

Het geval Bora

of: de reguliere taaldidactiek als generator van taalproblemen

Thomas Jager en Joop Wammes¹

Bora is een Turkse jongen in de brugklas van een grote Amsterdamse scholengemeenschap. Het taalleren verloopt problematisch. Tijdens onze presentatie wordt op kwalitatieve wijze het falen van de reguliere taaldidactiek aangetoond. Zonder de resultaten van deze case-studie te willen generaliseren, komen enkele duidelijke minpunten van de taaldidactiek aan de oppervlakte. Dit doen wij met als uiteindelijk doel de reguliere taaldidactiek te verbeteren.

Naar ons idee wordt in de reguliere taaldidactiek te weinig rekening gehouden met de speciale behoeften van meertalige en taalzwakke leerlingen. Veel leerlingen stromen het VO in met een groot aantal gaps op het gebied van de basisvaardigheden. Het taalleren wordt daardoor vanzelfsprekend gefrustreerd. Wij pleiten voor een reguliere taaldidactiek waarin methoden op aan te leren hoofdlijnen een kleine voorwaardelijke diagnostiek en een aanvullend remediërend apparaat aanbieden. Onder *reguliere (T1)-taaldidactiek* verstaan we de meest gepraktizeerde wijze waarop de vakman of -vrouw voor de klas leerprocessen in gang zet met als bedoeld effect dat leerlingen tot een betere beheersing van het Nederlands komen. Deze kunnen we vanuit leerpsychologisch perspectief niet typeren als methodisch. Er wordt vanaf de brugklas te veel aandacht besteed aan eindvaardigheidstraining. Wij spreken van *verstoord taalleren* als iemand niet de cognitieve handelingsstructuren ten uitvoer kan leggen die normaal zijn voor leeftijdgenoten met eenzelfde sociale, linguale en intellectuele achtergrond. Het doel van ons onderzoek is aan te tonen dat het verstoorde taalleren door de gebruikte methode wordt gegenereerd.

Bora is het tweede kind van Turkse ouders. Hij is 14 en heeft een jongere en een oudere broer. Er is uit zijn eerste levensjaren weinig bekend. Van zijn vader weten we dat Bora laat is gaan praten. Bovendien is hij gaan stotteren vanaf zijn vierde jaar, terwijl stotteren niet in zijn familie voorkomt. Hij is in Nederland geboren, maar acht maanden na zijn geboorte naar zijn oma in Turkije gestuurd. Hij bezoekt daar een basisschool. Op zevenjarige leeftijd keert hij terug in Nederland en wordt in het derde leerjaar geplaatst van een Montessori-basisschool. Na de onderbouw gaat hij wederom naar Turkije, om op elfjarige leeftijd opnieuw terug te keren. Dan wordt hij in het laatste leerjaar geplaatst. Bora heeft dus de kleuterschool, groep 5 en groep 6 gemist.

De leerkracht van de bovenbouw meldt dat Bora's taalleren niet op gang komt en constateert later ook een gedragsmatige verslechtering. Gezien leeftijd en gestalte van Bora is nog langer op de basisschool niet haalbaar. Een avo-opleiding wordt vanwege de beklivingsproblemen bij het taalleren niet als kansrijk gezien, maar ook een technische opleiding ligt niet voor de hand vanwege zijn zwakke motorische prestaties. Er wordt tegen beter weten in een lbo/mavo-advies uitgebracht.

Op 20 mei 1990 wordt hem het Groninger SchoolOnderzoek (groep 7 en 8) afgeno-

men als aanmeldingstoets voor de brugklas van een scholengemeenschap in de Pijp (Kema). Hij scoort slecht op de onderdelen woordbetekenis, letterwoordvorming en klankwoordvorming. Het hele onderdeel schoolvorderingen is onvoldoende. Besloten wordt Bora te plaatsen in een schakelbrugklas. In die klas krijgt hij 6 uur Nederlands per week met de methode *Over en Weer*. Bora presteert slecht, met Pasen is de verwachting dat hij blijft zitten. Er worden weer beklijvingsproblemen geconstateerd.

Bora bouwt tijdens het lezen een steeds groter wordende spanning op die zich pas ontlaadt als het lezen voltooid is. We onderzoeken Bora's technische leesvaardigheid met de in het basisonderwijs veel gebruikte Brus-toets en de Avi-toets (Van den Berg e.a.). Bora's achterstand bedraagt vele jaren. Volgens zijn leraar scoort Bora aanzienlijk slechter dan andere Turkse leerlingen die enkele jaren in Nederland zijn. Aan het begin van de brugklas is bij Bora tevens de 'screeningstoets begrijpend lezen' voorgelegd. Deze toets is door ons ontwikkeld en was aanleiding voor de school Bora ondersteuning te geven met de methode *Weet wat je leest!* (Lijmbach e.a.). Er wordt weliswaar op aanvullende wijze (een uur per week gedurende een half jaar) geoefend met deze leesmethode, maar Bora blijft begripsfouten maken. Uit de videoregistratie van ons eigen onderzoek blijkt overigens dat Bora een tekst alleen mompelend kan 'stil'-lezen, hetgeen een belangrijke aanwijzing is voor een onvoldoende beheersing van het lezen als basisvaardigheid.

Bora heeft geen geschoold handschrift: hij schrijft zonder verbindingen met een mengmoes van druk- en schrijffletters. Bij aanvang van de brugklas valt op dat Bora zelden hoofdletters gebruikt. In de brugklas blijken er voor Bora twee relevante leermomenten te zijn. Het eerste leermoment houdt in dat de docent consequent alle kleine letters verbetert die als hoofdletter geschreven hadden moeten worden. Wat is het effect van deze ingreep? De correcties blijken enig effect te hebben, aangezien Bora hierna in ongeveer de helft van de relevante gevallen wel een hoofdletter plaatst. Ook blijkt Bora nu af en toe zijn eigen werk soms te verbeteren. Maar toch bewerkstelligt de ingreep niet voldoende leereffect. Het tweede leermoment (een serie oefeningen in de schoolmethode) blijkt meer aan te slaan: vanaf nu schrijft hij meestal hoofdletters waar ze vereist zijn.

We kunnen concluderen dat het weliswaar belangrijk is dat de leraar het werkschrift corrigeert, maar dat de methode oefenstof moet bevatten om dit probleem aan te pakken. Weten dat je het fout hebt gedaan, zonder dat op systematische wijze het goede geoefend wordt, heeft blijkbaar niet voldoende leereffect.

Bora maakt zeer veel auditieve woordbeeldfouten, die zich grofweg in twee subcategorieën laten verdelen: fouten onder invloed van zijn moedertaal en fouten door verstoord taalleren. Wat de 'Turkse' fouten betreft: Bora schrijft veel onder invloed van Turkse spellingsconventies. Het opvallendst is het gebruik van de *i* waar in het Nederlands een *ie* voorgeschreven is. Ook hypercorrecte vormen komen voor.

<i>vice</i>	=	<i>vies</i>
<i>viend</i>	=	<i>vind</i>
<i>fielms</i>	=	<i>films</i>
<i>nieks</i>	=	<i>niks</i>

In het Turks staat de letter *i* voor een 'lange' *ie*, bijvoorbeeld in *Filiz* of *Istanbul*. Naast de *i*-problemen komen wat minder frequent andere fouten voor die verklaar-

baarbaar zijn vanuit de Turkse spelling, zoals

<i>etalace</i>	= etalage
<i>you</i>	= jou
<i>wandaag</i>	= vandaag

In het Turks wordt de letter *c* als *dj*, de *v* als een soort *w*, en de *y* als een *j*-klank uitgesproken. We kunnen constateren dat de interferenties in de loop van het schakeljaar zijn verdwenen op de *i*-problemen na. Er zou iets aan die hardnekkige *i*-problemen gedaan moeten worden, maar daar voorziet de taalmethode niet in.

Zoals gezegd kwamen er verder fouten voor die verklaarbaar zijn uit verstoord taalleren. Zo blijken meerlettergrepige woorden vaak het auditieve geheugen van Bora te veel te belasten, met als gevolg weglating van een lettergreep en/of vermindering van het woord. Bijvoorbeeld:

<i>overgen</i>	= overgeven
<i>gezelleing</i>	= gezellig
<i>internatsaloe</i>	= internationale

Dit probleem, dat ook niet ongewoon is bij dyslectische leerlingen, laat zich remediëren met oefeningen waarin los en auditief aangeboden lettergrepen gesynthetiseerd moeten worden. Ook in deze ortho-didactische behoefte voorziet de methode niet.

Soms is zijn schrijfwijze auditief wel, maar visueel niet correct. Na analyse van zijn werkschrift kunnen we veel van dergelijke fouten vaststellen, zoals

<i>automatis</i>	= automatisch
<i>menute</i>	= minuten

Visuele woordbeeldoefeningen worden echter niet in de methode gegeven.

Ten slotte hebben we in zijn werkschrift naar fouten tegen de werkwoordspelling gezocht. Het leren spellen van werkwoordvormen blijkt volgens de docent bij Bora's klasgenoten redelijk succesvol te zijn, maar Bora blijft het gehele jaar zeer systematische fouten maken. Naast elkaar komen voor:

<i>mijn moeder helpt</i>	-	<i>mijn moeder bedockt</i>
<i>ik help</i>	-	<i>ik bloedt</i>
<i>help jij ?</i>	-	<i>jij snijden</i>

Het is duidelijk dat Bora de régel niet beheerst, en wellicht heeft hij meer baat bij een algoritmische aanpak. De methode voorziet hier echter niet in.

De verklaring: het is manifest dat het tweemaal heen en weer verhuizen tussen Nederland en Turkije een ernstige verstoring van het taalleren inhoudt. Zo beheerst Bora zelfs het technisch lezen niet voldoende, terwijl dat voorwaarde is voor het stillezen in de taalmethode van de brugklas. Bora mist basiskennis om tot een enigszins correcte werkwoordspelling te kunnen komen. In zijn handschrift ontbreekt aanvankelijk het onderscheid tussen kleine letter en hoofdletter. Afwezigheid heeft dus vele negatieve gevolgen voor zijn taalleren gehad.

In de traditionele diagnostiek (zoals hierboven) wordt het probleem onzes inziens ten volle bij de leerling gelegd. Maar het gaat om aansluiting. Het probleem kan met evenveel recht aan de andere kant gelegd worden: bij de taalmethode. De leerpsychologische gaps worden dan veroorzaakt door de taalmethode, omdat de methode niet goed aansluit bij de beginsituatie van de leerling.

nogmaals de oorzaken van het probleem

geen voorwaardelijke intake	taal-leerpsychologische gaps
geen voorwaardelijke remedie	
geen procesmatige opsplitsing	
geen procesmatige beklijving	

Wanneer een bepaald relevant onderwerp voor het eerst in de taalmethode aan de orde komt, moet via een soort mini-voorwaardentoets bekeken kunnen worden of voor een leerling wel de in de methode aangenomen beginsituatie geldt. Als logisch gevolg van het ontbreken van een intake worden door methoden meestal geen remediërende pakketten verschaft ten behoeve van tekorten op enkele hoofdgebieden. We moeten verder ook erkennen, dat het cursorische aspect (het opdelen dan de te leren vaardigheid in cognitieve stappen) in methoden schromelijk wordt verwaarloosd. Ook als het leerproces van deelvaardigheden wel wordt opgesplitst in een aantal stappen, biedt dat geen garantie voor succes. Elke stap moet voldoende getraind worden om beklijving te bewerkstelligen. De reguliere methodes zijn echter geen schoolvoorbeelden van leerpsychologisch bewustzijn van de auteurs.

Aansluitingsproblemen kunnen ontstaan als een leerling door ziekte afwezig is geweest, verhuisd is, meertalig is of taalzwak. Op geen enkele wijze biedt de reguliere taaldidactiek daar een systematische opvang voor. Als de methode niet aansluit bij de beginsituatie, ontstaat een leerpsychologische gap. De vraag of de reguliere taaldidactiek verstoringen op het gebied van taalleren genereert, moeten wij helaas positief beantwoorden.

Noot

1. Lerarenopleiding Nederlands Hogeschool Holland, Postbus 261, 1110 AG Diemen. 020-4951111.

Bibliografie

- Berg, R.N. van den en H.G.te Lintelo, *Het Avi-pakket*, KPC Den Bosch, 1977.
- Bonset H., M.de Boer, T.Ekens, *Nederlands in de Basisvorming, een praktische didactiek*. Coutinho Muiderberg 1992.
- Boer, B.de en B.Lijmbach, *Anders Nederlands/Verder lezen LPC Hoevelaken* z.j.
- Brus, B.Th. en M.J.M. Voeten, *I-min test, vorm A + B*, Nijmegen 1973.
- Bulthuis-de Veer, A., *Taal is niet zo moeilijk*. Wolters-Noordhoff Groningen, 1981.
- Dumont, J.J., 'Lees- en spellingsproblemen in het V.O., een definitie' In: Pijlman e.a. p. 9-24.
- Feteris, E.S.F. en N.Lewis, *Over en Weer*, Meulenhoff Educatief Amsterdam, 1982.
- Griffioen, J., *Zeggen-schap* Wolters-Noordhoff Groningen 1975.
- Hartveldt, D., *Kleine didactiek voor het Nederlands als tweede taal* Coutinho Muiderberg 1990.
- Jager, T., F.Pijlman, C.Sluis, J.Wammes, *Screeningstoets lezen* Hogeschool Holland, Diemen 1991.
- Jansen, T. en H. Bonset, *Empirisch onderzoek van het voortg. moedertaalonderwijs* SLO Enschede 1987.
- Kema, G.N. en N.K.G.Kema-van Leggelo, *Groninger SchoolOnderzoek*, Swets & Zeitlinger Lisse 1987.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek* Coutinho Muiderberg 1986.
- Leij, A. van der, 'Leesproblemen in het VO, contouren van een aanpak' In: Pijlman e.a. p. 25-46.
- Lijmbach, B.V.J.M., H.I.Hacquebord, K.Galema, *Weet wat je leest!* Jacob Dijkstra Groningen 1990.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek *Taaldidactiek aan de basis* Wolters-Noordhoff Groningen 1992.
- Pennings, A. en J.v.d.Wiel, *Praxis 17: Schrijven*.
- Pijlman, A. en J.I.M. Wammes (red), *Leesmoelijkheden in het V.O.* Zwijssen Tilburg 1986.