

## Beginnende geletterdheid en alfabetisering bij anderstalige nieuwkomers

*Stel je voor... Je verhuist naar een Arabisch land om er een opleiding te volgen. Je spreekt geen woord Arabisch en de mensen in je leeromgeving evenmin. In het begin kan je niks maken van wat je hoort en kan je de krulletjes en stipjes van het schrift helemaal niet ontcijferen. Hoe vergaat het je verder? Zal je na één jaar in staat zijn om je studies af te maken?*

*Iets dergelijks maken vele kinderen en jongeren die niet-, zwak- of andersgealfabetiseerd zijn, jaarlijks mee als ze in onze scholen belanden. Vele van deze kinderen en jongeren hebben bovendien een heel andere schoolse en buitenschoolse voorgeschiedenis dan hun autochtone leeftijdsgenoten. Om deze leerlingen zo goed mogelijk op te vangen, is de uitbouw van een goed gekaderd alfabetiseringstraject nodig. Hoe dat traject eruit kan zien, schetsen we hieronder.*

1. [Hoe gebeurt de opvang van analfabete en laaggeletterde kinderen en jongeren in het onthaalonderwijs?](#)
2. [Wat verstaan we onder alfabetisering en geletterdheid?](#)
3. [Hoe gebeurt leren lezen en bevorderen van geletterdheid?](#)
4. [Wat is moeilijk voor anderstaligen?](#)
5. [Welke leerfasen moet je in het traject voorzien?](#)
6. [Welke didactiek is geschikt in de verschillende leerfasen?](#)

### 1. Hoe gebeurt de opvang van analfabete en laaggeletterde kinderen en jongeren in het onthaalonderwijs?

Elk jaar vangen onthaalscholen in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs samen enkele honderden nieuwkomers op die niet of onvoldoende kunnen lezen en schrijven in het Latijns schrift. Tussen deze kinderen en jongeren is er nog een grote verscheidenheid in leeftijd, achtergrond en mate van geletterdheid.

Vaak maken we net als bij volwassenen een onderscheid tussen:

- *zwakgealfabetiseerden*: leerlingen die een beetje hebben leren lezen of schrijven (bijvoorbeeld sommige letters kennen), maar die er niet in slagen om op het laagste niveau te lezen.
- *andersgealfabetiseerden*: leerlingen die wel kunnen lezen, maar in een ander schrift. Bijvoorbeeld het Cyrillisch, Chinees, Arabisch of Thais.
- *niet-gealfabetiseerden*: leerlingen die niet hebben leren lezen of schrijven, ook niet in de eigen taal.

Secundaire scholen vangen deze leerlingen meestal in een aparte klas op. Soms volgen ze lessen samen met andere leerlingen, maar zitten ze voor de technische alfabetisering apart.

In het basisonderwijs zijn er verschillende mogelijkheden.

- Jongere kinderen kunnen aansluiten bij het eerste leerjaar waar ze met de anderen leren lezen en schrijven. Oudere kinderen kunnen een paar uur per week worden opgevangen door de leerkracht van het eerste leerjaar of een zorgjuf die hen leert lezen en schrijven.
- Sommige andersgealfabetiseerden kunnen een versneld alfabetiseringstraject volgen en na onbepaalde tijd aansluiten bij een basisniveau. Het gaat dan vooral om leerlingen met een gemiddelde of hoge schoolse vooropleiding die 'enkel' de vertaalslag moeten maken en vertrouwd moeten raken met onze taal en ons schrift (bijvoorbeeld Oekraïense vluchtelingen). Andere andersgealfabetiseerden, bijvoorbeeld leerlingen die enkel een paar jaar Koranschool achter de rug hebben, zijn eigenlijk zwakgealfabetiseerd en hebben een zwaarder traject voor de boeg.
- Niet- of zwakgealfabetiseerden zijn vaak leerlingen met een lage voorschoolse opleiding en dus weinig schoolse voorkennis. Hun competenties en talenten matchen vaak helemaal niet met wat we op schools niveau van hen verwachten. Sommige leerkrachten rapporteren dat een aantal van deze leerlingen niet 'schoolrijp' zijn en vaardigheden missen zoals concentratie, houding, omgaan met materialen, sociaal wenselijk gedrag vertonen, afspraken en regels volgen. In het kader hiervan werken bepaalde scholen lange tijd specifiek aan deze vaardigheden en attitudes met deze doelgroep.

In ieder geval vraagt het traject van deze leerlingen meestal meer tijd. Daarom vragen scholen voor deze leerlingen bijna altijd uitzonderingen aan zodat ze een tweede jaar onthaalklas kunnen volgen. Die uitzonderingen worden doorgaans toegestaan.

De doorstroom van de leerlingen hangt erg samen met hun profiel. Hooggeschoolde andersgealfabetiseerde leerlingen doorlopen een parcours dat vergelijkbaar is met hun gealfabetiseerde medeleerlingen. Voor niet- of zwakgealfabetiseerden ligt dit doorgaans anders. Verhoudingsgewijs komt een groter percentage leerlingen die ongeletterd instroomden terecht in beroepsgeoriënteerde richtingen. Ook komt een vrij groot percentage terecht in het buitengewoon onderwijs.

## 2. Wat verstaan we onder alfabetisering en geletterdheid?

Oorspronkelijk maakte men enkel een onderscheid 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. Geletterdheid staat in

verband tot het functioneren op het werk en daarbuiten. Vandaar de term ‘functionele geletterdheid’. In de praktijk houdt functioneel geletterd zijn bijvoorbeeld in dat iemand een kaart op google maps kan lezen om de weg te vinden of productinformatie begrijpt om 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 je 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 je een zwakgealfabetiseerd iemand ook laaggeletterd noemen in de eigen taal.

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

### **Ook nog veel Vlamingen laaggeletterd**

We associëren analfabetisme en laaggeletterdheid vaak met allochtonen of situaties in ontwikkelingslanden. In Vlaanderen zijn de meeste mensen weliswaar gealfabetiseerd, maar laaggeletterdheid is allesbehalve een zaak uit het verleden.

In 2013 werd het internationaal vergelijkend onderzoek van PIAAC gepubliceerd. PIAAC onderzocht de geletterdheid in Vlaanderen en vergeleek de resultaten met 24 landen aangesloten bij de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling). In 1996 werd de geletterdheid in Vlaanderen onderzocht met het IALS-onderzoek (International Adult Literacy Survey).

Wat betreft laaggeletterdheid tonen de resultaten aan dat er nog veel werk aan de winkel is.

In Vlaanderen hebben 15% van de volwassenen (16-65 jaar) moeilijkheden met lezen en schrijven. Dat betekent dat meer dan een half miljoen (580.470) volwassenen problemen ondervinden als ze bijvoorbeeld een mail moeten schrijven, een brief lezen en begrijpen of informatie moeten zoeken.

Ook de laaggecijferdheid vertoont een gelijkaardige trend. 14% van de volwassenen in Vlaanderen hebben zwakke rekenvaardigheden. Ze hebben het bijvoorbeeld moeilijk om eenvoudige berekeningen te maken of om juiste informatie te vinden in een tabel.

Bijna 1 op 5 volwassenen heeft bovendien een laag probleemoplossend vermogen in een technologierijke omgeving. Dit wil zeggen dat 19% van de mensen problemen ondervindt in onze digitale maatschappij omdat ze niet over genoeg digitale vaardigheden beschikken.

Uit onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs blijkt ook dat meer dan de helft van de leerlingen die in het beroepsonderwijs afstudeert, niet goed kan lezen en schrijven en dus laaggeletterd is. De problematiek is dus nog steeds acuut.

### 3. Hoe gebeurt leren lezen en bevorderen van geletterdheid?

#### 3.1 Een algemene definitie van leren lezen

Algemeen houdt lezen en schrijven in dat de taalgebruiker een relatie legt tussen een bepaald schriftsysteem en een gesproken taalsysteem. In ons Latijns schriftsysteem worden klanken weergegeven door letters. (Je vindt een verklaring van de onderlijnde woorden in deze tekst in het [klein woordenboek alfabetisering](#)).

Uit technisch oogpunt komt lezen er dan op neer dat je als lezer de juiste koppelingen maakt tussen de letters en de klanken. Of meer precies tussen de grafemen of schrifttekens en de bijhorende fonemen of klankeenheden. Een lezer onderscheidt de lettertekens in een woord (visuele analyse), koppelt de lettertekens aan de juiste klanken en voegt de klanken samen tot een woord (auditieve synthese) dat betekenisvol is. Daarnaast herkennen en interpreteren lezers woorden of woordgroepen ‘in één oogopslag’, bijvoorbeeld opschriften waarmee ze vertrouwd zijn of woorden die geautomatiseerd werden door oefening. Lezers beroepen zich ook op hun voorkennis of op andere gegevens, bijvoorbeeld de opmaak van een tekst. Met andere woorden: lezen is een complex proces en meer dan enkel decoderen.

#### 3.2 Verschillende theorieën over leren lezen

Het bottom-up model stelt lezen voor als een informatieverwerkingsproces waarbij de lezer verschillende soorten informatie na elkaar verwerkt. Eerst gebeurt de verwerking van de letters, lettergrepen en woorden visueel en dan komt er een fonologische (klank-koppeling) en vervolgens begripsmatige verwerking. De omschrijving van de elementaire leeshandeling als proces van visuele analyse naar auditieve synthese is hier een vereenvoudigde versie van.

Het top-down model gaat er meer van uit dat een lezer tijdens het lezen hypothesen vormt op basis van zijn kennis van de taal en van de wereld en die kennis toetst aan de hand van de geschreven visuele informatie. De lezer maakt in dit model gebruik van strategieën zoals voorspellend lezen of scannen.

Tenslotte introduceerde linguïst Stanovich een model dat bovenstaande modellen combineert en stelt dat lezen een interactief proces is waarbij allerlei deelprocessen tegelijkertijd verlopen en elkaar beïnvloeden: het interactief – compensatorisch model. Lezers kunnen hun zwaktes compenseren door zich op andere deelprocessen te baseren. Zo kan een

lezer die niet goed is in decoderen, gebruik maken van de context om toch de juiste betekenis van het geschrevene te achterhalen. Geoefende lezers kunnen door het lezen van een deel van de geschreven informatie automatisch de ontbrekende informatie invullen.

*Bijvoorbeeld: 'De koe staat in de wei'. Een geoefend lezer leest het begin van de zin en kan de rest invullen, omdat hij met vrij grote zekerheid weet wat gaat volgen.*

Naargelang van het model dat je aanhangt, kan je opteren voor een andere aanpak van het leesonderwijs. Zo houdt het ene model in dat de lezer intensief leert decoderen en het andere dat leerlingen meer op leesstrategieën worden getraind. Meestal vinden we in de praktijk een combinatie van de verschillende benaderingen. Wellicht is het ook zo dat elke leerling verschilt in leerstijl en dat strategieën die voor de ene leerling wel werken, voor de andere minder effectief zijn.

### 3.3 Fasen in het proces van leren lezen

Taalkundigen delen het proces van leren lezen niet alleen in deelprocessen, maar ook in fasen op. Zo onderscheidt Downing de cognitieve fase, de alfabetiseringsfase en de automatiseringsfase.

- In de *cognitieve fase* moeten beginnende lezers inzicht verwerven in de aard en de functie van geschreven taal.
- In de *alfabetiseringsfase* gaat de lezer geschreven woorden decoderen en komt hij tot woordidentificatie.
- In de *automatiseringsfase* tenslotte leren lezers in die mate automatiseren dat woorden niet meer letter voor letter hoeven te worden gedecodeerd.

In diverse alfabetiseringsprogramma's ligt de nadruk vooral op de alfabetiseringsfase en het technisch leren lezen en schrijven. Zowel de cognitieve fase die eraan voorafgaat als de automatiseringsfase die erop volgt komen minder uit de verf.

De fasen die Downing aanhaalt, komen in grote lijnen overeen met de fasen van geletterdheid die in de Nederlandstalige vakliteratuur (Verhoeven, L. & Aarnoutse, 1999, C.; Loeve, D., 2000) worden gebruikt om aan te geven hoe kinderen tot lezen en schrijven komen.

Als baby's en jonge kleuters leren luisteren en spreken en ook kennismaken met de geschreven taal via prentenboeken, voorleesverhalen, logo's, ... , spreken we over ontluikende geletterdheid. In deze fase proberen sommige kinderen al te communiceren via tekeningen en beelden, maar ook met een soort fonetisch of krabbelschrift. Kinderen bouwen hypothesen uit over gesproken en geschreven taal en het verband tussen de twee. Deze fase is te vergelijken met wat Downing de *cognitieve fase* noemt.

Oudere kleuters en jonge lagereschoolkinderen leren zich verder oriënteren op geschreven taal en herkennen de functies ervan. Bovendien ontdekken ze de principes van het alfabetisch schrift en leren ze de elementaire leeshandeling uitvoeren. Deze fase noemen we beginnende geletterdheid of aanvankelijk lezen en schrijven. Er zit nog een stuk experimenteren in, maar impliciet of expliciet komt het kind toch tot technisch leren lezen en schrijven in deze fase. De *alfabetiseringsfase* van Downing kan als een onderdeel van deze fase worden beschouwd.

Tenslotte volgt voor oudere kinderen de fase van gevorderde geletterdheid. Kinderen leren steeds sneller woorden herkennen; het technisch lezen en schrijven raakt geautomatiseerd. De jonge lezers halen steeds gericht informatie uit teksten. Ze ontdekken samenhang en structuur in teksten en kunnen die zelf ook aanbrengen in eigen schrijfsels. Kinderen bekwamen zich in deze fase meer en meer in het begrijpend en functioneel lezen en schrijven. Bovendien kunnen ze ook volop genieten van lezen zonder nog te veel over technische beperkingen te struikelen. Downings *automatiseringsfase* is een eerste stap in de fase van gevorderde geletterdheid.

Anderstalige nieuwkomers hebben weinig tijd om heel het proces van leren lezen (en schrijven) te doorlopen. Meestal krijgt in de praktijk de alfabetiseringsfase en het aanvankelijk lezen en schrijven met het aanleren van de elementaire leeshandeling de meeste aandacht. Toch is het ook voor hen belangrijk om vanuit de cognitieve fase (Downing) of de fase van de ontluikende geletterdheid (Verhoeven) een stevige basis te leggen. Ook het automatiseren en uitbouwen van de meer gevorderde geletterdheid verdient meer aandacht.

### 3.4 Bevorderen van geletterdheid en functioneel lezen

Geletterdheid bevorderen is meer dan alfabetiseren. Nieuwkomers moeten snel de kans krijgen om op vrij korte termijn functioneel geletterd te worden zodat ze op school en daarbuiten volwaardig kunnen participeren. Om geletterdheid te bevorderen, confronteer je de nieuwkomers zo snel mogelijk met zo veel mogelijk betekenisvolle en rijke taal en dit zowel actief als passief (rekening houdend met een mogelijke stille periode in het begin).

Lezen mag niet beperkt blijven tot lezen om technisch te leren lezen of om woordenschat aan te brengen. Ook functioneel lezen, lezen om iets te weten of te doen, moet aan bod komen. Functioneel lezen kan in feite zelfs al vanaf de allereerste fase, bijvoorbeeld door leerlingen het takenbord in de klas te laten opstellen of gebruiken. Ook als de leerkracht eenvoudige teksten aan het bord noteert op basis van inbreng van de leerlingen en deze teksten met de leerlingen leest, is dit functioneel lezen.

Vanaf de alfabetiseringsfase kunnen zeer eenvoudige en korte teksten aan bod komen waar de leerlingen informatie moeten uit halen, bijvoorbeeld een lijstje met benodigdheden voor een praktische opdracht of een kaartje met een wens van een klasgenoot. Leerlingen moeten niet in alle leesteksten elk woord technisch kunnen decoderen. Functioneel lezen houdt ook het leren van een aantal leesstrategieën in.

In de fase van gevorderde geletterdheid kunnen lezers complexere en langere teksten aan. Aanvankelijk zijn dat aangepaste teksten zoals verhalen op maat van de leerling. Geleidelijk aan kan je echter ook authentieke teksten introduceren zoals een folder of een stukje uit een tijdschriftartikel. Bij dit alles mag je zeker het belang van het leesplezier en de motivatie om te lezen niet vergeten.

## 4. 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.

### 4.1 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**

In theorie zou je alle (anderstalige) leerlingen best in hun eigen taal alfabetiseren. Met die taal is de leerder vertrouwd. Het leggen van de nodige relaties tussen geschreven en gesproken taal verloopt vlotter en natuurlijker. Daarna kan hij of zij de transfer maken naar de tweede of vreemde taal.

In de praktijk is dit echter niet haalbaar in het onthaalonderwijs: het is praktisch onmogelijk om dit te realiseren in alle moedertalen van de niet-gealfabetiseerde nieuwkomers. Het alternatief is deze leerlingen een zo stevig mogelijke mondelinge basis mee te geven voor je begint met alfabetiseren. 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.

### 4.2 Een aantal deelvaardigheden missen

Binnen het proces van leren lezen en schrijven onderscheiden we vaak verschillende deelvaardigheden. Dit noemen we soms ook lees- en schrijfvoorwaarden. Sommige van deze vaardigheden verwerven leerlingen spontaan, maar in onze opvoeding en ons onderwijs besteden we er meestal ook heel expliciet aandacht aan. 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:

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.

Analfabete anderstaligen hebben ook niet hetzelfde taalbewustzijn als een gealfabetiseerde.

- Niet enkel zijn ze niet vertrouwd met een geschreven alfabet, ze kennen ook het begrippenkader niet dat wordt gebruikt in het leesonderricht, 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 je 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.

Een laatste groep deelvaardigheden hebben te maken met auditieve en visuele waarneming en motoriek.

- Nieuwkomers hebben het vaak moeilijk om klanken te onderscheiden in woorden, verschillen tussen afbeeldingen te zien, tekens te kopiëren. Deelvaardigheden die te maken hebben met auditieve waarneming beogen het ontwikkelen van het fonemisch bewustzijn. Dit is het bewustzijn dat gesproken taal een opeenvolging is van fonemen of spraakklanken en het vermogen om die fonemen te onderscheiden en te manipuleren. 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 omhoogsteken 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.

Besteed daarnaast ook aandacht 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 mag je de andere deelvaardigheden niet uit het oog verliezen. Ook vertrouwdheid met taal en schrift en taalbewustzijn zijn immers cruciaal in het proces van leren lezen en schrijven.

#### 4.3 Aanpak op verschillende fronten nodig

Als we terugblikken op de verschillende modellen die worden gehanteerd om het leren lezen en schrijven te vatten, zien we dat de problemen voor de laaggeschoolde anderstaligen in alle modellen terugkomen en dus op verschillende fronten moeten worden aangepakt.

Het bottom-up model: Voor anderstaligen zijn noch klankletterkoppeling noch betekenistoekenning evident. Daarom is het stap-voor-stap ontcijferen en betekenis toekennen aan het schrift voor hen moeilijk.

Het top-down model: De anderstaligen hebben een andere kennis van de wereld en een minimale kennis van de taal. Daarom is het voor hen niet evident om op basis van hun kennis hypoteses in te zetten bij het lezen.

Het interactief- compensatorisch model: De anderstalige heeft vaak moeite met alle deelprocessen en beschikt dus over minder middelen om in te zetten bij het lezen.  
*Bijvoorbeeld: De koe staat in de wei.* Voor een lezer van een andere cultuur is het helemaal

niet vanzelfsprekend dat op 'de koe staat ...' 'in de wei' volgt. De koe kan bij wijze van spreken ook in het midden van de weg staan...

#### 4.4 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 je kiezen voor het leggen van bepaalde accenten in het traject. Besteed je bijvoorbeeld lange tijd uitsluitend aandacht aan fijne motoriek en ordenen van materialen of probeer je van meet af aan geïntegreerd de cognitieve schoolse vaardigheden te stimuleren die laaggeschoolde leerlingen missen?

#### 5. Welke leerfasen moet je 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, structurende lezers die meer en meer geautomatiseerd fonem-grafeemkoppelingen 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 je rekening houden met het profiel van de leerlingen in de alfabetiseringsgroep. Voor sommige leerlingen (bijvoorbeeld hooggeschoolde andersgealfabetiseerden) is het werken aan bepaalde deelvaardigheden allicht overbodig en kan je een groot gedeelte van de eerste fase overslagen. Het werken aan de mondelinge taalvaardigheid is echter voor alle leerlingen een must.

## 5.1 Fase van ontluikende geletterdheid/de cognitieve fase

### 5.1.1 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.

### 5.1.2 Deelvaardigheden

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 je hier in het alfabetiseringstraject de nodige aandacht aan besteden. In het onderwijs komen verschillende deelvaardigheden 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.
- Vertrauwdheid 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.
- Vertrauwdheid 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:

- Letterkennis en vertrouwdheid met het geschreven alfabet: letters herkennen en kunnen benoemen.
- 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.

### 5.1.3 Experimenteel lezen en schrijven; globaal lezen

Tenslotte kan je in de fase voorafgaand aan het eigenlijk technisch lezen en schrijven ruimte creëren 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.

### 5.2 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 werk je samen met de leerling uiteraard ook verder aan alle aspecten van de voorafgaande fase :vergroten van de mondelinge vaardigheid, werken aan de nodige deelvaardigheden en experimenteel of globaal lezen.

### 5.3 Fase van gevorderde geletterdheid: voortgezet begrijpend/genietend en functioneel lezen en schrijven

Opnieuw kan je alle voorgaande aspecten verderzetten en uitdiepen. Daarnaast moet je in deze fase meer en meer aandacht besteden 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, ontwikkel je in de volgende periode de functionele geletterdheid van de anderstalige leerlingen meer en meer. 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.

### 5.4 Schrijfonderwijs

Wat het schrijven betreft: vanaf de eerste fase kan je beginnen 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 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. De leerling ervaart het schrijven mogelijk door als

zinvoller als je het koppelt aan het leesproces. Al snel kan je de leerlingen korte, eenvoudige functionele schrijfoopdrachten geven zoals het opstellen van een boodschappenlijstje.

## 5.5 Andere vaardigheden en competenties

In alle fases besteden leerkrachten meestal ook geïntegreerd tijd 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.

## 6. Welke didactiek is geschikt in de verschillende leerfasen?

### 6.1 Fase van ontluikende geletterdheid/de cognitieve fase

#### 6.1.1 Mondelinge vaardigheden ontwikkelen

In deze fase ontwikkelt de leerling de basistaalvaardigheid die nodig is om het alfabetiseringsproces goed te laten slagen.

In het prille begin zal de leerkracht vooral zelf aan het woord zijn. De leerlingen kunnen een stille periode doormaken waarbij ze nog niet aan productie toe zijn. Het is belangrijk dat de leerkracht zelf in zinnen blijft praten en niet vervalt in 'telegramtaal' (bv. 'Jij begrepen?'), zodat de leerlingen een goed rolmodel hebben. Uiteraard moet de leerkracht wel toegankelijke taal gebruiken, langzaam praten, veel herhalen en zo nodig herformuleren. In deze periode maak je best ook veel gebruik van visuele ondersteuning in de vorm van echte voorwerpen of afbeeldingen of van gebaren.

Woordenschat moet je in zinvolle contexten aanbrengen en dus niet geïsoleerd of in onsamenvangende zinnestelsels. Thematisch werken is een goede manier om met relevante inhouden bezig te zijn, op voorwaarde dat de activiteiten de nodige samenhang vertonen.

Receptieve vaardigheden alleen volstaan niet als basis. Daarom bouw je best geleidelijk interactie in. De leerlingen moeten de gelegenheid krijgen om iets met de geleerde taal te doen. Ze moeten gericht leren luisteren en het taalaanbod in zo natuurlijk mogelijke situaties zelf leren toepassen. Dat wil zeggen dat je verder moet durven gaan dan het eindeloos laten nazeggen van dezelfde zinnestelsels, ook al kennen de leerlingen deze zinnestelsels nog niet perfect. Eenvoudige interactieve opdrachten zetten de leerlingen er toe aan om met elkaar en de leerkracht in dialoog te gaan.

Analfabete leerlingen hebben baat bij goed gestructureerde en gedifferentieerde spreek- en luisteroefeningen in heterogene groepen waartoe ook sterkere en meer gevorderde leerlingen behoren. Zo is de leerkracht niet hun enige rolmodel en steken ze iets op van sterkere medeleerlingen. Vele leerlingen durven niet zo goed spreken als ze de taal nog niet

vloeiend kennen. Daarom zal je hen moeten aanmoedigen om het woord te nemen in een gesprek. Dit vergt ook de nodige afspraken rond communicatie.

Een veel gebruikte methode in de beginfase is de TPR of total physical response methode. Daarbij demonstreert de leerkracht taal door een actie en laat hij de leerlingen de betekenis van deze taal aan den lijve ondervinden door middel van een instructie. *Bijvoorbeeld: 'Ik ga naar de deur'. 'Ismail, ga jij nu naar de deur.'* Het waardevolle is dat de taal meer kan beklijven doordat je ze aan een reële situatie koppelt. Het nadeel is dat het taalgebruik zelf nogal arm is en vrij passief: de leerling gebruikt de nieuwe woordenschat zelf weinig en er is niet zo veel transfer naar andere contexten.

### 6.1.2 Deelvaardigheden

Hieronder volgen enkele tips hoe je in deze eerste fase kan werken aan deelvaardigheden en lees- en schrijvoorwaarden.

Leesvoorwaarden die te maken hebben met passieve en actieve vertrouwdheid met taal als communicatiemiddel.

- *Het beschikken over de nodige receptieve en productieve taalvaardigheid.* Hierboven staat beschreven hoe je hier kan aan werken.
- *Vertrouwdheid met het schrift.* Het gebrek aan vertrouwdheid met het schrift bij ongeletterde anderstaligen kan je opvangen door hen in een eerste fase intensief kennis te laten maken met allerlei schriftelijke bronnen, zowel actief als passief. Bijvoorbeeld door een kaartje te schrijven voor een zieke klasgenoot of door opschriften op labels hardop te verklanken.
- *Vertrouwdheid met boeken en verhalen.* Een goed gevulde en gevarieerde boekenhoek daagt niet geletterde leerlingen uit om geschreven teksten te ontdekken volgens eigen interesse. Momenten inbouwen om interactief voor te lezen en over het voorgelezen verhaal met de leerlingen in gesprek gaan of leerlingen er iets mee laten doen, helpt om inzicht te geven in opbouw en conventies van verhalen.

Leesvoorwaarden die te maken hebben met taalbewustzijn.

- *Letterkennis en vertrouwdheid met het geschreven alfabet.* De thema's die je in de eerste fase gebruikt, kan je aangrijpen om letters van belangrijke themawoorden centraal te stellen. Ook de eigen naam of gekende woorden kunnen een startpunt zijn om rond letters te werken.
- *Zingeving en symboolvorming.* Om dit bewustzijn te verhogen, kan je kinderen actief betrekken bij het opmaken van kalenders, tekenbladen of handelingsplannen die gebruik maken van schrift en pictogrammen. Zo ervaren ze de functie van deze teksten en leren ze er zelf mee werken.
- *Taalbeschouwing.* Tijdens opdrachten kan je instructies geven waarin het begrippenkader aan bod komt dat je later gebruikt in het leesonderwijs, bijvoorbeeld: eerste, links, woord.
- *Objectivatie.* Om hieraan te werken kan je opdrachten inbouwen rond taal als vorm, bijvoorbeeld door rijmwoorden te laten zoeken.

Deelvaardigheden die te maken hebben met motoriek en waarneming.

- *Fonemisch bewustzijn/auditieve waarneming.* Gezien de belangrijke plaats die deze deelvaardigheid inneemt in de meeste leesmethodes, is het nuttig om dit aspect ook expliciet te oefenen met anderstalige kinderen en jongeren. De oefeningen pas je aan aan de leeftijd en doelgroep en vat je waar het kan functioneel op. Een goed aanknopingspunt is het werken met rijm en klankpatronen in eenvoudige liedjes en gedichtjes.
- *Visuele waarneming.* Hier kan je bijvoorbeeld aan werken door verschillen in zoekplaten te laten vaststellen of door prenten in de juiste volgorde te laten leggen.
- *Fijne motoriek.* De lessen plastische opvoeding, technologische activiteiten en lichamelijke opvoeding bieden zeker kansen om op een functionele manier de fijne motoriek te oefenen.

### 6.1.3 Experimenteel lezen en schrijven en globaal lezen

In deze fase kan je ook ruimte geven aan experimenteel lezen en schrijven en globaal lezen. Bij experimenteel lezen gaat het om teksten die de leerlingen hebben aangebracht en die je vereenvoudigd aan het bord brengt, bijvoorbeeld het verslag van een klasuitstap of de weergave van een kringgesprek.

Deze taaluitingen kunnen als basis dienen voor de eerste klankletterkoppelingen of oefeningen op auditieve discriminatie en de elementaire leeshandeling (Wat lees je hier, welk woord heb ik weggelaten, welke woorden beginnen met dezelfde letter, ...). De leerlingen hoeven daarbij nog niet eigenlijk technisch te lezen, maar herkennen sommige woorden en weten wat er staat omdat ze de tekst zelf hebben meegemaakt en de ervaringen zelf hebben beleefd. Zo kan deze vorm van lezen een basis leggen voor het technisch en ook voor het functioneel lezen en schrijven. Vaak willen leerlingen uit de alfabetiseringsgroep zo snel mogelijk lezen en schrijven, maar het technisch proces verloopt moeizaam en neemt veel tijd in beslag. Deze vorm van lezen komt aan deze lees- en schrijfdrang tegemoet en is zeker zinvol.

Leerlingen herkennen na een tijdje woorden of woordgroepen die ze vaak tegenkomen in hun omgeving of in schoolse teksten. Deze woorden kunnen ze nog niet technisch decoderen, maar wel globaal lezen. Op basis hiervan kunnen ze eventueel al enkele hypothesen vormen over ons schriftsysteem, bijvoorbeeld: dat is dezelfde letter als de letter van mijn naam.

Experimenteel schrijven duidt op een tekst die een leerling heeft gekrabbeld of overgenomen of uitgeknipt. Het kan een hele korte tekst zijn zoals een zinnetje bij een tekening, waarbij de leerkracht helpt formuleren. De leerling beheerst de elementaire schrijfhandeling nog niet volledig, maar probeert toch al betekenisvolle teksten te creëren. Voor sommige leerlingen kan dit een fase zijn voorafgaand aan het technisch leren schrijven.

## 6.2. Alfabetiseringsfase/fase van beginnende geletterdheid

Leesmethodes delen we grofweg in in globaalmethodes of structuurmethodes.

Globaalmethodes gaan uit van herkenning van woorden in hun geheel. Deze woorden dienen dan als basis om tot functionele geletterdheid te komen. Er is weinig explicitering.

Bij structuurmethodes leer je een aantal steunwoorden of structuurwoorden eerst in hun geheel aan. Vervolgens ga je deze woorden op verschillende manieren analyseren en synthetiseren om het alfabetisch principe aan te leren.

In de praktijk worden mengvormen gebruikt, maar in het onderwijs ligt het accent toch vooral op de structuurmethode. *Veilig Leren lezen* en het op dezelfde principes gebaseerde *Lezen doe je overal* voor anderstaligen volgen de structuurmethode.

Er is de laatste decennia al veel inkt gevloeid over welke aanpak en methode het meest geschikt is, zowel voor autochtone als voor allochtone leerlingen. Beide methoden hebben hun nut en spelen in op verschillende fasen in het leerproces of verschillende leerstijlen van kinderen. Combinaties zijn dan ook mogelijk. In ieder geval hebben anderstalige leerlingen baat bij zo veel mogelijk bruikbare bagage om zo goed mogelijk te leren lezen.

Globaalherkenning van woorden kan een startpunt zijn om hypothesen uit te lokken over het leesproces. Anderzijds blijkt de expliciete instructie van de structuurmethode goed te werken. Belangrijk is wel dat je voor dit doelpubliek vertrekt van gekende en frequente woorden. Een ander aandachtspunt is dat deze technische fase niet mag uitmonden in eindeloos verklanken van woorden en evenmin over een te lange periode moet worden uitgesmeerd.

Van meet af aan kan je korte leuke en/of functionele leesteksten aanbieden. Het is daarbij niet noodzakelijk dat de lezer elk woord technisch leest. Leerlingen hoeven ook niet per se hardop te lezen. Belangrijker is dat na stillezen blijkt of ze de tekst hebben begrepen. Aan hardop lezen wordt vaak te veel tijd besteed in verhouding tot de leeropbrengst. Bovendien vinden lang niet alle leerlingen het leuk.

### 6.3 Fase van gevorderde geletterdheid: verdergezet begrijpend/genietend en functioneel lezen en schrijven

In deze fase is de tekstkeuze en de opdrachten hieraan gekoppeld zeer belangrijk. De teksten moeten dienen om informatie uit te halen of genietend te lezen. Het blijft interessant om te werken met teksten door leerlingen voor leerlingen. Zelf een tekst laten kiezen is ook een optie: vaak blijken leerlingen teksten boven hun niveau aan te kunnen als ze voldoende gemotiveerd zijn om te lezen.

In het verdere verhaal van geletterdheid bevorderen moet de leerkracht altijd alert blijven op de grote kloof die de analfabete anderstalige moet overbruggen. Aanknopen bij eigen ervaringen van de leerlingen, de nodige voorkennis oproepen, vanuit het concrete vertrekken en zinvolle activiteiten voorzien met een duidelijk doel, zijn ingrepen die kunnen helpen.

Voor de alfabetiseringsgroep is in heel dit proces het bevorderen van het zelfwaardegevoel heel belangrijk. Ze zijn zich vaak pijnlijk bewust van hun positie helemaal onderaan de ladder. Toch zijn deze kinderen en jongeren geen onbeschreven bladen en hebben ook zij hun verhaal. Ze kunnen zeker niet niets, alleen helaas weinig dat in ons onderwijssysteem kan worden ingezet of gevalideerd.