunnen de oefeningen wel maken. Hetty voelt zich wederom de 'domste' van de klas. De docent neemt de tijd om Hetty de regels nog eens en nog eens uit te leggen. Maar Hetty blokkeert en na een paar maanden haakt ze af.

Wat valt op bij Hetty?

Het heeft haar veel moeite gekost om zich aan te melden voor de cursus. Ze had een duidelijk doel, namelijk het vergroten van haar zelfstandigheid en haar zelfvertrouwen om zo minder afhankelijk te zijn van haar kinderen. Uit het verhaal van Hetty blijkt dat de taakgerichte aanpak van haar docent niet past bij het ik-gerichte doel dat Hetty heeft (Schouwenburg 2004; zie ook hoofdstuk 1 De kick van Marijn Vlaming). Daardoor komen alle negatieve ervaringen uit haar vroegere schooltijd en een bedrijfscursus die zij later volgde weer boven.

Zij voelt zich opnieuw in de steek gelaten en niet begrepen. Dat merk je onder andere aan:

- Is erg bang dat het leren niet zal lukken: weinig verwachtingen.
- Durft niet te schrijven.
- Heeft weinig zelfvertrouwen.
- Raakt gefrustreerd.
- Voelt zich de domste van de groep.

Het effect op Hetty is dat ze haar motivatie om te leren kwijtraakt, blokkeert en uiteindelijk afhaakt.

Aanpak

Hetty heeft bij de intake gezegd dat ze niet durft te schrijven, maar in de lessen moet ze veel schrijven. Haar docent vindt dat grammatica- en spellingregels voorwaardelijk zijn om tot schrijven te komen en besteedt daar klassikaal veel tijd aan. In deze lessen lijken de oefeningen meer centraal te staan dan de leervragen en behoeften van de individuele cursist.

Met deze taakgerichte aanpak gaat de docent, hoe goed bedoeld ook, niet in op het ik-gerichte doel van Hetty: het vergroten van haar zelfstandigheid. En deze aanpak helpt Hetty niet om over haar schrijfangst heen te komen, in tegendeel: de werkwijze activeert bij Hetty negatieve herinneringen uit het verleden. Haar verwachtingen waren al niet hoog en worden nu bevestigd: zij voelt zich opnieuw de domste van de groep.

In plaats van het herhaaldelijk uitleggen van de spelling- en grammaticaregels had de docent zich af kunnen vragen wat er met Hetty aan de hand was en dat met haar moeten bespreken. Stel dat deze docent niet in staat was om in te gaan op de ik-gerichte leervraag van Hetty dan was overplaatsing naar een andere groep bij een andere, meer ik-gerichte docent, een optie geweest. Iemand die kijkt naar wat ze wel kan. Die haar bijvoorbeeld korte verhaaltjes over haar leven laat schrijven. Die enthousiast reageert op de inhoud, en minder let op de vorm, en haar complimenten geeft over haar schrijfstijl. Op die manier zou Hetty meer zelfvertrouwen en meer plezier kunnen krijgen in het schrijven en langzamerhand zal ze minder fouten willen maken. Aan de hand van haar eigen verhaaltjes kunnen zo de spelling- en grammaticaregels aan de orde komen en waarschijnlijk begrijpt ze die dan wel.

Als cursisten merken dat ze vooruit gaan is dat de drijfveer om door te gaan? Ooit een cursist gehad die afhaakte omdat hij te veel leerde? Ik niet. Ik heb wel cursisten zien afhaken die eigenlijk steeds hetzelfde gemeen hadden. De prestaties bleven achter, er was vaak weinig inzet en ze hadden het gevoel dat ze niets leerden.

Uit: *FC-Sprint*², p. 55

8.3 Belemmeringen in de omgeving

Het leerproces kan ook stagneren omdat een cursist in een weinig stimulerende omgeving zit, door werkeloosheid, schulden, ernstige drukte, familieomstandigheden of ziekte. Voor de docent is het belangrijk om goed op de hoogte te zijn van deze belemmeringen. Soms komen ze op tijdens het leerproces, soms zijn ze er al bij de start.

Wanneer dit type belemmeringen ernstig is maar van voorbijgaande aard, kunt u in overleg met de cursist besluiten dat hij tijdelijk stopt, dat hij halve lessen volgt of dat hij een bepaalde periode niet zoveel hoeft te presteren. Belangrijk is om heldere afspraken te maken. Stopt de cursist tijdelijk, maak een afspraak over de datum van terugkomst en houd tussentijds contact. Komt de cursist halve lessen, of hoeft hij even wat minder te doen, bespreek concreet wat dit inhoudt, zodat u, de cursist en de groep weten waar ze aan toe zijn.

Bij sommige belemmeringen is het mogelijk hulp van derden in te schakelen. Zorg ervoor dat u adressen heeft van – en liefst persoonlijk contact hebt met – instellingen voor maatschappelijke dienstverlening, geestelijke gezondheidszorg, huisvesting, sociaal raadslieden en schuldhulpverlening.

We gaan in deze paragraaf in op de thuis – en werksituatie.

De thuissituatie

Douwe

Douwe heeft vroeger op de blo gezeten en is daar zo gepest dat hij jarenlang niets meer met school te maken wilde hebben. Op zijn 50e verandert dat, hij wil graag de koppen van de krant leren lezen om, zoals hij zegt, mee te kunnen praten over wat er in de buurt gebeurt. Zijn vrouw is het niet eens met zijn plannen. Zij regelt al het lees- en schrijfwerk en dat gaat prima vindt ze. En voor zijn werk op de kaasfabriek heeft hij het ook niet nodig.

Tegen Douwe zegt ze herhaaldelijk dat hij het toch nooit zal leren en dat het dus zonde is van de tijd. ‘Als je voor een dubbeltje geboren bent word je nooit een kwartje,’ is haar mening.

De docent heeft hierover vaker met Douwe gesproken. Ook heeft ze gesprekken gevoerd met Douwe en zijn vrouw. Eerst een keer op school en later is ze nog op huisbezoek geweest. De gesprekken leverden niets op. Douwe belt steeds vaker af, kiest uiteindelijk voor de lieve vrede thuis en stopt met de cursus.

U kunt zich niet teveel bemoeien met de thuissituatie van cursisten. U kunt wel proberen om partner en kinderen positief te beïnvloeden. Leren is veranderen, en soms is dit voor het thuisfront bedreigend. Ook kennen zij de onderwijssituatie in de NT1-lessen niet, waardoor onjuiste beelden kunnen ontstaan.

- Organiseer een open avond op school waarop cursisten en docenten laten zien hoe er wordt gewerkt. Er zijn veel portretten van cursisten op dvd, daar kunt u er een van laten zien.
- Sluit een cursus feestelijk af en nodig hier ook de partners voor uit.
- U kunt een gesprek plannen op school, met de cursist en zijn of haar partner.

De werksituatie

Cornelis

Cornelis, een man van 34, heeft zich op advies van zijn baas aangemeld voor een cursus. Zijn baas heeft veel vertrouwen in hem en ziet promotiekansen binnen het bedrijf, maar dan moet Cornelis eerst beter leren lezen en schrijven. Het vertrouwen is wederzijds. Behalve zijn baas weet ook zijn vrouw dat hij niet goed kan lezen en schrijven. Van haar krijgt hij alle steun.

Helaas lukt het hem vaak niet om te komen. Hoewel hij door zijn baas naar de cursus is gestuurd, werkt het bedrijf niet altijd mee. Vaak komt Cornelis te laat, omdat hij langer moet werken – ‘het moet toch af’ – en hij komt regelmatig niet omdat hij onverwacht een andere dienst heeft.

Niet alle werkgevers zijn zich ervan bewust dat laaggeletterdheid een rol speelt in hun bedrijf. En dat scholing van werknemers die niet of met veel moeite kunnen lezen, schrijven en rekenen niet alleen in het belang is van de werknemer maar ook van het bedrijf (zie ook hoofdstuk 10).

Als een cursist regelmatig lessen verzuimt of te laat komt door overwerk wat kunt u dan als docent doen?

- Stimuleer de cursist om dit zelf met zijn baas te bespreken; bereid dit gesprek voor met de cursist als hij hier behoefte aan heeft.
- Neem contact op met de werkgever/het bedrijf. Dit kan telefonisch, of u kunt ernaar toe. Als het bedrijf positief is over de deelname aan de cursus, is de kans groot dat het ook gevoelig is voor de vorderingen die de werknemer maakt en de invloed die aanwezigheid heeft op de vorderingen.
- U kunt de cursist altijd extra huiswerk geven, zodat hij thuis in ieder geval door kan gaan met leren.

Tot slot

Cursisten beginnen vaak hoopvol maar toch met een zekere spanning aan een cursus: lukt het nu wel? Belemmeringen in het leren kunnen altijd optreden, ook in het NT1-onderwijs. Wees alert, blijf goed kijken naar uw cursisten en probeer zoveel mogelijk bij hen aan te sluiten. Kijk kritisch naar uw eigen handelen en reageer snel als u ziet dat een cursist geen vorderingen maakt. Als een cursist geen vorderingen maakt, leidt dit tot het wegzakken van de motivatie, en uiteindelijk vaak tot het stoppen van het leertraject. En dat kunt u in veel gevallen voorkomen.

Literatuur

Barkley, R. (2007) 'Verslag van symposium over ADHD, 15 mei 2007 te Amsterdam', in: *Balans magazine*, jrg. 20, nr. 6.

Blomert, L. (2005) *Dyslexie in Nederland. Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Buitelaar, J. (2007) 'Hersengymnastiek. Jan Buitelaar over neurofeedback en andere vormen van hersentraining', in: *Balans magazine*, nr. 8, oktober 2007.

Deutekom J. (2008) *FC-Sprint²*. Amsterdam: Boom.

De Vries, J. (z.j.) *Faalangst bij leerproblemen*. (www.faalangst.nl)

Estell, D.B. (2008) 'Trajectories of Social functioning among students with and without learning disabilities', in: *Journal of learning disabilities*, vol. 41, p. 5-14.

Geurtsen, A. (1998) *Opgeven?... Kom nou*. Leiden: Universiteit Leiden, Faculteit Sociale Wetenschappen, vakgroep Orthopedagogiek en Leerproblemen.

Hellendoorn, J. (1998) 'Volwassenen met een leerstoornis: hun eigen visie', in: P. Ghesquière & A.J.J.M. Ruijsenaars (red.) *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school. Bijdragen uit onderzoek en praktijk*. Leuven/Amsterdam: Acco.

Kleijnen R. e.a. (2008) *Diagnose en behandeling van dyslexie*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland (www.stichtingdyslexienederland.nl).

Kolberg J. & Nadeau K. (2007) *Opgeruimd leven met ADHD*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Luit, J.E.H. van (1998) 'Hulp bij reken- en wiskundeproblemen in het voortgezet onderwijs', in: H.W. Bakker-Renes & C.M. Fennis-Poort (red.) *Hulp bij leerproblemen: rekenen en wiskunde*. Zoetermeer: Betelgeuze.

Minnaert A. (2002) 'Metacognitie en leerproblemen', in: A.J.J.M. Ruijsenaars & P. Ghesquiere (red) *Dyslexie en dyscalculie: ernstige problemen in het leren lezen en rekenen. Recente ontwikkelingen in onderkenning en aanpak*. Leuven/Leusden: Acco.

Nieuwenbroek, A. & J. Ruigrok (2004) *Handboek Faalangsttraining*. Esch: Quirijn.

Ruijsenaars, A.J.J.M. e.a. (2004) *Rekenproblemen en dyscalculie. Theorie, onderzoek, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.

Ruyssenaars, A.J.J.M. e.a. (2008) 'Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met lezen en schrijven', in: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, vol. 47 (2008), afl. 3, p. 135-145.

Sandra, D. (1996) 'Volwassenen leren anders lezen dan kinderen. De rol van schriftcode en tekstbetekenis in de volwasseneneducatie', in: J. Berents & H. Haquebord (red) *Volwassen(en) leren lezen: leesstrategieën in theorie en praktijk*. Delft: Reading Association in the Netherlands.

Schouwenburg, H.C. (2004) *Motivatatie: psychologische verschillen tussen leerlingen*. Tilburg, MesoConsult B.V.

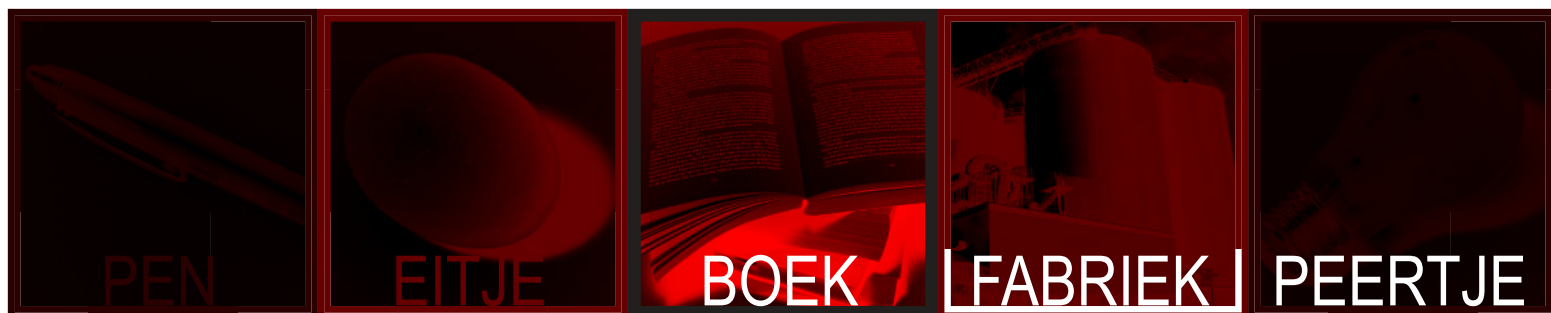
Veenman M.V.J. (1998) 'Kennis en vaardigheden. Soorten kennis en vaardigheden die relevant zijn voor reken en -wiskundetaken', in : H.W. Bakker-Renes & C.M. Fennis-Poort (red.) *Hulp bij leerproblemen: rekenen en wiskunde*. Zoetermeer: Betelgeuze.

9

TOETSEN EN EVALUEREN

Kaatje Dalderop

Als u weet wat een cursist wil leren, zult u tijdens het leerproces regelmatig evalueren of hij op de goede weg is en of er zaken bijgesteld moeten worden. En aan het eind van het traject wilt u laten zien dat het gewenste resultaat ook daadwerkelijk is bereikt. Verschillende instrumenten worden besproken.



Riet

Riet werkt al lange tijd als productiemedewerker in een chemisch bedrijf. Ze doet haar werk met plezier; ze werkt snel en goed. Ze hoeft niet veel te lezen en schrijven. De instructies kent ze uit haar hoofd. Haar naam moet ze wel eens schrijven. Dat vindt ze niet moeilijk. Maar er hangen donkere wolken boven haar hoofd. Binnenkort moeten zij en haar collega's een veiligheidscertificaat halen. Ze hebben een boek gekregen dat ze thuis moeten bestuderen en dan moeten ze het examen maken. Veertig vragen, met a, b, c en d. Dat boek is moeilijk en die vragen kan Riet nooit lezen.

Een heleboel collega's hebben het examen al gedaan. Veel zijn geslaagd, maar een paar zijn gezakt. Riet heeft zich de vorige keer ziek gemeld. Ze heeft er met haar dochter over gepraat en daarna, met het zweet in haar handen, met haar baas. Die was heel aardig. Hij heeft haar extra tijd gegeven, een half jaar. Maar ze moet nu wel naar een cursus. Om beter te leren lezen. Riet gaat naar het ROC.

Toetsen en evalueren wordt vaak gezien als een precair onderwerp bij het onderwijs aan laaggeletterden. Veel cursisten hebben immers een niet erg gelukkige geschiedenis als het om onderwijs gaat en de toetsen waren daarbij beslist het tragische dieptepunt. Is dit een reden om dit hoofdstuk over te slaan? Zeker niet. In principe is toetsen een onderdeel van evalueren: een toets is één van de typen instrumenten die bij evaluatie gebruikt kunnen worden. En evaluatie is een essentiële stap in het leerproces en een voorwaarde voor succesvol leren.

In dit hoofdstuk beschrijf ik vanuit de drie evaluatiemomenten intake, voortgang en afsluiting, waarom een vorm van evaluatie of toetsing een belangrijke rol speelt in het onderwijs en welke instrumenten inzetbaar kunnen zijn.

Er zijn verschillende momenten in een traject waarop de vraag wat de leerder kan van groot belang is. Om te beginnen bij de intake, we willen iemand immers een passend traject aanbieden. Vervolgens tijdens het traject: slaat de aanpak aan, zijn we op de goede weg? Leiden leeractiviteiten ook daadwerkelijk tot leren, wat wordt wel geleerd, en wat is (nog) niet geleerd? En tot slot bij de afsluiting van het traject. Heeft de leerder geleerd waarvoor hij kwam, met andere woorden, zijn de doelen bereikt?

9.1 Intake

Bij de intake moet u proberen te achterhalen waarvoor de leerder precies komt – wat is zijn leerwens of leerdoel – en wat hij al kan. De intake is vaak het eerste contact met het ROC en het is dus van groot belang dat het contact goed verloopt en een prettige indruk maakt op de aspirant-leerder. Door CINOP is een intakeprotocol ontwikkeld (Pattenier, Spoelstra-Van Dijk & Roor 2009)

waarin grote nadruk wordt gelegd op de drempels die veel aspirant-leerders over zijn gegaan voor ze zich aanmelden. Verloopt het eerste contact met de school rommelig, stuit iemand op onbegrip – vult u dit formulier eerst maar even in – of is het contact met school een onprettig *déjà vu* – daar kunt u eerst de intake-toets maken – dan is er grote kans dat hij rechtsomkeert maakt. Zo niet Riet. Voor haar staat immers haar baan op het spel.

We weten nu nog onvoldoende over Riet om voor haar een traject uit te zetten, maar we weten wel dat ze beperkt tijd heeft gekregen en dat de belangen groot zijn. Het is dus zaak in kaart te brengen wat Riet al kan, zowel om te bepalen waar ze aan moet gaan werken, als om te beoordelen of het gestelde tijdspad van een half jaar haalbaar is. De toets die zij moet doen vereist de nodige leesvaardigheid, maar schrijven hoeft eigenlijk niet omdat het een meerkeuzetoets is. Hoewel schrijfvaardigheid in veel gevallen bijzonder goed van pas komt, is dat nu niet Riets eerste zorg. Zij heeft eigenlijk een heel concreet doel: het veiligheidscertificaat halen.

In Riets geval kan het handig zijn om haar een intake-toets voor te leggen, waardoor we een beeld krijgen van haar niveau van leesvaardigheid. Een probleem is echter dat er weinig of geen goede instrumenten zijn. Veel onderwijsaanbieders maken daarom gebruik van zelfontwikkeld materiaal. De taken die we willen voorleggen zullen ons in elk geval antwoord moeten geven op de volgende vragen:

- Kan Riet lettertekens verklanken? Met andere woorden: weet zij naar welke klank welk letterteken verwijst? We toetsen dit niet met losse klanken, maar zo nodig wel met losse woorden. Als ze korte, klankzuivere woorden kan lezen, of korte zinnestelsels die uit klankzuivere woorden bestaan, dan is de vraag of ze ook wat moeilijkere klanken aankan, zoals /oe/ en /ui/, medeklinkerclusters zoals /str/ in straat, en langere woorden en zinnen. Als Riet hardop leest, biedt dit niet alleen informatie over haar beheersing van de klank-tekenkoppeling maar ook over haar vermogen losse klanken samen te voegen tot woorden.
- Als Riet het voorgaande kan, dan is de tweede vraag hoe vloeiend zij leest. Moet zij letter voor letter spellen om vervolgens van de losse klanken een woord te maken, of leest ze sommige of misschien al veel woorden ineens?
- Vervolgens is de vraag of en hoeveel informatie Riet uit teksten kan halen. Het is eenvoudiger in een folder het telefoonnummer dat je kunt bellen voor meer informatie te vinden, dan om de boodschap van een alinea tekst weer te geven. Het is eenvoudiger een gestructureerd foldertje te lezen met een heldere lay-out, dan een berichtje uit de krant.

De intake wijst uit dat Riet al over enige leesvaardigheid beschikt, ongeveer A1 van het *Raamwerk Nederlands* (Bohnen e.a 2007). Dat betekent dat ze in

technische zin kan lezen en zeer eenvoudige teksten kan begrijpen. Maar het niveau van het examen is zeker B1 en daarbij komen ook nogal wat moeilijke woorden voor. Het instapniveau van Riet is bekend, het einddoel ook. Nu kan er een leertraject worden uitgezet. Een traject waarin ze veel teksten onder ogen krijgt die op een of andere manier met veiligheid op het werk te maken hebben lijkt het meest geschikt. Voor de volgorde van de aangeboden teksten moet goed gekeken worden naar de tekstkenmerken van de teksten en naar de niveaubeschrijving in het *Raamwerk*. Eerst oefent Riet met de meest eenvoudige en goed gestructureerde teksten met een heldere lay-out en visuele ondersteuning. Later de wat meer ingewikkelde. Ook de teksten uit het cursusboek dat ze op haar werk kreeg, kunnen prima dienen als lesstof, maar niet vanaf het begin. Ze zijn in eerste instantie nog te moeilijk. Daarnaast moet haar leestempo omhoog en moet ze vertrouwd raken met het beantwoorden van meerkeuzevragen. Zie voor het uitzetten van een leertraject hoofdstuk 3.

9.2 Voortgang

Als een leerder eenmaal aan een traject begonnen is, dan is het natuurlijk de bedoeling dat hij zijn vaardigheid vergroot en steeds dichterbij de gestelde doelen komt. Uit buitenlands onderzoek blijkt dat maar een beperkt deel van de leerders de gestelde doelen haalt (van 5% in de Verenigde Staten tot ongeveer 50% in Engeland) en dat de uitval soms enorm is, ongeveer 50% (Comings 2003; Brooks e.a. 2001). In Nederland lijkt de situatie ten aanzien van uitval veel beter, de *Monitor deelname lees- en schrijfonderwijs door laaggeletterden 2007* (Neuvel e.a. 2008) registreert 10% uitval. Of leerders die een cursus afronden ook de gestelde doelen behalen, is echter niet bekend.

Succeservaringen zouden kunnen bijdragen aan de motivatie, waardoor absentie en uitval kunnen verminderen (Comings 2003). Een bij uitstek geschikt instrument om leerders succes te laten ervaren en bewijs te leveren van succes, is het portfolio. Andere instrumenten die een rol kunnen spelen bij het vaststellen van voortgang, zijn assessments en toetsen. Ik ga nu eerst in op het portfolio.

Wesley

Wesley is geboren in Suriname. Hij was 14 toen hij naar Nederland kwam, maar hij is hier eigenlijk niet meer naar school geweest. In Suriname trouwens ook niet al teveel. Hij spookte andere dingen uit, maar dat is een heel ander verhaal. Wesley is nu veranderd. Hij is 24 en heeft net samen met zijn vriendin een dochtertje gekregen. Wesley heeft een baan als vuilnisman en hij heeft zich nu aangemeld voor een avondcursus bij het ROC. Hij is vast van plan er deze keer wat van te maken. Hij hoopt wel dat die cursus niet al te saai wordt. Eigenlijk is hij liever met zijn handen bezig en kan hij wel wat leukers verzinnen dan lezen en schrijven. Als het niet voor zijn dochtertje was...

Portfolio

Portfoliomethodiek vloeit voort uit een vraaggestuurde, zelfverantwoordelijke onderwijsopvatting. Portfolio is niet zomaar een instrument, het gebruik ervan moet ingebed zijn in een aanpak waarin de leerder centraal staat en de docent een coachende rol vervult. Er zijn dus argumenten om het onderwerp portfolio aan de orde te stellen in het hoofdstuk over didactiek. Tegelijk heeft de portfoliomethodiek alles te maken met evalueren en om die reden is het ook in dit hoofdstuk uitstekend op zijn plaats.

Portfolio is een containerbegrip, niet iedereen verstaat er hetzelfde onder. Ik spreek hier over portfolio als een instrument:

- Dat gericht is op zelfverantwoordelijk leren.
- Dat activerende didactiek veronderstelt.
- Dat bestaat uit drie onderdelen: de biografie, de checklist en het dossier.
- Dat gericht is op het leveren van bewijs van vaardigheid.

Dit type portfolio(gebruik) komt oorspronkelijk uit de hoek van het Europese vreemde taalleren. Opdat burgers in Europa elkaar beter zouden begrijpen, ontwikkelde men op Europees niveau taalbeleid. In dit kader werd het *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001) ontwikkeld en in het voetspoor daarvan het taalportfolio. In de wereld van het NT2-onderwijs werden in Nederland, in navolging van het Europese Taalportfolio, verschillende trajectgebonden portfolio-instrumenten ontwikkeld, waaronder het *Portfolio Alfabetisering NT2* (Stockmann & Dalderop 2005). Voor de NT1-context is een competentiegericht digitaal portfolio ontwikkeld: *Zo doe ik dat!* (Dalderop 2003). Beide instrumenten verschillen in een aantal opzichten van elkaar:

	Zo doe ik dat!	Portfolio Alfabetisering NT2
Wat is de beoogde doelgroep?	NT1	NT2
Wat is het onderwijsconcept waarop het instrument gebaseerd is?	Competentiegericht onderwijs	Communicatief taalonderwijs
Wat is de herkomst van de doelen?	Opgesteld door resonansgroep van NT1- experts	Raamwerk Alfabetisering NT2
Hoe is de opbouw?	Biografie, checklist, dossier	Biografie, checklist, dossier
Wat is de drager?	Digitaal (eenvoudige bediening)	Papier
Hoe worden (mogelijke) leerdoelen toegankelijk gemaakt voor leerders?	Leerder kan de statements in checklist laten voorlezen	Statements zijn voorzien van voorbeeldtekst

Hoe kan maatwerk worden geleverd?	De aangeboden thema's kunnen onafhankelijk van elkaar worden gekozen (of niet gekozen)	De checklist kent een differentiatie naar uitstroomprofielen opvoeding, werk, participatie.
-----------------------------------	--	---

De biografie

Het eerste onderdeel van het portfolio is de biografie. Hierin legt de cursist vast wie hij is en wat hij kan. Het doel van het werken aan de biografie is het geloof in eigen kunnen versterken. In een later stadium of voor sommige leerders kan de biografie worden uitgewerkt tot een cv. In eerste instantie is het echter een privédocument dat ertoe moet bijdragen het soms gedeukte geloof in het eigen leervermogen te activeren.

Bij het opstellen van de biografie is het volgende van belang:

- De biografie moet aan papier worden toevertrouwd. Voor veel cursisten is het van groot belang te ondervinden dat wie zij zijn en wat zij kunnen, belangrijk genoeg wordt gevonden om te worden vastgelegd. Het gaat er niet om dat er lappen tekst moeten worden geschreven. Losse woorden zijn om te beginnen voldoende. Hoe dichter de tekst (de woorden) staan bij wat de leerder zelf kan opschrijven of teruglezen, hoe beter. Gebruikmaken van plaatjes kan ook. Leerders die zelf maar heel weinig kunnen schrijven, kunnen soms woorden overschrijven of beter nog overtikken: dan ziet het er ook nog prachtig uit.
- Alle leerervaringen tellen. We zoemen vooral in op informeel leren, op wat de cursist buiten de school allemaal voor vaardigheden verworven heeft. Elke volwassene heeft van alles geleerd. Leren lezen en schrijven is niet het enige dat telt. Probeer te achterhalen waar mensen goed in zijn. Laat hen daarover vertellen, of vraag hen dingen te laten zien aan medecursisten. Geef applaus en bewonder elke prestatie. Laat cursisten hun prestaties vastleggen in beeld, losse woorden of tekst. Belangrijk neveneffect is dat docenten vaak aangeven dat het beeld dat ze van hun cursisten hadden hierdoor verandert. De cursist die zo traag van begrip lijkt, blijkt een onverwacht handige vakman of organiseert omvangrijke buurtactiviteiten. Als docenten positieve, hoge verwachtingen van de leerders hebben, is de kans groter dat leerders die verwachtingen ook waarmaken (Rosenthal & Jacobson 1968).

De checklist

De checklist bevat de (mogelijke) trajectdoelen in de vorm van stellingen van het type 'Ik kan mijn naam invullen op een formulier'. De cursist geeft aan of hij de vaardigheid wel of niet beheerst. Sommige portfolio's onderscheiden de opties 'dat kan ik', 'dat kan ik met hulp' en 'dat kan ik nog niet'. Daarnaast is er vaak een optie 'dat wil ik leren'. Door gebruik van icoontjes zijn de beteke-

nissen van de verschillende opties, ook voor de laagst vaardige leerders, snel duidelijk.

De bedoeling is dat de checklist voor de cursist toegankelijk is. Dit kan op verschillende manieren gerealiseerd worden. Bij de ontwikkeling van het portfolio *Zo doe ik dat!* is gekozen voor een digitale oplossing. De trajectdoelen zijn beschreven (in tekst); leerders kunnen de tekst laten voorlezen door een druk op een knop. Bij het *Portfolio Alfabetisering NT2* zijn alle stellingen voorzien van voorbeeldteksten en is de hulp van de docent nodig. De cursist bekijkt bijvoorbeeld een formulier en moet beoordelen 'ik kan mijn naam op een formulier schrijven'. De docent toont het formulier en vraagt: denk je dat je je naam kunt invullen? De cursist hoeft de taak niet uit te voeren, maar moet bij zichzelf te rade gaan of hij de genoemde vaardigheid beheerst.

De essentie van de checklist is tweeledig:

- De checklist expliciteert de trajectdoelen. Dit stelt de leerder in staat kennis te nemen van wat er van hem verwacht wordt, mee te praten over wat hij het meest belangrijk vindt om te leren of wat hij het eerst wil aanpakken. Afhankelijk van het soort traject is de leerder vrij om zijn leerdoelen te bepalen of is hij gebonden aan eisen van bijvoorbeeld een opdrachtgever of werkgever.
- Nog belangrijker is dat het gebruik van de checklist de leerder uitnodigt zich steeds af te vragen wat hij heeft geleerd, wat er goed ging, wat nog moeilijk is. In het leerproces worden zo voortdurend en systematisch evaluatiemomenten ingebouwd. Reflectie op het leerproces bevordert het leren en draagt bij aan zelfverantwoordelijkheid. Het past dus goed in een volwassen benadering van autonome leerders (Janssen-Van Dielen 1992; Kohonen 2000).

Het dossier

In aanvang is het dossier slechts een tabblad in het portfolio. Achter dit tabblad verzamelt de cursist bewijzen van verworven vaardigheden. Daarbij is leren een geleidelijk proces. De grens tussen niet en wel kunnen, is niet heel scherp. Cursisten kunnen wellicht aanvankelijk iets overschrijven en het na een tijdje zelf schrijven. Of ze schrijven eerst een briefje met veel fouten en na een poosje schrijven ze een vergelijkbare brief met minder fouten. Het dossier kan een 'eerlijk' document zijn, dat de stand van zaken weergeeft. Uiteindelijk is het dossier dus het belangrijkste en volgens sommigen wel enig belangrijke deel van het portfolio.

Soms kan het handig of nodig zijn om (delen van) het portfolio te laten zien aan mensen buiten het onderwijs. Op deze manier kunnen derden zicht krijgen op de vaardigheden of de voortgang van de cursist. Voor dit doel wordt een subset uit het dossier genomen: de beste producten, de meest actuele stand van

zaken. Met een showcase wil de cursist zich immers presenteren en dus zet hij op dat moment zijn beste beentje voor.

Werken met een portfolio veronderstelt een cyclische aanpak. De beschreven volgorde van biografie, checklist en dossier zegt niets over de volgorde waarin er aan het portfolio gewerkt moet worden. Alle portfolio-onderdelen komen geregeld terug, geen van de onderdelen wordt ineens of integraal doorgenomen.

Terug naar Wesley

Bij de intake bleek dat zijn niveau onder A1 (Raamwerk Nederlands, 2007) ligt.

Tegelijk heeft hij een vrij algemene leerwens. Hij wil zijn lees- en schrijfvaardigheid verbeteren om allereerst zijn rol als ouder goed te kunnen vervullen, maar daarnaast heeft hij ook carrièrewensen. Wesley gaat aan zijn portfolio werken. In de kolom ‘dat wil ik leren’ heeft hij bijna alle doelen aangekruist. De docent heeft hem uitgelegd dat hij erop moet rekenen dat het een tijd duurt voor hij zijn doelen bereikt heeft. Samen hebben ze afgesproken dat ze voorlopig de meeste aandacht aan lezen zullen besteden.

Wesley gaat graag naar school. Hij gaat ’s avonds na zijn werk en is vaak moe, maar de mensen in de groep zijn aardig en in de pauze hebben ze veel lol. In de les werkt iedereen voornamelijk zelfstandig, dat vond Wesley eerst raar, maar nu is hij eraan gewend.

De docent heeft hem gevraagd teksten mee te nemen van zijn werk. Hij heeft een dienstrooster meegenomen. Die zijn moeilijk. De docent heeft hem vragen gesteld over het rooster. Of Wesley kon aanwijzen waar de dagen stonden. Dat kon hij. Hij moest één dag lezen, ‘maandag’. Dat is de makkelijkste dag om te lezen volgens Wesley en dat kon hij ook. Toen heeft hij nog de tijden aangewezen en dat lukte ook. Wesley kan het rooster nog steeds niet zelfstandig begrijpen, zijn vriendin helpt hem zodat hij weet wanneer hij moet werken. Maar in zijn portfolio staat: Ik kan een rooster begrijpen. Wesley had eerst ingevuld: ‘dat kan ik niet’ en ‘dat wil ik leren’. Deze week heeft hij in het vakje ‘dat kan ik met hulp’ aangekruist. Het dienstrooster heeft Wesley in zijn portfolio gedaan. Daar zit al veel in. Het meeste heeft hij zelf meegebracht. Hij moet vaak iets meebrengen. Daardoor kijkt hij nu goed om zich heen, overal moet je lezen. Hij begrijpt steeds meer.

Assessment

Een andere manier om vaardigheden van cursisten in kaart te brengen, is door middel van een assessment. Ook assessment is een begrip dat nogal eens verschillend wordt gebruikt en geïnterpreteerd. Ik bedoel hier een complexe taak, die grote overeenkomsten vertoont met taken in de doelsituatie en die aan een leerder wordt aangeboden om vast te stellen of een vaardigheid wordt beheerst, of op welk niveau de vaardigheid wordt beheerst. Ook kan een assessment betrekking hebben op een serie samenhangende taken. In het assessment moet de leerder het gedrag laten zien dat in de doelsituatie van belang is. Het assessment lokt dus waarneembaar gedrag uit.

De kernvraag, voorafgaand aan het ontwerp van een assessment, is de vraag welk (taal)gedrag we willen beoordelen. De tweede vraag is dan hoe we dit gedrag kunnen uitlokken door middel van een taak.

Niet elk gedrag leent zich even goed voor een assessment. Bij de beoordeling van gespreksvaardigheid is een assessment meer voor de hand liggend dan wanneer we voortgang in leesvaardigheid willen beoordelen, omdat tekstbegrip in essentie onzichtbaar is. Om erachter te komen wat een leerder van een leestekst begrepen heeft, stellen we meestal vragen over de tekst, maar het lezen en beantwoorden van de vragen brengt voor laaggeletterde leerders extra moeilijkheden met zich mee. Daarbij maakt het vragen beantwoorden in de meeste gevallen geen deel uit van de functionele leeshandeling. Lezers lezen immers om in enige vorm informatie op te doen of voor het plezier.

Ik zal de mogelijkheden van assessment illustreren aan de hand van de casus van Riet, die haar leesvaardigheid moet verbeteren met twee niveaustappen binnen een half jaar, omdat ze een examen moet doen over veiligheid op het werk.

Terug naar Riet

Na drie maanden cursus gaat Riet een assessment doen. Riet heeft veel geoefend met het lezen van teksten over veiligheid. Ze heeft folders gelezen met informatie en eenvoudige instructies. Haar docent wil beoordelen of Riet inmiddels niveau A2 beheerst en dus een niveaustap heeft gemaakt wat betreft leesvaardigheid binnen het beperkte domein waarop ze zich richt.

WAT TE DOEN BIJ BRAND



- Blijf kalm
- Brand melden
- Druk brandmelder in en bel nummer



- . Vermeld: Wie u bent
Waar het is
Wat het is
- . Maak geen gebruik van de lift
- . Aanwezigen veilig stellen
- . Voorkom uitbreiding door:



- Gebruik blusmiddelen
- Deuren sluiten

Voor het assessment van Riet selecteert de docent drie eenvoudige teksten:

- Een eenvoudige instructie over wat te doen bij brand op het werk.
- Een instructie over veilig gebruik van de lift.
- Een tekst over arbovoorschriften voor productiemedewerkers.

Alle teksten zijn afkomstig van het bedrijf waar Riet werkt. De eerste en tweede tekst zijn erg helder, puntsgewijs beschreven. De tekst over het gebruik van de lift bevat ook plaatjes. Het niveau van beide teksten is A2. De docent verwacht dat Riet de meeste details van deze teksten kan begrijpen. De derde tekst is lastiger, zeker wel B1, eigenlijk nog moeilijk voor Riet. Het niveau van een leestaak kan bepaald worden door twee factoren: de moeilijkheid van de tekst en de complexiteit van de taak. De docent besluit daarom om de derde tekst wel op te nemen in het assessment, maar de vragen eenvoudig te houden.

Riet krijgt de opdracht zich voor te bereiden op het inwerken van een nieuwe collega. De collega moet informatie krijgen over:

- De brandvoorschriften op het werk.
- Het veilig gebruik van de lift.
- De arbovoorschriften.

Riet krijgt de tijd om zich voor te bereiden op het gesprek met haar nieuwe collega door de drie teksten te lezen. Zij mag aan de docent ook vragen stellen over de tekst (ook een wat vaardiger medecursist kan als maatje dienen in het voorbereidingsproces). Het is nuttig dat Riet voor zichzelf analyseert wat zij wel en niet begrijpt.

De docent heeft een collega bereid gevonden in het assessment de rol te spelen van nieuwe collega van Riet. Ze heeft ook enkele vragen opgesteld. Moet ik zelf de brandweer bellen? Waar is de nooduitgang? De vragen over de wat moeilijkere tekst gaan alleen over de hoofdlijnen of de duidelijk vindbare details in de tekst. Wie moet ik bellen als ik een vraag heb? Als Riet de desbetreffende informatie op eigen initiatief verstrekt, zal de collega de vraag niet stellen. Als Riet niet uit eigen beweging met bepaalde informatie komt, zal de collega-docent in haar rol van Riets nieuwe collega om uitleg en toelichting vragen. Zo wordt duidelijk of Riet de belangrijkste informatie uit de teksten begrepen heeft.

Beoordeling

Over de beoordeling moet voorafgaand aan het assessment goed worden nagedacht. Ook moet een grensscore worden bepaald: de minimumscore die de leerder moet halen voor een ‘voldoende’, hier de minimale score voor de conclusie ‘dit is A2’.

De docent van Riet heeft in totaal tien vragen geformuleerd over de drie teksten. Samen met haar collega heeft ze vastgesteld dat ze van Riet verwacht dat die op ten minste zeven vragen een antwoord weet.

Omdat het hier een tussentijds assessment betreft met geringe consequenties, is de procedure die door de docent van Riet is gevolgd acceptabel. Als een

assessment wordt gebruikt voor belangrijke beslissingen, komt bij de ontwikkeling ervan wel wat meer kijken. In dat geval is het belangrijk dat de concept-assessments worden uitgeprobeerd bij de doelgroep en worden bijgesteld op basis van de proefafname. Daarbij wordt vastgesteld of de instructies duidelijk zijn voor de leerders, of de taken begrepen worden en of de beoordeling goed uitvoerbaar is. Ook de cesuur, de grens tussen zakken en slagen, wordt geëvalueerd en zo nodig bijgesteld.

Diagnostische toetsen

Het kan gebeuren dat een cursist niet volgens verwachting vooruit gaat. Of dat hij in bepaalde opzichten wel vooruit lijkt te gaan, terwijl hij andere dingen maar niet onder de knie krijgt. In dat geval kunnen er allerlei verschillende dingen aan de hand zijn. Om te weten hoe een cursist het best geholpen kan worden, zullen we er allereerst achter moeten komen waar de schoen wringt. Instrumenten die hierbij kunnen worden ingezet worden aangeduid als diagnostische toetsen. Maar ook observatie kan bijdragen aan helderheid over de aard van de stagnatie.

Stagnatie in schriftverwerving

Leerders die beginnen met leren lezen en schrijven lijken soms de stap maar niet te maken van het lezen van geleerde woorden naar het zelf lezen van een nieuw woord. Of ze kunnen wel zelf een nieuw woord lezen, maar blijven letter voor letter spellen en lijken de stap niet te maken naar het lezen in clusters en hele woorden. Om in kaart te brengen wat de leerder nu wel en niet kan, kan het Rapport technische vaardigheden, dat deel uitmaakt van het *Portfolio Alfabetisering NT2* helpen. Met behulp van dit rapport en het *Raamwerk Alfabetisering NT2* wordt systematisch geobserveerd wat de leerder wel en niet beheerst. Dit kan behulpzaam zijn bij het kiezen van leeractiviteiten die de leerder verder helpen. Misschien heeft de leerder een ander type instructie nodig of andere oefenvormen.

Dyslexie

In Vlaanderen bracht het ondersteuningscentrum voor de basiseducatie een lijst uit met 'knipperlichten' voor de herkenning van laaggeletterdheid (Baert & Baert z.j.). De lijst bevat de volgende 'knipperlichten' voor herkenning van dyslexie:

- Problemen met de plaats van klanken in woorden.
- Spelfouten.
- Traag schrijven.
- Slechte motoriek.
- Slordig handschrift.
- Beperkte, vluchtige concentratie.
- Veel tijd nodig om iets te onthouden.

- Moeite met onthouden van namen/woorden/kinderversjes.
- Moeite met het onderscheid links/rechts $\Rightarrow$ trucjes; wel goed ruimtelijk inzicht (kaartlezen, pijlen).
- Ontbreken van tijdgevoel, moeilijk klok lezen.

‘Knipperlicht’ wil hier zeggen: als u deze kenmerken bij een leerder waarneemt, kán dat wijzen op dyslexie. Het daadwerkelijk vaststellen van dyslexie is een taak van specialisten. Zie ook hoofdstuk 8 Stagnaties.

9.3 Afsluiting

Dat kan het geval zijn bij afsluiting van een cursus, maar ook bij afsluiting van een periode of een hoeveelheid leerstof, bijvoorbeeld één of meer modules. In een aantal gevallen is het dan handig of nodig om een toets af te nemen. Met een toets kan snel in beeld worden gebracht of de doelen gehaald zijn of een niveaustap is gezet. In toenemende mate eisen opdrachtgevers inzicht in het rendement van het door hen bekostigde traject. Dit rendement zien ze dan ook graag aangetoond met een toets.

In de jaren negentig publiceerde Cito een NT1-toets aansluitend bij de niveaus 1 t/m 3. Door Bureau ICE werd in 2007 de TOA op de markt gebracht. TOA staat voor Toolkit Onderwijs en Arbeidsmarkt. Deze toolkit bevat allerlei toetsen, onder andere voor de beoordeling van taalvaardigheid. De taaltoets omvat onderdelen voor het beoordelen van de vaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven en is gekoppeld aan het Europese referentiekader. Met uitzondering van de toets gespreksvaardigheid worden de toetsen via de computer afgenomen. Bureau ICE geeft aan dat de TOA voor een brede doelgroep, zowel voor NT2-leerders als voor Nederlandstalige leerders, inzetbaar is.

Voor het onderwijs aan anderstalige ‘alfacursisten’ is door Cito in 2008 een intaketoets en een voortgangstoets gepubliceerd (Cito 2008) die de niveaus Alfa A, Alfa B en Alfa C van het *Raamwerk Alfabetisering NT2* operationaliseert. De drie genoemde niveaus beschrijven de beginfase van geletterdheid tot niveau A1 van het *Raamwerk Nederlands*. Het toetspakket bevat boekjes voor leesvaardigheid en voor schrijfvaardigheid en bevat functionele lees- en schrijftaken. Er zijn voor leerders in de eerste fases van schriftverwerving in principe geen bezwaren tegen het gebruik van deze toets in een NT1-context. Of het zinvol is deze toetsen in te zetten hangt af van de trajectdoelen. Het *Raamwerk Alfabetisering* veronderstelt een aanpak die gericht is op gelijktijdig expliciete instructie op het gebied van technische lees- en schrijfvaardigheid en werken aan functionele taken op het niveau van de leerder. In trajecten met vergelijkbare doelen kunnen de toetsen goede diensten bewijzen.

9.4 Voorwaarden en valkuilen

Ik wil besluiten met het beschrijven van een aantal voorwaarden waaraan een toets voor laaggeletterden moet voldoen. Daarnaast noem ik een aantal valkuilen die veel toetsinstrumenten ongeschikt maken voor deze doelgroep.

- 1 Een toets toetst doelen. Terwijl het onderwijs gericht moet zijn op het bereiken van vooraf vastgestelde doelen, is de toets bedoeld om vast te stellen of de doelen bereikt zijn. Dit hoeft de autonomie van de leerder niet aan te tasten; hij kan degene zijn die de doelen bepaalt.
- 2 De toets moet de leerder de gelegenheid geven te demonstreren wat hij kan. Valkuilen daarbij zijn:
 - De instructies en de vragen bij teksten mogen geen struikelblok vormen. Stelt u zich een foldertje voor met openingstijden van een bibliotheek. De toetsvraag luidt: Van hoe laat tot hoe laat is de bibliotheek op maandag geopend?
Het zoeken van 'maandag' in de tabel en het lezen van '11-16 uur' veronderstelt een beperkte leesvaardigheid. Het lezen van de vraag is hier echter een ander verhaal. Als een laaggeletterde lezer zich eerst door 'van hoe laat tot hoe laat' weet heen te werken en daarna ook nog door 'bibliotheek', heeft hij beslist een hoger niveau van leesvaardigheid dan nodig is voor het vinden van de gevraagde openingstijd.
 - Een toets voor laaggeletterde leerders moet geen onnodig beroep doen op cognitieve vaardigheden of toetservaring. Op één pagina een tekst lezen, op de andere een vraag en op een los antwoordblad dan ook nog een antwoord markeren, is voor de meeste laaggeletterden teveel gevraagd.
 - De toets moet niet onbedoeld een andere vaardigheid mee meten. Zo kan een computergestuurde toets een vertekend beeld geven van de vaardigheden van een leerder niet vertrouwd is met de computer.
- 3 Neem voor zeer laagvaardige cursisten de toets één op één af. Geef instructies mondeling. Geef de cursist de gelegenheid om om verduidelijking te vragen. Stel toetsvragen (bijvoorbeeld tekstbegripvragen) mondeling. Herhaal ze indien nodig. Wijs aan waar u wilt dat de cursist een antwoord schrijft of sta toe dat vragen mondeling beantwoord worden. Bij iets vaardigere cursisten kan een toets indien gewenst groepsgewijs afgenomen worden, maar geef dan per taak instructie, mondeling of schriftelijk. Check steeds of de instructie begrepen is. Zorg er voor dat de toets niet onbedoeld een toets wordt in het lezen van instructietaal.
- 4 De toets bevat functionele taken. De cursist zal de toets als zinvol ervaren als de taken lijken op het type taken dat men in het dagelijks leven tegenkomt of die lijkt op de taken die de cursist wilde leren beheersen.
- 5 De toets is niet te moeilijk. Ook het maken van een toets kan een succeservaring zijn, als de toets en het toetsmoment juist zijn gekozen.

- 6 De toets maakt kleine stappen zichtbaar. Cursisten die voortgang kunnen aantonen, zullen daaraan ook de motivatie ontleen om door te gaan.

Tot slot: niet-meetbare leerwinst

Veel NT1-leerders komen uit eigen beweging naar een cursus. Ze hebben een algemeen doel (beter lezen en schrijven) en soms hebben ze al tevergeefs het nodige ondernomen om dat doel te bereiken. Niet iedereen maakt meetbare vorderingen, in termen van het *Raamwerk Nederlands*, of boekt zoals Riet een enorm succes door uiteindelijk te slagen voor het gevreesde veiligheidsexamen. Maar cursussen kunnen ook leiden tot winst van een heel andere orde: vaak rapporteren leerders dat hun zelfvertrouwen is gegroeid door het volgen van een cursus, ze melden dat ze zich meer betrokken voelen bij het schoolwerk van hun kinderen, of zetten andere stappen om buitenshuis actief te zijn (Brooks e.a. 2001). Dit soort resultaat wordt vaak niet inzichtelijk gemaakt, terwijl het zou kunnen helpen bij de verantwoording naar opdrachtgevers.

Wat zinvol is om in kaart te brengen hangt sterk af van de leerdoelen van de cursist. Een voorbeeld: in een traject dat ouderbetrokkenheid nastreeft, kan een checklistje worden opgesteld waarin verschillende ‘participatiemomenten’ worden geëxpliciteerd: ga je naar ouderavonden, doe je mee met activiteiten, help je wel eens op school, praat je met je kind over schoolwerk, help je bij huiswerk? Als deze vragen tijdens een traject twee of drie keer terugkomen, aan het begin, aan het eind en afhankelijk van trajectduur halfweg ook nog eens, dan kan zo’n instrumentje gedragsverandering inzichtelijk maken. Een dergelijke checklist kan overigens ook prima deel uitmaken van een portfolio. Voor een cursist die aangeeft schrijftaken niet zelfstandig te durven uitvoeren, uit angst voor fouten, kan een aantal schrijftaken worden geselecteerd die de leerder van belang vindt. De situatie bij aanvang is dat de leerder deze taken niet zelf durft uit te voeren. Na een tijdje is de schroom misschien verminderd en durft hij bijvoorbeeld informele schrijftaken wel aan. En als de doelen bereikt zijn, is de durf belangrijk toegenomen. Merk op dat de kwaliteit van het schrijfproduct niet noodzakelijkerwijs is verbeterd.

Literatuur

Baert, T. en Herman Baert (z.j.) *Knipperlichten laaggeletterdheid/laaggecijferdheid*. VOCB/VDAB: www.vocb.be

Begintoets Alfa (2008) Arnhem: Cito.

Bohnen, E. e.a. (2007) *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP. (De omschrijving van het niveau A1 is niet opgenomen in dit document, maar is te downloaden via o.a.

<http://taalinmbo.kennisnet.nl>. Dit bestand bevat geen auteursnamen en geen jaartal.)

Brooks, G. e.a. (2001) *Assembling the fragments: a review on adult basic education*. National Foundation for Educational Research.

Comings, J. (2003) *Evidence-based adult education. A perspective from the united states*. Cambridge, Massachusetts: NCALL.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalderop, K. (red.) (2003) *Zo doe ik dat! Portfolio maatschappelijke redzaamheid voor NT1-cursisten*. Arnhem: Cito.

Janssen-Van Dielen, A. (1992) *Zelfbeoordeling en tweede-taalleren*. Nijmegen: KUN.

Pattenier, E., C. Spoelstra-Van Dijk & J. Roor (2009) *Kenniskring NT1. Voorstellen voor een goede intake NT1*. CINOP - 's-Hertogenbosch.

Kohonen, V. (2000) *Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible*. Tampere: University of Tampere.

Neuvel, J. e.a. (2008) Monitor deelname lees- en schrijfonderwijs door laaggeletterden 2007. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Raamwerk Alfabetisering NT2. Te downloaden via www.cito.nl.

Rosenthal, R. & L. Jacobson (1968) *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupils 'intellectual development'*. New York: Rinehart and Winston.

Stockmann, W. & K. Dalderop (2005) *Portfolio Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito.

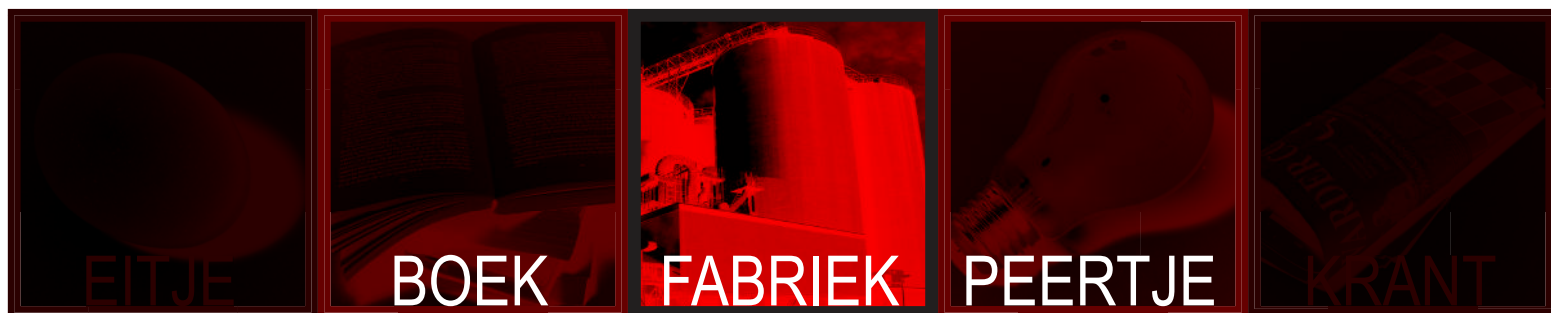
Voortgangstoets Alfa (2008) Arnhem: Cito.

10

TAAL LEREN IN BEDRIJVEN

José Scholte

Wat er allemaal komt kijken bij het onderwijs aan laaggeletterde werknemers in bedrijven kunt u hier lezen. De inbedding in de bedrijfscontext stelt specifieke eisen aan de inhoud van de cursus, aan de communicatie over de cursus en aan de docenten. Taal leren wordt gecombineerd met inhouden van het werk.



Lina

Lina werkt in een cateringbedrijf in Breda. Koken kan ze heerlijk, maar het exact lezen van de receptuur gaat regelmatig fout. Als Lina haar baan wil behouden, dan eist de werkgever dat zij kookt volgens recept, de juiste ingrediënten gebruikt en een korte memo achter kan laten voor haar collega's na afloop van haar dienst. Lina wil zelf ook graag serieus genomen worden en heeft nu vaak het idee dat haar collega's haar uitlachen. Lina en haar baas vragen een traject 'taalscholing op de werkvloer' aan. Lina krijgt twintig weken, één maal per week twee uur les binnen het bedrijf. De recepten zijn het lesmateriaal. Een collega wordt haar taalmaatje op de werkvloer.

Na twintig weken intensieve scholing en begeleiding volgt een assessment op de werkvloer en een gesprek. Lina kan haar baan behouden en haar collega's hebben haar inmiddels verkozen tot de kok van de afdeling!

Laaggeletterdheid is vaak een belemmering om aan het werk te komen. En als je werk hebt, vergroot laaggeletterdheid de kans op werkloosheid. Van de werkende beroepsbevolking is een aanzienlijk deel laaggeletterd en er worden steeds hogere eisen gesteld aan deze werknemers. Algemeen kan gesteld worden dat – ook in functies waarbij je met je handen werkt – werknemers steeds meer moeten lezen en schrijven. Ook moeten zij steeds vaker gebruikmaken van de computer of technologische hulpmiddelen bij het uitvoeren van hun werkzaamheden. Het is de verwachting dat deze ontwikkelingen de komende jaren doorgaan en het arbeidsperspectief van laaggeletterden staat daarmee onder druk.

Particuliere taalinstututen en enkele ROC's zijn op de werkvloer van kleine, middelgrote en grote bedrijven aan de slag. Enkele honderden laaggeletterde werknemers grepen de kans om hun taalniveau en daarmee hun functioneren te verbeteren.

Hoe dat in zijn werk gaat en welk proces de aanbieder van deze 'aanpak laaggeletterdheid op de werkvloer' doorloopt, leest u in dit hoofdstuk. Maar eerst ga ik in op het convenant en op de relevantie van het onderscheid van NT1 en NT2 op de werkvloer.

10.1 Lezen en schrijven op de werkvloer

Handen ineen

Voor lezen en schrijven op de werkvloer is de aandacht nog mondjesmaat. De verwachting is dat meer bedrijven zich zullen gaan bezighouden met laaggeletterdheid, vooral onder invloed van het convenant. Op 11 september 2007 ondertekenden de Stichting van de Arbeid, werkgevers, werknemers én de overheid een convenant waarin is overeengekomen dat laaggeletterdheid van werkenden en (nog) niet-werkenden structureel moet worden aangepakt.

Sociale partners en de overheid stellen zich daarmee ten doel om het aantal werkende laaggeletterden, thans circa 420.000, in de periode tot 2015 met 60% te laten dalen tot maximaal 168.000 werkende laaggeletterden (zie ook hoofdstuk 12).

Er zijn drie belangrijke redenen om gezamenlijk de handen uit de mouwen te steken:

- 1 Lezen, schrijven en rekenen zijn basisvoorwaarden voor elk individu om te kunnen functioneren in de samenleving en op de arbeidsmarkt, om goed en adequaat te kunnen – en te durven – participeren en om zichzelf te kunnen ontwikkelen.
- 2 De ontwikkelingen op de arbeidsmarkt vragen om participatie van groepen die nu nog min of meer aan de kant staan of dreigen aan de kant te komen staan.
- 3 Een geletterde beroepsbevolking is essentieel voor een goed functionerende economie, die voldoende kan concurreren en in kan spelen op toekomstige ontwikkelingen.

Om de doelstelling voor 2015 te bereiken is uitsluitend taalscholing in de leslokalen van ROC's niet voldoende. De komende jaren zal ook op de werkvloer de taalscholing breder ingezet gaan worden. Bedrijven hebben op alle niveaus geletterde mensen nodig. Alleen dan kunnen ze succesvol blijven in een dynamische markt. Niet alleen de bedrijven hebben hier baat bij. Ook voor individuele werknemers kan de aandacht voor laaggeletterdheid vruchten afwerpen. Het arbeidsperspectief voor laaggeletterden is gering. Door hun lage lees- en schrijfniveau is de kans op een stapje hoger op de carrière ladder klein en ook de kans op ander werk is niet groot. Het blijkt dat door een cursus lezen en schrijven de mogelijkheden om zich verder te ontwikkelen groeien, evenals hun zelfvertrouwen en hun sociale vaardigheden. Niet de geringste competenties in deze tijd.

Door intensieve samenwerking tussen overheid, werkgever, werknemer en onderwijsinstelling kan de voorgestane grootschalige aanpak van laaggeletterdheid gerealiseerd worden.

Indicatoren voor laaggeletterdheid in bedrijfsleven:

- **Laag opleidingsniveau van de werknemers.**
- **Veel laaggekwalificeerde functies.**
- **Veel niet-westerse allochtonen.**
- **Laagste inkomenscategorie.**
- **Veel medewerkers die lange tijd buiten het arbeidsproces hebben gestaan.**
- **Veel medewerkers die werkzaam zijn in de sociale werkvoorziening of andere vormen van gesubsidieerde arbeid.**

Van: www.taalkrachtvoorbedrijven.nl

NT1 en NT2

In de educatie bestaat een duidelijke scheidslijn tussen NT1 en NT2. Het leren van een tweede taal vergt een andere inhoud en – op sommige onderdelen – een andere didactiek dan het verhogen van de vaardigheid in je moedertaal. Het is goed om u te realiseren dat dit onderscheid voor bedrijven en werkgevers niet in eerste instantie relevant is. Zij willen werknemers die goed aanspreekbaar zijn en hun taken goed uitvoeren.

Laaggeletterdheid is niet altijd direct herkenbaar. Op de werkvloer komt een achterstand op spreekvaardigheid eerder naar voren dan een tekort aan lees- of schrijfvaardigheid. De behoefte aan een taalcursus voor allochtone medewerkers, waarin de nadruk ligt op spreek- en luistervaardigheid, is snel duidelijk. Maar om goed te kunnen functioneren op de werkvloer is voor alle componenten van de Nederlandse taal – lezen, luisteren, spreken en schrijven – een basisniveau Nederlands vereist.

Dit niveau geldt voor zowel allochtone als autochtone personeelsleden. De vraag naar taalscholing voor allochtone medewerkers kan een opstap zijn naar functionele taalscholing voor alle laaggeletterde medewerkers. Maak als aanbieder gebruik van deze opstap. Het is de eerste stap naar een volledig geletterde werkvloer.

Veelal is de vraag van een bedrijf om scholing ook breder dan een vraag naar lees- en schrijfvaardigheidstraining. Een goed functionerende medewerker is ook sociaal vaardig, loyaal naar het bedrijf, kan meepraten over verbeteringen op de afdeling en heeft de bereidheid en de vaardigheid om zich verder te scholen. Voor laag- of nietgeschoolde medewerkers is naast het aanleren van taalvaardigheden ook het aanleren van deze vaardigheden en houdingsaspecten veelal noodzakelijk. Het verschil in aanpak tussen autochtone of allochtone werknemers in het algemeen niet zó groot dat de lessen niet gezamenlijk gevolgd kunnen worden. Als de spreekvaardigheid het toelaat, kunnen allochtone en autochtone laaggeletterde werknemers in de training prima gecombineerd worden.

Mohammed en Jan

In 2003 besluit een bedrijf uit Dongen te starten met een NT2-traject Nederlands op de Werkvloer. Na intake wordt een homogene groep samengesteld waar een arbeidsgerichte taalscholing voor wordt opgezet. Naast reguliere lees- en schrijfvaardigheden wordt lesmateriaal ontwikkeld op basis van interne bedrijfsdocumentatie. Voor de modules communicatie, veiligheid, kwaliteit en hygiëne worden leesopdrachten opgesteld op basis van interne memo's, nieuwsbrieven en werkinstructies en oefeningen uitgewerkt met betrekking tot het invullen van bedrijfsformulieren zoals breuklijsten en storingsformulieren.

Mohammed vult tijdens de les een breuklijst in. Het lukt niet. 'Waarom moet ik dit kunnen?' zucht hij, 'Jan Jansen kan het toch ook niet!' Een paar maanden later

nemen Mohammed en Jan samen deel aan de training ‘Taalscholing op de werkvloer’.

Taalachterstand, zowel bij allochtone als bij autochtone medewerkers, belemmert de organisatie in haar ontwikkeling en veroorzaakt communicatieproblemen op de werkvloer. We zien in de praktijk regelmatig dat een bedrijf dat kiest voor taalscholing in eerste instantie uitsluitend taalhelp inroept voor zijn allochtone medewerkers. De taalachterstand, zeker op het gebied van spreekvaardigheid, is bij allochtone werknemers veel makkelijker te herkennen. Mede daarom komen bedrijven vaak in eerste instantie met een vraag voor Nederlands op de werkvloer. Gaandeweg beseffen zij dat ook autochtone werknemers laaggeletterdheid kunnen zijn.

Betrek de leidinggevenden bij het project, zodat zij zich bewust worden van het thema laaggeletterdheid en zodat zij de signalen van hun werknemers op de werkvloer kunnen opvangen. Wijs hen ook op de mogelijkheid van laaggeletterdheid onder hun autochtone werknemers. Een breed draagvlak voor het onderwerp is belangrijk.

Een volledig geletterde werkvloer

Na een screening van het hele bedrijf blijkt niet alleen Jan Jansen problemen te hebben met lezen en schrijven. Een aantal autochtone werknemers sluit aan in het taaltraject. De directeur start een campagne en schrijft een pakkend memo aan alle medewerkers waarin hij pleit voor een volledige geletterde, Nederlandstalige werkvloer. Een werkvloer waar iedereen elkaar begrijpt en veilig kan werken. Hij pleit voor een bedrijf waarin iedereen dezelfde taal spreekt, leest én schrijft. Ook de leidinggevenden moeten hun overtuigingskracht tonen. Het resultaat is een vervolgtraject voor een allochtonengroep en een gemengde allochtonen/autochtonengroep.

10.2 Bepalen van de klantvraag

Een bedrijf dat aanklopt voor taalscholing wil, om welke reden dan ook een omslag maken, een verandering doorvoeren. In een eerste gesprek is het belangrijk om de vraag duidelijk te krijgen en de beoogde doelstelling te bespreken. Doorvragen is belangrijk, vaak ligt er achter de eerst gestelde vraag een andere vraag – onenigheid op de werkvloer, interculturele problemen, machtsverhoudingen enzovoort. Ook de haalbaarheid is een belangrijke factor. Wat is reëel, wat kunt u in welke tijd met welke medewerkers bereiken? Wat verwacht het bedrijf precies? Redenen voor een bedrijf om taalscholing in te zetten:

- 1 Communicatieproblemen op de werkvloer.
- 2 Maatschappelijk ondernemen.
- 3 Medewerkers op een hoger plan brengen.

- 4 Nieuwe machines of andere veranderingen in het bedrijf waar het personeel moeite mee heeft.
- 5 Behalen van een mbo-diploma
- 6 Behalen van een veiligheidsdiploma (VCA).
- 7 Het bedrijf wil reorganiseren en mede op basis van taalachterstand een eerste personeelsschifting maken
- 8 Outplacement.

Onderzoek en advies

Het is voor de aanbieder een uitdaging om inzicht te krijgen in de problematiek en op basis daarvan samen met het bedrijf een traject vorm te geven. Om een adequaat traject te kunnen ontwikkelen heeft de aanbieder veel informatie nodig uit het bedrijf. Een eerste stap is dan ook onderzoek doen in het bedrijf. Doel van het onderzoek is:

- Zicht krijgen op de taaltaken en andere taken gerelateerd aan basisvaardigheden.
- Zicht op problemen op de werkvloer, gerelateerd aan basisvaardigheden.
- verzamelen van materiaal om mee te werken in de cursus.
- Feeling krijgen met het bedrijf.
- Oriënteren op andere mogelijkheden voor activiteiten in het bedrijf die van invloed zijn op het succesvol kunnen afronden van een traject.
- Betrokkenheid vergroten van het bedrijf met het traject.

Op basis van de gegevens brengt u advies uit. Onderbouw uw ideeën met de resultaten van het onderzoek, wees praktisch en concreet in uw advies, houd altijd een reëel doel voor ogen en kom met suggesties, maar houd daarbij altijd rekening met de wensen van het bedrijf.

Kijk verder dan alleen het scholingstraject. Kijk in de breedte naar het reilen en zeilen op de werkvloer. Zo komt u op ideeën die het scholingsproject een goede plek kunnen geven in het totaal van activiteiten in het bedrijf.

What's in a name?

Een afvalverwerkingsbedrijf wil laaggeletterdheid aanpakken binnen het bedrijf. Het bedrijf maakt een duidelijk onderscheid tussen NT1 en NT2. Zij ziet 'aanpak van laaggeletterdheid' als iets voor het autochtone personeel en 'Nederlands leren op de werkvloer' meer iets voor de allochtone werknemers. Uit het eerste gesprek blijkt dat de afvalverwerker de aanbieder in de arm heeft genomen omdat de boordcomputer zijn intrede heeft gedaan en een aantal medewerkers te weinig lees- en schrijfvaardigheden heeft om deze computer te kunnen bedienen. Samen komen zij overeen dat het een gemengd taaltraject kan worden. Op basis van de intakeresultaten wordt een zorgvuldige groepsindeling gemaakt. Om bezwaren van het personeel tegen te gaan en het traject wat luchtiger in te gaan, wordt niet

gekozen om het taaltraject in te zetten onder de noemer taalles, maar onder de naam 'Leren rapporteren op je werk; omgaan met de boordcomputer'.

Een totaalpakket gedragen door de gehele organisatie

Een taal cursus op de werkvloer alleen is niet genoeg om tot beter taalvaardige en beter functionerende werknemers te komen. De cursus is pas effectief als de medewerkers steun krijgen in het bedrijf, mogelijkheden hebben om het geleerde in praktijk te brengen en het bedrijf goed gaat letten op de eigen communicatie. Voor de taaltrainer is het belangrijk om een zo breed mogelijk draagvlak te creëren om laaggeletterdheid binnen een organisatie aan te kunnen pakken. Voor de bedrijven is het belangrijk dat geletterdheidstrainingen ingebed worden in het kwaliteitsbeleid of opleidingsbeleid. Commitment en betrokkenheid zijn sleutelbegrippen voor een succesvol traject..

Een bedrijf kan ervoor kiezen een projectleider aan te stellen om draagvlak te creëren binnen de organisatie en de taalscholing in goede banen te leiden. Het is van groot belang dat taalscholing door de hele organisatie wordt gedragen. Een gezamenlijke succeservaring voor het management, de leidinggevenden en de deelnemers zorgt voor een goed resultaat wat ook blijkt. Optimale resultaten bereikt u pas wanneer het bedrijf kiest voor een breed taalbeleid; een totaalpakket waarin taalscholing wordt gecombineerd met workshops en bijeenkomsten voor leidinggevenden en HR-medewerkers, gericht op verbetering van de algemene interne communicatie.

Taalgebruik

Taaltraining voor laaggeletterde werknemers is een prima start, maar nog niet afdoende. Daarnaast is het van belang dat bijvoorbeeld roosters, handleidingen en reglementen begrijpelijk gepresenteerd worden en aangepast zijn aan het taalniveau van de lezer binnen het desbetreffende bedrijf. Om de communicatie en de samenwerking in een onderneming te verbeteren, is het noodzakelijk dat iedereen zijn taalgebruik onder de loep neemt en aanpast waar nodig. De naaste collega's van laaggeletterden op de werkvloer bereiken goede resultaten door langzamer te spreken, kort en bondig te schrijven, de nieuwsbrief en memo's te bekijken door een 'laaggeletterdenbril' en niet te veel uitdrukkingen en dialect te gebruiken. Op weg naar een volledig Nederlandstalige, geletterde werkvloer kan iedereen zijn steentje bijdragen.

De rol van de trainer

De taken van de trainer zijn niet beperkt tot lesgeven, materiaal ontwikkelen en toetsen. Juist in een bedrijfssetting wordt er meer van de trainer verwacht. Hij communiceert over de training met opdrachtgever en leidinggevenden en organiseert en begeleidt activiteiten die zijn gericht op het creëren van draag-

vlak, taboedoorbreking en ondersteuning van de lerende werknemers (zie ook paragraaf 10.3).

Taken van de trainer bij een traject ‘aanpak laaggeletterdheid’ binnen een bedrijf:

- Vooronderzoek verrichten: observaties op de werkvloer, interviews in het bedrijf, analyse bedrijfsdocumenten, doel bepalen.
- Intake afnemen: taalniveau bepalen, motivatie peilen, weerstanden wegnemen, uitleg geven over de scholing.
- Bijeenkomsten teamleiders organiseren en begeleiden.
- Cursus ontwikkelen, afgestemd op de behoefte van het bedrijf.
- Lessen geven.
- Contacten onderhouden met werkomgeving.
- Tussentijds evalueren.
- Scholing bijstellen.
- Assessments schrijven, beoordelen en afnemen in samenwerking met de werkvloer.

10.3 Van intake tot start

Intake

Nadat met het bedrijf is afgestemd waar de doelen en uitgangspunten liggen, wordt vastgesteld welke vaardigheden bij de intake getest moeten worden. De intake binnen bedrijven kan bestaan uit een spreek/luistertest, een schrijftest, een leestest, een rekentest en een leerbaarheidstest. Deze testen kunnen afgenomen worden in de vorm van een assessment, toetsboekjes, EVC-afname of een digitale test. EVC is een procedure waarbij men Eerder Verworven Competenties van de deelnemer in kaart brengt.

Ook wanneer de taalscholing voornamelijk gericht is op het verbeteren van de spreekvaardigheid, is het niet onverstandig om tevens het leesniveau te toetsen. Binnen bedrijven wordt vaak ten onrechte aangenomen dat alle medewerkers de interne memo's, roosters en waarschuwingsborden begrijpen. Een intake op verschillende vaardigheden, voor de hele werkvloer, geeft snel inzicht in wat mensen wel en niet kunnen. Een intake kan uitgevoerd worden voor een selecte groep en/of gericht zijn op een bepaalde vaardigheid. Het toetsen van leerbaarheid is belangrijk en is medebepalend voor het vaststellen van het te behalen eindresultaat per deelnemer.

Na de toetsing volgt een kort persoonlijk gesprek per deelnemer waarin de achtergrond van de deelnemer, knelpunten in het werk, schoolverleden en wensen op het gebied van scholing aan de orde komen. Een dergelijk gesprek is

een zinvolle aanvulling op de toetsresultaten van de werknemer en geeft een breder beeld van deze persoon.

Stel de persoon op zijn gemak door een paar basisvragen te stellen. Hoelang werk je bij dit bedrijf? Wat is je functie? Ben je getrouwd? Heb je kinderen? Daarna kunt u wat dieper in gaan op knelpunten op het werk en op de leer-vraag van de persoon. Belangrijk hierbij is om het onderwerp laaggeletterdheid te normaliseren. De toetsresultaten gaan inclusief beknopt verslag van het gesprek en scholingsvoorstel naar het bedrijf.

Groepsindeling

Uit de intake kan blijken dat er onder de medewerkers grote niveauverschillen zijn in de Nederlandse taal. De resultaten van intake bepalen deels de groepsindeling. Als het bedrijf en de coördinatie het toelaten kunnen er meerdere kleine niveaugroepen starten. In de praktijk willen bedrijven vaak zoveel mogelijk mensen indelen per functiegroep of ploeg. Maar er kunnen niet te veel werknemers tegelijkertijd van de werkvloer weg zijn. Machines moeten blijven draaien.

Randvoorwaarden en praktische afspraken om het project te doen slagen zijn van cruciaal belang. Ik noem er enkele:

- Valt de les in of buiten werktijd?
- Zijn alle leidinggevers goed op de hoogte?
- Welke afspraken zijn er gemaakt rond afmelding en actie op afwezigheid?
- Heeft de scholingsruimte voldoende faciliteiten?
- Hoe regelt u de aanwezigheidsregistratie?
- Zijn er duidelijke afspraken rond doorbetaling van de uren voor de werknemers?
- Wie is de aanspreekpersoon vanuit het bedrijf en wie vanuit de scholingsorganisatie?
- Bestaat er sanctiebeleid?
- Wordt het initiatief tot taalscholing door het gehele bedrijf gedragen?

Taalles na werktijd

Een producent van isolerend materiaal vraagt taalscholing voor een aantal medewerkers. De deelnemers werken in zes verschillende ploegen. De aanbieder wil twee groepen samenstellen uit twintig deelnemers. De lestijden zijn vastgesteld door het bedrijf. De coördinator heeft zijn uiterste best gedaan om de lestijden voor iedereen zo gunstig mogelijk te laten uitvallen. Voor een groot aantal deelnemers uit ploeg 1 start de les direct na werktijd; een paar deelnemers uit ploeg 2 hebben te maken met een overlapping. Zij krijgen één uur taallessen binnen werktijd en één uur na werktijd. De deelnemers uit ploeg 3 moeten op hun vrije dag terugkomen om de lessen te kunnen volgen. Tijdens de intakegesprekken merken we dat dit systeem voor sommige medewerkers moeilijk te verkroppen is. Een medewerker

uit ploeg 3 geeft aan dat hij zeker niet mee gaat doen als hij er op zijn vrije dag voor terug moet komen. De anderen krijgen immers ook les binnen werktijd.

Doorspreken van het traject met opdrachtgever

Besprek na de intake de resultaten met de coördinator van het bedrijf en kom met een voorstel op basis van uw bevindingen en met een alternatief op basis van de voorwaarden die het bedrijf stelt. Besprek zaken als uiteenlopende taaldoelen voor verschillende functies binnen het bedrijf en motivatieverschillen tussen medewerkers.

Bekijk niet alleen de taalvaardigheden van de deelnemers, kijk ook naar hun motivatie, hun leervermogen en belemmeringen die zij zien. Besprek de mogelijkheden voor de mensen die echt niet in de groep passen. Bijvoorbeeld omdat leerbaarheid en motivatie niet aansluiten bij de rest van de groep of omdat iemand heel veel moeite heeft met zijn taalprobleem en er nog motivatiegesprekken gevoerd moeten worden. Stel, als iemand daar baat bij kan hebben, een individueel traject in plaats van een groepstraject voor. Dit schept extra kansen voor échte laaggeletterden en/of voor medewerkers die meer capaciteiten hebben en daardoor sneller kunnen.

Financiën

Opdrachtgevers kunnen ervoor kiezen om taalscholing te financieren uit het eigen opleidingsbudget, bijvoorbeeld om het traject op korte termijn te kunnen starten. Het is goed om de opdrachtgever te attenderen op de mogelijkheid van belastingaftrek op scholing en op subsidies voor taalscholing via Opleidings- en Ontwikkelingsfondsen, ESF, WEB-gelden, gemeentelijke gelden of geld van de provincie. Op de website van het CINOP staat een rapport waarin de mogelijke subsidiekanalen uiteen zijn gezet.

10.4 De uitvoering

Betrekken van leidinggevenden en collega's

Leidinggevenden

Aanpak van laaggeletterdheid bevordert de communicatie op elke werkvloer. Door gezamenlijke taalscholing ontstaat naast een verhoogd taalniveau, tevens betere samenwerking, een grotere betrokkenheid en bredere inzetbaarheid van de werknemer op de werkvloer. Vaak heeft de medewerker Personeelszaken of Opleidingen de eventuele opbrengsten van taalscholing al duidelijk voor ogen, maar zijn de collega's op de werkvloer nog niet zo ver. De stap van personeelszaken naar leidinggevenden is een belangrijke stap.

De leidinggevende op de werkvloer heeft vaak het idee dat zijn medewerkers de orders en memo's toch wel begrijpen. Hij ziet niet dat zijn roosters een moeilijk te nemen obstakel vormen en is bang dat de taallessen ten koste zullen gaan van de werktijd en dus de productie. Om een breder draagvlak te creëren voor taalscholing is het goed om voorafgaand aan de taaltrainingen een bijeenkomst met leidinggevendenden te organiseren. De trainer kan op deze manier de knelpunten op de werkvloer inzichtelijk maken en duidelijk maken dat de aanpak van laaggeletterdheid een investering is voor de toekomst. Goede voorbeelden uit andere bedrijven en instellingen helpen daarbij, net zoals aandacht voor de signalen van laaggeletterdheid op de werkvloer.

Rol van de leidinggevende:

- Zich bewust zijn van de laaggeletterdheid van zijn medewerkers.
- Taboe rond laaggeletterdheid doorbreken.
- Eigen taalgebruik aanpassen.
- Taalopdrachten begeleiden die de deelnemers vanuit de taallessen meekrijgen.
- Werknemers vrij plannen tijdens de taallessen.
- Input leveren aan trainer: aanleveren bedrijfsmateriaal, informatie.

Voor de Stichting Lezen & Schrijven ontwikkelde Taalvakwerk BV de training 'Werk aan Taal' (zie www.taalkrachtvoorbedrijven.nl). Hierin is uitgebreid beschreven hoe bijeenkomsten met leidinggevendenden opgezet kunnen worden. In de training wordt uitgegaan van vier tot vijf bijeenkomsten. Een bijeenkomst als aftrap, één of meerdere bijeenkomsten tijdens het traject en een terugkomst bijeenkomst na de lessenreeks. In de praktijk is het echter niet altijd gemakkelijk om alle leidinggevendenden te mobiliseren. Het aantal bijeenkomsten zal dus met het bedrijf afgestemd moeten worden.

Opzet van bijeenkomst 1:

- **Toelichten van het doel van de training.**
- **Vraag welke knelpunten de leidinggevendenden op de werkvloer ervaren.**
- **Leg uit dat deelnemer én leidinggevende belang hebben bij de training.**
- **Belicht het meerzijdig belang van het traject. De trainer heeft input nodig van de werkvloer om aan de vraag te kunnen voldoen. De leidinggevende krijgt inzicht in wat zijn werknemer kan of nog niet kan.**
- **Ga dieper in op wat laaggeletterdheid is en de aanpak van laaggeletterdheid; nu investeren is straks de vruchten plukken.**
- **Laat leidinggevendenden zelf een aantal verwachtingen formuleren ten aanzien van de opleiding. Hoe verwacht hij dat de werknemer zich ontwikkelt tijdens de opleiding?**
- **Leg uit wat uw plan is. Welke knelpunten u gaat aanpakken en op welke manier.**

- Vraag om input en medewerking. De leidinggevenden weten wat er speelt op de werkvloer en welke materialen, formulieren en andere documenten belangrijk zijn om door te nemen in de lessen. Zij kunnen deze bedrijfsmaterialen aanleveren.
- Leg uit hoe zij hun deelnemers kunnen ondersteunen. Bespreek een praktijkopdracht en laat zien hoe zij hierbij ondersteuning kunnen bieden.
- Wissel e-mailadressen uit, zodat u de leidinggevenden wekelijks op de hoogte kan houden van de vorderingen en de huiswerk- en werkvloeropdrachten.

Tips voor HR-medewerker(s)

Naast de bijeenkomsten voor de leidinggevenden kunt u ook tips meegeven aan de afdeling HR. Veel laaggeletterde werknemers houden zich immers nog net staande op het werk, maar hebben moeite om bij te blijven. Bij veranderingen groeien zij minder snel mee en de samenwerking met collega's verloopt moeizaam. Bijscholingen volgen is voor hen vrijwel niet mogelijk en hun loopbaan ontwikkelt zich eerder in negatieve dan in positieve zin. Het is in het belang van het bedrijf als er aandacht is voor deze werknemers.

Tips die u mee kunt geven:

- Stel geletterdheid aan de orde tijdens de functioneringsgesprekken.
- Vraag of mensen alles begrijpen.
- Wacht niet tot er zich problemen voordoen maar sta open voor signalen.

Maatjes op de werkvloer

Ter ondersteuning van de taallessen kan er ook een taalmaatje gekoppeld worden aan de deelnemer. In overleg met de deelnemer wordt een collega gevraagd om een aanvullende rol te spelen in het traject door onder andere hulp te bieden bij huiswerk en opdrachten op de werkvloer. Voorafgaand aan het traject bespreekt de trainer met het taalmaatje het traject en legt uit wat deze kan verwachten en wat er van hem/haar wordt gevraagd. Het taalmaatje wordt wekelijks geïnformeerd over de taallessen en krijgt huiswerkopdrachten doorgestuurd met tips en mogelijkheden om de deelnemer ondersteuning te kunnen bieden.

De cursus

De lessen kunnen starten.

- De leidinggevenden hebben aangegeven wat de knelpunten op de werkvloer zijn.
- De doelstelling van het traject is duidelijk.
- Het benodigde bedrijfsmateriaal is aangeleverd.
- De groepen zijn ingedeeld.
- De deelnemers zijn ingelicht.

Een Taal op de werkvloer-traject is altijd maatwerk. Na de intake en de bijeenkomst met de leidinggevenden kan de trainer een globale lesopzet maken. Pas als het interne materiaal aangeleverd is, kunnen de definitieve onderwerpen worden bepaald en wordt bekeken hoe het materiaal tot lesstof met oefeningen, praktijk- en huiswerkopdrachten verwerkt kan worden.

Modulair aanbod

Er zijn meerdere manieren om de inhoud van de lessen te bepalen. In overleg met het bedrijf kan gewerkt worden vanuit een aantal bedrijfsgerichte modules. Bedrijven vragen vaak om dezelfde thema's. Basismodules die veel worden uitgevoerd zijn onder meer:

- Het bedrijf en het proces. Doel: deelnemers worden zich bewust van de schakel die zij vervullen in het gehele bedrijfsproces.
 - o Productinformatie.
 - o Wie zijn de afnemers?
 - o Wie zijn de concurrenten?
 - o Functieomschrijvingen.
 - o Wat is jouw rol in het bedrijf?
 - o Wat zijn je taken/werkzaamheden?
 - o De machines.
 - o Je bedrijfshouding. Wat doe je als je een probleem signaleert?
- Communicatie op de werkvloer. Doel: verbetering communicatie op de werkvloer.
 - o Meepraten tijdens een werkoverleg.
 - o Een kantinegesprek voeren.
 - o De werkoverdracht.
 - o Invullen van storingsformulieren.
 - o Een ziekmelding maken.
 - o Een verlofbriefje schrijven.
 - o Een functioneringsgesprek voorbereiden.
 - o Werkroosters lezen.
 - o Memo's en nieuwsbrieven lezen.
 - o Pakbonnen invullen en lezen.
- Veiligheid en hygiëne. Doel: bewustwording veilig en gezond werken.
 - o Schoonhouden van de werkplek.
 - o Veiligheid op de werkplek.
 - o Begrijpen van waarschuwingsteksten/borden.
 - o Veiligheidsinstructies lezen.
 - o Signaleren van problemen.
 - o Elkaar aanspreken op onveilig gedrag.

Binnen deze modules werkt de trainer met de medewerker aan sleutelvaardigheden en talige competenties die nodig zijn voor zijn functie.

De bakkerij

Natasja verzorgt een kort taaltraject voor een bakkerij in het noorden van het land. De doelstelling van het bedrijf is de spreekvaardigheid op de werkvloer én in de kantine te bevorderen, het functioneren op de werkvloer te verbeteren ten aanzien van lezen en schrijven en de deelnemers voor te bereiden op hun functioneringsgesprek. Dit pilotproject van twintig bijeenkomsten moet de eerste stap zijn in de richting van een volledig Nederlandstalige en geletterde werkvloer. Natasja krijgt voor de aanvang van het traject een uitgebreide rondleiding door het bedrijf. Ze maakt foto's van de werkplekken en de machines en verzamelt ter plaatse allerlei controlelijsten, instructies en memo's.

Ze zet een lesplan op waarin diverse bedrijfsonderdelen behandeld worden. Na ieder onderdeel volgt een korte toets. Om de twee weken stelt ze de leidinggevenden op de hoogte van huiswerk en werkvloeropdrachten om op die manier ondersteuning te krijgen vanuit de bakkerij.

De deelnemers zijn erg enthousiast. Ook in de bakkerij én in de kantine is men betrokken bij de lessen. Na twintig weken wordt het traject afgesloten met een eindtoets over de lesstof en een assessment waarin de deelnemers mondeling én schriftelijk een storing moeten melden aan hun eigen teamleider. Bij afdeling Personeelszaken volgt een functioneringsgesprek.

In de voorlopig laatste bijeenkomst krijgen de deelnemers onder het genot van koffie en taart hun eerste certificaat uitgereikt. De aanwezige personeelsmanager wordt door de deelnemers nadrukkelijk verzocht om de taalscholing een vervolg te geven. In het personeelsblad verschijnt een positief verslag met foto. Het begin is gemaakt....

Een vraag-aanbodtraject

Een modulair lesplan is een goed handvat voor de taallessen op de werkvloer, maar is niet de enige optie. Er kan ook voor een meer open vraag-aanbodtraject worden gekozen. Het programma wordt hier nog directer afgestemd op de vragen van de werknemers.

Kilometervreters

Bij een afvalverwerkingsbedrijf dat laaggeletterdheid aan wil pakken, is trainer Gerdie gestart met een taaltraining voor zes beladers/chauffeurs van huisvuilwagens. Ze heeft de eerste lessen voorbereid en heeft gekozen voor een opzet waarin de deelnemers voor de pauze groepswork doen aan de hand van bedrijfs-onderwerpen en bedrijfsdocumenten. Na de pauze werken de deelnemers aan een persoonlijk opdrachtenplan. Gaandeweg ontdekt Gerdie dat de basisrekenvaardigheden bij twee van de zes deelnemers niet aanwezig zijn. De chauffeurs, die dagelijks hun kilometerstanden moeten noteren en terugrekenen, blijken niet in staat om dit probleemloos te doen. Zij willen dit echter wel heel graag leren. In een subgroepje gaat de trainer met de rekenvaardigheden die zij nodig hebben aan de slag. Binnen vijf bijeenkomsten is het probleem opgelost.

Om input te krijgen uit de groep is goodwill nodig. Men voelt zich vaak beschroomd om ingesloten taalproblemen naar buiten te brengen. Sta open voor de problemen en maak ze bespreekbaar, maar ga er vooral ook zorgvuldig mee om. Een eenmaal getraceerde achterstand, kan subtiel verwerkt worden in het algemene lesmateriaal of ingebed worden in een persoonlijk lesplan. Geletterdheid wordt verder verruimd naar zogenaamde sleutelcompetenties, zoals rekenvaardigheid, probleemoplossend vermogen, aanpassingsvermogen, samenwerken en overleggen, verantwoordelijkheidsbesef en sociale vaardigheden.

Materiaal

De basisvaardigheden die nodig zijn op de werkvloer kunnen aan de hand van de Checklist basisvaardigheden: lees-, schrijf- en rekentaken door het bedrijf worden aangegeven. Deze checklist is ontwikkeld door Stichting Lezen & Schrijven en is te downloaden via www.taalkrachtvoorbedrijven.nl. De trainer ontwikkelt specifiek voor het bedrijf lesmateriaal, zoveel mogelijk aan de hand van bedrijfsmaterialen.

Als aanvulling op het specifiek voor het bedrijf ontwikkelde materiaal gebruikt de trainer oefeningen uit bestaande werkvloergerichte methodes:

- *Werk en Taal* van Nelleke Koot.
- De televisieserie en het werkboek *Lees en Schrijf! Taal op je werk* van Stichting Expertisecentrum ETV.nl.
- De methode *AlfaBetsie Werkt!* van Taalvakwerk BV/Helicon.
- Wijs de deelnemers ook op de verschillende oefenmogelijkheden op internet.

Kwaliteiten van de trainer

Een taaltraject voor laaggeletterden op de werkvloer vraagt om een behoorlijke dosis inzet, deskundigheid, commercieel denken en creativiteit van de trainer. Een professionele vakdocent moet beschikken over verschillende kwaliteiten.

- De trainer moet ervaring hebben met de aanpak van laaggeletterdheid en met trajecten taal op de werkvloer.
- De trainer moet een vooronderzoek binnen het bedrijf kunnen verrichten en hieruit de juiste taaleisen vast kunnen leggen.
- De trainer moet vanuit de gegevens van de intake en uit de bijeenkomst met de leidinggevenden een traject kunnen samenstellen. Hij kan de inhoud afstemmen op de werkvloer.
- De trainer kan tussentijdse en eindtoetsing ontwikkelen en integreren in de werksituatie.
- Naast deze globale schets van kwaliteiten zijn competenties zoals flexibiliteit, klantgerichtheid, contactuele eigenschappen, zelfstandigheid, enthousiasme en creativiteit van wezenlijk belang.
- Gevoeligheid voor of kennis van de doelgroep laagopgeleide werknemers.

Deelnemers zijn vaak al een tijd uit een leerproces, hebben angst of zijn niet gemotiveerd omdat ze moe zijn of gewoon liever na het werk naar huis gaan. Het is een uitdaging voor de trainer om de deelnemers over de drempel te helpen en te motiveren. Dat vraagt om heel veel inzet, deskundigheid en creativiteit.

Veel laaggeschoolde werknemers hebben slechte schoolervaringen. Zij hebben in eerste instantie angst voor de schoolbanken en zijn bang dat collega's hen uitlachen. Deze angst kan met elkaar overwonnen worden. Het is aan de trainer om hier zorgvuldig mee om te gaan en de groep te motiveren. Als u de angst doorbreekt, is de opbrengst het grootst. Vaak ziet u na een aantal lessen gedragsverandering optreden. Wanneer cognitieve problemen opgelost worden, zal taalscholing veelal leiden tot verhoging van eigenwaarde, betrokkenheid en samenwerking.

Met opgeheven hoofd

In de taaltraining bij de Sociale Werkplaats zit Willy. Willy is een ingetogen, teruggetrokken man, die enigszins voorovergebogen het klaslokaal betreedt. Hij werkt hard, is gemotiveerd en maakt altijd zijn huiswerk, maar in de lessen maakt hij zich het liefst zo onzichtbaar mogelijk. In de loop van het traject treedt er een verandering op in Willy's gedrag. Hij durft vragen te stellen aan de trainer en knoopt een gesprekje aan met zijn collega's. Als de trainer voor een voortgangsgesprek bij de personeelsmanager aan tafel zit, komt het gesprek op Willy. De personeelsmanager is uiterst verbaasd over 'de nieuwe Willy'. 'Ik zie hem al jaren voorovergebogen over het terrein lopen, maar sinds enkele weken loopt hij rechtop!' De eigenwaarde van Willy is zo vooruit gegaan dat hij letterlijk en figuurlijk rechtop gaat lopen.

10.5 Taalondersteuning bij (beroeps)opleidingen

Beroepsopleidingen zijn voor medewerkers met een taalachterstand extra moeilijk. Toch stellen veel bedrijven de eis dat hun medewerkers deelnemen aan een beroepsgericht scholingstraject. Een taaltraining voorafgaand aan de scholing of taalondersteuning tijdens de scholing bevordert de effectiviteit. De taaltraining richt zich dan specifiek op de opleidingsaspecten.

Producent van koelkasten

Liselotte is medewerker personeelszaken bij een bedrijf dat koelkasten produceert. Zij heeft de taak om het communicatieprobleem op de werkvloer aan te pakken. Tijdens het eerste gesprek blijkt dat het bedrijf graag de gehele werkvloer wil toetsen op taalvaardigheid. Maar alle werknemers tegelijk naar een cursus laten gaan, is een probleem. Het productieproces moet doorgaan. Na de intake van de gehele werkvloer besluit Liselotte als projectleider om de leidinggevenden tegevoet te komen en de deelnemers niet allemaal tegelijk aan te melden voor de

taalscholing. Zij start rustig op met twee groepen uit verschillende ploegen en wat individuele taalcoachingstrajecten. Het project is een meerjarenplan. Na het eerste jaar heeft er een intensief proces plaatsgevonden op de werkvloer. Het bedrijf is een lerende organisatie geworden. De aanpak van laaggeletterdheid is een onderdeel geworden van de bredere scholingsaanpak. Medewerkers volgen een voortraject taal als zij dit nodig hebben om beter te functioneren op de werkvloer en/of om daarna verder te kunnen gaan met een BBL-opleiding (opleiding Beroeps Begeleidende Leerweg binnen het mbo) binnen het bedrijf. Er bestaat ook een mogelijkheid om binnen het bedrijf taalbegeleiding te krijgen bij vervolgopleidingen.

In de praktijk zien we dat veel bedrijven openstaan voor beroepsgerichte opleidingen of cursussen zoals VCA (cursus veiligheid) en BHV (bedrijfs hulpverlening). Werknemers zijn verplicht om deel te nemen aan deze scholing, maar een werknemer die de Nederlandse taal niet goed beheerst, zal een dergelijke opleiding niet goed kunnen volgen.

Opleidingsgerichte taalscholing

Fit2Hit Class is een opleidingsprogramma voor operators bij een productiebedrijf in Breda. Voor een gezonde toekomst moeten het bedrijf en haar medewerkers sterker en beter worden gemaakt. Dit is het doel van het Fit2Hit-programma. Iedere operator krijgt een functiegerichte opleiding waarin de werkplekopleiding wordt geïntegreerd. De opleiding sluit af met een examen op mbo 2-niveau. Voor de laaggeletterde deelnemers start het traject met taalscholing gericht op de werkplekopleiding. Pas na het voortraject start het mbo 2-traject. De deelnemers krijgen gedurende dit traject, waar nodig, ook opleidingsgerichte taalondersteuning. Henk de Graaf werkt in de logistieke sector. Via een uitzendbureau krijgt hij de kans om een opleiding tot heftruckchauffeur te volgen. Henk geeft aan dat hij dat graag wil, maar hij is bang dat zijn taalvaardigheid niet voldoende zal zijn om de lessen goed te kunnen volgen. Henk krijgt extra taalondersteuning aangeboden gericht op de opleiding tot heftruckchauffeur. De trainer analyseert de knelpunten op taalgebied en maakt een lesplan op basis van de knelpunten en de opleiding. De taalhiaten en de scholingsmap voor heftruckchauffeur vormen samen de leidraad voor de taallessen.

10.6 Evaluatie en afsluiting

De evaluatie

Om trajecten optimaal te laten verlopen is evaluatie onontbeerlijk. Er zijn meerdere momenten waarop een taaltraject geëvalueerd kan worden. Door de voortgang van het traject aan alle kanten te belichten, kunnen indien nodig tijdens het traject aanpassingen en bijstellingen plaatsvinden. Een eindevaluatie

met de opdrachtgever heeft zowel beschouwende als adviserende componenten. Een goede evaluatie kan tevens een opstap zijn naar een vervolgtraject.

Een stappenplan voor evaluatie:

- Tussentijdse groepsevaluatie
In een tussentijds groeps gesprek kunnen aandachtspunten met betrekking tot de lessen aangekaart worden. Het is aan te bevelen om een tussentijdse groepsevaluatie te houden zonder de trainer en onder leiding van de opdrachtgever of een onafhankelijk persoon. De deelnemers kunnen zo vrij hun bevindingen ventileren.
- Voortgangsrapportage per deelnemer
De trainer stelt voor de opdrachtgever een tussentijdse voortgangsrapportage op per werknemer en bespreekt eventuele aandachtspunten met de werknemer en de opdrachtgever.
- Evaluatie teamleiders
Een eindevaluatie onder de teamleiders van de deelnemers vormt een vast onderdeel van het traject. De teamleiders vullen per deelnemer een vragenlijst in. Deze heeft geen betrekking op de directe taalvaardigheden, maar vooral op de positieve veranderingen van de werknemer op de werkvloer. Met deze lijst worden positieve opbrengsten van het traject inzichtelijk gemaakt, zoals organisatie van eigen taken, sociaal contact met collega's, minder fouten.
- Eindrapportage per deelnemer
Een training wordt altijd afgesloten met een eindtoets en/of assessment. Toetsing zal tijdens de lessen plaatsvinden. In de eindrapportage omschrijft de trainer per werknemer hoe het traject is verlopen en vermeldt de begin- en eindresultaten per onderdeel.
- Eindevaluatie met opdrachtgever
Bespreek het traject en de resultaten per deelnemer met de opdrachtgever en bekijk de eventuele vervolgmogelijkheden per individu en voor het bedrijf als geheel.

Voorbeeld van tussentijdse evaluatie

Taaltraject bij een verzorgingstehuis in Leiden, mei 2008, na tien lessen.

Omschrijving toetsen:

- Mondeling assessment: de kandidaat wordt getoetst op het kunnen spreken over de eigen werkzaamheden: bewoners te woord staan; het kunnen noemen van de volgorde van werkzaamheden; aan kunnen geven waar hygiëne en veiligheid van belang zijn. Bij het afnemen van het assessment wordt gelet op verstaanbaarheid, zinsbouw, het gebruik van de juiste terminologie en het nemen van initiatief in het gesprek. Ook worden enkele rollenspellen gespeeld die aansluiten op de situatie.

- Schriftelijk assessment: het juist kunnen invullen van een meldingskaart; af kunnen kruisen van menukaarten; korte schriftelijke memo's op kunnen stellen voor collega's.
- Assessment op leesniveau: het kunnen beantwoorden van vragen over een ingevulde meldingskaart; menu's kunnen lezen; rapport van verpleegkundige kunnen begrijpen.

Beoordeling:

Taalniveau A2 is het niveau dat werknemers nodig hebben om als helpende in dit verzorgingstehuis te kunnen functioneren.

Afsluiting van een traject

Na de eindtoets of examinering volgt de afsluiting van een traject. Dit is voor alle betrokkenen een bijzonder moment. Iedereen heeft zich ingespannen om de gestelde doelen te bereiken en dan is een feestelijke certificaat- of diploma-uitreiking, bijvoorbeeld bij behalen van mbo met extra taalondersteuning, een waardige afsluiting van een succesvol traject.

Maak ter aanvulling van de werknemersdossiers kopieën van de certificaten voor de opdrachtgever. Eventuele vervolgmogelijkheden voor de groep of voor individuele deelnemers kunnen in de eindevaluatie met de opdrachtgever worden besproken.

Een feestelijke afsluiting

Docent Hans geeft arbeidsgerichte taaltrainingen bij een kaasmakerij in het midden van Nederland. Twee groepen laaggeletterde deelnemers hebben het hele jaar wekelijks de lessen gevolgd. Het jaar wordt afgesloten met toetsen lezen en schrijven, een lesstoftoets en een assessment spreek/leesvaardigheid op de werkvloer. In het nieuwe jaar start het vervolgtraject dat gericht is op taalondersteuning bij een intern BBL-traject. Om het jaar feestelijk af te sluiten krijgen de deelnemers allemaal een uitnodiging voor de certificaatuitreiking in de kantine. Het bedrijf heeft gezorgd voor koffie en gebak. De coördinator opleidingen vertelt dat hij erg trots is op de deelnemers en dat de lessen een belangrijke stap betekenen naar een volledig geletterde werkvloer. Hans geeft toelichting op de voortgang van het traject en terwijl hij de certificaten uitreikt, heeft hij voor iedereen een persoonlijke anekdote en attentie.

Alleen blijge gezichten is voor een bedrijf niet voldoende. Een bedrijf wil meer opbrengsten zien uit scholing. Het liefst financiële opbrengsten, maar dat is niet altijd direct aantoonbaar. Naast het verhogen van de taalvaardigheden, minder fouten maken, veiliger werken en het verbeteren van de communicatie op de werkvloer zijn er diverse, niet altijd even goed te meten, opbrengsten. Vooral door een traject uitgebreid en op alle niveaus te evalueren, kunnen deze opbrengsten inzichtelijk worden gemaakt.

Opbrengsten van taalscholing zijn:

- Bredere inzetbaarheid.
- Verbetering communicatie binnen de organisatie.
- Verbetering werkoverdracht.
- Opstap naar een bedrijfsopleiding.
- Verhogen van eigenwaarde.
- Verbetering storingsmelding.
- Meer samenwerking en initiatief op de werkplek.
- Veiliger en hygiënischer werken.
- Beter organiseren van eigen taken.
- Minder fouten.
- Klantvriendelijker.
- Minder ziekteverzuim.

Een werknemer zal door arbeidsgerichte taalscholing op de werkvloer een verandering doormaken. Door de taalscholing zal hij zijn werktaken beter kunnen organiseren en zal de kwaliteit van zijn werk verbeteren. De werknemer zal op de werkvloer minder fouten maken. Zijn productiviteit stijgt, het zelfvertrouwen neemt toe en de omgang met collega's verbetert.

Door oprechte betrokkenheid en inspanning van trainer, deelnemer, opdrachtgever en leidinggevende worden optimale resultaten bereikt en verdient de taalscholing zichzelf terug. Investeren in laaggeletterde werknemers betekent op termijn winst voor alle partijen.

Literatuur

Breg, T.A. e.a. (2004) *Onderzoek Kenniseconomie & laaggeletterdheid*. 's-Gravenhage: Stichting Lezen & Schrijven.

Convenant tussen werkgevers, werknemers en overheid, Structurele aanpak laaggeletterdheid in de samenleving en het bedrijfsleven, 2007 – 2015 (2007). 's-Gravenhage: Stichting van de Arbeid, ministerie van OCW, ministerie van SZW, en ministerie van VWS.

Dollevoet, R. & J. Scholte (2005) 'Taal leer je in je vak', in: *Leren in Organisaties*, jaargang 2005.

Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2006) *Onderzoek Stil vermogen. De maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. 's-Gravenhage: Stichting Lezen & Schrijven.

Roossen, C. & M. Dijt (2007) *Parels van geletterdheid. Goede voorbeelden uit de praktijk*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Scholte, J. (2008) 'Scholing op de werkvloer is een kunst!', in: *Les*, nummer 152, april 2008.

Smit, A. e.a. (2006) *Onderzoek Laaggeletterd in het werk. Een kwalitatief onderzoek naar lees-, schrijf- en rekentaken in de kenniseconomie*. 's-Gravenhage: Stichting Lezen & Schrijven.

www.taalkrachtvoorbedrijven.nl

11

FILOSOFIE EN INSPIRATIE

Kees Hammink

In het NT1-veld zijn er altijd grote verschillen geweest tussen docenten die zichtbaar zijn in uitvoering. Toch kun je spreken van overheersende stromingen. De start werd gekenmerkt door idealen als bevrijding, maatschappelijk bewustzijn en emancipatie. Vinden we hier nu nog iets van terug? En zo niet, wat is hiervoor in de plaats gekomen?



Gerard

Gerard is groente- en fruithandelaar op de markten in midden Nederland en heeft een goed lopende kraam. Op een dag meldt hij zich aan voor de lees- en schrijfcursus. Hij wordt uitgenodigd om woensdagavond te komen. Een van de andere deelnemers komt het lokaal binnen met de mededeling dat er een man beneden voor het gebouw heen en weer loopt. Ik ga naar beneden en vraag de meneer die daar loopt te ijsberen of hij Gerard is. Samen lopen we naar de cursusruimte en de docenten en cursisten stellen zich aan hem voor. Hij vraagt aan een paar: 'Kunt u het ook niet?' De antwoorden 'Bijna niet.', 'Niet zo goed.' en 'Ik ben het aan het leren.' stellen hem zichtbaar op zijn gemak.

Na het inschenken van de koffie zegt hij zachtjes tegen me: 'Ik dorst eerst niet naar binnen, maar er zijn er veel meer die het niet kunnen.' Daarna vertelt Gerard waarom hij is gekomen. Hij is onlangs gescheiden en zijn vrouw deed altijd al het lees- en schrijfwerk voor hem. Nu moet hij dat zelf doen: de bordjes bij de kraam beschrijven, brieven aan de gemeente voor de standplaatsvergunning en wat een ondernemer zoal meer moet schrijven. Hij heeft een pak brieven over standplaatsen bij zich, één van zijn vergunningen is al verlopen zie ik. Hij wil dat allemaal leren zelf te doen en wel graag zo snel mogelijk.

Ik vraag hem wat hij vanavond zou willen leren. 'Doojenee de Koomisee,' is zijn antwoord. Hij legt uit dat dit peren zijn, die goed lopen op de markt, en hij heeft er geen bordje meer voor. Ik leg hem uit dat het een heel moeilijke Franse naam is: Doyenne de Comice. 'Nou en? Ik moet het wel op mijn bordje zetten.' Ik schrijf het op, hij kijkt er naar. Ik knip het woord in drie stukken en vraag hem het in de goede volgorde neer te leggen, dat lukt na enig geschuif. Ik verknip het nu in losse lettergrepen en vraag hem opnieuw het goed te leggen. Hij gebruikt het voorbeeld en krijgt het voor elkaar. Hij piekert wat voor zich uit, terwijl ik een nieuwe kop koffie inschenkt. Ineens vraagt hij: 'Als ik het nu nog kleiner knip, dat zijn letters, kan ik er dan ook andere woorden mee maken?' 'Probeer maar.' Hij verknipt doyenne, pakt een boekje van de tafel en zoekt naar een woord dat dezelfde letters heeft als die voor hem liggen. Hij vindt 'doen' en 'en' en legt het met de letters; samen lezen we de woorden. Over zijn gezicht trekt een grote glimlach 'Het is niet waar! Je hoeft niet alle woorden te kennen om te kunnen schrijven!'

Als besluit van de eerste les maken we samen het bordje met de naam van die Franse peren. Na deze ontdekking is het snel gegaan met Gerard, na iets meer dan een jaar hield hij er mee op, 'want ik kan nu alles.'

Deze ervaring is me lief omdat het zo precies weergeeft waarom alfabetisering van volwassenen anders is dan het traditionele lees- en schrijfonderwijs. In de ervaring worden zes sleutelementen van de filosofie 'achter' het werk zichtbaar:

- 1 De erkenning dat het niet gemakkelijk is om als volwassene toe te geven dat je niet kunt lezen en schrijven. Volwassenen komen niet zomaar naar de lessen, daar moet u als aanbieder tijd en energie in steken. Gerard moest

letterlijk over de drempel gehaald worden. Als er niemand naar beneden was gegaan, was hij misschien niet binnengekomen.

- 2 Het mogelijk maken van de ontdekking dat je niet de enige bent die 'het' niet kan – soms zelfs uitgedrukt als een ziekte, hij heeft 'het' – en daar in een groepssituatie openlijk over durven praten. Die ontdekking maakt het probleem iets minder uniek, iets minder erg en het levert een motivatie op om er iets aan te doen.
- 3 Het leren koppelen aan de ervaring en de dagelijkse werkelijkheid van de cursist. Wat wil de cursist waarom leren? Daar moet u als docent direct op ingaan. Na die eerste les heeft Gerard gewerkt met de bordjes voor de kraam, het schrijven van brieven aan gemeentes en alle andere zaken die met marktvergunningen te maken hebben.
- 4 Het kiezen van een benadering die de betekenis van de te leren woorden, zinnen en teksten centraal stelt. Ook als dat tegen alle regels en conventies van het traditionele lees- en schrijfonderricht in gaat. Die Franse peer was lastig – bepaald niet klankzuiver en nog in een andere taal ook – maar het was op dat moment nodig om ermee aan de gang te gaan. Het was een betekenisvolle en urgente leervraag. Het feit dat Gerard – met hulp – aan het einde van de eerste les dat bordje kon maken 'bewees' dat hij in staat was te leren lezen en schrijven.
- 5 Het volgen van een methodiek die het mogelijk maakt dat de deelnemer zelf leert en zich bewust wordt van de essenties van lezen en schrijven. Eén van die essenties is de ontdekking van het alfabetische systeem, dat je met een beperkt aantal letters al die woorden kunt maken. Voor Gerard was dat een fundamentele ontdekking.
- 6 Het is de lerende die bepaalt wat hij wil leren en nodig heeft. Toen Gerard ermee ophield, kon hij 'alles' wat hij nodig had en ik denk dat hij zich niet overschatte. Daarmee was hij nog geen groot lezer en schrijver geworden, maar hij vond dat niet nodig. Hij kan zich wel uitstekend redden in situaties die voor hem van belang zijn. Hij is daardoor minder afhankelijk van anderen geworden.

In dat laatste zit de kern van de alfabetisering. Mensen op zo'n manier te leren lezen en schrijven dat ze minder afhankelijk worden van anderen of nog sterker dat ze bestaande afhankelijkheden kunnen en durven te doorbreken.

Het leren lezen en schrijven van een volwassene die dat om welke reden dan ook niet als vanzelfsprekend in zijn jeugd heeft geleerd, is niet simpel het aanleren van een nieuwe vaardigheid. Het impliceert een wezenlijke verandering van de wijze waarop die volwassene in het leven staat. Nieuwe domeinen van 'sociale praktijken' worden toegankelijk en daarmee wijzigt de omgang met de wereld van de lerende. In dit hoofdstuk bespreek ik de verschillende filosofieën die van invloed zijn op het alfabetiseringswerk.

11.1 Invloeden

De visie die achter alfabetisering ligt, heeft zich vanaf het einde van de jaren zeventig van de vorige eeuw ontwikkeld. In West-Europa en de VS, maar veel eerder al in de landen van de derde wereld. De landen waar al sinds het begin van de jaren vijftig, onder invloed van Unesco, veel werk gemaakt is van alfabetiseren. Aanvankelijk trachtte men dat te doen door aan zoveel mogelijk mensen zoveel mogelijk traditioneel onderwijs in lezen en schrijven aan te bieden. Leraren trokken, op de fiets, te voet of te paard met koffers vol traditionele leesboekjes en leesplankjes het land in om cursussen te starten. Daarbij ondersteund door massale publiekscampagnes. De campagne tussen 1920 en 1923 in de toenmalige Sovjet-Unie, aangevoerd door de vrouw van Lenin Nadezda Krupskaya – Unesco heeft nog een Literacy Prize naar haar vernoemd – was daarbij het voorbeeld, gevolgd door de campagne na de revolutie in Cuba in de jaren zestig. Dergelijke campagnes leken aanvankelijk succesvol. Een enorm aantal mensen ging deelnemen aan cursussen en velen leerden de eerste beginselen van het lezen en schrijven.

Het bleef onduidelijk of het effect blijvend was en wat, in dikwijls grotendeels ongeletterde culturen, men met het geleerde kon doen. Zeker als het geleerde geen directe verbinding had met de sociale realiteit waarin mensen leefden. In de jaren zestig kwam het maken van die verbinding steeds nadrukkelijker op de agenda te staan van zowel onderzoekers als van ontwerpers van alfabetiseringsactiviteiten. ‘Functional literacy’ was de term die daarvoor werd gebruikt. Een artikel van Grey uit 1956 was daarbij toonaangevend en heeft voor een reeks van jaren het beleid van Unesco beïnvloed. Dat wat men leerde moest functioneel zijn voor de specifieke context waarin het gebruikt kon worden. Als specifieke context gold toen vooral die van werk.

De term en zijn verwijzing naar de ‘nuttigheid’ van het gealfabetiseerd zijn in relatie tot werk, is in het Nederlandse debat rond een levenlang leren recentelijk weer teruggekeerd. In een publicatie van CINOP uit 2003 heet het functioneel geletterd. De definitie luidt als volgt: ‘Iemand is functioneel gealfabetiseerd als hij beschikt over voldoende basis op het gebied van lezen, schrijven en rekenen/wiskunde om effectief te kunnen handelen in persoonlijke en maatschappelijke situaties, in werk- en studiesituaties en om dit handelen flexibel te kunnen aanpassen aan veranderingen en nieuwe ontwikkelingen.’ (Bohnenn e.a. 2003). Het concept is verbreed. Functioneel wordt in relatie gezien met bijna alle situaties waarin een mens kan komen te verkeren. Hoewel de auteurs stellen dat het een dynamische definitie is, ‘wat dertig jaar geleden functioneel was is nu niet meer voldoende’, verbinden ze het wel meteen met een minimum en een te streven beheersingsniveau, ontleend aan de *Blokkendoos* – respectievelijk niveau 2 als noodzakelijk en niveau 3 als gewenst niveau. Veel van het dagelijkse taalgebruik waar bijna iedereen mee te maken krijgt, ligt anno 2003 op die

niveaus. Met het, centraal, vaststellen van een, wenselijk, niveau van taalvaardigheid én het in sterke mate koppelen daarvan aan de functionaliteit voor werk verandert de filosofie achter het werk. Ik kom daar nog op terug. Je ziet die verandering weerspiegeld in het taalgebruik. In de jaren tachtig en negentig spraken we over deelnemers, daarmee aanduidend dat het leerproces principieel door de lerende als deel van de leergroep gestuurd werd. De begeleider hielp de deelnemer en de groep daarbij. De laatste jaren zijn de klassieke termen cursisten en docenten weer helemaal terug, waarmee tenminste in het woordgebruik, een verschuiving van focus van de lerende naar de aanbieder van leren wordt gemaakt.

In de jaren zeventig komt, onder invloed van onder meer de studentenbeweging en de tweede feministische golf, een andere benadering op. Hierin staan enerzijds de individuele leerder, zijn kijk op de samenleving en zijn wensen en perspectieven centraal en anderzijds wordt gepoogd leren in te zetten om processen van sociale en persoonlijke verandering te ondersteunen. Die filosofie werd in Nederland kernachtig samengevat in de titel van een handboek voor alfabetiseringswerkers *Leren lezen en schrijven is veranderen* (Noordijk & Tubbing, 1983).

Globaal genomen kun je zeggen dat het alfabetiseringswerk in Nederland uit vier elkaar versterkende bronnen inspiratie heeft geput. Dat zijn achtereenvolgens:

- 1 Het werk van Paulo Freire.
- 2 Nieuwe opvattingen over de rol van volwasseneneducatie.
- 3 Zelf schrijven.
- 4 Nieuwe opvattingen over de betekenis van lezen.

Voor ik de diepte in ga, wil ik erop wijzen dat hierboven nergens de methoden waarmee kinderen leren lezen en schrijven genoemd zijn. Hoogeveen, met zijn aap, noot, mies, noch Ceasar, met zijn boom, roos, vis, waar toch hele generaties mee hebben leren lezen zijn genoemd als een inspiratiebron voor het alfabetiseringswerk. Daarvoor zijn twee redenen aan te wijzen.

- 1 De overtuiging dat alfabetiseringscursisten volwassenen zijn, die niet effectief zullen leren met methoden voor kinderen.
- 2 De constatering dat alfabetiseringscursisten, ondanks dat ze op school hebben gezeten, niet hebben leren lezen en schrijven. Nog een keer dezelfde benadering is waarschijnlijk niet effectief. Sommigen vonden dit nog veel sterker en stelden dat juist vanwege die methoden ze niet hadden leren lezen en schrijven.

Dit wil niet zeggen dat er niet met de elementen uit deze methoden wordt gewerkt. De structureeroefeningen van Ceasar hebben een plaats in het onderwijs. Maar inspiratiebron waren ze niet. Er is wel gekeken naar het basisonder-

wijs, maar de inspiratie kwam uit een andere hoek, die van de criticasters van het basisonderwijs.

Kritiek op het basisonderwijs was:

- **Het basisonderwijs is leerstofgericht in plaats van kindgericht. Centraal staat de leerstof, waardoor weinig of niet ingespeeld kan worden op de ontwikkeling van kinderen. Vertegenwoordigers van deze kritiek waren Freinet (Frans onderwijzer), Rudolf Steiner (zijn antroposofische theorie is uitgangspunt voor de Vrije School), Maria Montessori (haar naam leeft nog steeds voort in de Montessorischolen) en Dorish Nash, Engels onderwijzeres en inspiratiebron voor de Jenaplanscholen.**
- **Het basisonderwijs is niet afgestemd op het gebruik in het dagelijks leven. De inhoud van de gebruikte methoden hebben niet veel te maken met het leven van de kinderen buiten de school. Freinet bijvoorbeeld benadrukte daarom het communicatieve karakter van lezen en schrijven. In het Freinet-onderwijs werd veel gewerkt met de eigen taal van de kinderen. Zij schrijven zelf hun verhaaltjes, die worden vermenigvuldigd voor hun klasgenoten.**
- **Er is geen ruimte voor taalervaringen. In Engeland en de Verenigde Staten ontwikkelde men daarom de ‘language-experience-approach’, de taalervaringsbenadering. Een manier van werken die aansluit op de taalervaringen die kinderen hebben. Er wordt veel gewerkt met praktische lees- en schrijfsituaties, zoals het schrijven van korte briefjes, invullen van kleine formulieren.**
- **Het basisonderwijs is apolitiek. Er wordt gedaan alsof taal leren een objectief neutrale bezigheid is, maar taal is verbonden met normen en waarden en is klassenspecifiek, het draagt middenklassenomen over. Freire is een van de belangrijkste vertegenwoordigers van deze kritiek.**

Uit: *Lezen en schrijven, hartstikke moeilijk, deel 3, p. 4c-7c*

11.2 Paulo Freire

Paulo Freire (1921–1977), Braziliaans filosoof en onderwijshervormer, is vooral bekend geworden door zijn boek *Pedagogie van de onderdrukten* (1972). Zijn werkwijze en theorie vormden een van de grondslagen voor de kritische pedagogiek. Freire zag dat arme mensen ‘dom werden gehouden’ door de machthebbers in zijn land en dat de bestaande scholen weinig resultaat hadden. Volgens hem kwam dit omdat die de werkelijke problemen van vooral de armen negeerden. Daarom ontwikkelde hij een onderwijsvorm die uitging van de politieke situatie. Mensen zouden pas gemotiveerd zijn om het abc te leren, wanneer ze dit konden plaatsen in hun conflicten met grootgrondbezitters en de politie. Hij stuurde daarom onderwijzers erop uit die per plaats de ‘politieke

sleutelwoorden en generatieve thema's', dat wat de mensen echt bezighield, dienden te ontdekken, zoals de bron die door de landeigenaar was afgesloten of de schuld die door de politie werd geïnd. Uitgaande van deze werkwijze leerden volwassenen in zeer korte tijd lezen en schrijven. Freire noemde zijn methode 'educacion popular': onderwijs in de taal van het volk.

Behalve dat de generatieve thema's en de sleutelwoorden een politieke en motiverende – of sterker nog mobiliserende – waarde hebben, waren ze ook taalkundig van belang. Het Portugees is een syllabische taal, wat enigszins vereenvoudigd wil zeggen dat door een woord te ontleden in lettergrepen van die lettergrepen nieuwe woorden gemaakt kunnen worden. De deelnemers aan de alfabetiseringscursus leerden daarmee de systematiek van taal te zien en kwamen erachter dat niet alleen autoriteiten met taal konden goochelen, maar zij zelf ook. In het praktijkvoorbeeld waarmee ik het hoofdstuk begon, doet Gerard op een gegeven moment een soortgelijke ontdekking als hij ontdekt dat je niet alle woorden uit je hoofd moet kennen voordat je kunt lezen en schrijven.

Het werk van Freire, vooral zijn boek *Pedagogie van de onderdrukten* vond tussen 1969 en 1980 een flink aantal aanhangers in Nederland. Eerst vooral in kringen rond de sociale academies – nu de hogescholen voor de sociale beroepen – in het vormingswerk en buurtwerk en in vooruitstrevende vakgroepen aan universiteiten – met name de afdeling Taalbeheersing van het Instituut voor Neerlandistiek van de Universiteit van Amsterdam – Tineke Krol en Fie van Dijk – en delen van de Faculteit Sociale Wetenschappen in Utrecht. De kern was steeds dat vorming en educatie direct moesten aansluiten op de directe leefwereld én de politieke belangen van de deelnemer. Overigens waren velen van die enthousiasten, onder wie ikzelf, toen – tussen 1970 en 1975 – nog niet of nauwelijks op de hoogte van het bestaan van analfabeten in ons eigen land. De taalkundige dimensie van Freire, ook al vanwege het verschil in taal en taalstructuren, speelde in de uitwerking dan ook nauwelijks een rol.

Pas toen analfabetisme in Nederland zichtbaar werd (Hammink & Kohlen 1977), kwam de aandacht voor het inzetten van Freires benadering bij alfabetisering van Nederlandstalige volwassenen op gang. De grondslagen voor de filosofie achter het werk liggen daar. De 'methode' Paulo Freire is in Nederland vooral geïntroduceerd door het werk van Riet Hammen-Poldermans (1975), docent aan de sociale academie en door Piet Willems en Jos Ruijs (De Graaf en Middel 2009) in een van de eerste lees- en schrijfcursussen in ons land. Dit is van grote invloed geweest op het projectteam alfabetisering van het toenmalige SVE (zie hoofdstuk 12).

11.3 Nieuwe andragogie en emancipatiebeweging

Freires benadering vond in Nederland onder meer een gewillig oor, omdat het sterk aansloot bij de tweede feministische golf en vernieuwingen in de theorieën omtrent het leren van volwassenen – andragogie. De emancipatoire insteek sloot sterk aan bij de beweging in de jaren 1970-1975 gericht op het bevorderen van leermogelijkheden en kansen voor laag geschoolde volwassenen. Prioriteit lag daarbij aanvankelijk op vrouwen via de ontwikkeling van de moedermavo en de Open Schoolprojecten – zowel de officiële door de overheid gefinancierde projecten als, misschien wel sterker de ‘spontane open-school’-projecten die als paddenstoelen uit de grond schoten.

De andragogische benadering van het ervaringsleren, gebaseerd enerzijds op de Duitse theorie van ‘exemplarische lernen’ van Negt en anderzijds op de Amerikaanse theorieën van Kolb, vormde de sleutel in de methodisch-didactische benadering in al die op emancipatie gerichte educatie projecten. De eigen belevingswereld en de wijze waarop de deelnemers daaraan uitdrukking gaven, vormden het startpunt voor het leren. Reflectie op en verdieping van die ervaringen en op basis daarvan handelen om tot nieuwe en andere ervaringen te komen stond centraal. Dat nieuw handelen ook het aanleren en oefenen van vaardigheden nodig heeft, werd soms wel eens wat over het hoofd gezien. Dat neemt niet weg dat door een dergelijke benadering de leefwereld en de werkelijkheid van de lerende én het verwijderen van barrières die leren en ontwikkelen belemmeren centraal kwamen te staan. Leren werd gezien in functie van persoonlijke groei en ontwikkeling en minder direct gekoppeld aan functionaliteiten die ‘buiten’ de cursist zelf liggen.

11.4 Zelf schrijven

Het scheppen van mogelijkheden om de eigen, authentieke verhalen van cursisten in te zetten als leermomenten is een essentieel kenmerk geworden van de alfabetiseringscursus. Zowel het stimuleren tot het maken van eigen schrijfproducten, als het gebruiken daarvan als lees- en leermateriaal was deel van de benadering. De cursisten kregen, en krijgen, zelf het woord en dat draagt bij aan hun emancipatie. Deze cursisten beleefden zichzelf veelal als mensen die weinig zeggenschap en weinig te zeggen hadden. Wanneer zij werden gestimuleerd om hun levensverhalen niet alleen te vertellen, maar ook op te schrijven – of te laten schrijven – én die verhalen vervolgens als leermateriaal werden gebruikt, verleende een nieuwe en veelal tot nu toe nog nauwelijks ervaren waarde aan die levens en die verhalen.

In het zelf schrijven komen een aantal elementen die kenmerkend zijn voor alfabetisering bij elkaar:

- De herwaardering van de eigen ervaring; het is de moeite waard om op te schrijven.
- De herkenning van de ervaringen van anderen.
- Het ‘nuttig’ en waardevol maken van schrijven en lezen voor het alledaagse bestaan door aan te sluiten bij de ervaringen van de deelnemer en de taal waarin die wordt uitgedrukt.
- Het gebruiken van herkenbare contexten als les- en leermateriaal, waarbij alle beschikbare kennis wordt ingezet om de betekenis van het schrijfsel te doorgronden.

Er is vanuit deze filosofie veel aandacht besteed aan het scheppen van mogelijkheden waarin de analfabeet zich kon uitdrukken. Eén van die mogelijkheden was het publiceren van een blad, onder de naam *Krant*, waar alle deelnemers aan lees- en schrijfcursussen hun verhaal kwijt konden. In Vlaanderen, Duitsland en Engeland bestonden soortgelijke kranten.

Naast die krant werden boekjes met de levensverhalen van deelnemers aan lees- en schrijfcursussen gepubliceerd, zoals *Het boek van een analfabeet* van Theo Duymelings (1988). Pas later verschoof de aandacht naar het publiceren van boeken door schrijvers van naam en faam, gericht op mensen die minder goed konden lezen en schrijven. Aanvankelijk waren dat teksten die speciaal voor de doelgroep geschreven werden, later ook bestaande boeken die ‘vereenvoudigd’ waren. In de *Alfabetreeks* verschenen boeken van onder andere Willem Wilmink, Hans Dorrestein en Rob Baantjes. Recenter zijn de boeken in de reeks *Leeslicht*.

11.5 Nieuwe betekenissen van lezen

In 1986 verscheen *Lezen en schrijven, hartstikke moeilijk* (Bohnen, Tubbing e.a. 1984-1986). Deze publicatie geeft een breed overzicht van methoden en didactieken die bruikbaar zijn in het leren lezen en schrijven aan volwassenen. Het is te zien als een handboek, dat ook lang in de praktijk gebruikt is. Vooral deel 3 over lezen schetst de basisfilosofie, die de methodische benadering van alfabetisering kenmerkt. Er wordt geconstateerd dat in de praktijk van het alfabetiseringsonderwijs een breed scala van theorieën en methodieken zichtbaar is. Gemeenschappelijk zijn het zelf zoeken en maken van materiaal door docenten en het uitgaan van de eigen taal van de cursisten. Cursisten schrijven zelf hun verhalen – en lukt dit niet, dan schrijft de docent deze op – waarmee vervolgens lees- en schrijfoefeningen worden gedaan. De ene docent oriënteert zich hierbij vooral op Freire, de volgende op Freinet of de psycholinguïst Frank Smith, de andere gebruikt de analyse- en syntheseoefeningen van Ceasar.

Meestal echter gebruiken de docenten meerdere theorieën en methodieken, zij maken hun eigen mix.

Er is geen sluitende theorie over leren lezen van volwassenen en in de publicatie wordt een eigen theorie en methodiek beschreven, waarin, aspecten van, verschillende theorieën en methodieken worden samengevoegd:

- Kennis van taal en hoe je als lezer daarmee omspringt.
- Kennis van achtergronden van volwassenen in lees- en schrijfgroepen.
- Doelen van leesonderwijs.
- Kennis van lezen.

Bij de kennis over lezen wordt dankbaar gebruikgemaakt van de theorieën van Frank Smith (1978, 1982). Hij heeft zijn ideeën gestoeld op kennis over lezen van ervaren lezers. Hij stelt dat lezen niet in de eerste plaats het op de juiste wijze verklanken of ontcijferen van letters en woorden is. Maar lezen is het ontdekken van betekenis en inhoud van een geschreven tekst, waarbij de lezer alle kennis die hij heeft inzet: (onbewuste) kennis van de taal, van de wereld om zich heen (zie ook hoofdstuk 6). In feite leest een ervaren lezer niet wat er staat, maar controleert hij of het klopt wat hij denkt.

De theorie van Smith spreekt zo aan in het alfabetiseringswerk, omdat:

- Deze aansluit bij de kritiek op het basisonderwijs, waar in de beginfase van het leren lezen een sterke nadruk ligt op het technisch lezen, het ontcijferen wat er staat. Veel cursisten in lees- en schrijfgroepen zijn in dit technisch lezen blijven hangen.
- Deze theorie de kennis die volwassenen hebben een duidelijke plaats geeft en dus waardeert. Volwassenen hebben moeite hebben met lezen, maar zijn wel volwassen en functioneren als volwassenen. Zij hebben kennis van de wereld en spreken Nederlands, dus beschikken zij – veelal onbewust – over syntactische en orthografische kennis. Al deze informatie kunnen zij inzetten bij het leren lezen.

11.6 Ontwikkelingen

De hierboven in grote lijnen geschetste filosofie heeft vorm gekregen tussen 1977 en 1995. Het werd onderdeel van de staande praktijk in basiseducatie-instellingen en later in de ROC's. Gaandeweg echter liep ook de belangstelling en de input van instellingen terug. Voor zover er nog vernieuwend gewerkt werd aan methoden en materialen voor alfabetisering, inmiddels omgedoopt tot NT1-onderwijs, gebeurde dat vooral in het kader van de nieuwe landelijke kwalificatiestructuur voor de volwasseneneducatie. In die structuur werden niveaus van vaardigheden gedetailleerd benoemd en daarmee werden externe, dat wil zeggen niet primair door de deelnemer bepaalde, einddoelen geformuleerd.

Met de hernieuwde belangstelling voor alfabetisering vanaf 2000 komen elementen van de filosofie terug, maar er treedt een accentverschuiving op. Ligt het accent eerst sterk op emancipatie en bewustwording als stap om iets te doen aan de positie van achtergestelden, langzaam verschuift het naar individuele behoeften in termen van sociale redzaamheid en participatie en naar individuele verantwoordelijkheid. Participatie komt daarbij steeds meer in het teken van deelname aan werk te staan. Het overheidsbeleid in het kader van leven lang leren heeft daaraan sterk bijgedragen. Maar ook de bijdrage vanuit het bedrijfsleven, vooral georganiseerd door de Stichting Lezen&Schrijven, onder voorzitterschap van prinses Laurentien levert een nieuwe impuls op, waarbij de eisen die het bedrijf en de maatschappij stelt zwaarder gaan wegen. Daarmee wordt alfabetisering meer gezien als instrument voor succesvolle sociale inpassing, dan als instrument van bevrijding uit onterechte afhankelijkheid. En dit is een ideologische breuk met de filosofie zoals die zich aanvankelijk ontwikkelde. Eén van de centrale elementen daarvan was nu juist dat de deelnemer degene was die zijn eigen doelen en perspectieven bepaalde en dat zoiets als maatschappelijke dwang of noodzaak daaraan in principe ondergeschikt is.

Overigens moet geconstateerd worden dat voor de praktijk die ideologische breuk niet erg veel impact heeft. Dat alfabetisering nu ook in de canon van het competentiegerichte leren terecht is gekomen is begrijpelijk. Juist in de volwasseneducatie is – vanaf het begin – het leren expliciet gebonden aan sociale rollen en contexten. Een centraal element in de filosofie is het werken vanuit de concrete situatie en ervaringen van de deelnemers. Hun contexten stonden en staan centraal. Die contexten hadden en hebben te maken maatschappelijk functioneren in sociale rollen en persoonlijke ontwikkeling. De vraag alleen is: wie definieert de inhoud van die rollen en contexten? En: wie bepaalt welke competentie nodig en relevant zijn om beter maatschappelijk te functioneren en je persoonlijk te ontwikkelen? In eerste instantie natuurlijk de lerende zelf, maar naarmate de maatschappij er zich nadrukkelijker mee gaat bemoeien – dat wordt bijvoorbeeld uitgedrukt in het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010* ‘Van A tot Z betrokken’ (2005) – komen er ook externe eisen.

Je kunt je afvragen in hoeverre dit in de praktijk een probleem is. Deelnemers blijken vooral dat te willen leren wat alle anderen ook kunnen en dat wat nodig is om een geslaagd burger te zijn. De definitie, wat ‘goed’ en ‘nodig’ is, wordt in essentie gedeeld. Qua methoden en didactiek zijn er voordelen dat lesgevers en deelnemers over duidelijke richtpunten beschikken. Bovendien zijn de cruciale elementen die te maken hebben met de autonomie van de cursisten nog volop aanwezig in de huidige praktijk van alfabetisering: het accent op zelf schrijven, de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemers en het versterken van de greep die deelnemers hebben op hun eigen leerprocessen.

Het werk van de ambassadeurs, (oud)deelnemers die het hun missie maken de samenleving en vooral laaggeletterden duidelijk te maken hoe belangrijk en vooral ook hoe bevrijdend het, weer, gaan leren lezen en schrijven kan zijn, is

een voorbeeld waarin de filosofie, de inspiratiebron van alfabetisering naar voren komt.

11.7 Ten slotte

In dit hoofdstuk is de ‘filosofie’, de achterliggende inspiratiebron van alfabetiseringswerk zoals dat sinds 1977 vorm heeft gekregen, geschetst. Belangrijke elementen van die filosofie vinden we in het huidige NT1-werk terug. Er hebben zich accentverschuivingen voorgedaan naar een meer individualistische kijk op de deelnemers en naar wat nodig is om als geslaagd burger door het leven te kunnen gaan. Een verschuiving van emancipatie van achtergestelden naar een betere sociale inpassing van mensen. En een verschuiving van door de cursist gedefinieerde behoeften en noden naar meer door de maatschappij en economie gedefinieerde doelen van alfabetisering.

De praktijk – in de zin van methoden, didactiek en materialen en hun gebruik in lessen – heeft grotendeels de kenmerken behouden die in de jaren tachtig zijn ontwikkeld. De praktijk wordt nog steeds gekenmerkt door een flexibel en pragmatisch omgaan met methoden en technieken en een sterke gerichtheid op de functie en betekenis van het geschreven woord voor cursisten. Uiteindelijk gaat het daarom.

Literatuur

Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 ‘Van A tot Z betrokken’
(2005) Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bohnenn, E., M. Tubbing e.a. (1984-1986) *Lezen en schrijven, hartstikke moeilijk? Over de opbouw van leren lezen en schrijven door volwassenen*. Amersfoort: Stichting SVE.

Bohnenn, E. e.a. (1983) *Zelf schrijven*. Amersfoort: Stichting SVE.

Bohnenn, E. e.a. (2003) *Functioneel geletterd? Een studie naar analfabetisme en alfabetisering*. ‘s-Hertogenbosch: CINOP.

Duymelings, T. (1988) *Het boek van een analfabeet*. Helmond: Instelling Basiseducatie.

Freire, P. (1972) *Pedagogiek van de onderdrukten*. Baarn: In den Toorn.

Graaf, P. en A. Middel (2009) *Lezen, doe het maar. Jos Ruijs over leesonderwijs aan laaggeletterde volwassenen*. Eindhoven: Stichting ALFAbeter.

Gray, W.S. (1956) *The teaching of Reading and Writing*. Parijs: Unesco.

Hammen-Poldermans, R. (1975) *De methode Paolo Freire: een strategie voor bewustwording*. Bloemendaal: Uitgeverij H. Nelissen.

Hammen-Poldermans, R. (1981) *Leren lezen en schrijven uit eigen ervaring: theorie – en praktijkboek voor taalcursussen*. Amersfoort: Stichting SVE.

Hammink, K en Kohlen P. (1977) *Analfabetisme in Nederland*, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. (Het eerste onderzoek in de 20e eeuw naar het verschijnsel analfabetisme/ laaggeletterdheid onder de autochtone bevolking.)

Hammink, K. (1987) *Alfabetisering. Tien jaar vechten tegen ongelijkheid*. Baarn: Anthos/Sve.

Hammink, K. (1990) *Functional illiteracy and adult education in the Netherlands*. Hamburg: Unesco Institute for Education (UIE).

Noordijk, J. & M. Tubbing (1983) *Leren lezen en schrijven is veranderen: over ervaringsleren en lees- en schrijfgroepen*. Amersfoort: Stichting SVE.

Smith, F. (1978) *Reading*. Cambridge: University Press.

Smith, F. (1982) *Understanding Reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

12

BELEID: TERUGBLIK EN PERSPECTIEF

Thomas Bersee

Dit hoofdstuk biedt een overzicht van de geschiedenis van het alfabetiseringswerk. Ontwikkelingen in beleid staan in dit hoofdstuk centraal. Wat is er gebeurd sinds het eerste onderzoek in 1977? Wat is het overheidsbeleid geweest en wat waren hiervan de consequenties voor de praktijk? Waar staan we nu en wat is het perspectief?



FABRIEK



PEERTJE



KRANT



RUGZAK



SCHOOL

Met dit *Aanvalsplan* pakt de regering het probleem van de laaggeletterdheid krachtdadig en offensief aan. Het volgt de levensloop van de opgroeiende, lerende en werkende mens. Heel het onderwijs, van vroegschoolse educatie tot lerarenopleiding, wordt bij de strijd tegen laaggeletterdheid betrokken. Het plan omvat bovendien een culturele component (leesbevordering). De gedachte achter deze brede benadering is dat laaggeletterdheid voorkómen beter is dan laaggeletterdheid genezen. Nieuw aan het plan is dat ook werkgevers actief in de strijd tegen laaggeletterdheid worden betrokken. Hun bijdrage zal onder meer vorm krijgen in cursussen voor laaggeletterde werknemers. Daarnaast is een voorname rol weggelegd voor de gemeenten. Als lokale overheid, publieke werkgever, uitvoerder sociale zekerheid en opdrachtgever van de volwasseneneducatie zullen zij samen met de provincies en gefaciliteerd door het Rijk, de regie voeren over lokale en regionale samenwerkingsarrangementen op het gebied van scholing, onderwijs en leesbevordering. **Uit: Brief van onderwijsminister Maria J.A. van der Hoeven en de staatssecretaris Mark Rutte en Medy C. van der Laan, gericht aan de Tweede Kamer inzake het Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010, van A tot Z betrokken, 25 november 2005.**

Het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'* dateert uit 2005. In 1977 is het bekend geworden dat er in Nederland (functioneel) analfabeten zijn. Wat is er in de tussenliggende jaren gebeurd? Hoe heeft het alfabetiseringswerk zich ontwikkeld en wat was het overheidsbeleid? In de jaren zeventig valt de werksoort onder het sociaal cultureel werk. Het steunt voor een groot deel op vrijwilligers. Aanvankelijk is er geen actief overheidsbeleid, maar na de 'ontdekking' van het analfabetisme, trekt de rijks-overheid de regie naar zich toe. In 1980 wordt het alfabetiseringswerk een door het rijk gesubsidieerde werksoort. Vervolgens ontwikkelt het zich tot een professionele onderwijsvoorziening met jaarlijks vele duizenden deelnemers. In 1987 treedt het alfabetiseringswerk als onderdeel van de basiseducatie binnen het onderwijsbestel. Alfabetiseringswerk gaat heten: onderwijs Nederlands als eerste taal (NT1). De alfabetiseringswerker evolueert van educatieve begeleider tot docent NT1. In 1996 gaat de basiseducatie op in de sector Educatie van het Regionale Opleidingencentrum. In het kader van de decentralisatie en meer vraagsturing verschuift de bestuurlijke regie van rijksoverheid naar de gemeenten. Uit landelijke peilingen blijkt iedere keer dat de omvang van de laaggeletterdheid verder toeneemt. In de strijd tegen de laaggeletterdheid zijn de ambities meestal groot, de resultaten soms wat minder.

12.1 Opkomst van het alfabetiseringswerk: de jaren zeventig

De ‘ontdekking’ van het analfabetisme

‘De basisvaardigheden van verstaan en spreken, lezen en schrijven vormen de kern van wat nodig is om in de maatschappij te functioneren. Volwassenen hebben minimaal een niveau nodig dat vergelijkbaar is met het eindniveau van het basisonderwijs. Het recht om dit niveau te bereiken moet tot uitdrukking gebracht worden in een passend aanbod van alfabetisering en verdere elementaire educatie.’ Deze woorden stammen uit 1978. Ze zijn te vinden te vinden in een gezamenlijk beleidsadvies van de Commissie Open School (COS) en de Commissie Bevordering Plaatselijke Educatieve Netwerken (CBPEN). Het advies komt niet zomaar uit de lucht vallen. In een eerder advies had de CBPEN al opgemerkt dat in de volwasseneneducatie grote groepen nog nauwelijks aandacht krijgen. De commissie noemde daarbij ‘... die mensen die er in allerlei situaties achter komen, dat zij functioneel analfabeet zijn, namelijk de eerste basis missen om in onze “geletterde” samenleving te functioneren en die te vaak vergeten worden, omdat nogal eens verondersteld wordt dat zij niet meer voorkomen in een maatschappij die sinds driekwart eeuw verplicht onderwijs kent.’

Een paar jaar eerder was in Engeland door een bevolkingsonderzoek aan het licht gekomen dat functioneel analfabetisme op grote schaal voorkwam. Dit was aanleiding voor het PCBEN en COS om in 1977 de universiteit van Nijmegen opdracht te geven om ook voor Nederland de situatie eens te peilen. De Nijmeegse onderzoekers kwamen met een raming dat maar liefst 1 tot 4% van de volwassen bevolking als functioneel analfabeet beschouwd kan worden. In absolute getallen ging het om 100.000 tot 400.000 mensen. Dat het zoveel mensen betrof, had vrijwel niemand voor mogelijk gehouden. In de media was het groot nieuws. Er was ongeloof alom, maar de feiten spraken voor zich. Nederland had er plots een nieuw maatschappelijk vraagstuk bij.

Pionierfase

Een reguliere onderwijsvoorziening voor alfabetisering is er in de jaren zeventig niet, toch wordt er al volop gealfabetiseerd. In het Nijmeegse onderzoek wordt het aantal deelnemers op meer dan 3000 geschat. De alfabetiseringsactiviteiten vormen een bont geheel. Dit geldt zowel voor de opzet en benadering als voor de mensen en instellingen die erbij betrokken zijn. De betrokken instellingen variëren van club- en buurthuizen, scholen, instellingen voor maatschappelijk werk, gezondheidscentra, actiegroepen, penitentiaire inrichtingen, sociale werkplaatsen of organisaties voor arbeidsbemiddeling. Een belangrijke rol bij de toeleiding spelen de gezinsverzorgster, welzijnswerker, huisarts, wijkagent, ambtenaar van de sociale dienst of arbeidsbureau, dominee of pastoor. Soms is het een onderwijzeres die enkele ouders van haar leerlingen les geeft, dan weer

is het een vormingswerker die een bijspijkerkursus begeleidt of wordt een oud-onderwijzer door het maatschappelijk werk benaderd om een aantal mensen te helpen. Het kan gaan om enigszins geplande projecten maar vaker nog om groepen die spontaan ontstaan. Er wordt individueel gewerkt bij de deelnemers thuis, maar ook in kleine groepjes in het buurhuis of in het wijkcentrum.

De begeleiders zijn bevoegde onderwijskrachten, of vormings- en opbouwwerkers, maar veelal zijn het ook vrijwilligers zonder enige opleiding voor onderwijs of welzijnswerk. Het lesmateriaal is aanvankelijk vooral afkomstig uit het basisonderwijs en het speciaal onderwijs, maar naderhand gaan de begeleiders ook zelf lesmateriaal op maat maken. Sommige projecten zijn beperkt tot leren lezen en schrijven, maar in andere projecten komen ook rekenen, sociale vaardigheden en maatschappelijke oriëntatie aan bod. Als de begeleider uit het onderwijs komt, dan ligt het accent veelal op een onderwijskundige benadering en het omgaan met leermoeilijkheden. Begeleiders uit het vormings- of opbouwwerk laten zich doorgaans inspireren door Paolo Freire (zie hoofdstuk 11). Voor hen gaat het vooral om kritische bewustwording, emancipatie en sociale verandering.

Volwassenenvorming

Het alfabetiseringswerk is een late loot in de volwasseneneducatie. Al vanaf eind jaren zestig maakt de volwasseneneducatie een enorme groei door. Allerlei organisaties, al dan niet gesubsidieerd, houden zich bezig met een grote verscheidenheid van activiteiten, zoals de Moeder-mavo, projecten Permanente Educatie, de VOS-cursussen (vrouwen oriënteren zich op de samenleving), PIZ-cursussen (Pensioen in zicht) en het Vormingswerk. Het is de bloeiperiode van de vrouwenemancipatie. Vrouwen met een onderwijsachterstand grijpen de kans om in de volwasseneneducatie een inhaalslag te maken. De volwasseneneducatie valt in die tijd overigens nog buiten het onderwijsbestel. De term volwasseneneducatie wordt in Nederland zelfs nog niet eens gebruikt. Men spreekt van volwassenenvorming, sociaal cultureel werk en ontwikkelings- en vormingswerk voor volwassenen. Het gaat om een werksoort die onder verantwoordelijkheid valt van het ministerie van Cultuur Recreatie en Maatschappelijk Werk (CRM), met Marga Klompé (KVP) als eerste vrouwelijke minister van Nederland.

Paarse bijbel

De aanzet om de volwasseneneducatie in het onderwijsbestel op te nemen, komt vanuit het buitenland. Al in 1960 wordt op de conferentie van de Organisatie voor Opvoeding en Onderwijs van de Verenigde Naties (UNESCO) gepleit om de volwasseneneducatie in het onderwijsbestel op te nemen. Mannen en vrouwen dienen, volgens de slotresolutie, 'hun gehele leven de mogelijkheden te hebben tot vorming en ontwikkeling, zowel ter bevordering

van hun individuele ontplooiing als van hun actieve deelname aan het maatschappelijke en politieke leven en aan de sociale en economische ontwikkeling van hun land.’

Begin jaren zestig wordt ‘éducation permanente’ c.q. permanente educatie een actueel thema bij de Raad van Europa. Vervolgens lanceert de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) – de club van geïndustrialiseerde landen – de idee van een leven lang leren, zowel ter vervulling van veranderende kwalificatie-eisen op de arbeidsmarkt als realisering van een vormingsideaal van individuele ontplooiing en talentontwikkeling. Centraal staat daarbij de gedachte dat educatie over het gehele leven gespreid en in afwisseling met andere activiteiten zoals arbeid en zorgtaken, genoten wordt. Het Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling (NCVO) laat zich door de internationale ontwikkelingen inspireren en komt met de nota *Functie en toekomst van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen in de Nederlandse samenleving* (Lange 1969). Hierin wordt gepleit voor de uitbouw van het onderwijsbestel met een sector voor volwassenen met daarin een actief samenspel tussen onderwijs en vorming. ‘Permanente educatie wil de mens in staat stellen zich in de maatschappij in vrijheid een plaats te verwerven en actief deel te nemen aan de evolutie ervan,’ aldus de opstellers. De nota wordt zo’n belangrijk sleuteldocument, dat deze naar de kleur van de kافت, de bijnaam paarse bijbel krijgt.

Open School

De eerste beleidsmatige aanzet tot een samenhangende visie op de volwasseneneducatie wordt in 1975 gegeven door onderwijsminister Van Kemenade (PvdA). In de nota *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel* (1975) stelt hij: ‘sluitstuk van de nieuwe onderwijsstructuur is de Open School. Dat is de organisatie die alle voorzieningen voor verdere scholing en vorming na de eerste onderwijsweg coördineert en deels ook zelf aanbiedt.’ De motivatie van de Open School is dat: ‘iedereen zijn leven lang moeten kunnen blijven leren en zich door training, studie, discussie en bezinning moeten kunnen heroriënteren. Hiervoor zijn educatieve voorzieningen nodig. Voorzieningen die voor iedereen toegankelijk zijn en die dus, gespreid naar tijd en plaats, aansluiten bij de behoeften en situaties in leven en werken van alle volwassenen. Om te garanderen dat deze voorzieningen op een systematische wijze worden aangeboden, komt er een Open School.’

De Open School is vooral bedoeld als tweedekans onderwijs en is primair gericht op de emancipatie van achtergestelde groepen. ‘De Open School is bedoeld voor alle volwassenen, maar er moet met name aandacht worden besteed aan die groepen, die in hun jeugd maar weinig onderwijs hebben gehad en die tot dusverre om uiteenlopende redenen nauwelijks of geen gebruik maken van bestaande vormen van volwasseneneducatie,’ aldus Van Kemenade. In 1977 worden door de Commissie Open School (COS) en de

Commissie Bevordering Plaatselijke Educatieve Netwerken (CBPEN) ingesteld. De opdracht van beide commissies is om het kabinet te adviseren over de ontwikkeling van de volwasseneneducatie.

Welzijn versus onderwijs

In 1977 verenigen de alfabetiseringsprojecten zich in de Landelijke Steungroep Alfabetisering (LSA). In de periode tussen 1977 en 1980 maakt de LSA vooral zaak van de volgende twee dingen: het stimuleren en ondersteunen van projecten, en een lobby voeren bij de overheid om de werksoort erkend en gesubsidieerd te krijgen. Het LSA keert zich echter tegen het gezamenlijke beleidsadvies van COS/CBPEN om de volwasseneneducatie inclusief het alfabetiseringswerk in het onderwijsbestel op te nemen. Het argument is dat onderwijs niet de oplossing is, maar juist deel van het probleem. Als iets schuld heeft aan het analfabetisme, dan is het wel het onderwijssysteem zelf, zo is de redenering. Het onderwijssysteem zou vooral op selectie, concurrentie en prestatiedwang gericht zijn, en juist de bestaande machtsverhoudingen en sociale ongelijkheid bestendigen. Voorkomen moest worden dat volwassenen die door het onderwijsbestel als ‘onschoolbaar’ waren uitgebraakt, weer terug de schoolbank werden ingeduwd voor nog eens een faalervaring.

Dit brengt de LSA ertoe om een tegenadvies uit te brengen. Alfabetisering wordt aangemerkt als een facet van breed welzijnsbeleid en een ideologische stellingname wordt niet geschuwd. ‘Het beleid dat met betrekking tot alfabetisering gevoerd gaat worden, moet vanuit het uitvoerend werk gestalte krijgen, het moet beleid van onderop zijn. Het emancipatoire uitgangspunt is dat de analfabeet méér problemen heeft dan alleen het ontbreken van lees- en schrijfvaardigheid. Alfabetiseringswerk zal ook breder moeten zijn dan het aanleren van een technische vaardigheid. Dit leren zal deel uit moeten maken van een proces, waarbij individuen en groepen zich bewust worden van de oorzaken van sociaal-ekonomiese achterstelling en leren zich daartegen te verweren.’

12.2 Het projectenbeleid: 1980 - 1987

Erkend en gesubsidieerd

In 1980 treedt er een landelijk subsidieregeling in werking voor ontwikkelingsprojecten in de volwasseneneducatie: Open School, Vormingswerk Jong Volwassenen (VJV), Educatieve activiteiten culturele minderheden en alfabetisering. In het subsidiereglement wordt alfabetisering als volgt omschreven: ‘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. Het leren lezen en schrijven dient daarbij een geïntegreerd geheel te vormen met andere emancipatie- en hulpverleningsactiviteiten. De activiteiten moeten zoveel mogelijk aansluiten bij de

leefsituatie en de ervaringen van de deelnemer, zowel door inhoud en methode als door werkmateriaal.' Het LSA heeft weinig reden tot klagen. Het alfabetiseringswerk wordt door de rijksoverheid erkend en gesubsidieerd, en de aandacht voor hulpverlening en emancipatie blijft gewaarborgd. De subsidieregeling wordt uitgevoerd door het ministerie van CRM. In 1980 worden 133 projectplannen gehonoreerd die zich over 220 gemeenten uitstrekken. In het jaar daarop gaat het om 200 alfabetiseringsprojecten in ruim 300 gemeenten.

Stichting SVE

De LSA verliest snel haar wilde rode haren. De nogal linkse actieclub wordt met een flinke dosis rijkssubsidie omgevormd tot een officieel adviesorgaan voor het regeringsbeleid. De nieuwe naam is Landelijke Projectgroep voor de Alfabetisering (LPA). De inhoudelijke ondersteuning wordt ondergebracht bij het Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling (NCVO) dat later wordt gesplitst in NCVO en de Stichting SVE. Het Landelijk Studie- en Ontwikkelingscentrum ten dienste van de Volwasseneneducatie doet aan methodiekwontwikkeling, deskundigheidsbevordering en onderzoek. Scholingen en studiedagen worden georganiseerd en talrijke publicaties zien het daglicht.

In 1981 verschijnt de eerste alfabetiseringsmethode *Leren lezen en schrijven uit eigen ervaring: theorie- en praktijkboek voor taalcursussen* van Riet Hammen Poldermans. Zoals de titel verraaft, is deze gebaseerd op de zogeheten taalervaringsmethode waarbij wordt voortgebouwd op de leefwereld en de (gesproken) taal van de deelnemers. Andere bekende titels zijn: *Leren lezen en schrijven is veranderen: over ervaringsleren in lees- en schrijfgroepen* (1983), *Lezen en schrijven: hartstikke moeilijk? over de opbouw van leren lezen en schrijven voor volwassenen* (1984-1986), *Wat je allemaal moet kennen en kunnen: deskundigheden van alfabetiseringswerkers* (1984), en *Je moet het zelf doen: leerbelemmeringen overwinnen in de basiseducatie* (1986). In het tijdschrift *Alfabode* wordt levendig gediscussieerd over werkwijze en didactische aanpak. Verder is er de *Krant* die wordt samengesteld uit de bijdragen van de deelnemers zelf. In de serie leesplezier verschijnen er makkelijke leesboeken van bekende auteurs als Willem Wilmink en Hans Dorrestijn.

Basiseducatie in wording

De trend richting onderwijsbestel zet zich gestaag door. De verantwoordelijkheid voor de volwasseneneducatie is tot de jaren tachtig versnipperd over diverse ministeries. Om het beleid te stroomlijnen wordt onderwijsminister Pais (VVD) in 1981 aangesteld als coördinerend projectminister voor de volwasseneneducatie. In datzelfde jaar komt het kabinet met de *Beginselelnota inzake de volwasseneneducatie* (1981) met daarin het voornemen om de volwasseneneducatie in het onderwijsbestel op te nemen. 'Volwasseneneducatie is even onmisbaar is als educatie van kinderen en jongeren,' zo luidt het hoofdbeginsel. Twee jaar later verschijnt de kabinetsnota *Hoofddlijnennotities volwasseneneducatie* (1983) met daarin het plan om een wettelijke regeling op te stellen voor de

basiseducatie. In de nota wordt gesteld dat ‘het bieden van vorming en opleiding aan hen, die tot nu toe geringe onderwijskansen hadden, de centrale zaak blijft bij de volwasseneneducatie’ en dat ‘...uit overwegingen van rechtvaardigheid gekozen wordt voor basiseducatie voor volwassenen, met de grootste educatieve achterstand, die lezen en/of schrijven en/of rekenen zeer moeilijk kunnen hanteren in hun maatschappelijke situatie.’ Als specifieke doelgroepen worden aangemerkt vrouwen en ‘medeburgers van andere culturele herkomst.’

12.3 De Rijksregeling Basiseducatie: 1987 - 1996

Fusies

De Rijksregeling Basiseducatie treedt in 1987 in werking. De werksoorten de Open School, het Vormingswerk Jong Volwassenen, de Educatieve activiteiten culturele minderheden en het Alfabetiseringswerk gaan op in de basiseducatie. De basiseducatie wordt onderdeel van het onderwijsbestel en valt onder de verantwoordelijkheid van het ministerie van Onderwijs & Wetenschap. Op plaatselijk niveau fuseren de diverse werksoorten en ontstaan er instellingen basiseducatie. In 1992 worden er ruim 250 instellingen geteld met 3.500 betaalde krachten en 2.500 vrijwilligers. Overwegend gaat het om vrouwen, en veelal hebben ze een diploma van de pedagogische academie of van een lerarenopleiding. Het aantal deelnemers bedraagt 87.000 van wie iets meer dan de helft van allochtone afkomst is. De instellingen ontvangen uit het budget van O&W een subsidie naar rato van het aantal deelnemers en het aantal uitgevoerde lesuren.

Handleiding

De Rijksregeling gaat vergezeld van een *Handleiding met voorgeschreven leerdoelen en pedagogische richtlijnen*. Volgens de *Handleiding* stelt de basiseducatie mensen in de gelegenheid alsnog ‘die kennis en vaardigheden te verwerven die strikt noodzakelijk zijn om zich in het dagelijks leven te redden.’ Essentiële vaardigheden zijn taalvaardigheid, de rekenvaardigheid en sociale vaardigheid: ‘Deze vaardigheden dienen geplaatst te worden in de sociaal-culturele situatie van de deelnemer, dat wil zeggen dat moeten worden uitgegaan van de eigen leef- en werksituatie, van de eigen wensen en ervaringen. Een samenhangend aanbod van voornoemde vaardigheden zal gericht zijn op: (a) informatieverwerving en -toepassing, (b) onderkenning van problemen en de mogelijkheden die er zijn om deze te bespreken en zo mogelijk op te lossen, (c) het bevorderen van de bewustwording van eigen mogelijkheden en daardoor meer durf en vertrouwen kunnen ontwikkelen en dergelijke. Tussen taalvaardigheid, rekenvaardigheid en sociale vaardigheid is een vloeiende overgang.’ De volgende grondbeginselen dienen in acht te worden gehouden:

- Zelfbepaling en zelfbeheer. ‘Doel en verwachtingen dienen door de deelne-

mers zelf te worden geformuleerd. De toepassing van dit principe kan niet beperkt blijven tot inhoud en methodiek, maar geldt ook voor de omvang van het aanbod, het te volgen tempo, medezeggenschap inzake frequentie, plaats en tijd van de bijeenkomsten en de rol van de deelnemer in het proces van besluitvorming binnen de organisatie die het educatieve aanbod realiseert. Kortom, het betreft alle factoren die de educatieve situatie bepalen.’

- Ervaringsleren en groepsleren. ‘Dit beginsel steunt op de gedachte dat volwassenen het meest leren op basis van hun ervaringen en door het uitwisselen van ervaringen met anderen. Daarbij gaat het vooral om leerervaringen en ervaringen die te maken hebben met de maatschappelijke situatie van betrokkenen. Werken op basis van ervaringen houdt tevens in dat wordt aangestuurd op verbreding en verdieping van de ervaringswereld en op reflectie op die ervaring, met als uiteindelijke doelstelling het zich kritisch kunnen opstellen in een maatschappelijke situatie.’
- Werving. ‘Activering, werving en toeleiding moeten worden beschouwd als het begin van het educatieve proces.’
- Professionele begeleiding. ‘De educatieve activiteiten in het kader van de basiseducatie worden begeleid door betaalde, professionele educatieve werkers met een onderwijsbevoegdheid basiseducatie, zo mogelijk tezamen met vrijwilligers. De begeleiding geschiedt vanuit een team.’

Gemengde gevoelens

De invoering van de basiseducatie leidt tot gemengde reacties. Pleitbezorgers, onder wie de LPA, hadden in voorgaande jaren naar voren gebracht dat ‘de samenleving zich verplicht zou moeten voelen mensen die niet volwaardig kunnen participeren omdat ze niet of nauwelijks kunnen lezen en schrijven, het recht te geven op een voorziening van voldoende kwaliteit en continuïteit.’ Met opname van het alfabetiseringswerk in het onderwijsbestel zou die wens nu vervulling gegaan zijn. Bovendien zou de *Handleiding* getuigen van een evenwichtige integratie van onderwijs en vorming, zoals dat ooit in de Paarse bijbel was voorgestaan. Het alfabetiseringwerk zou nu een professionele onderwijsvoorziening geworden zijn met behoud van de sociaal culturele dimensie. Niettemin is men in de gelederen van het oude vormingswerk aanzienlijk minder blij. De angst voor verschooning, inperking en beknutting zou bewaardheid zijn. Vanuit het perspectief van het vormingswerk wordt de volwasseneducatie gereduceerd tot de conventionele schoolvakken taal, rekenen en sociale vaardigheden. Vooral het oogmerk van de basiseducatie om ‘kennis en vaardigheden te verwerven die *strikt noodzakelijk* zijn om zich in het dagelijks leven te redden’ wekt veel weerstand. Dat had immers nog maar weinig te maken met wat de grote inspirator Paolo Freire had bedoeld met ‘Concientization’. De *Handleiding* zou het product zijn van overheidsbevoogding en in dit verband wordt er zelfs gesproken van een verwerpelijke staatspedagogiek. Bovendien staan de vormingswerkers die soms al jaren werkzaam zijn in het alfabetiserings-

werk, niet echt te springen om zich te onderwerpen aan het toezicht van de onderwijsinspectie. De verplichting om via een provisorische urgentieopleiding alsnog een onderwijsbevoegdheid te halen, maakt hun enthousiasme er bepaald niet groter op.

Onderwijskoers

De Stichting SVE wordt de landelijke ondersteuningsinstelling met als belangrijkste opdracht om een samenhangend cursusaanbod te ontwikkelen. ‘Sinds het alfabetiseringwerk is opgenomen in de basiseducatie en dus een formele onderwijsvoorziening is geworden, ontstaat de noodzaak om leerdoelen te formuleren. Het is nodig dat er duidelijkheid komt over wat deelnemers in de verschillende cursussen kunnen leren, zodat cursussen op elkaar afgestemd kunnen worden, en deelnemers zo mogelijk kunnen doorstromen naar vervolgcursussen,’ zo verwoordt een SVE-adviseur de nieuwe koers.

Voor de toegestane vakken NT1, NT2, Rekenen, Engels, Sociale Vaardigheden en Informatiekunde worden leerdoelen opgesteld en een niveau-indeling gemaakt. Er komen drie niveaus: niveau 1 en 2 – vergelijkbaar met het eind-niveau van het basisonderwijs – en niveau 3 – vergelijkbaar met de basisvorming. Op basis daarvan worden modulaire cursusplannen en flexibele leerlijnen ontwikkeld. Uiteindelijk resulteert dit in de zogeheten *Blokkendoos* (een soort Kubrik-kubus met leerkavels) en de KSE, Kwalificatiestructuur Educatie (later de Basisstructuur Educatie). Andere activiteiten van de Stichting SVE zijn onderzoek, deskundigheidsbevordering, tooncollectie van leermaterialen, informatie-uitwisseling door onder meer het tijdschrift *Basiseducatie* – later herdoopt tot *TVE: Tijdschrift voor Educatie*. Tevens wordt de ontwikkeling van leermethoden ter hand genomen waaronder Sprint (Malmberg) voor NT1.

12.4 Wet Educatie en Beroepsonderwijs: vanaf 1996

Educatie

De Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) behoort tot de belangrijkste wapenfeiten van onderwijsminister Ritzen (PvdA). In 1996 worden het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), het beroepsbegeleidend onderwijs (bbo), het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (vavo) en de basiseducatie samengebracht in één wettelijk kader. In de WEB worden twee onderwijssectoren onderscheiden: het beroepsonderwijs en de educatie. De basiseducatie en het VAVO gaan op in de educatie. Volgens de definitie in de WEB is educatie ‘gericht op de bevordering van de persoonlijke ontplooiing ten dienste van het maatschappelijk functioneren van volwassenen door de ontwikkeling van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen op een wijze die aansluit bij hun behoeften, mogelijkheden en ervaringen alsmede bij maatschappelijke behoeften.’ Daarbij worden er vier typen opleidingen onderscheiden:

- Voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (vavo).
- Opleidingen Nederlands als tweede taal.
- Opleidingen gericht op breed maatschappelijk functioneren ter voorbereiding op een voortgezette opleiding, bijvoorbeeld vavo, een basisberoepsopleiding, vakopleiding of middenkaderopleiding.
- Opleidingen gericht op sociale redzaamheid en participatie in maatschappelijke context, gericht op minimale zelfredzaamheid op het gebied van taal, rekenen en sociale vaardigheden.

Het ROC en de gemeentelijke regievoering

De Rijksregeling Basiseducatie bevatte voorschriften over toegestane vakken, werkwijze en didactiek. In de WEB zijn daarover nauwelijks nog voorschriften te vinden. Over zaken als zelfbepaling, ervaringsleren en groepsleren wordt met geen woord gerept. De twee belangrijkste actoren voor de educatie zijn: het regionaal opleidingencentrum (ROC) als onderwijsaanbieder en de gemeente als regievoerder en ‘inkoper’ van educatietrajecten. Ongeveer 240 instellingen voor basiseducatie gaan op in de sector Educatie van ongeveer 40 ROC’s. Het zijn echter de gemeenten die verantwoordelijk zijn voor het aanbod van de volwasseneneducatie binnen de gemeente inclusief alfabetiseringscursussen. Zij krijgen hiervoor budget van de rijksoverheid gebaseerd op inwoneraantallen, bevolkingssamenstelling en opleidingsniveau. Bestuurlijke decentralisatie en meer vraagsturing zijn de reden om de gemeenten de regierol toe te bedelen. Immers de gemeente staat dicht bij de burger en zou beter dan de rijksoverheid kunnen inspelen op de plaatselijke onderwijsnoden. Er is echter sprake van gedwongen winkelnering. De gemeenten zijn vooralsnog verplicht om de Educatie bij het ROC in te kopen, maar in latere jaren mogen gemeenten steeds meer de vrije markt op.

Basiseducatie als Calimero

In de basiseducatie wordt de ROC-vorming niet bepaald met gejuich ontvangen. Om de boot niet te missen wijst de Landelijke Vereniging Directeuren Basiseducatie fusering weliswaar niet af, maar brengt wel naar voren dat ‘tussen de deelnemersgerichte instellingen voor basiseducatie en de samenwerkingspartners in het vervolgonderwijs grote cultuurverschillen heersen.’ Ook is de Vereniging ongerust over de toenemende arbeidsmarktgerichtheid. Overaccntuering op doorstroming zou gezien de leerwens en het leervermogen van het merendeel van de deelnemers niet gerechtvaardigd zijn. Voor het gros van de deelnemers is de basiseducatie tegelijk ook eindonderwijs. Voorts is er de zorg dat voor mensen die maar heel moeilijk voor onderwijs warm te krijgen zijn, allemaal extra drempels worden ingebouwd. Door schaalvergroting en efficiencyoperaties zouden uitvoeringslocaties verloren kunnen gaan, en zou de basiseducatie de kans lopen te verdrinken in ongezellige lesfabrieken ver buiten het eigen woongebied van de deelnemers.

Instellingen voor basiseducatie zijn doorgaans kleine platte organisaties met een inhoudelijk management en met een cultuur waarin teamwork en collegiale consultatie hoog staan aangeschreven. De vrees is dit alles ten onder gaat in stroperige bureaucratische managementlagen en een kille hiërarchische afreken-cultuur. Verder is er angst voor een stiefmoederlijke behandeling van de basis-educatie binnen het ROC. Het bestuur en management van het ROC zouden evenals de gemeentebestuurders en onderwijsambtenaren maar weinig affiniteit hebben met het welzijnskarakter van de basiseducatie. Als een soort van Calimero zou de educatie tussen de grote jongens van het beroepsonderwijs voor erkenning moeten strijden. Vanwege de focus op het beroepsonderwijs zou menig ROC de educatie zelfs liever kwijt dan rijk zijn, zo wordt in latere jaren wel eens gefluisterd. De latere naamsverandering van BVE Raad – de branche-organisatie van de ROC's – in MBO Raad doet inderdaad iets in die richting vermoeden.

Op de bres voor NT1

Ook de landelijke ondersteuningsinstellingen voor educatie en beroepsonderwijs fuseren. Zo gaat in 1996 de Stichting SVE op in het Centrum voor de Innovatie van Opleidingen (CINOP). De bijdragen van CINOP aan de vernieuwing van de educatie zijn ondermeer de Basisstructuur Educatie – een onderwijsplattegrond met niveaus, doelen en doorstroomrichtingen – competentiecatalogi – wat volwassenen allemaal moeten weten en kunnen op gebied van werk, opvoeding en burgerschap – en raamwerken voor het taalonderwijs – een raster met taalniveaus en functionele taalvaardigheden. CINOP wordt aangedreven door een hybride mengsel van overheidssubsidies en commerciële marktactiviteiten, en in deze troebele mix zakt de aandacht voor basiseducatie al heel snel naar de bodem.

Nauwelijks taalles voor analfabeten

Eindhovens Dagblad, 9 september 1997

Zoals in vroegere tijden gaat het veld wederom zelf zijn eigen ondersteuning regelen. In het jaar 1996 richt een groep NT1-docenten de Stichting Landelijk Netwerk Nederlandstaligen in de (Basis)educatie (Nedwerk NT1) op. Het Nedwerk NT1 stimuleert ondersteuning en kennisdeling door een nieuwsbrief, een website en landelijke studiedagen en themagroepen. Er wordt voorlichtings- en wervingsmaterialen geproduceerd. Tevens komt er een landelijke bellijn voor aanmelding en voor informatie over alfabetiseringscursussen. In een tijd dat de

beleidsaandacht vooral uitgaat naar NT2 en inburgering, zijn de inspanningen van Nedwerk NT1 erop gericht om het aanbod voor NT1 overeind te houden. De mensen uit de NT1-doelgroep organiseren zich in hetzelfde jaar in de Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering/Stichting ABC. Deze stichting ontpopt zich als een actieve lobbyclub die niet alleen de weg naar menig gemeentehuis maar ook naar Den Haag weet te vinden.

Het echec van de inburgering

Vanaf midden jaren tachtig neemt de toeloop naar de volwasseneneducatie explosief toe. De groei komt echter uitsluitend op rekening van NT2 en inburgering, terwijl NT1 juist ietwat in de verdrukking raakt. Vanaf begin jaren negentig raakt het maatschappelijke vraagstuk van de integratie steeds meer op de voorgrond. Er wordt gesproken over een multicultureel drama en de roep om verplichte inburgering wordt steeds luider. Over de ROC's zet zich voor de buitenwereld het beeld vast van lange wachtlijsten, bureaucratische inertie, monopolistische arrogantie en een beschamend tekort aan zichtbaar onderwijsrendement. In 1998 treedt de Wet inburgering Nieuwkomers (WIN) in werking. In 2003 wordt de verantwoordelijkheid voor de inburgeringscursussen en de daarbij behorende budgetten overgeheveld van het ministerie van OCW naar het ministerie van Justitie, met eerst Nawijn en daarna Verdonk als minister van Vreemdelingenzaken en Integratie.

In 2007 gaat de Wet Inburgering (WI) van kracht en de verantwoordelijkheid verhuist naar het ministerie Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieu (VROM), met eerst Vogelaar en daarna Van der Laan als minister van Wonen, Wijken en Integratie. Voor het inburgeringsbudget wordt het principe van de gedwongen winkelnering verruild voor de vrije markt. Dit betekent dat gemeentes de inburgeringstrajecten openbaar dienen aan te besteden en dat naast ROC's ook andere onderwijsaanbieders kunnen meedingen. De WI brengt immers met zich mee dat het inburgeringsonderwijs buiten de kwaliteitscontrole van de onderwijsinspectie komt te vallen. NT2-docenten hoeven formeel geen onderwijsbevoegdheid meer te hebben. De WI blijkt niet onmiddellijk een doorslaand succes. De verplichte inburgeraars komen niet opdagen maar de NT2-docenten wel en die staan voor lege leslokalen.

Verdere ontbinding

Het verval van het inburgeringsonderwijs ondermijnt ook de rest van het educatieve aanbod. De Onderwijsinspectie die nog wel toezicht heeft op het deel van het onderwijs dat door de WEB wordt gefinancierd, schrijft in 2008 in het onderwijsverslag: 'Doordat veel minder inburgeraars in 2007 aan een traject begonnen dan verwacht, zijn ROC's geconfronteerd met capaciteitsoverschotten. Een aantal ROC's besloot daarom tot ontslag van grote aantallen docenten Educatie. De grote teruggang in de deelname aan inburgeringstrajecten heeft ook gevolgen voor andere potentiële deelnemers in educatieoplei-

dingen en diensgevolge voor de infrastructuur van educatie in Nederland. Bij een aantal ROC's leidde uitvoering van een sociaal plan er namelijk toe dat behalve docenten met specialisatie NT2 ook docenten met specialisatie NT1 elders in het ROC of daarbuiten werk moesten vinden. Derhalve komt ook het lesaanbod aan laaggeletterden onder druk te staan.'

Het Max Goote Kenniscentrum (MGK) is nog somberder en constateert niet alleen bij NT2 maar ook bij de rest van de educatie een forse terugloop van cursisten. De Wet Participatiebudget die in 2009 wordt ingevoerd, zal de educatie waarschijnlijk de definitieve doodsteek toebrengen, zo waarschuwt het MGK. De inburgeringsgelden, educatiegelden en re-integratiegelden worden dan per gemeente in één grote pot samengevoegd. Gemeenten krijgen grotere vrijheid in de besteding, de gedwongen winkelnering bij het ROC wordt verder afgebouwd en de educatie mag op termijn geheel op de vrije markt worden aanbesteed. 'Educatie als publieke voorziening met een sterke professionele infrastructuur dreigt binnenkort vrijwel geheel te verdwijnen, zeker nu er ook sprake is van de komst van marktwerking ten aanzien van vavo en overige trajecten. Met deze ontwikkeling vervalt in 2011 ook de verantwoordelijkheid van OCW voor de toegankelijkheid en deugdelijkheid van deze onderwijsvoorzieningen. Inspectietoezicht op de kwaliteit van vavo en overige trajecten is dan niet meer aan de orde,' aldus het MGK. Als we het MGK mogen geloven, is het niet denkbeeldig dat de alfabetisering binnen afzienbare tijd weer terugkeert naar de moederschoot van het welzijnswerk.

12.5 Tussen resultaat en ambitie: vanaf 1990

Speerpunt van beleid

Het jaar 1990 wordt door de UNESCO uitgeroepen tot het Internationale Jaar van de Alfabetisering. Dit jaar wordt onder het motto 'Lezen en schrijven, praktisch onmisbaar' ook in Nederland gevierd. Bij de start zegt onderwijsminister Ritzen dat de volwasseneneducatie een van de speerpunten is van het kabinetsbeleid en dat het streven erop gericht is dat in het jaar 2000 het analfabetisme in Nederland verdwenen is. Er wordt een stuurgroep geformeerd voor het opstellen van een beleidsadvies. Voorzitter is Hofstede die ook voorzitter is van het Christelijk Nationaal Vakverbond (CNV). Na een jaar studie komt de stuurgroep met een notitie met daarin als belangrijkste aanbeveling: 'Om te komen tot een samenleving waarin maatschappelijk analfabetisme geen probleem meer is, zijn structurele bestrijding en op preventie gerichte activiteiten noodzakelijk. De bestrijding van maatschappelijk analfabetisme dient op meerdere fronten tegelijk plaats te vinden: niet alleen binnen de basiseducatie, maar ook binnen het basis- en voortgezet onderwijs, op de werkvloer, in en rond de openbare bibliotheken. Dit vraagt om een gecoördineerde aanpak.' Op de slotmanifestatie van het alfabetiseringsjaar overhandigt Hofstede het beleids-

advies aan onderwijsminister Ritzen, die er vervolgens een grote verdwijntuc mee uithaalt, want nadien is er nooit meer iets van vernomen.

Ritzen: extra subsidie voor alfabetisering

NCR Handelsblad, 3 april 1990

Hernieuwde aandacht

Eind jaren negentig blijkt dat het analfabetisme eerder is toegenomen dan afgenomen. In het onderzoeksrapport *Basisvaardigheden in Nederland* (1999) van het Max Goote Kenniscentrum (MGK) komt naar voren dat ongeveer 13 procent van de Nederlandse bevolking tussen de 15 en 74 jaar laaggeletterd is. In absolute getallen gaat het om 1,5 miljoen mensen die weliswaar ‘niet over de hele linie bestempeld kunnen worden als analfabeet, maar waarvan velen grote problemen ondervinden met het begrijpen en omgaan met teksten en reken-taken uit het leven van alledag’. Naast de groep van laaggeletterden zou er ook nog eens een risicogroep zijn van 2,5 miljoen Nederlanders (30%). Deze groep zou het risico lopen onvoldoende geletterd te zijn wanneer het gaat om toene-mende vaardigheidseisen in het werk, thuis of in de samenleving.

Het onderzoek van het MGK brengt de oppositie in de Tweede Kamer – SP, CDA en Groen Links – ertoe om een motie in te dienen waarin de regering wordt verzocht ‘om een stappenplan op te stellen met als doel het functioneel analfabetisme in ons land effectief te bestrijden.’ De motie wordt niet aange-nomen. Het argument is dat niet het kabinet, maar de gemeenten verantwoor-delijk zijn voor het educatiebeleid.

Kort daarop wordt in de zogeheten *Monitor Educatie* (2000) bericht dat ‘het probleem van functioneel analfabetisme in de afgelopen tien jaar niet is afge-nomen ondanks de inzet van educatie.’ De omvang van het vraagstuk van functioneel analfabetisme vraagt om een extra impuls van de gemeenten, zo luidt het advies van de onderzoekers. In hetzelfde jaar krijgt onderwijsminister Hermans (VVD) de nota *Alfabetisering Autochtone Nederlanders 2000+* aange-boden door de Stichting ABC. De nota bevat een voorstel voor een vijfjaren-plan voor een structurele aanpak van het analfabetisme.

In het jaar 2000 verschijnt ook nog eens, als gevolg van een bijeenkomst van de Europese Raad te Lissabon, het *Europees Memorandum* over een Leven Lang Leren. Er zijn zes kernboodschappen waarvan de eerste luidt dat ‘iedereen universele en permanente toegang moet hebben tot leeractiviteiten om basis-vaardigheden te verwerven en op te frissen die nodig zijn voor een duurzame participatie in de kennismaatschappij.’

Taalunie pleit voor brede aanpak

In het rapport *Laaggeletterd in de lage landen: hoge prioriteit voor beleid (2004)* verkondigt de Nederlandse Taalunie de opvatting dat laaggeletterdheid een probleem is dat alle geledingen van de samenleving betreft en dus ook breed moet worden opgepakt en niet alleen door het onderwijs. De aanpak moet oog hebben voor verschillende subgroepen. De groep van laaggeletterde volwassenen omvat zowel de grootmoeder die haar kleinkind wil voorlezen als de achttienjarige schoolverlater op zoek naar werk. Voorts waarschuwt de Taalunie voor een maatschappelijke tweedeling tussen ‘knows and know nots’. De volgende aanbevelingen worden gedaan:

- Krachtige impulsen bieden voor het verhogen van geletterdheid van volwassenen, met prioriteit voor jongeren en jong volwassenen, voor ouders van jonge schoolgaande kinderen, en voor werkzoekenden en langdurig werklozen.
- Verbreding van de smalle weg van de volwasseneneducatie, met meer mogelijkheden tot onderwijs en scholing in functie van de rollen en taken die mensen (willen) vervullen in hun werk en privéleven. Meer samenwerking tussen volwassenenonderwijs en andere actoren in de samenleving, zoals het bedrijfsleven, de vakbonden en het basisonderwijs.

Prinses wil verankering

Met financiële steun van het ministerie van OCW wordt in 2003 Stichting Lezen & Schrijven opgericht. H.K.H. Prinses Laurentien is bestuursvoorzitter. Stichting Lezen & Schrijven is erop gericht ‘om alfabetisering op een innovatieve en doelgerichte wijze breed maatschappelijk te verankeren in de samenleving. Zij zet zich in om krachten te bundelen en nauw samen te werken met alle relevante spelers, van alfabetiseringsorganisaties tot overheidsinstellingen, maatschappelijke organisaties en bedrijven.’ De doelstellingen van Stichting Lezen & Schrijven zijn om laaggeletterdheid:

- Door de samenleving te laten onderkennen als een belangrijk sociaal-economisch vraagstuk, zowel nationaal als internationaal.
- Te helpen voorkomen en verminderen door het probleem structureel, pragmatisch en gezamenlijk aan te pakken door deskundige- en geïnteresseerde individuen en organisaties uit publieke en private sectoren bijeen te brengen.

Stichting Lezen & Schrijven wil vooral een marktplaats zijn, waar betrokken partijen bijeenkomen om effectieve oplossingen te ontwikkelen. Dit zijn niet alleen onderwijsdeskundigen, maar ook nieuwe spelers zoals bedrijven en maatschappelijke instellingen. Tot de grondleggers van Stichting Lezen & Schrijven behoren: BP Nederland, Elsevier, NUON N.V. Rabobank Foundation, Unilever, MKB Nederland en de Federatie Nederlandse Vakbeweging (FNV).

Aanvalsplan

De roep om een brede aanpak en verankering vindt bij staatssecretaris Rutte (VVD) een gewillig oor. Eind 2005 loodst hij het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'* door de Tweede Kamer. Het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010* gaat uit van een integrale aanpak van de problematiek. Het volgt de levensloop van de opgroeiende, lerende en werkende mens. Heel het onderwijs, van A tot Z, van vroegschoolse educatie tot lerarenopleiding, wordt bij de strijd tegen laaggeletterdheid betrokken. De nadruk ligt op preventie, er is aandacht voor leesbevordering, en er wordt gepleit voor een zogeheten ketenaanpak met een actieve rol voor gemeenten, provincies, werkgevers, scholen en bibliotheken. Een van de doelen is de verhoging van het aantal deelnemers aan alfabetiseringscursussen van 6000 naar 12.500. De hoofduitvoerders van het plan zijn CINOP, Stichting Lezen & Schrijven en Stichting Expertisecentrum ETV.nl die gedurende vijf jaar een substantiële subsidie uit het bestedingsbudget van OCW ontvangen.

Convenant

In 2007 doet de Stichting van de Arbeid een aanbeveling aan het bedrijfsleven om laaggeletterdheid in de bedrijven aan te pakken. In vervolg daarop wordt er een convenant ondertekend door de Stichting van de Arbeid en de ministeries van OCW, SZW en Jeugd en Gezin om de laaggeletterdheid van werkenden en (nog) niet-werkenden structureel aan te pakken. De partijen komen ondermeer het volgende overeen:

- De overheid stelt zich als doel om ervoor te zorgen dat na 2011 geen nieuwe laaggeletterde leerlingen het onderwijs verlaten c.q. de arbeidsmarkt instromen. Het streven is om ervoor te zorgen dat vanaf 2011 elke jongere die het onderwijs verlaat c.q. de arbeidsmarkt betreedt, beschikt over voldoende kennis en vaardigheden op het gebied van lezen, schrijven en rekenen om zich te kunnen ontwikkelen binnen het werk en om te functioneren in de samenleving.
- Doelstelling is om het aantal laaggeletterden, thans circa 1,5 miljoen, terug te brengen met 60% tot maximaal 600.000 laaggeletterden in 2015. Om de afname gefaseerd te laten verlopen, wordt ernaar gestreefd om in 2011 circa de helft hiervan te hebben gerealiseerd, zodat het aantal laaggeletterden in 2011 maximaal 1,1 miljoen bedraagt. Dit betekent dat de volgende ambitie gehanteerd wordt: het percentage Nederlanders dat moeite heeft met lezen, schrijven of rekenen laten afnemen van 10% naar 4%.

Perspectief

Bij de ‘ontdekking’ van het analfabetisme in 1977 wordt aanvankelijk gedacht dat het om een voorbijgaand verschijnsel gaat. Het zou immers vooral ouderen betreffen die vroeger weinig onderwijskansen hebben gehad. Het tegendeel blijkt echter waar. In de jaren tachtig en daarna wordt door diverse onderzoeken aangetoond dat ook onder jongeren laaggeletterdheid op grote schaal voorkomt. Eind jaren tachtig breekt het inzicht door dat het om een structureel probleem gaat en dat daarom ook een structurele aanpak vereist is. In het Beleidsadvies uit 1991 van de stuurgroep van het Jaar van de Alfabetisering wordt voor het eerst voor een integrale aanpak gepleit. Aan de kant van de overheid wordt het echter even stil, want de beleidsaandacht gaat in de jaren negentig vooral naar NT2 en inburgering, maar uiteindelijk zien in 2005 het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 ‘Van A tot Z betrokken’* (2005) en in 2008 het *Convenant* het licht. Zo wordt vijftien jaar na dato alsnog het beleidsadvies van de stuurgroep van het Jaar van de Alfabetisering gehonoreerd. De ambities van het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010* en zeker die van het *Convenant* zijn misschien een tikje aan de hoge kant, maar zonder ambities vaart niemand wel.

In 2011 moeten alle Zeeuwen kunnen lezen en schrijven

Provinciale Zeeuwse Courant, 11 juli 2007

Een belangrijke rol is weggelegd voor de gemeenten. Met het participatie-budget en de toenemende marktwerking, wordt de regierol van de gemeenten verder versterkt. Elke gemeente zal haar eigen prioriteiten hebben en haar eigen accenten willen leggen. Dit betekent dat het educatiebeleid van plaats tot plaats kan verschillen. Met als mogelijkheid dat de educatie en dus NT1 – net zoals bij het inburgeringsonderwijs het geval is – uit de ROC’s kan verdwijnen en uit het onderwijsbestel kan vallen. Maar de inzet van de rijksoverheid om tot prestatieafspraken per gemeente te komen, wijst in de richting van een stevige plek voor onderwijs aan laaggeletterden. Hoe het er in de toekomst ook uit zal zien, het NT1-onderwijs blijkt veerkrachtig. Het heeft in het verleden wel vaker moeilijke jaren doorgemaakt en is er altijd in geslaagd om zich te vernieuwen en zich aan veranderende omstandigheden aan te passen. Een van de adviezen in de beginperiode van het alfabetiseringswerk luidde: ‘De samenleving zou zich verplicht moeten voelen mensen die niet volwaardig kunnen participeren

omdat ze niet of nauwelijks kunnen lezen en schrijven, het recht te geven op een voorziening van voldoende kwaliteit en continuïteit.' Het zijn woorden die hopelijk ook in de toekomst richtlijn van beleid zullen blijven.

Literatuur

Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'

(2005) Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Alfabetisering en verder, gezamenlijk beleidsadvies van de Commissie Open School, Commissie Bevordering Plaatselijke Educatieve Netwerken (1978) 's-Gravenhage: COS/CBPEN.

Alfabetisering autochtonen 2000+, nota van de Stichting ABC

(2002). Tilburg: Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering. (herziene versie: ABC als Deltaplan, 2006)

Bohnenn, E. e.a. (2004) *Laaggeletterd in de Lage Landen: hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Bremer, F & T. Huisman (2000) *Monitor educatie 2000: een onderzoek naar educatiebeleid en praktijk van gemeenten en ROC*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Convenant tussen werkgevers, werknemers en overheid, Structurele aanpak laaggeletterdheid in de samenleving en het bedrijfsleven, 2007 – 2015 (2007) 's-Gravenhage: Stichting van de Arbeid, ministerie van OCW, ministerie van SZW, en ministerie van VWS.

Doets, C & T. Huisman (1991) *Functionele ongeletterdheid in Nederland*. Amersfoort: SVE, Landelijk Studie- en Ontwikkelingscentrum Volwasseneneducatie.

Haan, M. de (2007) *Mbo, tien jaar educatie*. Bilthoven: MBO Raad.

Hammink, K. en P. Kohlen (1977) *Analfabetisme in Nederland: verslag van een exploratieve studie naar de aard en omvang van semi- en analfabetisme, uitgevoerd in opdracht van de Commissie Bevordering Plaatselijke Educatieve Netwerken, de Commissie Open School en het Ministerie van Sociale Zaken / Projekt Permanente Edukatie*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Hammink, K. (1987) *Alfabetiseren: tien jaar vechten tegen ongelijkheid*. Amersfoort: Anthos, SVE.

Hofstede, H (1991) *Lezen en schrijven, praktisch onmisbaar: advies van de Stuurgroep Internationaal Jaar van de Alfabetisering 1990*. Amersfoort: Landelijke Stuurgroep Internationaal Jaar van de Alfabetisering .

Houtkoop, W. (1999) *Basisvaardigheden in Nederland: de 'geletterdheid' van Nederland: economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

Inspectie van het Onderwijs (2008) *De Staat van het Onderwijs, Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: 2008.

Landelijke Initiatiefgroep Alfabetisering (1979) *Alfabetisering als facet van welzijnsbeleid*. Apeldoorn: Landelijke Stichting Werkwinkel Steunpunt Alfabetisering.

Landelijke Projectgroep Alfabetisering (1983) *Advies over de hoofdlijnen van een regeling voor alfabetiseringsactiviteiten*. Zeist.

Lange, H.M. de (1969) *Functie en toekomst van het vormings- en ontwikkelingswerk met volwassenen in de Nederlandse samenleving: een nota uitgebracht door een studietoelichting in opdracht van het bestuur van het Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling*. Groningen. (zogenaamde Paarse Bijbel)

Neuvel, J. & T. Bersee e.a. (2003-...) *Deelname aan het alfabetiseringsonderwijs: nulmeting en vervolgmetingen (serie)*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Rijksregeling en Handleiding basiseducatie (1987) 's-Gravenhage: ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Schoonhoven, R. van (2007) *Educatie: een tak apart, DI. I: Inburgering en marktwerking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

Schoonhoven, R. (2008) *Educatie: een tak apart, DI II: Vavo en overige trajecten*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

Stichting Lezen & Schrijven (2004-...) *Jaarverslagen*. Den Haag.

Vries, J. de (1987) 'Volwasseneneducatie', in: J.A. van Kemenade e.a., *Onderwijs: bestel en beleid (deel 3)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Wet Educatie en beroepsonderwijs (WEB) (1996) 's-Gravenhage: ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Zon, W. van (red.) (1990) *Volwasseneneducatie: terreinverkenning en methodische uitgangspunten van de basiseducatie*, Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bijlage 1 Raamwerken Nederlands en niveaus

In dit handboek NT1 wordt in verschillende hoofdstukken verwezen naar de verschillende raamwerken die er bestaan voor het vakgebied Nederlands. In deze bijlage staan ze kort beschreven. Ook wordt er een vergelijking gemaakt en een korte beschrijving gegeven van de onderscheiden niveaus.

Raamwerken

Blokkendoos Nederlands

Bohenn, E., P. Steehouder, C. Raymakers (2001) *Blokkendoos Educatie, leergebied Nederlands*. 's-Hertogenbosch: CINOP. Enschede: SLO.

Op de titelpagina staat dat de *Blokkendoos Nederlands* is bedoeld voor volwasseneneducatie en het beroepsonderwijs, maar in het beroepsonderwijs heeft het nooit ingang gevonden.

In deze publicatie worden zes niveaus – niveau 1 tot en met 6 – onderscheiden, van beginnend taalgebruiker tot en met de taalgebruiker die zijn vwo heeft afgerond. De *Blokkendoos Nederlands* bestrijkt niet alleen de vaardigheden lezen en schrijven, maar ook spreken en luisteren, ondersteunende vaardigheden als spelling en grammatica en functionele taalvaardigheden als omgaan met naslagwerken en bronnen, omgaan met beeldtaal, argumenteren.

De niveaus waar we in het handboek NT1 over praten zijn de niveaus 1, 2 en 3. Bij lezen worden de volgende leereenheden onderscheiden:

- Niveau 1: Informatieve teksten I, De krant, Woord en Beeld, Borden, De Post
- Niveau 2: Informatieve teksten II, De Krant II, Leesplezier, Je weg vinden, De Post II
- Niveau 3: Studerend lezen I, Overzichten, Leesplezier II, Instructieteksten, Informatieve teksten III, leesstrategieën

Bij schrijven:

- Niveau 1: Eigen verhaal I, verslag, Memo's, Gegevens ordenen en noteren, Personalia
- Niveau 2: Eigen verhaal II, Verslag II, Correspondentie, Gegevens ordenen en noteren II, Personalia en Eigen Administratie
- Niveau 3: Samenvattingen en verslagen, Creatief Schrijven I, Brieven, Aantekeningen maken, Schrijven als proces

In de *Blokkendoos* is aandacht voor fictie lezen, literatuur, literatuurgeschiedenis, leesplezier en creatief schrijven.

De *Blokkendoos* is in feite een sterk verkorte versie van de eerder verschenen *Modulaire leerlijn Nederlands* (1997). In deze modulaire leerlijn zijn per niveau

modulen geformuleerd en per module zijn begin- en eindtermen en inhouden aangegeven, suggesties voor uitwerking en toetsen geformuleerd en de samenhang met andere modules aangegeven. De modulaire leerlijn had een meer didactisch karakter dan de *Blokkendoos*.

Raamwerk NT2

Dalderop, K., E. Liemberg, F. Teunisse (red) (2002) *Raamwerk NT2. Naar een portfolio NT2*. De Bilt: BVE Raad.

Deze publicatie is specifiek gericht op niveaus Nederlands als Tweede taal. Het is afgeleid van het Common European Framework of Reference for Languages, oftewel CEF(R) (Council of Europe 2001). Het CEF is een beschrijving van niveaus van beheersing van vreemde talen.

Er worden in het Raamwerk NT2 vijf niveaus onderscheiden: A1, A2, B1, B2 en C1 (in het CEF bestaat ook niveau C2). De vaardigheden die worden onderscheiden zijn: luisteren, lezen, gesprekken, spreken en schrijven.

De niveaus die relevant zijn voor dit handboek zijn: A1, A2 en B1. Lezen wordt verder uitgewerkt naar: Correspondentie lezen; Oriënterend lezen; Lezen om informatie op te doen; Instructies lezen. Schrijven naar: Correspondentie; Aantekeningen, berichten, formulieren; verslagen en rapporten; Vrij schrijven.

Raamwerk Nederlands

Bohnen, E. e.a. (2007) *Raamwerk Nederlands, Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP

Aanleidingen voor deze publicatie waren onder meer de toenemende zorg over de ontwikkeling van taalvaardigheid van leerlingen in het beroepsonderwijs, de behoefte van docenten in het beroepsonderwijs aan een instrument waarmee ze de talige competenties van leerlingen zichtbaar kunnen maken en het gebrek aan een raamwerk. In de mbo-opleidingen werd gebruik gemaakt van het *Raamwerk NT2* voor de invulling van de kwalificatie-eisen op het gebied van taal. Maar dat voldeed echter niet helemaal om Nederlands in de beroepsopleidingen te beschrijven. De leerlingengroep van het (v)mbo is zeer gevarieerd. Er is sprake van een grote groep allochtone leerlingen van de tweede en derde generatie, die veelal in Nederland de basisschool hebben gevolgd. Zij kunnen een achterstand hebben in taalvaardigheid, maar NT2-leerders zijn het niet. Bij de totstandkoming van deze publicatie is gekeken naar de praktijk van het beroepsonderwijs, naar de *Blokkendoos Nederlands* en naar het *Raamwerk NT2*. Onderscheiden taalvaardigheden zijn: luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven. De niveaus die worden beschreven zijn de niveaus A1 (is later bijgevoegd), A2, B1, B2 en C1. De terminologie is in overeenstemming met het CEF. In het CEF wordt ook niveau C2 beschreven. In het *Raamwerk Nederlands* is dit niveau weggelaten. Een taalgebruiker op C2 functioneert wat

betreft zijn taal op academisch niveau; dit komt normaliter binnen het (v)mbo niet voor.

De relevante niveaus voor het handboek NT1 zijn de niveaus A1, A2 en B1. Bij lezen wordt onderscheiden: Aanwijzingen en instructies; Correspondentie; Rapporten, verslagen artikelen; Schematische overzichten, formulieren en grafische informatie. Bij schrijven: Corresponderen; Formulieren, berichten en aantekeningen; Verslagen, werkstukken en samenvattingen; Grafische informatie; Vrij schrijven.

Over de drempels van taal en rekenen

Meijerink, H. (2008) *Over de drempels van taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen.

Aanleiding voor dit rapport zijn de aanwijsbare drempels tussen de verschillende onderwijssoorten, die de overgang van de ene naar de andere onderwijssoort het leerlingen niet altijd makkelijker maken. Met een beschrijving van taal- en rekenniveaus van het begin van het basisonderwijs tot aan wetenschappelijk onderwijs is het mogelijk om doorlopende leerlijnen te ontwikkelen en een naadloze aansluiting van de ene sector naar de andere te bewerkstelligen.

In dit rapport zijn vier fundamentele niveaus vastgesteld:

- niveau 1F – moet behaald zijn aan het eind van het basisonderwijs
- niveau 2F – moet behaald zijn aan het eind van vmbo bb/kb en mbo niveau 1 en 2
- niveau 3F moet zijn behaald aan het eind van de havo of eind mbo niveau 4
- niveau 4 F moet behaald zijn aan het eind van het vwo.

Naast deze F-niveaus, zijn ook S- niveaus vastgesteld, voor die leerlingen die net iets meer aankunnen.

Onderscheiden taalvaardigheden zijn: mondeling vaardigheid (gespreksvaardigheid, luisteren, spreekvaardigheid), leesvaardigheid (zakelijke teksten en literaire teksten) en schrijfvaardigheid.

De expertgroep heeft voor haar onderzoek gebruikgemaakt van het *Raamwerk (v)mbo* dat eerder verscheen. Zij geeft aan dat niveau 3F overeenkomt met niveau B2 van het *Raamwerk (v)mbo*. Uitspraken over de relatie tussen de andere niveaus heeft de expertgroep niet gedaan. Een degelijke vergelijking tussen het *Raamwerk Nederlands* en *Over de drempel* wordt nog gemaakt. Maar op basis van gezond verstand en vergelijking van geformuleerde einddoelen kunt u aannemen dat niveau 1F globaal overeenkomt met niveau A2, en niveau 2F met B1.

Niveaus

Een vergelijking

Met veel slagen om de arm – er is geen empirisch onderzoek naar gedaan – kan een vergelijking worden gemaakt van de raamwerken voor Nederlands voor de in dit handboek relevante niveaus. Het is een globale vergelijking op basis van geformuleerde einddoelen.

In *Laaggeletterd in de Lage Landen* stond al een vergelijking tussen de *Blokkendoos Nederlands* en het *Raamwerk NT2*. Dit schema kan nu worden uitgebreid:

Blokkendoos Nederlands	Raamwerk NT2	Raamwerk Nederlands voor (v)mbo	Over de drempels van taal en rekenen
niveau 1	A1	A1	1F
niveau 2	A2	A2	
niveau 3	B1	B1	2F

Vergelijking met de IALS-niveaus

De relatie met de in het IALS-onderzoek onderzochte niveaus is globaal als volgt:

- Volwassenen die functioneren op IALS-niveau 1 hebben nog niet het eindniveau 2/A2 behaald: zij zijn soms zeer beginnend (analfabeet), hebben soms niveau 1/A1 behaald, of zijn op weg van niveau 1/A1 naar niveau 2/A2.
- Volwassenen die functioneren op niveau 2 van IALS hebben eindniveau 3/B1 nog niet behaald, zij zijn op weg van niveau 2/A2 naar eindniveau 3/B1.

Typering van de niveaus

Lezen:

- **Niveau 1 (didactisch ijkpunt).** Volwassenen kunnen voor hen geschreven korte en eenvoudige teksten lezen: ze kunnen langere, niet speciaal voor hen geschreven teksten herkennen op het doel dat ze beogen, zich een beeld vormen van de inhoud van de tekst op basis van illustraties en koppen en specifieke informatie selecteren. Ze kunnen hulp vragen bij het lezen van teksten die ze (nog) niet kunnen lezen. De lezer is sterk afhankelijk van anderen en leest veel op herkenning.
- **Niveau 2 (eerste maatschappelijk ijkpunt).** Volwassenen op dit niveau zijn gealfabetiseerd. Ze kunnen die taken uitvoeren waar ze vaak mee

te maken hebben; ze kunnen informatie halen uit teksten die duidelijk gestructureerd zijn en geschreven in eenvoudige en duidelijke taal.

- Niveau 3 (tweede maatschappelijk ijkpunt). Volwassenen lezen op dit niveau verschillende soorten authentieke teksten en kunnen verschillende relevante leesstrategieën hanteren. Zij kunnen ook omgaan met studieteksten. Zij kunnen een oordeel geven over een tekst en weten hoe ze om moeten gaan met moeilijke tekstgedeelten.

Schrijven:

- Niveau 1 (didactisch ijkpunt). Volwassenen kunnen hun naam, adres en andere personalia schrijven. Ze kunnen voor zichzelf notities maken (enkele woorden) of een kort bericht of korte tekst (enkele zinnen) schrijven. De teksten voldoen nog niet aan de vereiste conventies. Ze kunnen hulp vragen bij het schrijven.
- Niveau 2 (eerste maatschappelijk ijkpunt). Volwassenen op dit niveau schrijven kaarten en korte brieven en maken aantekeningen in verschillende situaties. De veel voorkomende schrijftaken in werk of privéleven voeren ze zelfstandig uit. Bij complexere taken vragen ze om hulp.
- Niveau 3 (tweede maatschappelijk ijkpunt). Volwassenen kunnen op dit niveau hun ervaringen, ideeën en wensen helder op papier krijgen. Zij schrijven langere teksten en voldoen aan de vereiste conventies in formele brieven, verslagen en notities.

Uit: Bohnenn, E. e.a. (2004) *Laaggeletterd in de lage landen. Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, p. 17-20.

Bijlage 2 Veel gebruikt materiaal en websites

Materiaal

7/43 en 7/43 Extra (1998/2004). Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders (NCB)

Deze methode voor alfabetisering is gemaakt voor volwassen anderstaligen die in geen enkele taal kunnen lezen en schrijven, maar ook Nederlandse analfabete volwassenen kunnen ermee aan de slag. De methode is vooral gericht op het technisch leren lezen en schrijven. Het gaat uit van 7 thema's en oefent de lees- en schrijfvaardigheid aan de hand van 43 basiswoorden die passen binnen die thema's. Het multimediale programma bij de methode 7/43 biedt cursist en docent een extra hulpmiddel bij het alfabetiseringsproces. De zeven cd-rom's bieden dezelfde oefeningen als het schriftelijke materiaal en maken het voor cursisten mogelijk om zelfstandig te oefenen. Het programma geeft direct en op een vriendelijke wijze feedback op de handelingen van de cursist.

7/43 Extra sluit hierop aan. Met dit pakket kan de cursist het leertraject meer zelfstandig, op eigen niveau en in eigen tempo afleggen. Het schriftelijk pakket wordt ondersteund door cd's. 7/43 Extra bestaat uit studiewijzers bij elk basiswoord, 43 werkboeken, 36 testboeken, 11 leesboekjes met verwerkingsoefeningen, wisselrijtjes- en dicteeboekjes, 31 cd's, wandplaten voor het lokaal, algemene handleiding en handleidingen per werkboek met vele didactische tips.

ALFAbeter Lezen (2002). Eindhoven: Stichting ALFAbeter

Dit multimedialprogramma is primair ontwikkeld voor NT1, maar wordt ook in NT2-groepen gebruikt. Het bevat een groot aantal meeleesteksten en ondersteunende taal oefeningen, verdeeld over tien modules waarin verschillende tekstsoorten aan de orde komen, zoals post, borden, krant, informatieve teksten, ondertitels op tv. De tien modules volgen de leerlijn van de Blokken-doos. Een module bestaat uit negen of tien blokken met een gemiddelde doorlooptijd van een uur. Een cursist kan op vier verschillende niveaus instappen. Er zijn oefeningen op context-, zins-, woord- en letterniveau. Het programma registreert de resultaten en biedt waar nodig extra oefeningen op maat. De gebruiker kan zelfstandig en in eigen tempo met het programma werken, en eindeloos oefenen en fouten maken zonder dat iemand dat hoeft te zien. Extra hulpmiddel daarbij is dat hij alle lees- en oefeningsteksten door het programma kan laten uitspreken.

ALFAbeter Schrijven (2006). Eindhoven: Stichting ALFAbeter

Dit is een multimediaal programma voor functioneel analfabeten om te oefenen met het schrijven in alledaagse situaties. Het programma is ontwikkeld voor NT1 en NT2. Alle teksten, ook de zelf ingevoerde teksten, kunnen door het programma worden uitgesproken. Het programma bevat honderd afleveringen, verdeeld over sociale domeinen als wonen, gezondheid, openbare instellingen, werk en beroep, met een gemiddelde doorlooptijd van een uur. De cursist leeft mee met de hoofdpersonen en doet onderweg realistische schrijfoopdrachten, taal oefeningen en taalspelletjes. Het programma is voorzien van een begintoets, om te bepalen op welk niveau de cursist kan instappen. Het programma is, anders dan *ALFAbeter Lezen*, niet gebaseerd op de modules uit de *Blokkendoos*, maar op het taalgebruikersmodel. De vier taalcomponenten uit dat model die van belang zijn bij schrijven, zijn uitgesplitst in 52 schrijfcomponenten, waarin de meest voorkomende schrijffouten van cursisten zijn ondergebracht.

AlfaFlex (2002). ROC Ter AA

AlfaFlex is een pakket lesmaterialen voor NT2-onderwijs. Het is ontwikkeld voor allochtone cursisten die niet in de eigen taal hebben leren lezen en schrijven en voor allochtone cursisten die van huis uit een ander schrift hanteren (andersalfabeet).

Er wordt gewerkt met een combinatie van de structuurmethode (analyseren en synthetiseren) en een functionele insteek. Materiaal uit de eigen leefwereld is uitgangspunt, hiermee wordt geoefend in *AlfaFlex* en er wordt toegewerkt naar toepassing in het dagelijks leven. Naarmate de cursist beter gaat lezen en schrijven komt er meer nadruk te liggen op functionele lees- en schrijfvaardigheid.

Er worden binnen *AlfaFlex* drie niveaus gehanteerd, niveau 1A, 1B, 1C (zie voor niveauvergelijking Bijlage 1).

Het materialenpakket bestaat uit: leesboekjes en schrijfboekjes op de verschillende niveaus; leerstofafhankelijke toetsen; 4 cd's met luisteroefeningen; sleutels voor de deelnemer bij de boekjes op niveau 1C; studiewijskaarten voor elk niveau; een docentenhandleiding. Alle materialen van *AlfaFlex* zijn opgeslagen op een cd-rom. Alle bladen kunnen worden geprint.

Beter lezen (2002). Bussum: Coutinho

Het materiaal bestaat uit een docentenhandleiding, twee oefenboeken, een tekstboek en een cd-rom. *Beter lezen* is een leesmethode voor het NT2-onderwijs, maar is ook geschikt voor het onderwijs aan Nederlandstalige laaggeletterden. Er zijn gevarieerde oefenvormen. De methode kan dienen als verrijking bij de NT2-methoden *7/43* en *Tempo*. Met de cd-rom kan gericht worden geoefend met spellend lezen en het verhogen van het leestempo.

f/v stap voor stap; een spellingmodule met werkbladen (1995). Rockanje: De Stiep Educatief

f/v stap voor stap is een pakket werkbladen waarmee cursisten systematisch de spelling van woorden als ‘vliegtuig’ of ‘fiets’ met een f of v leren. Naast de werkbladen bevat de module per niveau twee controledictees, een woordenlijst met de f/v-woorden, auditieve oefeningen en een f/v-brainstormspel.

Lees en Schrijf! werkboek deel 1 en 2 (2007/2008). Rotterdam: Stichting Expertisecentrum ETV.nl

Lees en Schrijf! bestaat uit een televisieserie, een werkboek en een oefenwebsite (www.leesenschrijf.nl). Met een unieke en volstrekt nieuwe aanpak stimuleert *Lees en Schrijf!* laaggeletterden concreet aan hun lees- en schrijfsprobleem te werken. De eerste serie *Lees en Schrijf!* richt zich vooral op algemeen voorkomende en alledaagse schrijf- en leestaken. De tweede serie, *Lees en Schrijf! Taal op je werk*, is gericht op lezen en schrijven in werksituaties.

Beide series motiveren laaggeletterden hun lees- en schrijfvaardigheid aan te pakken en te verbeteren. Een tweede doel is laaggeletterden te stimuleren een cursus bij een ROC te volgen. De gerichtheid is uitermate functioneel. Er wordt uitgegaan van veel voorkomende en herkenbare lees- en schrijfsituaties. Aan de orde komen bijvoorbeeld: sms’jes lezen en schrijven, zoeken op internet, formulieren (werkbrieven, reiskosten) invullen, werken met een rekenmachine, recept, memo of bijsluiter lezen. Daarnaast zijn er leesteksten met vragen, spellingoefeningen en taalspelletjes. Op een aangename en ongedwongen manier gebracht, zodat laaggeletterden het leuk vinden om er aan mee te doen.

Lees je weg en Lezen maar. Rockanje: De Stiep Educatief

De mappen *Lees je weg* en *Lezen maar!* bevatten kant-en-klare werkbladen bij een aantal leesboeken van De Stiep Educatief. Met deze werkbladen worden cursisten gestimuleerd het verhaal echt te beleven, om zo hun leesplezier te vergroten. Plezier krijgen in lezen betekent meer willen lezen en een ervaren lezer worden.

Muiswerk Bundel Basisprogramma’s. Uithoorn: Muiswerk Educatief

Het basisprincipe van de *Muiswerk*-programma’s is dat diagnostische toetsen uitzoeken welke gebieden de cursist onvoldoende beheerst. Vervolgens selecteert het programma de oefeningen die daarbij aansluiten. Cursisten werken op die manier alleen aan hun zwakke plekken.

Muiswerk Basisspelling behandelt alle belangrijke basisregels van de Nederlandse spelling. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de vorm van veel voorkomende woorddelen en aan technieken voor het inprenten van moeilijke woorden. De stof wordt uitgelegd in de uitlegschermen met voorbeelden. Deze vormen altijd het begin van de oefeningen. Tijdens het oefenen kan de uitleg op elk gewenst moment opnieuw nagelezen worden. In *Muiswerk Basisspelling* wordt aandacht

besteed aan de belangrijkste spellingstof waarin men in de eerste klassen van het voortgezet onderwijs een beheersingsniveau bereikt moet hebben.

In *Muiswerk Basis Werkwoordspelling* wordt aandacht besteed aan het hele algoritme van de spelling van regelmatige werkwoorden en ook aan de verleden tijd van onregelmatige werkwoorden. Het bestand valt in vier delen uiteen: de afdelingen Grammatica, Tegenwoordige Tijd, Verleden Tijd en Andere Vormen. De opbouw van de afdelingen is cumulatief. Wat in de eerste afdeling aan de orde kwam (bijvoorbeeld het afleiden van de stam) wordt in de tweede afdeling bekend verondersteld.

In *Muiswerk Basisgrammatica* wordt aandacht besteed aan de belangrijkste woordsoorten en zinsdelen. Deze kennis vormt de basis voor onderwijs van de Nederlandse spelling en zinsbouw en ook voor het onderwijs in vreemde talen.

Netnieuws-VE. Eindhoven: Netnieuws BV

Netnieuws-VE is een website met teksten en oefeningen rond actuele krantenberichten op www.netnieuws.nl. *Netnieuws-VE* bestaat elke week uit een krantenbericht (ANP) dat vereenvoudigd is herschreven op niveau 1 en 2 van de *Blokkendoos*. Elk van de teksten is voorzien van tien vragen of eenvoudige oefeningen, passend bij het betreffende niveau. De vragen en opdrachten gaan onder andere over leesstrategieën, activeren van voorkennis bij teksten, grammatica, woord- en letterkennis. Het programma is voorzien van spraaksynthese, waardoor elk woord of elke zin op het beeldscherm kan worden uitgesproken door een duidelijk verstaanbare computerstem. Dit geldt ook voor de teksten die de cursisten zelf schrijven, bijvoorbeeld in een van de tien eenvoudige tweepersoons chat-kamers.

s/z stap voor stap, een spellingmodule met werkbladen (1996). Rockanje: De Stiep Educatief

s/z stap voor stap is een pakket werkbladen waarmee cursisten systematisch de spelling van woorden als 'schaaf' of 'zaag' met een s of z leren, maar ook woorden met een s aan het eind en woorden als 'boze' en 'bossen'. Naast de werkbladen bevat de module per niveau controledictees, een woordenlijst met s/z-woorden, auditieve oefeningen en het s/z-lingospel.

Sprint (1995/1998). 's-Hertogenbosch: Malmberg

Sprint is ontwikkeld door het Landelijk Studie- en Ontwikkelingscentrum Volwasseneneducatie en sluit aan op de doelen en cursusplannen voor Nederlands als moedertaal, niveau 1 en 2. De twintig *Sprint*-werkboeken bestaan uit oefenmateriaal voor het leren lezen en schrijven door volwassenen op alfabetiseringsniveau. Hoewel dit cursistenmateriaal bestemd is voor Nederlandstalige volwassenen is het ook bruikbaar voor anderstalige volwassenen. In de werkboeken zijn dagelijkse lees- en schrijfsituaties het uitgangspunt. Elk werkboek heeft een clustering van bepaalde tekstsoorten of schrijfhandelingen, zoals De

post of Personalia. De modules volgen de leerlijn van de *Blokkendoos*. (Is nog beperkt leverbaar)

Taalstart. Meppel: Edu'Actief

Een methode voor praktisch taalgebruik, niveau 1. Gemaakt voor de educatie en het vmbo. Zowel lezen en schrijven komt aan bod, gekoppeld aan thema's als vakantie en klussen. De methode bestaat uit een leerlingenboek en een luister-cd.

Doorstart 2 (niveau 2) en *Doorstart 3* (niveau 3) zijn een vervolg op *Taalstart*. Deze bestaan uit een leerlingenboek, docentenboek en luister-cd.

t/d stap voor stap, een spellingmodule met werkbladen (1993). Rockanje: De Stiep Educatief

t/d stap voor stap is een pakket werkbladen waarmee cursisten systematisch de spelling van woorden als 'hond' of 'kat' met een t of d aan het eind leren. Naast de werkbladen bevat de module per niveau twee controledictees, een woordenlijst met de t/d-woorden, auditieve oefeningen en een t/d-bingospel.

Uit eigen pen. Rockanje: De Stiep Educatief

Om het lezen met en in de groep te stimuleren is het leesprogramma *Uit eigen pen* geschikt. Dit programma bevat werkbladen met lees- en schrijfopdrachten bij zes boeken op niveau 1 en 2. Schrijfproducten van cursisten die ontstaan zijn vanuit de opdrachten kunnen geplaatst worden in de rubriek 'Uit eigen pen' op de site van de uitgeverij – www.stiep-educatief.nl.

Websites

www.abcd.eigenstart.nl
www.alfabeter.nl
www.alfabeter.eu/schrijven/cursist
www.alfabeter.eu/schrijven/docent (met code)
www.alfabetisering.nl
www.basisvaardigheden.nl
www.cambiumned.nl
www.cinop.nl
www.educatie.kennisnet.nl/laaggeletterdheidnt1
www.eenvoudigcommuniceren.nl
www.etv.nl
www.ikbenambassadeur.nl
www.invullenzogedaan.nl
www.leesenschrijf.nl
www.leesmeter.nl

www.lezenenschrijven.nl
www.mijnabc.nl
www.muiswerk.nl
www.netnieuws.nl
www.netwerk-nt1.nl
www.onlineklas.nl
www.st-abc.nl
www.steffie.nl
www.stiep-educatief.nl
www.taalklas.nl
www.taalkrachtplanner.nl
www.taalkrachtvoorbedrijven.nl
www.taalplek.nl

De auteurs

Helene Bakker-Renes studeerde Nederlands en Algemene Taalwetenschap in Amsterdam (UVA). Zij heeft aan diverse uitgaven op het gebied van lees- en schrijfproblemen meegewerkt en schreef onder andere samen met Esther Plantinga voor de volwasseneneducatie *Stagnaties* en *Sprint*. Verder heeft zij kinderen en volwassen met taalproblemen onderzocht en begeleid, verzorgde zij nascholingscursussen en is docente Nederlands (NT2) op een ISK geweest. Bij Stichting Makkelijk Lezen beoordeelt zij boeken en informatieve teksten op leesbaarheid. Zij is hoofdredacteur en auteur van de losbladige *Hulp bij Leerproblemen* en van de serie *Taalatelier* (Betelgeuze).

Itie van den Berg is onderwijspsycholoog. Zij begeleidde jarenlang lees- en schrijfgroepen, was betrokken bij de ondersteuning van het alfabetiseringswerk, deed onderzoek naar leesprocessen, ontwikkelde leesmethoden (*Sprint*, *ALFA-beter*, *Ondertiteling leren lezen*) en was projectleider Boekenpret. Momenteel werkt ze voor diverse ROC's, CINOP, De Stiep Educatief en het onderwijsadviesbureau ABCG (innovatieve projecten).

Thomas Bersee studeerde Geschiedenis en volgde een postdoctorale opleiding tot bibliothecaris. Van 1987 tot 2007 was hij als onderwijskundig medewerker werkzaam bij het SVE, Landelijk studie- en ontwikkelingscentrum ten dienste van de Volwasseneneducatie en bij het Centrum voor Innovatie van Opleidingen (CINOP). Hij was betrokken bij landelijke stimuleringsprojecten voor de BVE-sector op het gebied van educatief computergebruik, NT2 en moderne vreemde talen. Van 2003 tot 2006 was hij projectleider van het Landelijk Actieplan Alfabetisering Autochtone Nederlanders. Thans is hij zelfstandig onderwijsadviseur en publicist.

Ida Boersma studeerde Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. In 2008 studeerde ze af als remedial teacher bij Fontys opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Sinds 1990 werkt ze als NT1-docent bij het ROC van Amsterdam en haar voorlopers. In 2003 werkte ze mee aan de oprichting van het KAN (Kenniscentrum Alfabetisering Nederlandssprekenden) in Amsterdam. Sinds 2007 coördineert ze het team van het KAN en stimuleert ze de inhoudelijke ontwikkeling van haar team.

Ella Bohnenn studeerde Nederlands. Zij werkte bij SVE en CINOP en is nu zelfstandig opleidingsadviseur. Naast diverse activiteiten binnen en buiten het onderwijs is zij 25 jaar actief in het alfabetiseringswerk. Zij heeft lesgegeven aan laaggeletterden, heeft docenten bijgeschoold, een didactiek en bijbehorende materialen ontwikkeld, opleidingen voor laaggeletterden ontwikkeld in bedrijven en onderzoek gedaan naar laaggeletterdheid in bedrijven.

Kaatje Dalderop studeerde Toegepaste Taalwetenschap in Nijmegen. Zij werkte van 1999 tot begin 2009 bij Cito in Arnhem. Haar speciale belangstelling gaat uit naar het 'fair' beoordelen van laagopgeleide leerders. In dit kader ontwikkelde zij onder andere diverse portfolio's voor laagopgeleide leerders (anderstaligen en Nederlandstaligen) en een toetspakket voor anderstalige alfa-leerders. Sinds begin 2009 werkt zij als zelfstandig adviseur.

Maurice de Greef studeerde Culturele en Maatschappelijke Vorming en Onderwijskunde. Hij werkt sinds 2002 bij Spectrum waar hij Gelderse en Europese projecten volwasseneneducatie, ouderenbeleid en burgerparticipatie initieert, managet en uitvoert. Hij geeft trainingen voor professionals om hun onderwijs- of welzijnsorganisatie zo in te richten dat effect en rendement behaald worden. Hij is aan het promoveren op een landelijk onderzoek omtrent effecten en evaluatie van educatie en onderwijs (getiteld: *Leren voor Leven*).

Kees Hammink studeerde Sociologie. Hij heeft onder andere gewerkt bij SVE en CINOP. Nu werkt hij als freelance internationaal onderwijsconsultant in met name Oost-Europa en Afrika aan projecten in beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. Sinds 2008 is hij voorzitter van de landelijke Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering-ABC. In 1977 deed hij het eerste onderzoek naar analfabetisme onder de Nederlandse bevolking. Hij heeft zelf lesgegeven aan laaggeletterden.

Christel Kuijpers studeerde Taal- en literatuurwetenschap aan de Universiteit van Tilburg. Daarna werkte zij als docent in de volwasseneneducatie en als onderwijsadviseur bij verschillende bureaus, waaronder ECR, Onderwijsadviesbureau, AOB, STAER, CENTO en CINOP. Bij CINOP werkt zij vanuit het team Talen en Basiscompetenties sinds 2006 binnen het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'*. Samen met anderen maakt zij daar werk van de preventie en bestrijding van laaggeletterdheid.

Jeanne Kurvers studeerde Psychologie in Nijmegen en werkt sinds 1984 bij het departement Taal en Cultuurstudies van de faculteit Geesteswetenschappen aan de Universiteit van Tilburg. Haar belangrijkste onderwijs- en onderzoeksterrein is de verwerving van geletterdheid van kinderen en volwassenen in diverse landen en contexten. Zij is sinds de oprichting eindredacteur van *Alfa-Nieuws*, een bulletin voor alfabetiseringsdocenten. Zij heeft diverse publicaties op haar naam over alfabetisering en taalverwerving, waaronder *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten* (2002) en *Waar de vrouwen vandaan komen. Oude verhalen voor nieuwe lezers* (2004).

Anita Middel is neerlandicus en werkt zelfstandig als eindredacteur en auteur voor educatieve uitgevers in verschillende onderwijssectoren. Ze is eindredacteur van *ALFAbeter Lezen*, *ALFAbeter Schrijven* en *FlexNed* en auteur van *Sprint*, *Netnieuws*, *Lees en Schrijf!*, *Een beetje lezen* en diverse andere lees- en lesmaterialen voor laaggeletterde volwassenen.

Esther Plantinga werkt bij het Friesland College en houdt zich daar onder andere bezig met begeleiding en scholing van docenten NT1 en het ontwikkelen van taalbeleid. Zij is, samen met Helene Bakker, medeauteur van een aantal publicaties voor de volwasseneneducatie zoals *Sprint*, *Stagnaties in het leren lezen en schrijven* en *FlexNed*. Zij studeerde Nederlands in Amsterdam (UVA) en werkte sinds 1970 als leraar Nederlands bij diverse vormen van onderwijs. Daarnaast was zij in 1980 actief betrokken bij de start van het alfabetiseringswerk in Sneek.

José Scholte-Martens is directeur van Taalvakwerk B.V. Zij studeerde aan de Pedagogische academie van Breda. In 1992 voltooide zij haar studie Volwasseneneducatie aan de Hogeschool in Tilburg. Ze heeft gewerkt als docent op verschillende basisscholen en werkte bij het ROC in Breda als docent NT1/NT2 en coördinator onderwijs. In 2000 maakte zij een start met haar eigen bedrijf: Taalvakwerk. Ze heeft verschillende artikelen in onderwijskundige en bedrijfsmatige tijdschriften op haar naam staan. Taalvakwerk B.V. is inmiddels uitgegroeid tot een gerenommeerd scholingsinstituut, toonaangevend voor taalscholing en advisering binnen het bedrijfsleven.

Mirella Verspiek studeerde Algemene Letteren, specialisatie Taalontwikkeling en Taalvariatie. Na drie jaar werkervaring als consulent Inburgering, NT2 en NT1 in Rotterdam startte zij in 2007 als adviseur bij CINOP. Daar houdt zij zich bezig met verschillende projecten rondom de thema's inburgering en laaggeletterdheid. Binnen het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010 'Van A tot Z betrokken'* is zij betrokken bij projecten als netwerken van ambassadeurs laaggeletterdheid, het trainen van docenten educatie tot begeleiders van ambassadeurs en projecten rondom werving van de doelgroep laaggeletterden.

