

# Inleiding bij het thema alfabetisering oudere nieuwkomerskinderen

Samengesteld uit vijf fragmenten, afkomstig uit het handboek *Meer dan lezen en een basistekst van het Centrum Taal & Onderwijs (KU Leuven)*.

## A Over geletterdheidspraktijken

Uit: Berenst, J. & M. Pulles (2016). Geletterdheidspraktijken in de samenleving. In: Berenst, J., A. Herder, S. Faasse & M. Pulles (red.) (2016). *Meer dan lezen. Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Van Gorcum: Assen, hoofdstuk 1, paragraaf 1.2.

### Taal en (schriftelijke) geletterdheid

Als we over geletterdheid spreken, moeten we eerst over taal spreken. Geletterdheid – zeker in de zin van ‘schriftelijke geletterdheid’ – is immers gebaseerd op de beheersing van een of meer mondelinge talen. Het schriftelijke taalgebruik kunnen we daarom benoemen als een *secundaire modus* om in te communiceren. Mondeling taalgebruik is de *primaire modus*. In dat mondelinge taalgebruik herkennen we een aantal *functies* die ook in het schriftelijke taalgebruik in een of andere vorm weer aanwezig zijn, maar toch weer anders worden getypeerd. In het mondelinge taalgebruik maken we minimaal onderscheid tussen een *expressieve* functie, een *sociale* (of relationele) functie en een *informatieve* (of beschrijvende) functie. Met een uiting in een bepaalde context kan een spreker overigens ook meerdere van die functies tegelijkertijd realiseren. Dat blijkt bijvoorbeeld als iemand een gebeurtenis zorgvuldig denkt te hebben *beschreven* en als reactie krijgt: ‘Je voelt je er geloof ik wel heel erg bij betrokken hè?’ Dat is alleen een reactie op de expressieve functie van de boodschap, die blijkbaar nogal opvallend was, en niet op de beschrijving zelf. Tegelijkertijd is de centrale functie van het taalgebruik vaak wel herkenbaar aan de manier waarop het taalgebruik is vormgegeven. Beschrijvingen bevatten bijvoorbeeld vooral informatieve beweringen (en geen evaluaties) over de werkelijkheid. Soms is ook de context waarin het taalgebruik voorkomt, indicatief voor de functie ervan. Sociale functies in het taalgebruik vind je bijvoorbeeld meer in de kroeg dan in de collegezaal; daar verwachten we dat vooral het informatieve taalgebruik zal overheersen. En in het theater, maar ook thuis, vinden we veel taalgebruik met een expressieve en/of sociale functie.

In het schriftelijke taalgebruik zijn die functies vaak meer van elkaar gescheiden en worden dan getypeerd als *genres*. Tevens zien we dat die modus van geschreven taal tot andere functieaccenten leidt. Lijkt de sociale functie betrekkelijk centraal te zijn in het mondelinge taalgebruik, in het schriftelijke taalgebruik is die eerder marginaal. Alleen in persoonlijke brieven en in meer modernere vorm in de sociale media – de naam zegt het al – behoort die sociale functie van taalgebruik tot de kern van het genre dat daar gerealiseerd wordt. We onderscheiden met name in de schriftelijke modus allerlei specifieke genres die door een bepaalde functie onderscheiden worden. Zo kenmerken verhalende teksten zich door een expressieve maar vooral door een diverterende (of poëtische) functie. Dat wil zeggen dat ze niet alleen een weerspiegeling zijn van de emoties of zielenroerselen van de auteur, maar vooral bedoeld zijn om te vermaken door de lezers mee te nemen in een fictieve wereld. Verhalen zijn dus een vorm van divertissement, ook al zullen literaire auteurs zo’n frivole karakterisering wellicht niet op prijs stellen. Verhalen (of narratieven) hebben ook specifieke taalgebruikskennmerken die afwijkend zijn van teksten met een informatieve of betogende functie. Dat zijn in de eerste plaats kenmerken op het niveau van de globale structuur van de tekst: *narratieve* teksten kenmerken zich door een reeks van gebeurtenissen in een specifieke opeenvolging, terwijl *informatieve* teksten zich kenmerken door een geordende weergave van (feitelijke) situaties en *betogende* teksten door een argumentatieve opbouw van feiten en opvattingen. In de verschillende hoofdstukken in dit boek waar dergelijke genres aan de orde komen, wordt gedetailleerder ingegaan op verschillende genres en kenmerkende globale tekststructuren (met name in hoofdstuk 7 en 8). In de tweede plaats zien we die genres ook weerspiegeld op het niveau van tekstverbanden (het mesoniveau) en in de formuleringen (het

microniveau van de tekst). In *narratieve* teksten zien we bijvoorbeeld veel formuleringen in directe en indirecte redes, wat niet het geval is in andere genres, terwijl we in *informatieve* teksten bijvoorbeeld veel nominale constructies benut zien worden en *betogende* teksten zich onder meer kenmerken door het gebruik van causale verbanden en retorische figuren.

### Primaire en secundaire modus

Het schriftelijke taalgebruik is, zoals gezegd, in veel opzichten een *secundaire* modus ten opzichte van het mondelinge taalgebruik dat de *primaire* modus is: we proberen in schrift immers de mondelinge taal weer te geven. In de westerse wereld, waar we een alfabetisch schrift hebben ontwikkeld, doen we dat door de klanken te representeren in schrift. En die geschreven tekst kunnen we weer omzetten in de mondelinge taal die eraan ten grondslag lag door hardop (voor) te lezen. Overigens moeten we ons wel realiseren dat die mondelinge taal niet voor iedereen de primaire modus is: met name voor doven is niet de mondelinge taal maar de gebarentaal de primaire modus. Die gebarentaal is gebaseerd op elementaire eenheden die geen klankconstructies zijn, maar gebaren. Die gebaren representeren concepten en worden met elkaar verbonden in een volgorde die niet steeds samenvalt met de volgorde van de syntaxis van het mondelinge Nederlands. Zo wordt een uiting die in het mondelinge Nederlands zou klinken als *wil je een appel?* in de NGT (Nederlandse Gebarentaal) gerealiseerd met drie handgebaren in de volgorde *WILLEN APPEL JIJ* met nog een overkoepelend gezichtsgebaar als *vraagmarkerder* (wenkbrauwen omhoog + kin en hoofd naar voren) (Huiskens, 2006).

Die gebarentaal kent dus niet alleen een heel ander tekensysteem dan het mondelinge Nederlands, maar ook een enigszins andere syntaxis en morfologie. Als dove kinderen leren lezen in het Nederlands, leren ze een modus die niet is afgeleid van de primaire modus waarin ze communiceren, maar van een andere modus waar ze veelal geen of heel beperkt toegang toe hebben. Geen wonder dat het aanmerkelijk langer duurt voor dove kinderen het lezen in het Nederlands onder de knie hebben dan horende kinderen! Om die reden is er wel voor gepleit om dove kinderen ook een schriftelijk tekensysteem te leren dat de gebarentaal wel direct weergeeft (Boers-Visker, 2013).

In culturen waar men een ander type schrift kent en niet de klanken maar de lettergrepen of zelfs de hele woorden worden weergegeven in een teken, zoals het Japans, het Koreaans of het Chinees,<sup>1</sup> is de verbinding tussen de gesproken en de geschreven taal losser. Het geschreven Chinees staat zelfs geheel los van de verklanking en de weergave van de woorden is louter gebaseerd op de concepten die eraan ten grondslag liggen. Dat schriftsysteem is dus niet alfabetisch maar *logografisch*. Zo is er bij het teken voor het woord *boom* in het Chinees geen enkele relatie met de klanken van het gesproken woord /boom/, maar alleen met het idee 'boom'. Heel vaak zijn de geschreven woorden nog slechts in de verte als een tekening van het concept te herkennen. Daardoor moeten Chinese kinderen overigens wel heel wat meer tekens leren dan kinderen die het Latijnse schrift leren, maar het heeft het voordeel dat kinderen met verschillende Chinese moedertalen, zoals het Mandarijn Chinees of het Kantonees Chinees, toch elkaars teksten kunnen lezen. En dat terwijl het twee talen betreft die evenveel van elkaar verschillen als bijvoorbeeld het Nederlands en het Russisch. Ook dove Chinese kinderen hebben daardoor niet meer moeite met het leren lezen dan horende Chinese kinderen.

Samenvattend, de relatie tussen mondeling taalgebruik en geschreven taalgebruik is vaak complexer dan veel mensen denken. Zo bestaat niet alle geschreven taal uit de weergave van een klanksysteem en treffen we in die secundaire vorm van taalgebruik ook een enigszins andere verdeling van taalgebruiksfuncties aan dan in het mondelinge taalgebruik.

---

<sup>1</sup> Het Chinees kent alleen een woordschrift; de schriftsystemen in Korea en Japan – die afgeleid zijn van het Chinees – worden geschreven met zowel tekens voor woorden als tekens voor lettergrepen.

## Contextgebonden of contextloos

Er is echter nog een heel belangrijk verschil tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik, dat we waarnemen als we naar de context kijken: bij mondeling taalgebruik is er altijd sprake van *direct contact* tussen degene die spreekt en degene die het aanhoort. In de meeste gevallen wisselen die betrokkenen ook nog heel snel van rol: in gesprekken kun je eigenlijk alleen per beurt een spreker en een hoorder aanwijzen. Maar ook tijdens het spreken van de een zien we de ander ook nog vaak allerlei spreekgedrag vertonen, zoals in het volgende (willekeurige) fragmentje uit een tv-gesprek tussen de interviewer Matthijs van Nieuwkerk en de tennisster Michaëlla Krajicek, dat heel representatief is voor wat we in het dagelijks leven zien (fragment 1). Gelijktijdig spreken is aangegeven door middel van het simultaantekenen [, in twee opeenvolgende regels, zoals in regel 4 en 5 en in regel 12 en 13.

1	MvN:	en waarom verloor je van die Petrova?
2		(0,4)
3	MKr:	•h:
4	MvN:	je stond twee nul v[OO in de tweede set=
5	MKr:	[eh: ja:
6		=ja ik speelde eigenlijk heel goed e[h: vooral de eerste set ging
7	MvN:	[ja,
8	MKr:	heel goed enneh: in de tweede set begin ging eigenlijk ook heel goed [daarom denk ik •h:: ja†
9	MvN:	[twee nul vOO!
10	MKr:	en ook nog een breekpunt voor drie nul :
11	MvN:	[ja:
12	MKr:	enneh: ja 'k denk toch dat 't eh: net een stap teh: te groot was [eigelijk voor mij.
13	MvN:	[maar wat ik -wat - dAAr gaan
14		we leren natuurlijk -dAAr moet jij denken waarom versl- versla ik gewoon die nummer negen niet

Gespreksfragment uit een interview bij DWDD

Het bijzondere van zo'n gespreksituatie is dat wat gezegd wordt, direct wordt geïnterpreteerd en dat we die interpretaties waarnemen in de manier waarop de ander erop reageert. In dit fragment zie je dat ook voortdurend, doordat er ingestemd wordt of doordat er een andere reactie gegeven wordt, die de interpretatie van de voorgaande uiting(en) impliceert. We ontvangen als spreker dus permanent feedback en alles wat niet of verkeerd geïnterpreteerd wordt, kan ter plekke hersteld worden. Niet voor niets wordt 'herstelwerk' dan ook als een van de kenmerkende aspecten van gesprekken beschouwd. Je zou zelfs kunnen zeggen dat iedere uiting als het ware wordt gedaan in de hoop dat de ander er iets mee kan en dat de spreker dus uitzielt naar de reactie: is dat een inhoudelijke voortzetting of moet er weer even iets rechtgezet worden? De spreker heeft bovendien allerlei extra middelen tot zijn beschikking, zoals intonatie en gebaren, om nog wat duidelijker te zijn ten aanzien van wat hij wil zeggen. Dit worden wel *contextualiseringscues* genoemd. Zie bijvoorbeeld in regel 4 en regel 9, waar de interviewer door zijn versterking van het woord *voor* en de uitroepende intonatie die volgt op de vraag, duidelijk maakt dat het nogal opmerkelijk is dat ze in die situatie (waarin ze eerst voorstond) uiteindelijk toch verloor. Daarmee maakt de interviewer die vraag tot meer dan een gewone *vraag-om informatie*, namelijk tot een *verantwoordingsvraag*. En zo reageert de geïnterviewde uiteindelijk ook op die vraag in regel 12. Je zou dus kunnen stellen dat mensen in mondelinge taalgebruikssituaties gebruikmaken van verschillende communicatieve modi. Zo'n situatie is dus in meerdere of mindere mate *multimodaal* van aard.

In schriftelijk taalgebruik is de context normaliter volkomen anders: schrijven vindt plaats in een omgeving waarin de (beoogde) lezer afwezig is. Hetzelfde geldt voor lezen, want de lezer kan niet ter plekke feedback geven en de schrijver kan zelden om toelichting worden gevraagd als de tekst onduidelijkheden bevat. Er zijn geen extra middelen, zoals intonatie of gebaren, die mee kunnen helpen om de beoogde interpretatie tot stand te brengen. Dat betekent dat schrijven en lezen als

contextloze activiteiten worden beschouwd, in de zin dat in het geval van lezen de producent van de tekst afwezig is, en in het geval van schrijven, de beoogde lezer. Die contextloosheid van de lees- en schrijfactiviteit heeft vergaande consequenties voor de manier waarop de teksten moeten worden vormgegeven, wil de interpretatie van de tekst enigszins in de buurt komen van wat de schrijver heeft bedoeld. De schrijver moet dat contextuele kader dus in de tekst duidelijk maken aan de lezer. Schrijvers van verhalende teksten doen dat veelal ook, door behalve de gebeurtenissen waar het om gaat, ook de omgeving en de omstandigheden te schetsen waarin die gebeurtenissen plaatsvinden, en soms zelfs door erbij te zeggen hoe iets wat gezegd is, moet worden begrepen. In simpele verhalen (zoals doktersromannetjes) wordt zelfs bijna iedere keer als iemand iets zegt, geëxpliciteerd wie het zegt, maar vooral ook hoe diegene dat zegt (Berenst, 1991):

- *"Ach schei toch uit" riep ze vol walging en met tranen in haar ogen uit.*
- *Op dat moment vroeg hij met schorre stem: "Schaam je je daar nu voor?"*
- *"Hoe lang blijven we hier?" waagde ze het te vragen.*

Hoewel het niet echt nodig is om zo expliciet te zijn als in die doktersromannetjes, maakt het geheel achterwege laten van die context een verhaal wel weer heel moeilijk te lezen. Een verhaal dat bijvoorbeeld geheel uit dialogen bestaat, maar ook nog de meest elementaire expliciteringen mist doordat zelfs niet verteld wordt *wie* iets zegt (zoals in de roman *Deception* van Philip Roth), stelt wel heel hoge eisen aan de lezer. In het algemeen moet een lezer al veel werk doen om de context te reconstrueren, maar met zo'n tekst die nog verder is gedecontextualiseerd, is dat nog veel moeilijker. Het is dan ook niet voor niets dat juist schrijvers van die snel weglezende verhalen veel contextuele informatie toevoegen. Jonge kinderen doen dat trouwens soms ook, alleen directe rede schrijven, zonder toevoegingen. Zie bijvoorbeeld het volgende fragment in een geschreven verhaaltje van een kind uit groep 5. De interpunctie en de regelindeling zijn ook van het kind.

(.....)  
kijk goed uit ja mam, hai ga je mee harmanda? wat loopt daar mienie o dat is de tijger ha die tijger.  
harmanda bel jij de politie op dan h(...) ik de tijger aan de gang maar schiet op want ik ben wat bang. hehe die is in de diertuin. Ik ga alles aan aan de meester vertellen mienie en harmanda jullie zijn briljant..

*Fragment van tekstje van kind uit groep 5 dat geheel in de directe rede staat*

Ook bij dergelijke tekstjes moet je heel veel invullen om te snappen wat er staat. Alleen doordat de personages elkaar met de naam aanspreken, is het soms duidelijk wie wat zegt en zijn de afgrenzingen van de beurtten soms ook interpreteerbaar. Je ziet aan dergelijke teksten overigens ook hoe het mondelinge taalgebruik uit het *doen-alsof-spel* van invloed is op de narratieve tekst.

Omdat het noodzakelijk is voor een lezer om te re-contextualiseren om tot begrip te kunnen komen, is het ook duidelijk waarom verfilmingen van geschreven verhalen wezenlijk verschillend zijn van de oorspronkelijke teksten: wat lezers meestal zelf moeten reconstrueren, is in een film op een bepaalde manier juist geëxpliciteerd door de verteller (= de regisseur). Omdat die expliciteringen tevens interpretaties zijn, is het begrijpelijk dat niet iedere lezer van het verhaal altijd even blij is met een verfilming.

Voor *informatieve* en *betogende* teksten moet veelal ook contextuele informatie toegevoegd worden, om tot een interpretatie te kunnen komen. Hierbij rekent de schrijver met name op de inzet van al bestaande kennis van de lezer over het onderwerp van de tekst. Voor een schrijver is het dan ook iedere keer een uitdaging om voldoende, maar ook niet meer dan nodig, achtergrondinformatie toe te voegen. Als je geen enkele contextuele informatie hebt, omdat je niks weet over het onderwerp, en er wordt je ook niks aangereikt in de tekst, dan is het heel moeilijk, zo niet onmogelijk, om zo'n tekst te begrijpen. Je gaat dan op zoek naar aanknopingspunten in de tekst om toch iets van voorkennis te kunnen activeren; als je die helemaal niet vindt, zul je de neiging hebben om de tekst te laten liggen. Dat is een ervaring die iedere krantenlezer waarschijnlijk al herkent! En het verklaart waarom meer of minder voorkennis van het onderwerp van de tekst zo'n belangrijke rol speelt bij het begrijpen van die tekst. Mede op basis van die voorkennis kun je namelijk conclusies trekken uit de tekst en die bepalen de diepte van het begrip.

De ontwikkeling van *geschreven taal* is dus gepaard gegaan met de vaardigheid om een vorm van *gedecontextualiseerd* taalgebruik te begrijpen, maar ook met de ontwikkeling van een uitgekend systeem om dat schriftelijke taalgebruik toch weer meer of minder te *re-contextualiseren*.

Zo betekent schriftelijk geletterd worden dus ook een ingrijpende verandering in de manier van interpreteren van taalgebruik. Historisch gezien heeft die verandering grote gevolgen gehad voor de samenleving. Het is zelfs wel de belangrijkste verklaring genoemd voor de relatief snelle ontwikkeling van de westerse wereld (Olson, 1994) omdat we door die schriftelijke modus gedwongen zijn te expliciteren wat voordien niet geëxpliciteerd hoefde te worden. En bovendien omdat door die explicitering de communicatie zich niet langer hoefde te beperken tot de naaste omgeving, maar in principe wereldwijd kon plaatsvinden. Zoals we weten sinds Vygotski (1962, 1978), ontwikkelt kennis zich vooral in de uitwisseling, in de interactie tussen mensen. Dat kan in principe zowel mondeling als schriftelijk. Zo is er dus een direct verband tussen de ontwikkeling van het schrift en de snelle ontwikkeling van de kennis in die gebieden van de wereld waar mensen nu over grote afstand via het geschreven woord met elkaar konden communiceren. De vraag in hoeverre dit ook mogelijk was geweest als bijvoorbeeld niet het schrift maar de techniek van het telefoneren eerder was ontwikkeld, is leuk om over te filosoferen. Maar het feit dat geen enkel schriftloos volk ooit iets als elektriciteit heeft ontwikkeld, maakt zo'n vraag wel heel theoretisch!

## B Over verschillen in geletterdheid en alfabetisering

Uit: Basistekst 'Alfabetisering en geletterdheid bij anderstalige nieuwkomers', paragraaf 2 ([http://cteno.be/assets/downloads/alfa/cteno\\_an\\_alfa\\_teksten\\_achtergrond.pdf](http://cteno.be/assets/downloads/alfa/cteno_an_alfa_teksten_achtergrond.pdf))

### **Wat verstaan we onder alfabetisering en geletterdheid?**

Oorspronkelijk werd enkel een onderscheid gemaakt tussen gealfabetiseerd zijn en niet gealfabetiseerd zijn. In lang vervlogen tijden was je al gealfabetiseerd als je je naam kon schrijven. Later werd het hardop kunnen lezen van een stukje tekst beschouwd als een teken van alfabetisering, los van het feit of de lezer al dan niet begreep wat hij las. Mensen die tot op zekere hoogte technisch konden lezen en schrijven noemde men gealfabetiseerd. Geleidelijk aan groeide echter het besef dat dit technische niveau niet volstaat om te participeren aan de hedendaagse maatschappij. Men ging spreken van geletterdheid, een begrip dat een veel complexere lading dekt.

Geletterdheid is de kennis en de vaardigheid om informatie te verwerven en te verwerken; naast taal omvat het ook gecijferdheid en kunnen omgaan met ICT. Men definieert geletterdheid in verhouding tot het functioneren op het werk en daarbuiten. Vandaar de term 'functionele geletterdheid'. In de praktijk houdt functioneel geletterd zijn bijvoorbeeld in dat iemand kaarten kan lezen of productinformatie begrijpt om doelen te bereiken zoals de weg vinden of een product kopen. Ook prijzen kunnen berekenen (gecijferdheid) en informatie digitaal kunnen opslaan (ICT), bijvoorbeeld in het kader van een verkoopsfunctie, zijn vaardigheden die bij functioneel geletterd zijn horen.

Ook voor anderstalige nieuwkomers moeten we alfabetisering verruimen tot geletterdheid. Technisch lezen en schrijven alleen is voor deze groep niet voldoende om actief deel te nemen aan relevante maatschappelijke contexten. Ook zij moeten in voldoende mate functioneel geletterd worden. Functionele geletterdheid voor kinderen en jongeren betekent onder andere dat ze op school handboeken moeten begrijpen en moeten kunnen antwoorden op de vragen van een toets. Buiten de schoolmuren moeten ze bijvoorbeeld opschriften kunnen lezen of zich kunnen inschrijven bij een organisatie.

In dit licht kan men ook het onderscheid tussen de klassiek gehanteerde 'types' analfabetisme: 'zwakgealfabetiseerd, niet-gealfabetiseerd of andersgealfabetiseerd' in vraag stellen. Het is immers goed mogelijk dat een andersgealfabetiseerde functioneel geletterd is in een andere taal. Even goed kan men een zwakgealfabetiseerd iemand ook laaggeletterd noemen in de eigen taal.

Voor de anderstalige nieuwkomers die als laaggeletterd kunnen worden beschouwd zal het niet volstaan om enkel aan het technisch alfabetiseren te werken. Voor hen moeten we een aanbod voorzien dat hen in staat stelt om volwaardig te participeren in onze geletterde maatschappij. De vraag is hoe we dit vormgeven, waar het zwaartepunt van het alfabetiseringstraject moet komen te liggen en welke competenties de meeste aandacht moeten krijgen.

## C Iets meer over functionele laaggeletterdheid

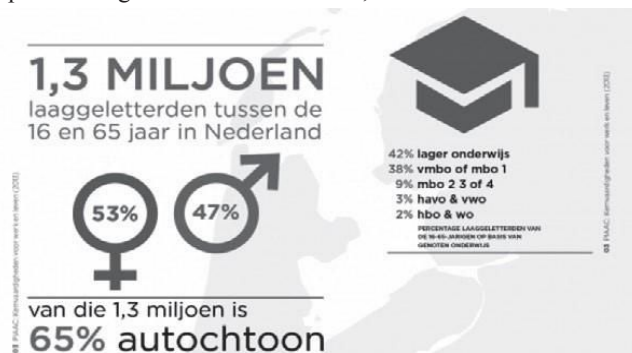
Uit: Van den Berg, I. & A. Middel. *Laaggeletterdheid als maatschappelijk probleem*. In: Berenst, J., A. Herder, S. Faasse & M. Pulles (red.) (2016). *Meer dan lezen. Over geletterdheid, geletterdheidsontwikkeling en leesonderwijs*. Van Gorcum: Assen, hoofdstuk 3, paragraaf 3.2.

### Laaggeletterden, wie zijn het?

In ons land hebben ongeveer 1,3 miljoen volwassenen tussen de 16 en 65 jaar moeite met lezen en schrijven. Dat is 11 procent van de volwassen bevolking. Van die 1,3 miljoen is 53 procent vrouw en 47 procent man. Het zijn niet alleen mensen van buitenlandse herkomst; de meesten zijn gewoon in Nederland geboren.

De groep laaggeletterden bestaat relatief vaak uit vrouwen, laaggeschoolden, ouderen en allochtonen uit de eerste generatie. De kans dat een van de grootouders van een kind op school laaggeletterd is, is groter dan dat een van de ouders laaggeletterd is. En de kans dat een laagopgeleide moeder die nooit reageert op briefjes van school, laaggeletterd is, is groter dan de kans dat een drukke selfmade man met een eigen glazenwasbedrijf die ook niet reageert op die briefjes, laaggeletterd is.

Het aantal laaggeletterden verschilt per regio. Het is het hoogst in grootstedelijke gebieden en in plattelandsgebieden in het noorden, oosten en zuiden van het land.



Aantal laaggeletterden per geslacht en opleidingsniveau (Buisman e.a., 2013)

### Laaggeletterden in Nederland

Percentage laaggeletterden per regio

- Ⓐ FRIESLAND
- Ⓑ GRONINGEN
- Ⓒ NOORD-HOLLAND NOORD & ZAA NSTREEK/WATERLAND
- Ⓓ DRENTHE & LISSELVECHTSTREEK
- Ⓔ GROOT-AMSTERDAM
- Ⓕ TWENTE & ACHTERHOEK
- Ⓖ ZUID-KENNERLAND, RIJNLAND & ZOETERMEER
- Ⓗ STEDENRIJHOEK, FLEVOLAND, GELDERLAND & FOOD VALLEY
- Ⓘ HAAGLANDEN
- Ⓜ UTRECHT, MIDDEN-HOLLAND, DRECHTSTEDEN & GORINCHEM
- Ⓝ RIJNSWEDEN
- Ⓟ BRABANT (NOORDOOST) & RIVIERENLAND
- Ⓠ BRABANT (WEST, MIDDEN & ZUIDOOST)
- Ⓡ HELMOND-DE PEEL & LIMBURG

- LAGER DAN 10%
- 10 TOT 12%
- HOGER DAN 12%



Laaggeletterden zijn minder vaak actief op de arbeidsmarkt, hebben minder vaak een vaste aanstelling, hebben vaker een laag inkomen, hebben minder vertrouwen in de medemens en beoordelen hun gezondheid vaker als matig tot slecht. Maar dat betekent niet dat laaggeletterden per definitie aan de zijlijn staan: het grootste deel van de laaggeletterden heeft wel degelijk werk. Laaggeletterden doen minder vaak aan vrijwilligerswerk, maar als ze zich inzetten, stoppen ze daar wel relatief veel tijd in.

### Functionele laaggeletterdheid

Naar schatting heeft een kwart van de laaggeletterden zelfs moeite een simpele tekst over het dagelijkse leven met begrip te lezen en te schrijven. Ze zijn wel naar school geweest, maar hebben uiteindelijk het lezen en schrijven niet goed onder de knie gekregen, of in ieder geval onvoldoende om de uitdagingen die de veranderende maatschappij met zich meebrengt, aan te kunnen en effectief in die maatschappij te participeren. Verandert de 'leesomgeving', dan heeft deze groep laaggeletterden het moeilijk. Organiseert een school bijvoorbeeld ouderavonden waar ouders hun mening zelf op papier moeten zetten of gaat een school uit van ouders die in de vakantie samen met hun kind uit groep 5 gaan lezen, dan verandert de leesomgeving van de laaggeletterden en kunnen ze zich onvoldoende redden. We noemen dat functionele laaggeletterdheid. Dat is iets anders dan analfabetisme. Analfabeten hebben niet leren lezen en schrijven. Ze kunnen geschreven taal niet omzetten in klanken, woorden en zinnen en hebben het daardoor nog moeilijker dan de functioneel laaggeletterden. Denk bijvoorbeeld aan het zelfstandig reizen, gebruik van medicijnen, aanwijzingen op verpakkingen of waarschuwborden op het werk bij gevaarlijke machines.

Laaggeletterd zijn betekent veel meer dan bepaalde vaardigheden op het terrein van lezen en schrijven missen. Het heeft invloed op iemands rol als burger, werknemer, ouder, partner, familielid en buur en op iemands vermogen een leven lang nieuwe kennis te vergaren (UNESCO, 2015).

Als alle laaggeletterden in Nederland een taalcursus zouden volgen, zou dit de maatschappij 700 miljoen euro kunnen opleveren, alleen al op het terrein van werk. Maar leren lezen en schrijven levert meer op: 40 tot 60 procent van de deelnemers heeft een betere plek in de samenleving (toename sociale inclusie). Er sociaal bij horen betekent meer welzijn en dat leidt bijvoorbeeld tot minder ziek zijn. Koos Vervoort, laaggeletterd tot zijn 44ste, zegt er dit over: 'Ik leerde niet alleen eindelijk goed lezen en schrijven; er opende zich een compleet nieuwe wereld voor me. Ineens begreep ik dingen, had ik toegang tot allerlei informatie. Daardoor werd ik veel ondernemender. Tegenwoordig stippel ik reizen uit naar het buitenland. En op internet heb ik alles uitgezocht over medische stoffen en voedingsingrediënten die mijn reumaklachten kunnen verminderen. Daardoor ben ik nu zelfs medicijnvrij.'

(Uit: De Greef, Segers & Nijhuis, 2014)

Functioneel laaggeletterden hebben dus wel leren lezen en schrijven, maar beheersen het onvoldoende om volwaardig mee te doen in de maatschappij, thuis en op het werk. In het onderwijs wordt gewerkt met referentieniveaus 1F tot 4F (Meijerink e.a., 2009). 2F is het niveau dat iedereen zou moeten hebben die het vmbo verlaat en dit is ook het niveau dat iemand moet behalen die een opleiding volgt op mbo 1-

2- of 3-niveau. Het niveau dat iemand moet hebben om zich 'geletterd' te mogen noemen, is dus 2F. Sommige kinderen verlaten de basisschool al met dit niveau, maar de meesten niet. Als kinderen op de basisschool met lezen en schrijven blijven steken op niveau 1F, belemmert hen dat in het vervolgonderwijs. Voor leren moet je kunnen lezen. Deze jongeren hebben nog een inhaalslag te maken als het gaat om (begrijpend) lezen in die



periode en lopen een grote kans om onvoldoende te presteren op alle vakken waar ze informatie en instructies moeten kunnen lezen en waar ze schriftelijk op moeten reageren. In het voortgezet onderwijs gaat het niet om verklanken maar om het kunnen werken met teksten, dus om het ontwikkelen van begrip van de tekst om er iets mee te doen; 25 procent van de leerlingen in het vmbo blijkt daar moeite mee te hebben (Hacquebord e.a., 2004).

Koos Vervoort strandde aan het begin van zijn vo-loopbaan en had er daarna nog dertig jaar last van. Hij verliet in het eerste jaar de technische school, vond een eenvoudig baantje en wist zijn laaggeletterdheid tot zijn 44ste goed te verdoezelen. De tekst op supermarktproducten kon hij wel lezen, maar technische dingen begreep hij niet of verkeerd. Een moeilijke passage in een boek sloeg Koos over, bijsluiters las hij nooit. Een ov-kaartje uit de automaat halen vond hij lastig en hij wist nooit hoe lang een tramkaartje nog geldig was of waar hij moest overstappen. Door bepaalde situaties te ontwijken en door anderen voor zijn karretje te spannen, kon Koos lang verborgen houden dat hij leesproblemen had. Zelfs zijn vrouw wist er niet van af. Totdat hij dacht dat hij de computer van zijn vrouw stuk had gemaakt. Zij zorgde ervoor dat Koos daarna naar een cursus lezen en schrijven ging.

### Laaggeletterd. En dan?

Opvallend is dat mensen die zelf aangeven over onvoldoende leescapaciteiten te beschikken om goed te kunnen functioneren, toch niet snel initiatieven ondernemen om zich verder te scholen. Dit kan te maken hebben met het feit dat ze werken in beroepen waarvoor een laag niveau van geletterdheid volstaat, maar waarschijnlijker is dat ze zich onvoldoende bewust zijn van de eisen die een moderne kenniseconomie nu en in de toekomst stelt of dat ze weinig betrokkenheid hebben bij teksten die hen omringen. En niet te vergeten: door schaamte durven ze er niet voor uit te komen dat ze laaggeletterd zijn.

Mensen komen bijvoorbeeld pas in actie als er iets misgaat (veiligheidsvoorschriften niet gelezen), als veranderingen andere eisen met zich meebrengen (promotie maken en dan rapporten moeten schrijven), als ze een partner verliezen die altijd de lees- en schrijftaken op zich nam of als ze hun kind niet kunnen helpen met school. Stappen die mensen dan kunnen nemen, zijn bijvoorbeeld meedoen aan een project zoals Taal voor het Leven van Stichting Lezen & Schrijven of lees- en schrijflessen volgen bij de afdeling educatie van het regionaal opleidingscentrum (ROC). Henk en Halima hebben dat gedaan:

#### **Halima wil haar zoon helpen, maar dat lukktaarniet!**

Halima komt trouw naar elke ouderavond en ze mist geen enkel 10-minutengesprek. Ze is een Marokkaanse vrouw van 41 jaar. Ze komt uit het Rifgebergte en is als kind niet naar school geweest. Toen ze 16 was, is ze met haar moeder en broers en zussen naar haar vader in Nederland verhuisd. Ze heeft een dochter van 18 jaar en haar zoontje Samir van 8 jaar zit bij mij in de klas. Haar dochter doet het goed op school. Ze heeft net haar havodiploma gehaald. Samir heeft leerproblemen, vooral op het gebied van taal. Halima wil hem zo goed mogelijk helpen, maar schiet daarin te kort, heeft ze aangegeven. Toen ze in Nederland kwam, ging ze naar een school voor anderstalige volwassenen om de taal te leren. Ze spreekt en schrijft goed genoeg Nederlands om zich te redden in de maatschappij. Wel maakt ze bijvoorbeeld fouten in zinsconstructies en uitdrukkingen. Ze wil nu naar Nederlandse les om zelf beter Nederlands te spreken en te schrijven en zo ook haar zoon beter te kunnen helpen. Ik heb haar het telefoonnummer van een roc gegeven. Ze heeft een specifieke wens: haar zoon helpen met school. Goed dat ze dit doet. Ook voor Samir.

*Manon, leerkracht*

## D Moeilijkheden van nieuwkomerskinderen

Bron: Inleidende tekst Alfabetisering en geletterdheid bij anderstalige nieuwkomers, paragraaf 4  
[http://cteno.be/assets/downloads/alfa/cteno\\_an\\_alfa\\_teksten\\_achtergrond.pdf](http://cteno.be/assets/downloads/alfa/cteno_an_alfa_teksten_achtergrond.pdf)

### Wat is moeilijk voor anderstaligen?

Ongeletterde anderstaligen vertrekken voor het leesproces vanuit een andere positie dan kinderen die in de eigen taal leren lezen en schrijven en hun situatie is ook niet helemaal vergelijkbaar met autochtone volwassenen die pas op latere leeftijd worden gealfabetiseerd. Bij het uitbouwen van een alfabetiseringstraject moeten we ons bewust zijn van de specifieke moeilijkheden waarmee een anderstalige beginnende lezer kan kampen.

### Niet vertrouwd zijn met de taal van alfabetisering

Een groot probleem voor anderstalige beginnende lezers is dat zij amper vertrouwd zijn met de taal waarin zij gealfabetiseerd worden. Leren lezen veronderstelt het leggen van een relatie tussen een bepaald schriftsysteem en een gesproken taalsysteem. Als anderstalige beginnende lezer maak je kennis met het schriftsysteem, maar je moet al voldoende vertrouwd zijn met de mondelinge taal om de link succesvol te kunnen leggen. Met andere woorden: mondelinge beheersing van de taal waarin je wordt gealfabetiseerd is een noodzakelijke voorwaarde om tot vlot lezen te komen. De anderstalige heeft moeite om betekenis toe te kennen of hypothesen op te bouwen over betekenissen als hij de taal onvoldoende beheerst. In dat laatste geval is de kans groot dat het alfabetiseringsproces vastloopt of dat de anderstalige lezer niet verder raakt dan het technisch niveau. Bovendien helpt mondelinge taalvaardigheid om vertrouwd te raken met het klanksysteem van de nieuwe taal.

### *Alfabetiseren gaat best in de eigen taal.*

Algemeen wordt aangenomen dat het de voorkeur verdient om in de eigen taal te worden gealfabetiseerd. Met die taal is de anderstalige vertrouwd; het leggen van de nodige relaties tussen geschreven en gesproken taal verloopt vlotter en natuurlijker. Daarna kan hij de transfer maken naar de tweede of vreemde taal. In de praktijk is dit echter niet haalbaar in het onthaalonderwijs: er kan nu eenmaal geen alfabetisering worden voorzien in alle moedertalen van de niet-gealfabetiseerde nieuwkomers. Het alternatief is deze leerlingen een zo stevig mogelijke mondelinge basis mee te geven voor het eigenlijke alfabetiseren wordt aangevat.

Zelfs met een stevige mondelinge basis blijft het voor de tweedetaalleerder heel moeilijk om geschreven taal te begrijpen, vermits de koppeling tussen het gesproken woord en de betekenis nog niet erg stabiel is op het moment dat het leesproces aanvangt.

### Een aantal deelvaardigheden missen

Binnen het proces van leren lezen en schrijven worden vaak deelvaardigheden onderscheiden. Men spreekt soms ook van lees- en schrijfvoorwaarden (link naar lijst met deelvaardigheden). Sommige van deze vaardigheden worden spontaan verworven, maar in onze opvoeding en ons onderwijs wordt

er meestal ook heel expliciet aandacht aan besteed. Het verwerven van de deelvaardigheden situeert zich grotendeels in de fase van de ontluikende geletterdheid en loopt door in de fase van aanvankelijk

lezen en schrijven. Voor de anderstalige, zeker als hij laaggeschoold is, zijn een aantal van die deelvaardigheden of lees- en schrijfvoorwaarden niet of onvoldoende ontwikkeld zodat het leren lezen en schrijven minder vlot verloopt.

We kunnen de deelvaardigheden in drie types indelen

1. Sommige deelvaardigheden en leesvoorwaarden hebben te maken met vertrouwdheid met taal en haar functies.  
We vermeldden al het belang van mondelinge taalvaardigheid en kennis van de wereld; het gebrek hieraan bemoeilijkt het leren lezen voor de anderstalige.  
Daarnaast zijn anderstalige beginnende lezers soms onvoldoende vertrouwd met de functies van het schrift en met de doelen van lezen en schrijven.  
Verder zijn analfabete anderstaligen niet per se vertrouwd met boeken en met verhalen zoals die in boeken worden verteld.  
Ook het besef dat schrift een symbolische functie heeft en verwijst naar iets dat niet direct aanwezig is, is niet altijd evident voor niet geletterde anderstaligen.
2. Analfabete anderstaligen hebben ook niet hetzelfde taalbewustzijn als een gealfabetiseerde. Niet enkel zijn ze niet vertrouwd met een geschreven alfabet, zij kennen ook het begrippenkader niet dat wordt gebruikt in het leesonderwijs, bijvoorbeeld: laatste, volgende, onder, eerst, ...  
Een andere opvallende vaststelling is dat niet geletterde anderstaligen niet altijd in staat zijn tot objectivatie, dit wil zeggen: zich concentreren op de taal als vorm en abstractie maken van de betekenis van het woord. Bij kleine kinderen ziet men dit ook vaak: slang is voor hen een langer woord dan regenworm omdat de slang in de fysieke werkelijkheid een langer dier is. In het algemeen kunnen analfabete anderstaligen een andere en verrassende kijk hebben op taal en (schriftelijk) gebruik van taal. Voor ons is die kijk niet zo evident. Toch helpt het als we proberen vanuit hun ogen te kijken om hun vergissingen beter te kunnen plaatsen en niet als 'dom' af te doen.
3. Een laatste groep deelvaardigheden hebben te maken met auditieve en visuele waarneming en motoriek. Bijvoorbeeld: klanken kunnen onderscheiden in woorden, verschillen tussen afbeeldingen zien, tekens kunnen kopiëren.  
Deelvaardigheden die te maken hebben met auditieve waarneming beogen het ontwikkelen van het fonemisch bewustzijn. Daarmee bedoelt men het bewustzijn dat gesproken taal een opeenvolging is van fonemen of spraakklanken en het vermogen om die fonemen te onderscheiden en te manipuleren (link naar woordenboek).  
Anderstaligen hebben vaak een gebrekkig fonemisch bewustzijn. Voor een anderstalige leerling is het heel moeilijk om in het taalaanbod afzonderlijke fonemen waar te nemen. De fonemen kunnen anders klinken naargelang van hun positie in een woord. Bovendien verschilt het klanksysteem van het Nederlands vaak erg van het klanksysteem van de moedertaal van de leerder. Het fonemisch bewustzijn is niet eens evident voor kinderen die in hun moedertaal leren lezen en schrijven. Ook zwakke lezers hebben er problemen mee. Het gaat ook om een min of meer kunstmatig concept, want in werkelijkheid lopen de klanken van een woord door elkaar. Waarom deel je een woord op in bepaalde lettergrepen of kan je de a uit het woord kat 'plukken'? Voor beginnende lezers is dit niet vanzelfsprekend. Onderzoek heeft ook uitgewezen dat fonemisch bewustzijn net toeneemt met het leren lezen in een fonetisch schrift en niet helemaal spontaan tot stand komt.

De aandacht die deelvaardigheden krijgen in het leesonderwijs en het effect ervan zijn stof voor veel discussie. Sommigen zijn voorstanders van het expliciet oefenen van bepaalde deelvaardigheden, anderen geloven hier minder in. In ieder geval zijn sommige deelvaardigheden overbelicht ten opzichte van andere.

Zowel in het regulier onderwijs als in alfabetiseringsprogramma's gaat de meeste tijd en aandacht naar de deelvaardigheden die te maken hebben met auditieve en visuele waarneming en motoriek. Vooral het fonemisch bewustzijn wordt intensief geoefend. In het regulier onderwijs begint dit al in de kleuterschool: kinderen klappen op de lettergrepen van namen, spelen rijmspelletjes of moeten een plaatje omhoog steken als ze in mondelinge woordrijtjes het afgesproken woord herkennen. In de meeste leesmethodes neemt het fonemisch bewustzijn dan ook een belangrijke plaats in: leerlingen moeten schriftbeelden analyseren, omzetten in de juiste klanken, onthouden en synthetiseren. Men noemt dit ook wel eens 'hakken' en 'plakken'. Alleen al omwille van deze belangrijke rol van het fonemisch bewustzijn in de meest courante methodes, is het verantwoord om hier expliciet aandacht aan te besteden. Het doel moet wel altijd zijn om beter te leren lezen en de bestede tijd moet daarmee in verhouding staan.

Het verdient daarnaast aanbeveling om ook aandacht te besteden aan methodes die het gebrekkig fonemisch bewustzijn van sommige leerlingen kunnen helpen compenseren, zoals het werken met op eigen ervaringen van de leerlingen gebaseerde groepsteksten die aanleiding geven tot globaal lezen.

Bovendien mogen de andere deelvaardigheden niet uit het oog worden verloren. Ook vertrouwdheid met taal en schrift en taalbewustzijn zijn immers cruciaal in het proces van leren lezen en schrijven.

### **Lage scholing**

Bij het verder verwerven van functionele geletterdheid zullen het gebrek aan voorkennis en de achterstand in schooltaal en schoolse vaardigheden de laaggeschoolde anderstalige vaak parten blijven spelen. De leerkracht zal telkens alert moeten blijven voor deze achterstand en er blijvend rekening mee moeten houden. Ook hier moet gekozen worden voor het leggen van bepaalde accenten in het traject. Besteedt men bijvoorbeeld lange tijd uitsluitend aan fijne motoriek en ordenen van materialen of probeert men van meet af aan geïntegreerd de cognitieve schoolse vaardigheden te stimuleren die laaggeschoolde leerlingen missen?

## E Aspecten van alfabetisering

Bron: Inleidende tekst Alfabetisering en geletterdheid bij anderstalige nieuwkomers, paragraaf 5  
[http://cteno.be/assets/downloads/alfa/cteno\\_an\\_alfa\\_teksten\\_achtergrond.pdf](http://cteno.be/assets/downloads/alfa/cteno_an_alfa_teksten_achtergrond.pdf)

### Welke leerfasen moet men in het traject voorzien?

De fasen die de ongeletterde anderstalige doorloopt, zijn te vergelijken met deze die een kind doorloopt als het in de moedertaal leert lezen en schrijven. Zo beginnen anderstaligen ook met een globale strategie waarbij ze woorden in hun geheel leren herkennen op basis van visuele kenmerken. Daarna worden ze meer analytische, structurerende lezers die meer en meer geautomatiseerd fonemgrafeemkoppelingen toepassen. Ze leren verschillende leesstrategieën toepassen en worden gevorderde lezers. We proberen de leerfasen in het traject zo goed mogelijk af te stemmen op het proces dat zich bij de leerder afspeelt. Hierbij knopen we terug aan bij de gebruikelijke fasering: de cognitieve fase of fase van ontluikende geletterdheid; de alfabetiseringsfase of fase van beginnende geletterdheid en de automatiseringsfase of fase van gevorderde geletterdheid. We omschrijven de leerfasen globaal en geven in een volgend onderdeel aan hoe deze fasen kunnen worden gerealiseerd. De vertrekpositie van het anderstalige kind of jongere is echter heel anders dan die van de autochtone beginnende lezer; de schoolse achterstand is groot maar moet op korte tijd worden ingehaald. Het komt er dus op neer enerzijds verstandige keuzes te maken in het traject en anderzijds niet te overhaast te werk te gaan. In de praktijk zien we vaak stagnaties bij de beginnende lezer: de leerder die blijft raden of niet verder raakt dan moeizaam verklanken. Dit kan te wijten zijn aan het overslaan van een noodzakelijke fase - bijvoorbeeld het leggen van een stevige mondelinge basis - of aan het feit dat aan een andere fase in verhouding te veel aandacht werd besteed. Uiteraard moet men rekening houden met het profiel van de leerlingen in de alfabetiseringsgroep. Voor sommige leerlingen (bijvoorbeeld hooggeschoolde andersgealfabetiseerden) is het werken aan bepaalde deeltaalvaardigheden allicht overbodig en kan een groot gedeelte van de eerste fase worden overgeslagen. Het werken aan de mondelinge taalvaardigheid is echter voor alle leerlingen een must.

### Fase van ontluikende geletterdheid / de cognitieve fase

#### *Mondelinge vaardigheden ontwikkelen*

Mondelinge taalvaardigheid in de doeltaal van alfabetisering is een noodzaak. In deze eerste fase bouwen de leerlingen dan ook receptieve en productieve taalvaardigheid op.

#### *Deeltaalvaardigheden*

Daarnaast heeft de laaggeschoolde niet-, zwak- of andersgealfabetiseerde een grote schoolse achterstand, andere voorkennis en geringe kennis van taal. Kinderen die in het eerste leerjaar leren lezen hebben thuis en op school al een hele voorbereidende weg afgelegd en dat parcours heeft de anderstalige gemist. Daarom moet hier in het alfabetiseringstraject de nodige aandacht aan worden besteed. In het onderwijs komen verschillende deeltaalvaardigheden en lees- en schrijfvoorwaarden aan bod. Sommige leesvoorwaarden hebben te maken met passieve en actieve vertrouwdheid met taal als communicatiemiddel.

- Het beschikken over de nodige receptieve en productieve basistaalvaardigheid hoort hier eigenlijk ook bij.

- Vertrouwdheid met het schrift, met geschreven bronnen en met de basisdoelen en mechanismen van lezen. Het betekent dat de beginnende lezer moet ervaren dat geschreven taal verwijst naar gesproken woorden en begrijpen dat schrijfproducten een vorm van communicatie zijn.
- Vertrouwdheid met boeken en verhalen. Dit houdt in dat de beginnende lezer de opbouw en structuur van verhalen begrijpt, weet hoe een boek in elkaar zit en hoe je het leest. Verder hebben een aantal leesvoorwaarden te maken met taalbewustzijn: o Letterkennis en vertrouwdheid met het geschreven alfabet: letters herkennen en kunnen benoemen. o Zingeving en symboolvorming: begrijpen dat letters tekens zijn met een verwijzende functie.
- Taalbeschouwing op basisniveau, dit wil zeggen: vertrouwd zijn met een specifiek begrippenkader dat je nodig hebt in het leesonderricht. Bijvoorbeeld: laatste, op, links, woord, klank, bladzijde, ...
- Objectivatie: het vermogen om te letten op de presentatie of klankvorm van een woord zonder de betekenis in acht te nemen.

Tenslotte zijn er deelvaardigheden die te maken hebben met motoriek en waarneming:

- Auditieve waarneming en fonemisch bewustzijn om klanken in woorden en woordgroepen te leren analyseren, er over na te denken en ze te manipuleren.
- Visuele waarneming om verschillen tussen visuele elementen (zoals taaltekens) op te merken, componenten uit een visueel geheel te kunnen loskoppelen en manipuleren.
- Fijne motoriek om leesbaar te kunnen schrijven.

### ***Experimenteel lezen en schrijven; globaal lezen***

Tenslotte kan in de fase voorafgaand aan het eigenlijk technisch lezen en schrijven ruimte worden gecreëerd voor experimenteel lezen en schrijven. Dit wil zeggen dat de leerlingen teksten creëren en interpreteren voor ze het eigenlijk technisch lezen en schrijven beheersen. Het kan gaan om eenvoudige teksten die de leerkracht noteert op basis van een klasgesprek of om een krabbel van een leerling bij een illustratie. Ook het opslaan van een aantal frequente woordbeelden die de beginnende lezer 'globaal' leest en herkent kan tijdens deze fase plaatsvinden.

### ***Alfabetiseringsfase / fase van beginnende geletterdheid***

Deze fase houdt het eigenlijke alfabetiseren in: de leerling leert via gekende, frequente en eenvoudige structuurwoorden het principe van klankletterkoppeling en oefent de elementaire leeshandeling; de aangeboden teksten worden gaandeweg langer en complexer en door oefening wordt het lezen meer en meer geautomatiseerd en verloopt steeds vlotter en sneller. In deze fase wordt uiteraard ook verder gewerkt aan alle aspecten van de voorafgaande fase, met name: vergroten van de mondelinge vaardigheid, werken aan de nodige deelvaardigheden en experimenteel of globaal lezen.

### **Fase van gevorderde geletterdheid**

Opnieuw kunnen alle voorgaande aspecten worden verder gezet en uitgediept. Daarnaast moet in deze fase meer en meer aandacht besteed worden aan functioneel lezen, bijvoorbeeld een tekst lezen om er informatie uit te halen of een instructie lezen om een knutselactiviteit uit te voeren. De leerlingen kunnen in dit stadium meer en meer genieten van eenvoudige leestekstjes op hun niveau. Verder bouwend op deze fasen, wordt in de volgende periode de functionele geletterdheid van de anderstalige leerlingen verder ontwikkeld. Daarbij moeten ze een aanbod

krijgen van teksten die voor hen interessant en relevant zijn (bijvoorbeeld aansluitend bij hun leefwereld of voorbereidend op een doorstroomrichting) en zelf ook de gelegenheid krijgen om teksten te produceren.

### **Schrijfonderwijs**

Wat het schrijven betreft: vanaf de eerste fase kan men aanvangen met experimenteel schrijven. De leerling schrijft korte tekstjes over of doet op zijn of haar manier een poging tot schrijven (ook al is dit nog maar een krabbelschrift of 16 fonetisch schrift). In de fase van het technisch leren lezen kan meer gericht schrijfonderwijs een plaats krijgen. Correct of mooi schrijven is hier nog niet het einddoel, maar op vrij korte termijn moet de anderstalige leesbaar kunnen schrijven. Het schrijven wordt mogelijk door de leerling als zinvoller ervaren indien het wordt gekoppeld aan het leesproces. Al snel kan men de leerlingen korte, eenvoudige functionele schrijfoopdrachten geven zoals het opstellen van een boodschappenlijstje.

### **Andere vaardigheden en competenties**

In alle fases wordt meestal ook geïntegreerd tijd besteed aan andere vaardigheden en competenties dan het leren lezen en schrijven. Gezien de lage scholing van vele niet-geletterde anderstaligen is dit zeker aangewezen. Bijvoorbeeld om aan sociale vaardigheden te werken, oriëntatie in tijd en ruimte te oefenen (klok en kalender, kaartlezen), cognitieve vaardigheden verder te ontwikkelen (categoriseren, vergelijken) of functionele rekenvaardigheden aan bod te laten komen. Ook het bijspijkeren van het gebrek aan schoolse voorkennis kan hier een plaatsje krijgen. Het werken aan 'schoolrijpheid' van de leerlingen hoeft trouwens helemaal niet uit te sluiten dat ze van meet af aan op een zinvolle manier met taal en andere inhouden bezig kunnen zijn.