

Leren lezen en schrijven in een minderheidstaal: naar een structuurmethode voor het Turks

L.TH. VERHOEVEN & K. VAN DER ZOUW

Subfaculteit Letteren, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg

Samenvatting

In dit artikel staat de ontwikkeling van een structuurmethode voor het leren lezen en schrijven in het Turks voor Turkse kinderen in Nederland centraal. Na een inleiding over mogelijke onderwijskundige varianten voor het lees- en schrijfonderwijs aan allochtone leerlingen in twee talen (1), wordt ingegaan op de organisatie van het lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen in Nederland (2). Vervolgens komen specifieke aspecten die betrekking hebben op het leren lezen en schrijven in het Turks aan bod: de structuur van de Turkse taal en een evaluatie van bestaande Turkse methoden (3). Daarna wordt de ontwikkelingsprocedure van de nieuwe Turkse structuurmethode beschreven. Achtereenvolgens worden de doelstelling, uitgangspunten en opbouw van de nieuwe methode belicht (4). Tenslotte wordt een perspectief gegeven voor de invoering en het gebruik van de methode op de basisschool (5).

1 Inleiding

Bij de organisatie van het lees- en schrijfonderwijs aan tweetalige kinderen op de basisschool staat men voor de vraag deze kinderen alleen in het Nederlands te leren lezen en schrijven of tevens in de minderheidstaal. Een belangrijk argument voor lees- en schrijfonderwijs in de minderheidstaal is dat schriftelijke vaardigheden in die taal naast schriftelijke vaardigheden in de meerderheidstaal de talige en sociaal-culturele mogelijkheden van leden van minderheidsgroepen

kunnen vergroten. Al naar gelang de taalbehoefte binnen een minderheidsgroep kunnen minderheidstalen in geschreven vorm specifieke maatschappelijke en persoonlijke functies dienen. In de eerste plaats kan de schriftcode van de minderheidstaal worden gehanteerd als medium voor communicatie binnen de eigen etnische groep. Groepsidentificatie en sociale integratie van groepsleden kunnen daardoor worden bevorderd (Ferguson, 1978). Daarnaast kunnen individuele leden van een minderheidsgroep door gebruikmaking van de eigen schriftcode zich in hun culturele traditie verdiepen. Hun etnische identiteit kan zo aanzienlijk worden versterkt (Ross, 1979).

In geval binnen een etnische minderheidsgroep sprake is van blijvende behoeften aan schriftelijk gebruik van de eigen taal kan een schoolteam binnen de wettelijke mogelijkheden overgaan tot organisatie van bilinguaal lees- en schrijfonderwijs. Bij de organisatie van dit onderwijs staat men allereerst voor de keus beide instructies tegelijkertijd te geven, of (kort) na elkaar. Afgaand op resultaten van algemeen leerpsychologisch onderzoek lijkt het beter de twee schriftcodes niet tegelijkertijd te onderwijzen, omdat in dat geval een gescheiden opslag van beide codes zou kunnen worden bemoeilijkt (zie: Van Parreren, 1961). Verhoeven, Verhoeven & Van der Zouw (1983) laten echter zien dat het kort na elkaar geven van de leesinstructie aan Turkse kinderen in het Turks en het Nederlands geen grote leerproblemen met zich mee hoeft te brengen.

Vervolgens komt de vraag naar voren met welke taal in het bilinguaal lees- en schrijfonderwijs het beste kan worden begonnen. Onderzoek in de Verenigde Staten laat zien dat een aanvankelijke lees- en schrijfinstructie in de minderheidstaal de ontwikkeling van schriftelijke vaardigheden in de meerderheidstaal positief kan beïnvloeden (Chu Chang, 1980; Modiano, 1968). Deze positieve invloed lijkt het resultaat van een betere aansluiting op de linguïstische en sociaal-

culturele beginsituatie van tweetalige kinderen. In linguïstisch opzicht blijken tweetalige kinderen bij de aanvang van het lees- en schrijfonderwijs doorgaans overwegend sterker in de moedertaal dan in de tweede taal. Om die reden pleit Cummins (1979) ervoor dat bij complexe instructies zoals bij leren lezen en schrijven het beste vanuit de moedertaal kan worden begonnen. Hij verwijst daarbij naar de 'afhankelijkheidshypothese'. In deze hypothese wordt gesteld dat het niveau van beheersing in de tweede taal bij tweetalige leerlingen een functie is van het niveau dat zij in de eerste taal hebben bereikt op het moment dat met intensief onderwijs in de tweede taal wordt begonnen (zie: Hulstijn, 1984).

In sociaal-cultureel opzicht kan door een start van de lees- en schrijfinstructie in de eigen taal van tweetalige kinderen de afstand tussen thuis- en schoolmilieu worden verkleind. Volgens Christian (1976) biedt deze aanpak kinderen een grotere mate van veiligheid, waardoor een positief zelfbeeld kan worden ontwikkeld. Dit zou een grotere leer-motivatie op school tot gevolg kunnen hebben en daardoor tot betere lees- en schrijfsultaten kunnen leiden in zowel de eigen taal als de meerderheidstaal.

2 Lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen in Nederland

Turkse kinderen in Nederland leren vrijwel overal lezen en schrijven vanuit het Nederlands. In geïntegreerde klassen met kinderen van uiteenlopende etnische groepen wordt hun de instructie van aanvankelijk lezen en schrijven gegeven in dezelfde taal en via dezelfde methode als Nederlandse kinderen. In de eerste maanden van dit onderwijs ligt de nadruk op het ontdekken van de relatie tussen het alfabetisch schrift en gesproken taal. Kinderen leren daarbij dat gesproken taal gesegmenteerd kan worden in woorden en lettergrepen en dat deze segmenten als reeksen fonemen kunnen worden weergegeven. Vervolgens leren zij de relatie te leggen tussen fonemen en grafemen. Wanneer kinderen dit 'alfabetisch principe' eenmaal door hebben kunnen ze een uitspraak toekennen aan woorden die ze nog niet eerder gezien hebben en op basis van verklanking de betekenis er-

van achterhalen. Van Dongen (1984) spreekt hier van de 'elementaire leeshandeling'. Naarmate kinderen verder met dit technische aspect van het lezen gevorderd zijn, kunnen zij hun aandacht richten op het begrijpen van zinnen en zinsverbanden. Een goede elementaire leeshandeling fungeert als zodanig als een belangrijke voorwaarde voor begrijpend lezen (vgl. Shankweiler & Liberman, 1972; Perfetti & Hogaboam, 1975).

Het leren doorzien van het alfabetisch principe vereist een hoge abstractiegraad bij kinderen. Voor veel kinderen die vanuit hun moedertaal leren lezen levert dit problemen op (Van Leent, 1983). Voor allochtone leerlingen is het probleem tweeledig te noemen. Zij moeten de principes van het alfabetisch schrift leren doorgronden in een taal die zij doorgaans slechts in beperkte mate beheersen. Verhoeven & Vermeer (1985) laten zien dat de vaardigheid in het Nederlands bij Turkse kinderen van 4, 6 en 8 jaar in hoge mate varieert en gemiddeld sterk achterblijft bij die van Nederlandse kinderen van dezelfde leeftijd. Vermeer (1983) en Lalleman & Appel (1984) vonden vergelijkbare verschillen bij Turkse en Marokkaanse eersteklassers van lagere scholen.

Onderzoekresultaten tonen verder aan dat allochtone kinderen bij het leren lezen vanuit het Nederlands als tweede taal al na een jaar bij hun Nederlandse leeftijdsgenootjes achterop raken. Wijnstra (1985) laat zien dat Turkse en Marokkaanse kinderen op scholen in Rotterdam bij het begin van het tweede leerjaar zowel met technisch lezen als met begrijpend lezen duidelijk lager uitkomen dan Nederlandse kinderen. Verhoeven (1985) rapporteert vergelijkbare bevindingen bij het leren lezen in het Nederlands van Turkse kinderen op scholen in Oost-Nederland. Op uiteenlopende taken voor begrijpend lezen blijken Turkse kinderen beduidend lagere scores te behalen dan Nederlandse kinderen. Ook aan het eind van de basisschool blijkt er tussen allochtone en autochtone leerlingen sprake van verschillen. Uit onderzoek van Triescheyn & Van den Bergh (1985) in het kader van de 'Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau' blijkt dat allochtone leerlingen in het zesde leerjaar van de basisschool gemiddeld 8% lager scoren op functionele leestaken dan autochtone leerlingen.

Op scholen met grote concentraties Turkse

kinderen wordt doorgaans pas met lesonderwijs vanuit het Turks gestart na een periode van een jaar. Van een goed doordachte afstemming op het eerder gestarte lesonderwijs vanuit het Nederlands is echter in de regel geen sprake. Mede omdat er aanwijzingen zijn dat Turkse kinderen ook als zij twee jaar kleuterschool doorlopen hebben het Turks beter beheersen dan het Nederlands, wordt op enkele scholen in Oost-Nederland geëxperimenteerd met vormen van bilinguaal lesonderwijs waarin de eigen taal van meet af aan een belangrijker plaats krijgt toebedeeld. Op een van de scholen binnen het zogeheten 'Enschede-project' is het leesleerproces van Turkse kinderen in twee talen nader geanalyseerd (zie: Verhoeven, Verhoeven & Van der Zouw, 1983). Op deze school wordt begonnen Turkse kinderen te leren lezen vanuit het Turks. Na een periode van zes weken wordt tevens gedurende een beperkt aantal uren lesonderwijs vanuit het Nederlands gegeven. Daarbij is geprobeerd een zo goed mogelijke afstemming te realiseren tussen de instructies in beide talen. Ten eerste is de Nederlandse methode ('Letterstad') door het schoolteam bewerkt zodat zij beter aansluit bij de sociaal-culturele achtergrond van de Turkse kinderen. Ten tweede is de Turkse methode aangepast in de richting van de 'Letterstad-benadering'. Dit houdt in dat begonnen wordt met het via begrippen en regels aanleren van het alfabetisch principe. De conclusies uit dit onderzoek waren als volgt. Allereerst bleek dat bij de aanvang van het lesonderwijs de moedertaal van Turkse kinderen sterker was ontwikkeld dan het Nederlands. Tevens bleken ze enigszins positiever te staan tegenover de eigen cultuur in vergelijking met de Nederlandse cultuur. Zowel de linguïstische als de sociaal-culturele beginsituatie van de kinderen bleken daarmee een belangrijke plaats van de eigen taal binnen het aanvankelijk lesonderwijs te rechtvaardigen. Vervolgens bleek dat tussen de leerresultaten in de eerste en tweede taal sprake was van een afhankelijkheidsrelatie: kinderen die goede leesresultaten in de eerste taal hadden behaald, bleken sneller en beter te leren lezen in het Nederlands. Dit gegeven wijst erop dat een simultane leesinstructie in twee talen kan resulteren in een positieve transfer van vaardigheden van de eerste naar de tweede taal. Ten slotte bleek dat bij het te-

gelijktijdig leren lezen weliswaar interferentiefouten optraden, gaande het leesleerproces bleek dit type fouten in aantal sterk af te nemen. Interferentiefouten konden als zodanig worden beschouwd als uitingsvormen van een systematische tussenfase bij de gekozen instructiewijze.

3 *Aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in het Turks*

3.1 *Het Turks als agglutinerende taal*

Het Turks wordt sinds 1928 met het Latijnse alfabet geschreven. Dit alfabet komt in grote trekken overeen met het alfabet zoals dat voor het Nederlands gebruikt wordt, minus de letters *q*, *x* en *w*, maar met als extra lettertekens *ç*, *ş*, *ğ*, *ı*, *ö*, en *ü*. De structuur van het Turks is echter volkomen anders dan die van het Nederlands. Het Turks is geen Indo-Europese taal, maar lid van de Zuidwestelijke of Oghuz-groep van de Turkische talen (Lewis, 1967) – het is derhalve niet verwant aan Europese talen, maar wel bv. aan het Mongools.

Het opvallendste kenmerk van talen uit deze taalfamilie is de *agglutinerende taalstructuur*: dit houdt in dat de grammaticale structuur in een zin wordt aangebracht met behulp van reeksen morfemen¹ die aan de stam van een woord worden toegevoegd. Meestal gaat het daarbij om achtervoegsels. Hierdoor is de woordvolgorde voor het aanbrengen van de zinsstructuur dan ook minder van belang dan bij Indo-Europese talen. Bovendien zijn de grenzen tussen naamwoorden en werkwoorden, en tussen woordvorming en zinsbouw veel minder duidelijk te trekken. Door gebruik van achtervoegsels ontstaan lange, intern grammatisch gestructureerde woorden, waarin elk element één bijdrage levert tot de betekenis van het geheel. Zo bestaat het eerste woord in: *gelmeyeceğini biliyorum* (ik weet dat hij niet zal komen) uit vijf samenstellende elementen: *gelme(y)ecek(g)-in-i*, ofwel de stam van het werkwoord *komen* – ontkenning-toekomende tijd – possessief derde pers. enkv. – accusatief. De vorm die de achtervoegsels nemen wordt voorts bepaald door het principe van de *klinkerharmonie*: de laatste klinker van het basiswoord bepaalt de vorm die de klinkers in de achtervoegsels zul-

len nemen, waarbij deze elementen óf uitsluitend achtervocalen óf uitsluitend voorvocalen kunnen bevatten. Slechts enkele achtervoegsels zijn onveranderlijk (-*daş*), de overigen zijn viervoudig (-*i*- en -*u*- na achtervocalen, -*i*- en *ü* na voorvocalen) of tweevoudig (-*a*- na achtervocalen, -*e*- na voorvocalen). Het Turks kan derhalve beschreven worden als een morfofonologisch zeer ondiepe taal: de onderliggende morfemische structuur en zelfs de fonetisch bepaalde morfeemvarianten (allomorfen) worden expliciet in de spelling weergegeven (Lieberman, Lieberman, Mattingly & Shankweiler, 1980).

Als laatste kenmerk van het Turks kan ten slotte genoemd worden de vrijwel *klankzui-vere spelling*: elke letter geeft altijd hetzelfde foneem weer en met elk foneem correspondeert maar één letter. Leren lezen zou daardoor makkelijker zijn dan in een taal met een onregelmatige spelling (Lado, 1957; Feitelson, 1976). Empirische evidentie voor deze stelling vond Downing (1972): Engelse kinderen die in het Initial Teaching Alphabet (I.T.A.), een vereenvoudigd en gestandaardiseerd notatiesysteem, hadden leren lezen, behaalden betere leesresultaten dan kinderen die in de standaard-Engelse spelling, die gekenmerkt wordt door complexe grafeem/foneem-correspondenties, hadden leren lezen. Kyöstiö (1980) geeft een overzicht van een aantal studies waarin deze kwestie voor het Fins – evenals het Turks een taal met een zeer regelmatige spelling – aan de orde komt. Voor Finland wordt een laag percentage leerlingen met leesproblemen genoemd (15%), in verhouding tot het aantal dat wel gerapporteerd wordt voor Engelstalige landen: eenderde van de leerlingen (Lefevre, 1964). Uit onderzoek van Vähäpassi (1977) blijkt echter, dat Finse basisschoolleerlingen weliswaar hoog scoren op correctheid en tempo bij het hardop-lezen, maar minder goed op tekstbegrip. Kyöstiö concludeert daaruit, dat een regelmatige spelling inderdaad het technisch leren lezen eenvoudig maakt, maar dat het verwerven van hogere leesvaardigheden als tekstbegrip problematisch blijft, ongeacht de regelmatigheid van de spelling.

3.2 Leren lezen in het Turks als agglutinerende taal

Bij het leren lezen in het Turks worden kin-

deren als gevolg van de agglutinerende taalstructuur al in een vroeg stadium geconfronteerd met relatief lange, morfemisch gestructureerde woorden. Het is in het Turks niet goed mogelijk om zinnen te construeren zonder gebruik te maken van bijvoorbeeld achtervoegsels bij werkwoordvervoeging. Het vermijden daarvan leidt tot onnatuurlijk taalgebruik (uitsluitend imperatieven) of een gekunstelde inhoud. Om het schriftelijk taalgebruik aan te laten sluiten bij natuurlijk, mondeling taalgebruik van de kinderen moet in een Turkse leesmethode al snel plaats ingeruimd worden voor het leren lezen van relatief lange, morfemisch gestructureerde woorden. Met name in de aanvangsfase van het aanvankelijk lezen, wanneer kinderen nog sterk afhankelijk zijn van het verklanken, kunnen dergelijke lange woorden voor problemen zorgen: gezien de beperkte verwerkingscapaciteit van het kind duurt van-links-naar-rechts verklanken erg lang en bestaat het gevaar dat de betekenis niet achterhaald kan worden.

Over het verloop van leesleerprocessen in een agglutinerende taal is in theoretisch opzicht slechts weinig bekend, aangezien onderzoek zich vrijwel uitsluitend heeft gericht op Europese talen. Onderzoek naar herkenning van polymorfeme woorden in het Engels werpt echter enig licht naar de eenheid van verwerking die zich daarbij voordoet. Hudson (1980) introduceert in dit verband een woordherkenningsmodel waarin morfemen de toegangscode vormen. Volgens deze opvatting zouden polymorfeme woorden ontleed worden in abstracte codes ter grootte van morfemen. Herkenning van deze codes zou vervolgens tot uiteindelijke woordherkenning leiden. Deze opvatting is door verschillende onderzoekers empirisch onderbouwd. Taft & Forster (1975) toonden aan dat aanduiding van woorden als niet-bestaand meer tijd kost wanneer deze de stam vormen van een woord met grammaticaal voorvoegsel (bijvoorbeeld: *nederen* afgeleid van *vernederen*), dan wanneer dit niet het geval is (bijvoorbeeld: *tikaal* afgeleid van *vertikaal*). In aansluiting hierop vond Taft (1981) dat meerlettergrepige woorden met een grammaticaal voorvoegsel (zoals *verspreken*) sneller worden herkend dan woorden met een pseudo-voorvoegsel (zoals *vertikaal*). Laatstgenoemde woorden zouden on-

nodig worden ontleed, zodat herkenning pas plaatsheeft nadat eerder ontlede elementen weer zijn samengevoegd. Dat woorden waaraan een grammaticale of een pseudo-element is toegevoegd via een vergelijkbare procedure worden verwerkt is eveneens de conclusie van Sperling & Smith (1982) naar aanleiding van een experiment waarin informanten een letterdetectietaak kregen voorgelegd. Deze taakstelling houdt in dat een bepaalde doelletter in een tekst op alle voorkomende plaatsen moet worden gemarkeerd. In het experiment bleek de te detecteren letter *-e* in grammaticale en pseudo-elementen die waren toegevoegd, vaker te worden gemist dan in andere lettergrepen. Tussen grammaticale en pseudo-elementen was niet sprake van enig verschil. Op grond van deze gegevens concluderen Smith & Sperling dat de analyse van polymorfeme woorden in woord + toegevoegd element in een vroeg stadium van het leesproces plaatsvindt.

Drewnowski (1981) vond eveneens evidentie voor de aanname dat morfemen een belangrijke verwerkingseenheid bij het lezen van gelede woorden vormen. Hij legde informanten een letterdetectietaak voor waarin de in het Engels hoogfrequente trigrammen *-ing* en *-ent* als stimulusmateriaal fungeerden. Informanten kregen een tekst voorgelegd waarin deze trigrammen voorkwamen in de volgende condities: in eenlettergrepige woorden als deel van de stam en aan het eind van tweelettergrepige woorden waarbij *-ing* tevens een grammaticale functie had. In alle gevallen was de positie die de te detecteren letter *-n* had in het woord constant. Dezelfde taak werd bovendien nog eens uitgevoerd met een versie van dezelfde tekst waarin de volgorde van de woorden veranderd was (scrambled word condition) waardoor de tekst geen samenhang meer vertoonde. Drewnowski vond dat geoefende lezers de meeste *n*'s misten in het achtervoegsel *-ing*. Beduidend minder *n*'s werden gemist wanneer *-ing* deel uit maakte van de woordstam. Ook in de letterreeks *-ent* werden significant minder *n*'s over het hoofd gezien. Aangezien de frequentie van voorkomen van beide trigrammen even hoog was, kan deze factor niet voldoende zijn om het gevonden effect te verklaren. Verdere evidentie voor het morfeem als centrale verwerkingseenheid werd gevonden door het feit dat het aantal gemiste

n's binnen de oorspronkelijke en de in grammaticaal opzicht verminkte tekst gelijk bleek. Dit gegeven wijst erop dat de verwerkingseenheid niet alleen groter moet zijn dan de letter maar tevens kleiner dan het woord.

Samenvattend kunnen we stellen dat onderzoek voor het Engels laat zien dat ontleiding naar morfemen een belangrijke rol speelt bij de herkenning van polymorfeme woorden. In didactisch opzicht kan bij dit gegeven worden aangesloten door in het leesleerproces structuuroefeningen aan te bieden die gericht zijn op een automatische herkenning van morfemen. Met name bij het leren in een agglutinerende taal zou hiervan reeds in het beginstadium gebruik kunnen worden gemaakt. In dat geval zou het leren lezen van meet af aan gericht kunnen worden op natuurlijk taalgebruik zodat kunstmatig opgebouwde eenvoudige zinsstructuren zoveel mogelijk kunnen worden vermeden. In methodisch opzicht zou gestreefd kunnen worden naar een zorgvuldige opbouw van teksten met eenvoudige woorden naar teksten met morfemisch meer gelede woorden, met daarnaast specifieke oefeningen die gericht zijn op het onderscheiden van het morfeem als verwerkingseenheid.

3.3 *Bestaande Turkse methoden*

Voor het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in het Turks wordt door leraren Eigen Taal en Cultuur (ETC) gebruik gemaakt van een aantal methoden, die bij de Turkse staatsuitgeverij zijn verschenen en via de Turkse ambassade betrokken kunnen worden. In de praktijk worden deze methoden vaak naast elkaar gebruikt. Uit een analyse van een aantal veelgebruikte Turkse leesmethoden² blijkt, dat dit mogelijk is door de grote overeenkomst die deze vertonen in aanpak en thematiek. Vrijwel alle Turkse leesmethoden gaan uit van een aanpak, waarin het leren herkennen van het beeld van een heel woord, of zelfs hele zinnen van begin af centraal staat. Door die als geheel geleerde zinnen of woorden te combineren kan een leerling al snel teksten lezen; het nadeel is wel, dat de zo verworven leesvaardigheden ook beperkt zijn tot juist die zinnen en woorden. Aandacht voor elementen kleiner dan het woord volgt pas nadat een groot aantal globaalzinnen of -woorden geleerd is; of er wordt zelfs helemaal geen ex-

pliciete aandacht aan besteed. In die gevallen wordt het ontdekken van de eigenlijke grafeem-/foneem-koppelingen in hoge mate aan de leerling overgelaten. Van regelmatig-heden in de orthografie wordt dus in de didactiek geen gebruik gemaakt.

De oudste methode, *Özlenen alfabe* (1969) gaat uit van globaalzinnen, die gememori-seerd dienen te worden. De zinnen zijn kort: twee tot vier woorden, en alle kleine letters van het Turkse alfabet, alsmede een groot aantal van de hoofdletters komen erin aan de orde.

Ilkokuma (1976) gaat meer uit van globaalwoorden, die veel herhaald en gecombineerd worden tot korte zinnen en teksten. Door veel gebruik te maken van herhaling en omdraaien van woordvolgorde ontstaan tekstjes met een sterk ritmisch en muzikaal karakter, die echter qua betekenis niet altijd even interessant zijn.

Alıştırma kitabı (1981) is een schrijfmethode die vaak naast *Ilkokuma* wordt gebruikt. In deze methode wordt gebruik gemaakt van het oefenen met lettergrepen: de zinnen worden verdeeld in lettergrepen, waarbij overigens geen onderscheid wordt gemaakt tussen morfemen en niet-morfemen. Bovendien bevat de methode analyse- en synthese-oefeningen met (nonsens) lettergrepen rond de klinkers van het Turks.

In alle bovengenoemde methoden is het gebruik van lange, morfemisch gelede woorden in het beginstadium vermeden. In plaats daarvan is veel gebruik gemaakt van de imperatief (alleen de stam van het werkwoord) en van nominale zinnen; wel komen snel werkwoordelijke basisuitgangen voor (verleden tijd *-di*, duratief *-iyor*) maar steeds in de derde persoon enkelvoud, dat wil zeggen met nul-markering voor persoonsuitgang. Er is echter geen sprake van een consequente opbouw naar morfemische complexiteit. Nog vóór de vele zinnen met imperatief kan een vorm als *açıldı* (stam + passief + verleden tijd) aan bod komen.

Verder worden in alle Turkse methoden in grote lijnen de 'globaalprincipes' gevolgd. Dat wil zeggen dat woorden en korte zinnen van meet af aan in hun totaliteit worden aangeboden. Aan oefeningen die gericht zijn op het analyseren en synthetiseren van woorden wordt slechts in beperkte mate aandacht

besteed. Bij polymorfeme woorden zijn deze oefeningen bovendien niet gericht op een analyse en synthese van morfemen, maar veeleer op die van lettergrepen. In dit opzicht sluiten deze oefeningen niet goed aan bij hetgeen over het verwerkingsproces van genoemde woorden bekend is (zie paragraaf 3.2).

In sociaal-cultureel opzicht lijken de bestaande methoden niet goed aan te sluiten bij de leefwereld van Turkse kinderen in Nederland. Een aantal thema's keert in alle leesmethoden terug: het gezin, de schoolwereld, nationale feestdagen, de seizoenen. Illustratief daarvoor zijn de titels van een vier-tal leesboekjes die tot de methode *Ilkokuma* behoren: *Güzel evim*, *Bayram var*, *Yeni yılınız*, *güzel okulum* (Mijn mooie huis, Er is feest, Nieuwjaar, mijn mooie school). De voor het Nederlandse onderwijs zo typerende 'belevingswereld van het kind' zoals die tot uiting komt in sprookjes, sprekende dieren etc. is grotendeels afwezig. Er wordt daarentegen grote nadruk gelegd op liefde voor het gezin, school en vaderland. Door de verschillen in aanpak en inhoud lijken het Nederlandse en het Turkse leesonderwijs niet goed op elkaar aan te sluiten. Daarnaast is het voor de ETC-leerkracht een probleem dat Turkse methoden geschreven zijn voor kinderen in Turkije: niet alleen wordt er in de inhoud geen rekening gehouden met de leefwereld van de kinderen in Nederland; ook zijn de methoden niet afgestemd op gebruik na of naast de Nederlandse lessen. Zowel het simultaan als het successief geven van de lees- en schrijfinstructie in beide talen wordt hierdoor bemoeilijkt.

4 Naar een structuurmethode voor het Turks

4.1 Doelstelling

Om een betere afstemming tussen de lees- en schrijfinstructie in het Turks en die in het Nederlands mogelijk te maken is 'Türkçe abece' (letterlijk: Turks schrift) ontwikkeld³: een Turkstalige structuurmethode voor Turkse kinderen in Nederland. Met deze methode worden de didactische mogelijkheden voor het lezen en schrijven van Turkse kinderen in zowel het Turks als het Nederlands aanzienlijk vergroot. Ten eerste maakt het materiaal het mogelijk om via een theoretisch onder-

bouwde didactiek Turkse kinderen vanuit hun moedertaal de elementaire lees- en schrijfhandeling aan te leren. Wanneer leerlingen op een later tijdstip tevens in het Nederlands gaan leren lezen en schrijven volgens de Nederlandse structuurmethode⁴ zullen zij bovendien een groot aantal herkenningpunten hebben. Hierdoor zal ook dit leerproces worden bevorderd. Ten tweede kunnen bij simultaan lees- en schrijfonderwijs in het Turks en het Nederlands de beide instructies op zorgvuldige wijze op elkaar worden aangesloten. Van les tot les kan worden bekeken hoe deze didactische afstemming zo goed mogelijk valt te realiseren. Ten derde maakt het materiaal het mogelijk om kinderen die reeds in het Nederlands de elementaire lees- en schrijfhandeling hebben verworven daarna in het Turks te alfabetiseren. Daarbij wordt aandacht besteed aan een geleidelijke introductie van voor het Turks specifieke grafemen en aan de bijzondere structuur van het Turks als agglutinerende taal. Op deze wijze hoopt de methode in een optimale didactische aansluiting tussen het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in het Turks en het Nederlands te voorzien bij elke mogelijke instructievolgorde.

4.2 *Uitgangspunten*

4.2.1 *Taalkundige uitgangspunten*

Het eerste taalkundig uitgangspunt houdt in dat in de methode zoveel mogelijk wordt uitgegaan van een integratie van de lees- en schrijfhandeling. De ontwikkeling van het lees- en schrijfproces zijn in de onderwijspraktijk niet goed te scheiden. Schrijven zet kinderen aan tot reflectie over geschreven taal waardoor zij hun syntactische en semantische kennis kunnen uitbreiden die van belang is voor het efficiënt lezen van tekst. Andersom leren kinderen door te lezen met uiteenlopende tekststructuren om te gaan die ze zelf nog niet eerder bij het schrijven hebben geproduceerd. Deze voortdurende wisselwerking tussen lezen en schrijven vormt een belangrijk argument om in de methode een integratie tussen beide vaardigheden zoveel mogelijk na te streven. Er zijn echter argumenten om in de eerste fase het hoofddaccent op het lezen te leggen, omdat in die fase via receptieve weg (lezen) de grafem/foneem-

koppelingsregels geleerd moeten worden (zie: Caesar, 1982). Na deze fase worden in de methode eveneens aanwijzingen gegeven om kinderen te leren schrijven. Daarbij gaat het om expressief schrijven in de zin van stellen. Het aanleren van de schrijfmotoriek valt buiten de methode, omdat daar aparte leermethoden voor ontwikkeld zijn.

De belangrijkste reden dat het schrijven naast het lezen een plaats krijgt toebedeeld in de methode is de functionele betekenis die de schrijfhandeling heeft: schrift wordt geproduceerd om te worden gelezen. Daarnaast is het schrijven in diagnostisch opzicht van belang. Schrijfprodukten van kinderen bezitten een belangrijke diagnostische waarde omdat ze concreet aangeven welke functionele en structurele noties kinderen met betrekking tot geschreven taal hebben verworven (Read, 1981). Onder meer wordt daardoor zicht verkregen op de problemen die het leren lezen in de standaardtaal met zich meebrengt voor kinderen die van huis een dialect spreken.

Een tweede taalkundig uitgangspunt refereert aan de didactische opbouw van de methode. Deze richt zich op een gefaseerde ontdekking van de morfonologische structuur van het Turks schrift. Daarbij worden drie leerfasen onderscheiden. In de eerste fase staat het inzicht in het alfabetisch principe centraal. Er wordt begonnen met het leren lezen en schrijven van globaalwoorden die als totaliteit worden aangeboden. Om de geheugenlast zo gering mogelijk te laten zijn, wordt alleen gebruik gemaakt van hoogfrequente, korte woorden. Alle woorden zijn in principe afbeeldbaar. In een eerste leesboekje en op wandplaten in de klas worden alle globaalwoorden door tekeningen ondersteund. Bovendien worden de woorden via mondelinge verhalen van de leraar in een zinvolle context geplaatst. Op deze wijze leren kinderen een relatie te leggen tussen gesproken woord, geschreven woord en betekenis. Door middel van een raamver telling worden in zes achtereenvolgende thematische contexten telkens vijf of zes globaalwoorden geïntroduceerd. Binnen elke context komt steeds een beperkt aantal nieuwe grafemen aan bod. Op deze wijze worden via een reeks van 32 globaalwoorden alle Turkse grafemen tenminste tweemaal en in verschillende woordposities behandeld.

Al na de aanbidding van de eerste globaal-

woorden worden analogie-oefeningen gegeven voor het afleiden van nieuwe woorden. Deze worden vervolgens onmiddellijk toegepast in korte leesteksten. Tevens worden kort na de aanbidding van de globaalwoorden oefeningen gegeven voor auditieve en visuele discriminatie, visuele analyse en synthese, auditieve analyse en synthese en (na)schrijfoefeningen. Op deze wijze leren kinderen dat woorden zijn opgebouwd uit fonemen en dat grafemen deze fonemen weergeven. Op het eind van de eerste leerfase zijn kinderen in staat om de globaalwoorden als totaliteiten te lezen en te schrijven. Tevens hebben ze dan inzicht verworven in de grafonologische structuur van deze woorden.

In leerfase 2 leren kinderen nieuwe woorden zelfstandig te synthetiseren. Dit kan op twee manieren. Via wisselrijtjes kunnen nieuwe woorden worden afgeleid uit bekende woorden. De tweede manier is via analyse en synthese. In een tweede leesboekje krijgen kinderen eenvoudige teksten aangeboden met overwegend korte woorden die via beide genoemde procedures kunnen worden gecodeerd. Tevens wordt hen de gelegenheid geboden om van syntactische en semantische informatie die in de teksten aanwezig is gebruik te maken. Naast leesoefeningen worden vanuit de handleiding en vanuit werkschriften eenvoudige schrijfoefeningen aangeboden. Op het eind van leerfase 2 beheersen kinderen de elementaire lees- en schrijfhandeling.

Tot dusver komt de aanpak van de Turkse Structuurmethode in sterke mate overeen met 'Veilig leren lezen'. In leerfase 3 echter wordt de aandacht gericht op de specifieke morfonologische structuur van het Turks. In 3.2 zagen we dat de agglutinerende structuur van de Turkse taal leerlingen al in een vroeg stadium confronteert met lange woorden die lastig te decoderen zijn. Om die reden worden in de derde leerfase specifieke oefeningen gegeven voor het herkennen van morfemen in geschreven woorden. In de leesteksten worden geleidelijk aan morfeemcombinaties geïntroduceerd die in geschreven Turks veelvuldig voorkomen. Daarnaast worden in enkele werkschriften oefeningen geboden die gericht zijn op een snellere herkenning (bij het lezen) en produktie (bij het schrijven) van frequent voorkomende morfe-

men. Daarbij is een zorgvuldige opbouw van morfemisch eenvoudige naar morfemisch complexe woordvormen nagestreefd. Op deze wijze kunnen herkenning en produktie van deze morfemen door oefening min of meer automatisch gaan verlopen.

4.2.2 Sociaal-culturele uitgangspunten

In sociaal-cultureel opzicht geldt als eerste belangrijk uitgangspunt dat in de gehele methode grote nadruk wordt gelegd op functies van schriftelijk taalgebruik. In het algemeen kunnen we stellen dat het proces waarin kinderen zich schriftelijke vaardigheden eigen maken veel eerder start dan het tijdstip waarop het lees- en schrijfonderwijs aanvangt (vgl. Sulzby, 1985). Onze maatschappij die aan het schrift een hoge mate van prestige toekent, biedt kinderen volop gelegenheid om met schriftelijk taalgebruik in aanraking te komen. Thuis zien veel kinderen ouderen op functionele wijze met teksten omgaan, terwijl ze buitenshuis met schrift worden geconfronteerd in signaaltvormen zoals recla-meteksten, verkeersaanwijzingen en dergelijke. Het schriftelijk taalaanbod blijkt echter niet voor alle kinderen even groot. Allereerst blijkt dit aanbod verschillend voor uiteenlopende etnische groepen in een maatschappij (Ferguson, 1978). Vervolgens blijkt het sociaal-economisch milieu de omvang van dit aanbod te beïnvloeden (Dittmar, 1978). Volgens Akural (1980) is in Turkije sprake van een grote variatie in schriftelijk taalaanbod binnen gezinnen. Er zijn aanwijzingen dat ook binnen de Turkse groep in Nederland van een variatie sprake is. Vandaar dat functionele aspecten van schrift binnen de methode grote nadruk krijgen.

De nadruk op functies houdt in de eerste fase van de methode in dat binnen het kader van de oefenstof wordt verduidelijkt hoe geschreven taal communicatie over tijd en afstand mogelijk maakt. Tevens wordt gedemonstreerd hoe schrift de geheugenfunctie kan ontlasten. Verder wordt in het vervolg van de methode veelvuldig gerefereerd aan uiteenlopende communicatieve functies van geschreven taal. Dit houdt onder meer in dat in leesteksten naar taalgebruikssituaties wordt verwezen zoals (voor)lezen van boeken en het gaan naar de bibliotheek; bij het schrijven wordt aan de volgende functies gerefereerd: communicatie (brieven schrijven),

expressie (verhaal schrijven), referentie (naambordjes) en onthouden (boodschappenlijstjes).

Als tweede belangrijke sociaal-cultureel uitgangspunt geldt dat zowel de inhoud als de illustraties van de Structuurmethode zo direct mogelijk proberen aan te sluiten bij de interesses en ervaringen van Turkse kinderen in Nederland. Allereerst wordt binnen teksten en illustraties in de leesboekjes en werkschriften zoveel mogelijk uitgegaan van concrete leefsituaties zoals Turkse kinderen die in hun eigen woonomgeving ervaren. Dit houdt in dat zowel het functioneren binnen de eigen etnische groep (in het gezin) als het omgaan met anderen (in de buurt, op school) in teksten wordt beschreven. Incidenteel komen ook contacten met het land van herkomst aan bod. Vergelijkbare ervaringsgegevens spelen in de schrijfopdrachten een rol. Culturele pluriformiteit vormt daarmee een belangrijk uitgangspunt van de lesinhouden.

Daarnaast wordt met name in de leesboekjes ingespeeld op de belevingswereld van jonge kinderen. Dit houdt in dat veelvuldig geappellleerd wordt aan versjes en sprookjes die hen aanspreken of die zij reeds eerder hebben leren kennen. Om zo direct mogelijk bij de leefwereld van doelgroep aan te sluiten zijn de tekstschrijvers en de tekenaars die aan de methode meewerken allen Turken die reeds langere tijd in Nederland verblijven.

Ten slotte worden op enkele plaatsen in de methode taal-gebruikssituaties gecreëerd waarin code-wisseling optreedt.

4.2.3 *Onderwijskundige uitgangspunten*

Een eerste onderwijskundig uitgangspunt houdt in dat in de methode concrete aanwijzingen worden gegeven voor afstemming van de lees- en schrijfinstructie in het Turks en het Nederlands. Reeds bij de introductie van Turkse grafemen in globaalwoorden wordt van een optimale didactische aansluiting bij een simultane of eerder gegeven Nederlandstalige instructie uitgegaan. Het Turkse en het Nederlandse alfabet hebben, zoals eerder gezegd, een groot aantal grafemen gemeen. Een aantal van deze grafemen staat in beide talen ook voor dezelfde klanken; daarnaast is er een aantal klanken die in beide talen voorkomen maar met verschillende grafemen worden weergegeven, of grafemen die in beide talen voorkomen maar voor een an-

dere klank staan: /s/ kan in het Nederlands geschreven worden als *s* of *c*, in het Turks uitsluitend als *s*, terwijl de *c* staat voor het foneem /z/; het foneem /j/ wordt in het Nederlands als *j* geschreven, in het Turks als *y* terwijl in het Turks een grafeem *j* staat voor het foneem /j/. Bovendien kent het Turks een aantal fonemen en grafemen die in het Nederlands niet voorkomen. Om aansluiting bij het Nederlandse lees- en schrijfonderwijs zo goed mogelijk te verzorgen worden eerst de grafemen aangeboden die beide talen gemeen hebben en hetzelfde foneem aanduiden; daarna komen de grafemen aan bod die uniek voor het Turks zijn en ten slotte de gevallen waar de koppeling tussen grafeem en foneem in het Turks en het Nederlands op verschillende wijze plaatsvindt, aangezien deze categorie tot de grootste problemen kan leiden (interferentie).

Een tweede onderwijskundig uitgangspunt betreft het aanbod van mogelijkheden tot differentiatie. ETC-groepen zijn vaak heterogeen van samenstelling doordat kinderen van verschillende leeftijd en met een uiteenlopende linguïstische en sociaal-culturele achtergrond in een groep zijn geplaatst. Deze omstandigheid maakt het wenselijk om in het ETC-onderwijs over materialen te kunnen beschikken die een ruime differentiatie mogelijk maken. In de Structuurmethode is geprobeerd hierin zoveel mogelijk te voorzien door leerstofkernen op te nemen die niet gebonden zijn aan een bepaalde tijdspanne en die voor een deel na een korte instructie zelfstandig door leerlingen kunnen worden afgewerkt. Voor het doorvoeren van een gedifferentieerde aanpak van het lees- en schrijfonderwijs worden in de handleiding specifieke aanwijzingen gegeven. Daarnaast zijn in de methode reeksen controletaken en beheersingslijsten ingebouwd zodat de instructie zo goed mogelijk op het leertempo van individuele leerlingen kan worden afgestemd.

5 *Perspectief*

De methode *Türkçe abece* is vanaf de aanvang van het schooljaar 1986/87 beschikbaar. Om de gebruiksmogelijkheden van de methode optimaal te kunnen benutten is belangrijk dat de implementatie ervan de nodi-

ge aandacht krijgt. Allereerst dienen de toekomstige gebruikers van de methode, in casu Turkse ETC-leraren, goed geïnformeerd te worden over de doelstelling en werkwijze van Türkçe abece. Voor een deel kan deze informatie worden gegeven in cursussen voor na- en bijscholing van ETC-leraren. Van niet minder belang is echter dat in samenwerking binnen het schoolteam het opstellen van een schoolwerkplan voor het lees- en schrijfonderwijs in twee talen mogelijk wordt gemaakt. Het succes van tweetalig lees- en schrijfonderwijs is immers in hoge mate afhankelijk van een goede coördinatie tussen de Turkse en de Nederlandse lessen. Om die reden is contact gezocht met het KPC (Den Bosch) om een invoeringsprogramma uit te kunnen werken, waarin speciale aandacht besteed zal worden aan het opstellen en invoeren van een schoolwerkplan voor tweetalig lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen.

Met de introductie van de structuurmethode Türkçe abece worden mogelijkheden geboden voor een effectieve onderlinge afstemming van het leesonderwijs in het Turks en het Nederlands. Voor de Turkse kinderen in Nederland biedt dat het perspectief op het op een verantwoorde wijze verwerven van schriftelijke vaardigheden in zowel het Nederlands als het Turks. Om tweetalig lees- en schrijfonderwijs mogelijk te maken moet er echter voldoende wettelijke ruimte zijn om het onderwijs in de minderheidstaal te kunnen geven. Het lijkt alleszins twijfelachtig of de onlangs door de overheid aangegeven beperking van dit onderwijs tot vijf uur per week (waarvan 2½ uur onder schooltijd) hiervoor toereikend is. In dit verband valt te pleiten voor een zodanige verruiming van de wettelijke bepalingen dat het aandeel ETC-onderwijs kan worden uitgebreid, wanneer allochtone ouders in gezamenlijk overleg met schoolteams dat wensen. Daarnaast verdient het aanbeveling dat de overheid eerst initiatieven neemt om taalbehoeften bij uiteenlopende etnische minderheden te inventariseren, alvorens de eindtermen van (minderheids)taalonderwijs aan allochtone groepen vast te stellen.

Noten

1. Morfemen vormen de kleinste mogelijke betekenisdragende grammaticale elementen in een taal. Enkele voorbeelden voor het Nederlands: *kinderen* bestaat uit twee morfemen (de stam *kind* en de meervoudsuitgang *eren*); *voordeur-deler* kent vier morfemen (twee morfemen vormen de samenstelling *voor-deur*, gevolgd door de werkwoordstam *deel* en de uitgang *-er*).
2. De gegeven analyse heeft uitsluitend betrekking op een aantal in Nederland veel gebruikte Turkse leesmethodes en heeft niet de pretentie uitputtend te zijn.
3. De methode is ontwikkeld door de werkgroep 'Abece kümesi'. Naast de beide auteurs van dit artikel maakten S. Babacan, Y. Eker, P. Nalbantoğlu en A. Schelfhout deel uit van deze werkgroep.
4. Bedoeld is 'Veilig Leren Lezen', een methode die op dit moment op meer dan 85 procent van de basisscholen in Nederland wordt gehanteerd.

Literatuur

- Caesar F.B., *Voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs*. Tilburg: Zwijsen, 1982.
- Christian, Ch.C., Social and psychological implications of bilingual literacy. In: A. Simoes jr. (Ed.), *The Bilingual Child*. New York: Academic Press, 1976. 17-39.
- Chu-Chang, M., *Oral language and Reading*. Paper presented at the IRA-convention, 1980.
- Cummins, J., Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 1979, 49, 2, 222-251.
- Dittmar, N., *Handboek van de sociolinguïstiek*. Utrecht: Het Spectrum, 1978.
- Dongen, A. van, *Leesmoelijkheden*. Tilburg: Zwijsen, 1984.
- Downing, E., *Comparative Reading*. New York: MacMillan, 1972.
- Drewnowski, A., Missing -ing in reading: developmental changes in reading units. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1981, 31, 154-168.
- Feitelson, D., Sequence and structure in a system with consistent sound-symbol correspondence. In: J. Merritt (Ed.), *New Horizons in Reading*. Newark: IRA, 1976, 269-277.
- Ferguson, C.A., Patterns of literacy in multilingual situations. In: J. Alatis, *International dimensions of bilingual education*. Washington, CUP, 1978, 582-591.
- Hudson, P.T.W. Psycholinguistic approaches to the mental lexicon. In: J.F. Matter (red.), *Toe-*

- gepaste Taalkunde. Vrije Universiteit, Amsterdam: 1980.
- Hulstijn, J., Vaardigheden in moedertaal en tweede taal. *Levende Talen*, 1984, 388, 1, 18-24.
- Kyöstiö, O.K., Is learning to read easy in a language in which the grapheme-phoneme correspondences are regular? In: J.F. Kavanagh and R.L. Venezky (Eds.), *Orthography, Reading and Dyslexia*. Baltimore: University Park Press, 1980, 35-49.
- Lado, R., *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- Lalleman, J. & R. Appel, Het Nederlands van Turkse kinderen die in Nederland zijn geboren. *MOER*, 1984, 6, 26-35.
- Leent, A. van, Auditieve analyse en leren lezen. *Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 13-27.
- Lefevre, C.A., *Linguistics and the Teaching of Reading*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- Lewis, G.L., *Turkish Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1967.
- Liberman, I., A.M. Liberman, I. Mattingly, & O. Shankweiler, Orthography and the beginning reader. In: J.F. Kavanagh and R.L. Venezky (Eds.), *Orthography, Reading and Dyslexia*. Baltimore: University Park Press, 1980, 137-155.
- Modiano, N., National or mother tongue language in beginning reading: a comparative study. *Research in the Teaching of English*, 1968, 2, 32-43.
- Parreren, C. van, Systeemscheiding: verschijnselen en theorie. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1961, 16, 329-348.
- Perfetti, C. & T. Hogaboam, Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 1975, vol. 67, no. 44, 461-469.
- Read, C., Writing is not the inverse of reading for young children. In: C.H. Frederiksen & J.F. Dominic (Eds.), *Writing: process, development and communication*. Hillsdale (NJ): LEA, 1981.
- Ross, J.A., Language and the mobilization of ethnic identity. In: H. Giles & B. Sain-Jacques (Eds.), *Language and ethnic relations*. Oxford: Pergamon Press, 1979, 15-26.
- Shankweiler, D. & I. Liberman, Misreading, a search for causes. In: J.F. Kavanagh and I. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge: MIT Press, 1972.
- Smith, P.T. & C.M. Sperling, Factors affecting the perceived morphemic structure of written words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1982, 21, 704-721.
- Sulzby, E., Kindergarteners as writers and readers. In: M. Farr (Ed.), *Advances in writing research* (vol. 1). Norwood (NJ): Ablex, 1985.
- Taft, M., Prefix stripping revisited. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1981, 20, 289-297.
- Triesscheijn, B. & H. van den Bergh, Voorstudie periodieke peiling onderwijsniveau: Prestaties van allochtone zesde klas leerlingen. *Samenwijs*, 1985, 6, 4, 99, 113-115.
- Vähäpassi, A., *The level of reading and writing in grade 6 of the comprehensive school*. Jyräskylä: Institute for Educational Research Series A8, 1977.
- Verhoeven, L.Th., Structural and temporal aspects of Turkish children's learning to read Dutch as a second language. In: G. Extra & T. Vallen, *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris, 1985, 65-86.
- Verhoeven, L.Th. & A. Vermeer, Ethnic group differences in children's oral proficiency of Dutch. In: G. Extra & T. Vallen, *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris, 1985, 105-132.
- Verhoeven, L.Th., Verhoeven, W. & K. van der Zouw, Tweetalig leesonderwijs aan Turkse kinderen. *Toegepaste Taalkunde in Artikelen*, 1983, 17, 3, 182-202.
- Vermeer, A., Het leren en onderwijzen van Nederlands als tweede taal. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 1983, 3/2, 102-114.
- Wijnstra, J.M., Leesvaardigheid van autochtone en CUMI-leerlingen aan het begin van het tweede leerjaar. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.

Curricula vitae

L. Verhoeven studeerde Ontwikkelingspsychologie en Orthopedagogiek aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Ontwikkelde in de periode 1978-1981 binnen het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling een serie diagnostische toetsen voor aanvankelijk lezen en spellen. Werkt sinds 1982 binnen de Subfaculteit Letteren van de Katholieke Hogeschool Tilburg aan een door ZWO gesubsidieerd onderzoekproject over leesleerprocessen bij Turkse kinderen. Is tevens mede-auteur van de Taaltoets voor allochtone kinderen en coördinator van de 'Abece kümesi' van waaruit de Structuurmethode voor leren lezen en schrijven in het Turks wordt ontwikkeld. Publiceerde over taalverwerking en taalonderwijs.

K. van der Zouw studeerde Portugees en Algemene Taalwetenschap aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Werkt sinds 1984 binnen de Subfaculteit Letteren van de Katholieke Hogeschool Tilburg aan een onderzoeksproject over alfabetisering van buitenlandse vrouwen in Nederland. Maakt tevens deel uit van de 'Abece kümesi'. Publiceerde over verwerving van schriftelijke vaardigheden bij allochtone kinderen en volwassenen.

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Subfaculteit Letteren, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg.

Manuscript aanvaard 28-5-'86

Summary

Verhoeven, L.Th. & K. van der Zouw. 'Literacy learning in a minority language: the construction of a Turkish reading and writing method.' *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 16-27.

After a discussion of different models of bilingual literacy instruction, the educational practice of learning to read and write of Turkish children in The Netherlands is outlined. A review of available curricula in Dutch and Turkish is presented. Furthermore, theoretical aspects of learning to read and write in Turkish as an agglutinating language are discussed. In addition, the construction procedure of a Turkish reading and writing method for Turkish children in The Netherlands is presented. Finally, some perspectives of bilingual literacy instruction in The Netherlands are given.