

# De binnenwereld van teksten

## Analfabeten over syllogismen en verhalen

JEANNE KURVERS

Wat weten volwassen analfabeten over schrift en geschreven taal? Wat weten zij over kenmerken van taal? Verschillen ze wat dat betreft van jonge kinderen die nog niet hebben leren lezen en schrijven? Verschillen ze van laagopgeleide geletterde volwassenen? Deze vragen stonden centraal in het dissertatieonderzoek 'Met ongeletterde ogen' van Jeanne Kurvers (2002). In deze bijdrage gaat zij in op de manier waarop allochtone analfabeten, kleuters en volwassen lezers omgaan met syllogismen, het vertellen van een verhaal bij een serie plaatjes en het navertellen van een verhaal dat eerst is voorgelezen.

Alle vrouwen in Markije zijn getrouwd.  
Fatma is niet getrouwd.  
Woont Fatma in Markije?

Dit is een voorbeeld van een syllogisme dat Luria (1976) in de jaren dertig gebruikte om zijn cultuur-historische theorie te toetsen. Hij wilde nagaan of de introductie van schrift in een samenleving zou leiden tot andere vormen van denken. De invoering van alfabetiseringscampagnes na de Russische Revolutie leek hem een mooie gelegenheid om die theorie te toetsen. Luria vond inderdaad syste-

matische verschillen tussen volwassen analfabeten en volwassen lezers: de analfabeten reageerden op basis van hun ervaringen, de lezers bijna allemaal zoals lezers van dit blad dat ook zouden doen. Schrift leidt tot logisch, deductief redeneren, was dan ook de conclusie van Luria.

Scribner en Cole (1981), die het onderzoek in Liberia herhaalden, vonden dat verschil helemaal niet wanneer het ging om syllogismen waar de informanten geen ervaring mee konden hebben, zoals de kleur van stenen op de maan. Zij concludeerden dan ook dat er geen enkele reden was om aan te nemen dat geletterdheid leidt tot andere vormen van cognitie.

Wie heeft er gelijk: Luria of Scribner en Cole? En gaat het bij syllogismen wel om logisch-deductief redeneren in het algemeen? Waarom zouden analfabeten zo'n kennelijk eenvoudig syllogisme niet op kunnen lossen, terwijl ze meteen kunnen vertellen wat er gebeurt als je tegen een bal schopt, wat ook een vorm van logisch-deductief redeneren veronderstelt?

Op een ander terrein vonden Scribner en Cole wel verschillen tussen analfabeten en volwassen lezers. Bij het dicteren van een brief waren de lezers (ook zij die nooit naar

school waren geweest en informeel hadden leren lezen en schrijven) veel explicieter in hun woordkeuze dan de analfabeten. Dat lijkt op de uitkomsten van onderzoek waaruit blijkt dat kinderen die vaak zijn voorgelezen, veel beter een coherent verhaal kunnen vertellen dan kinderen die weinig ervaring hebben met de wereld van de geschreven taal (Teale en Sulzby 1991). Genoeg reden dus om eens wat beter te gaan kijken wat analfabete volwassenen doen als ze drie soorten tekst-taken voorgelegd krijgen, en hun reacties te vergelijken met die van een andere groep niet-lezers (jonge kinderen) en van volwassen laagopgeleide lezers.<sup>1</sup>

#### *Informanten en taken*

De informanten in het onderzoek waren 25 allochtone analfabeten die nog niet lang bezig waren met alfabetiseringsonderwijs in het Nederlands als tweede taal, en die in hun land van herkomst niet of nauwelijks naar school waren geweest. Ze waren gemiddeld 36 jaar en voornamelijk afkomstig uit Marokko, Turkije en Somalië. De volwassen lezers kwamen uit dezelfde etnische groepen, waren gemiddeld ongeveer even oud en hadden gemiddeld viereenhalf jaar basisonderwijs achter de rug. De kinderen zaten in de oudste kleutergroep en stonden op het punt naar groep drie te gaan. Ook zij kwamen uit dezelfde etnische groepen. Het onderzoek werd bij de volwassenen afgenomen in de eigen taal (Berber, Turks of Somalisch), behalve wanneer zij al lang in Nederland waren en goed Nederlands spraken. Bij de kinderen werden de taken vaker in het Nederlands afgenomen.

Er werden drie taken afgenomen: een syllogismetaak, een narratieve verteltaak (het vertellen van het verhaal bij een reeks van acht afbeeldingen) en een narratieve reproductietaak (het in eigen woorden navertellen van een verhaal uit de eigen orale cultuur dat eerst werd voorgelezen). De syllogismetaak

werd afgenomen vanwege de verschillen in uitkomsten bij Luria en Scribner en Cole, de narratieve verteltaak omdat in onderzoek naar ontlukende geletterdheid bij kinderen grote verschillen werden gevonden tussen kinderen die wel en niet regelmatig werden voorgelezen, en de naverteltaak werd tijdens het onderzoek toegevoegd omdat de beeldverhalen kennelijk meer lieten zien dan het kunnen vertellen van verhalen alleen. Het laatste onderdeel werd alleen bij de volwassenen afgenomen.

Een voorbeeld van een syllogisme staat aan het begin van dit artikel. Het beeldverhaal was afkomstig uit de *Taaltoets voor Allochtone Kinderen* in de bovenbouw van het basisonderwijs (Verhoeven en Vermeer 1996). Het verhaal gaat over een man die een banaan koopt, deze opeet en de bananenschil weggooit. Een meisje met een ijsje in haar hand glijdt daarover uit en het ijsje valt op de grond. De man koopt vervolgens een nieuw ijsje voor het meisje, dat vrolijk huppelend weer verder gaat. De informanten bekeken de plaatjes, vertelden het verhaal en beantwoordden vragen als 'Waarom koopt de man een ijsje?' of 'Zouden we bij dit meisje op bezoek kunnen gaan?'

Voor het volksverhaal werd per taal een kort verhaal geselecteerd uit de orale canon, bijvoorbeeld 'De man met de zeven dochters', een soort Klein Duimpje-verhaal, uit het Berber (Bezzazi en Kossman 1997).

#### *Syllogismen*

Op het syllogisme over Fatma (zie hierboven), reageerden de meeste analfabeten heel anders dan de meeste lezers. Zij kenden Fatma niet, dus konden ze ook niet weten waar zij woonde; zij wisten zeker dat Fatma niet in Markije woonde, omdat Fatma in het Rifgebergte thuishoort, of omdat Fatma bij hen in de buurt woonde. Of ze stelden de hele vraagstelling ter discussie. Een enkeling rea-

geerde zoals ook de meeste lezers: ‘Zij woont daar niet, want jij zei net dat alle vrouwen daar getrouwd zijn.’

Een ander syllogismen was het maansyllogisme: *Alle stenen op de maan zijn blauw. Een man gaat naar de maan en vindt een steen. Welke kleur had die steen?* In tabel 1 staan enkele voorbeelden van antwoorden van de drie groepen op het syllogisme. Steeds wordt eerst het antwoord gegeven, daarna volgt in telegramstijl de gegeven toelichting.

De analfabeten lossen gemiddeld een van de vijf syllogismen goed op, de kleuters ongeveer anderhalf en de volwassen lezers ruim drieëneenhalf. Dat is een groot en significant verschil. Het blijkt overduidelijk dat de niet-lezers, zowel volwassenen als kinderen, grote moeite hebben met het oplossen van de syllogismen, terwijl de meeste lezers daar helemaal geen probleem mee hebben. Nog interessanter is het echter om te kijken naar de typen argumentaties van de drie groepen.

Uit de voorbeelden in tabel 1 blijkt al dat vooral drie typen argumentaties voorkomen. Het eerste type kan omschreven worden als deductief argumenteren op basis van de pre-

missen. Dat blijkt hier vooral uit antwoorden waarin terugverwezen wordt naar de eerste premisse (‘Want alle stenen zijn daar blauw’), of naar de vragensteller (‘Dat heb je net zelf gezegd’). Dat type argumentatie wordt door de meeste geletterden gehanteerd en weinig door de niet-lezers. Op de tweede plaats is er de argumentatie die gebaseerd is op eigen ervaring, met voorbijzigen van het gestelde in de eerste premisse. Dat zijn bijvoorbeeld de redeneringen van de informanten die weten dat stenen - dus ook stenen op de maan - bruin, zwart of grijs zijn, of die menen te weten dat iemand die Fatma heet uit Marokko komt. Daar horen ook de argumenten bij van de informanten die zeggen dat ze geen antwoord kunnen geven, omdat ze nooit op de maan zijn geweest of nog nooit van Markije hebben gehoord. Die ervaringsgerichte argumentaties worden vooral door analfabeten en kleuters gehanteerd en ook door twee volwassen lezers. Dan is er nog een derde type argumentatie, dat verwant is aan het voorgaande, maar uitsluitend door enkele volwassenen en geen enkele keer door kleuters wordt gehanteerd. Die informanten becommentariëren de

Alle stenen op de maan zijn blauw. Een man gaat naar de maan en vindt een steen. Welke kleur had die steen?

Kleuters	Analfabeten	Geletterden
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ongeveer zwart.</li> <li>• Geel, de maan is ook geel.</li> <li>• Wit, ik heb wel eens stenen gezien.</li> <li>• Groen met zwart, had ik in Turkije gezien.</li> <li>• Blauw, dat kan ik horen uit jouw mond.</li> <li>• Grijs, alle stenen zijn grijs.</li> <li>• Wit, vind ik mooi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwart, is daar heel erg heet.</li> <li>• Er zijn helemaal geen stenen op de maan.</li> <li>• Dan moet ik hem eerst zien.</li> <li>• Blauw, alle stenen zijn er blauw.</li> <li>• Witte, daar is het wit, daar is geen blauwigheid.</li> <li>• Zwarte of witte, dat ligt aan de grond.</li> <li>• Bruin, kijk maar naar buiten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blauw, alle stenen zijn er blauw.</li> <li>• Als ie er echt geweest is, en alle stenen zijn er blauw, dan heeft ie een blauwe steen meegenomen.</li> <li>• Alle stenen zijn daar blauw, dus die ene ook.</li> <li>• Grijs, een beetje bruin, is op tv geweest.</li> <li>• Blauw, dat zeg jij net.</li> </ul>

Tabel 1: Voorbeelden van antwoorden op het maansyllogisme per groep

premissen, verwerpen die in de meeste gevallen en vinden dat ze om die reden geen antwoord kunnen geven op de vragen. Zij vinden het uitgangspunt klaarblijkelijk onzin. 'Op de maan zijn helemaal geen stenen', zegt Illissa bijvoorbeeld, en bij het syllogisme over Fatma is ze minstens even stellig in haar afwijzing: 'Er zijn geen steden waar alle vrouwen getrouwd zijn.' Die argumentatie is anders dan de voorgaande. De informanten zetten weliswaar eveneens hun eigen kennis van de wereld in, maar deze keer niet om de vraag te beantwoorden, maar om het hele syllogisme als niet realistisch af te wijzen.

Kortom, lezers gaan er kennelijk vanuit dat de informatie in de twee eerste zinnen voldoende is om de vraag te beantwoorden, de meeste analfabeten vinden (wat lezers in andere taalgebruikssituaties overigens ook zouden doen) dat je kennis van de wereld nodig hebt om dit type vragen te kunnen beantwoorden. Ik kom daar aan het eind nog op terug.

#### Beeldverhaal

Alle informanten weten wat een verhaal is en hebben zelf eerder in het gesprek al gesproken over verhalen die ze kennen. Toch blijkt dat niet meteen als hun gevraagd wordt het verhaal te vertellen bij een serie afbeeldingen. Er is op dat moment overigens al verteld

dat het om een verhaal gaat, waar het verhaal begint en in welke volgorde de plaatjes bekeken moeten worden. Alle informanten snappen de instructie en zijn bereid iets te vertellen bij de afbeeldingen.

Het eerste wat opvalt bij het beluisteren van de vertelde beeldverhalen is dat de meeste volwassen lezers zonder uitzondering een doorlopend verhaal vertellen en dat doen in passend taalgebruik. Eerst wordt een personage bijvoorbeeld in de onbepaalde vorm geïntroduceerd ('een man') en vervolgens wordt er terugverwezen met 'hij' of 'de man' (of een equivalent daarvan in de moedertaal van de informant). Driekwart van de kleuters doet dat ook, maar ongeveer een kwart van de kleuters beschrijft elk plaatje afzonderlijk, en wel op een deiktische manier: 'Deze koopt een banaan. Deze man eet een banaan. Dit meisje eet een ijsje. Dit meisje valt.' Die manier van reageren was al vaker geconstateerd in onderzoek naar ontluikende geletterdheid: het duurt even voordat jonge kinderen coherente verhalen kunnen vertellen.

Opvallend genoeg vertelt van de volwassen analfabeten slechts iets minder dan de helft een doorlopend verhaal. De andere helft beschrijft alleen de afzonderlijke afbeeldingen. Zoals bijvoorbeeld Satma (hier in het Nederlands weergegeven):

Deze loopt.



Illustratie uit: 'Taalvaardigheid in de bovenbouw'. Tilburg 1996.

Deze is soep aan het proeven.

Deze eet een banaan.

Die eet een ijsco.

Deze zit in de zon. Hij is aan het zonnen.

Dit meisje is gevallen. Deze wil haar overeind helpen.

Deze koopt een ijsje

Deze loopt, hij heeft een ijsje gekocht, hij loopt.

Dat was het.

Net als veel kleuters beschrijft Satma de afzonderlijke afbeeldingen, de enige keer dat ze een verbinding legt ('Deze wil haar...') is als beide personages op dezelfde afbeelding voorkomen. En ook zij hanteert daarbij een deiktische wijze van vertellen, overigens op zichzelf niet zo vreemd in een situatie waarin ook de onderzoeker de afbeeldingen kan zien. Enkele analfabeten beginnen ook zo, maar schakelen halverwege alsnog over op een narratieve vertelling. En de rest vertelt net als de lezers een samenhangend verhaal.

Het tweede opvallende punt bij het beeldverhaal is dat geen van de informanten - ook de analfabeten niet - moeite heeft met het herkennen van getekende objecten en personen (behalve een enkele keer de wat onduidelijke bananenschil). Er is dus niets mis met de perceptie van de analfabeten. Maar de meeste analfabeten hebben wel veel moeite met het herkennen van typische beeldconventies, zoals bogen om beweging te suggereren. Bij de afbeelding van de valbeweging zegt Satma bijvoorbeeld: 'Deze zit in de zon.' En waar huppelen verbeeld wordt, zegt een van de analfabeten: 'Zij staat op een been.' De meeste kleuters en volwassen lezers hebben weinig moeite met de interpretatie van die beeldgrammatica.

Bij het beeldverhaal is ook nagegaan hoe vaak de vertellers in hun taalgebruik betekenisamenhang tot uitdrukking brengen, zoals de oorzaak-gevolgrelatie. Wanneer iemand zegt 'Ze valt over de bananenschil' weet je dat er een verband is gelegd tussen de bananenschil en het vallen. Wanneer een informant

zegt 'Hij koopt voor haar een nieuw ijsje' weet je dat hij of zij betekenisamenhang ziet tussen het eerder gevallen ijsje en de afbeelding van een man die een ijsje koopt. Op dat punt is er een duidelijk verschil tussen de drie groepen. De geletterden doen dat duidelijk het meeste, de kleuters en analfabeten veel minder.

Alle informanten, die een verhaal vertellen bij de afbeeldingen, kunnen de vraag waarom het meisje valt goed beantwoorden. Maar de vraag 'Waarom koopt de man een ijsje?' vinden de meeste analfabeten wel moeilijk. Die informatie is ook niet direct op de afbeeldingen te zien, maar moet afgeleid worden. Voor meer dan de helft van de analfabeten koopt hij gewoon een ijsje voor zichzelf: 'Hij had het warm, denk ik.' Dat vindt ook ongeveer een derde van de kleuters, terwijl op één na alle lezers die vraag goed beantwoorden. Gevraagd werd ook of we bij het meisje uit de serie afbeeldingen op bezoek zouden kunnen gaan. Er zijn opvallend veel informanten - iets minder dan de helft van de kleuters en de geletterden, en ruim driekwart van de analfabeten - die die vraag met 'ja' beantwoorden. Degenen die zeker weten dat we daar niet op bezoek kunnen gaan, wijzen onmiddellijk op het feit dat het hier maar om een verhaal gaat of om een meisje op papier. De kleuters die vinden dat dat wel kan (al zeggen sommigen erbij dat ze wel eerst moeten weten waar het meisje woont), vinden het bij doorvragen ('Bestaat dat meisje echt, denk je?') overigens geen probleem te melden dat het meisje niet echt bestaat, maar 'alleen maar van papier is'. Veel volwassenen, meer analfabeten dan lezers, vinden ook dat je wel bij dat meisje op bezoek kunt gaan. Sterker nog, sommigen vinden zelfs dat dat zou moeten als iemand ziek of gewond is. Wanneer die de vraag krijgen of dat meisje echt bestaat, reageren de meesten met een bevestigend antwoord. Maar in de toelichting wordt vooral de levensechtheid van het gebeurde benadrukt: 'Die dingen

gebeuren', zegt Malika.

De vraag is waarom veel volwassen anal-fabeten het vertellen van een beeldverhaal zo lastig vinden. Zij zijn er duidelijk niet vertrouwd mee (dat verklaart ook waarom de kleuters dit beter doen). Voor zover ze ervaring hebben opgedaan met afbeeldingen in de alfabetiseringsles, zal het doorgaans gaan om benoemen en beschrijven. Dat doen de meesten ook bij deze taak. En met de typische beeldconventies, die ons al lang niet meer opvallen, hebben zij nog meer moeite.

Om er zeker van te zijn dat het probleem voor de anal-fabeten niet zozeer zit in narratieve vaardigheden in het algemeen (die zullen toch ook in een orale cultuur bepaald niet afwezig zijn), maar in de voor hen wat vreemde uitvoering van een beeldverhaal, werd er tijdens het onderzoek nog een andere narratieve taak gekozen: het navertellen van een verhaal uit de eigen orale cultuur.

#### Volksverhaal

In eerste instantie reageren de meeste volwassen anal-fabeten wat terughoudend als ik vertel wat de bedoeling is: ze krijgen een verhaal te horen dat ze misschien wel kennen. Naderhand mogen ze het in eigen woorden navertellen. Die houding verandert overigens vrijwel meteen als ze het verhaal horen; de meesten beginnen meteen te vertellen. Het verhaal gaat over een man die zijn dochters in het bos achterlaat en daarvoor later in zijn leven gestraft wordt. Hier volgen twee fragmenten van de wijze waarop Satma het verhaal vertelt (hier zo letterlijk mogelijk in het Nederlands vertaald):

Een vrouw had zeven dochters gekregen. Die vrouw ging dood. Haar man hertrouwde. Hij hertrouwde. Die vrouw die hij trouwde, zei dat ze het moeilijk hebben. 'Ik kan je dochters echt niet bij me laten.' Die man nam die zeven

dochters mee. Hij dumpte ze in het bos om hout te zoeken. [...] Ze liet hem binnemen, ze gaf hem te eten. Toen zei haar zoon of dochter, hij zei: 'Heb je dan geen moeder, heb je dan geen vader?' Ze zei: 'Dit is me overkomen en dit is me overkomen.' Die man weet dat, hij voelde dat dat zijn dochter was. Die hij in de steek had gelaten. En toen zakte hij door de grond, zakte door de grond, zakte door de grond. Alleen zijn baard bleef over. Ze zei: 'Ga vader, moge God je maken tot stof, op de heuvels.'

Satma vertelt nagenoeg alle kernepisodes uit het verhaal na. Ze vertelt levendig, met veel intonatie en veel meer mimiek dan bij de andere verteltaak. Het eerste personage wordt onbepaald geïntroduceerd, evenals elk nieuw element in het verhaal (een huis, een menseneetster). Bij terugverwijzen naar een eerder genoemde referent gebruikt Satma de derde persoonsvorm van het werkwoord, maar vaak ook het referentiële voornaamwoord *nni* ('die'). Vaak herhaalt ze een zin of zinsdeel, soms om het verhaal op gang te houden, soms als een vorm van versterking. Waar in het oorspronkelijke verhaal bijvoorbeeld staat dat de man de grond inzakte tot alleen zijn baard nog over was, herhaalt Satma die formulering drie keer. En twee keer gebruikt Satma het woord *toen*.

Op een na kunnen alle anal-fabeten het verhaal navertellen. En bijna allemaal vertellen ze een samenhangend verhaal dat alle kernepisodes bevat. De volwassen anal-fabeten kunnen ook even goed als de lezers enkele vragen over de inhoud van het verhaal beantwoorden en hun antwoord toelichten. En opnieuw vinden opvallend veel informanten dat de personages op te zoeken zouden zijn: 'Het kan gebeuren dat vaders hun dochters in de steek laten.'

Op één punt is er wel een duidelijk verschil tussen de volwassen anal-fabeten en de vol-

wassen lezers. Informanten kunnen al dan niet op verschillende wijzen aanduiden dat de ene episode op de andere volgt, bijvoorbeeld door het gebruik van temporele markeerders als ‘en toen’, ‘daarna’ en kunnen expliciet gebruik maken van linguïstische middelen om causaliteit uit te drukken (‘want’, ‘daardoor’). In het Berber zijn die twee typen woorden niet steeds te onderscheiden; *uca* kan zowel met ‘toen’ als met ‘dus’ worden vertaald. De lezers gebruiken gemiddeld bijna tien van die expliciete verbindingswoorden, de analfabeten drie. Dat is temeer interessant, omdat het gebruik van voegwoorden als ‘omdat’ of ‘zodat’ ook in het voorgelezen verhaal slechts een enkele keer voorkomt. Kossman (1997) noemt dat zelfs een van de kenmerken van Berbersprookjes: het wordt aan de luisteraar overgelaten wat de reden zou kunnen zijn van een bepaalde handeling. Kennelijk ga je als lezer, die vaker te maken heeft gehad met expliciete verbindingswoorden, die ook vaker gebruiken als je gewoon een verhaal mondeling vertelt, zelfs als je die woorden niet hebt gehoord in het voorgelezen verhaal.

### Discussie

Het geheel overziend, vallen twee punten het meest op. Allereerst, de meeste analfabeten kunnen goed verhalen vertellen. Het feit dat hun dat bij het beeldverhaal minder goed afgaat, heeft waarschijnlijk uitsluitend te maken met het feit dat ze met die uitvoeringsvorm weinig ervaring hebben, en de kleuters waarschijnlijk juist tamelijk veel. Beide groepen niet-lezers (zowel de kleuters als de analfabeten) hanteren wel minder vaak expliciet verbindingswoorden om de linguïstische relaties binnen een tekst expliciet te maken. Wat dat betreft is het verschil tussen de groepen waarschijnlijk niets anders dan het verschil tussen spreektaal en schrijftaal. Bij ‘Jan viel van de trap. Hij brak zijn been’, vermoedt elke luisteraar betekenisamen-

hang, ook al is deze niet uitgedrukt. Het is de vraag of deze constatering iets te maken heeft met het feit dat de analfabeten kennelijk zoveel moeite hebben met het oplossen van syllogismen (en misschien ook wel met het feit dat ze geen moeite hebben bij personages uit een fictief verhaal op bezoek te gaan). Als je een syllogisme niet zozeer beschouwt als een oefening in logisch redeneren in het algemeen, maar als een prototype van een tekst in mini-formaat, zoals Ong (1982, 53) ooit mooi formuleerde, dan zijn de reacties van de analfabeten misschien beter verklaarbaar. Wat zij kennelijk nog niet kunnen (of niet doen), is die zinnen van het syllogisme beschouwen als uitingen die alleen nog naar elkaar verwijzen en niet naar de werkelijkheid. In het normale, alledaagse taalgebruik zou dat overigens ook erg vreemd zijn. Kennelijk moeten de analfabeten nog leren een tekst als een op zichzelf staande werkelijkheid te zien. Misschien verwoordde een van de lezers die overgang naar typisch lezersgedrag wel heel precies toen hij bij het eerste het beste syllogisme vroeg ‘Wat wil je dat ik doe. Moet ik op je woorden reageren, of moet ik mijn mening geven?’ De lezers doen bijna vanzelfsprekend het eerste, de analfabeten het laatste. Die reacties passen overigens goed bij enkele andere observaties. Toen een docente een keer een tekst had voorgelezen over een jongen die kiespijn had, vroeg een van de cursisten: ‘En hoe gaat het nu met Hassan?’ En toen wij spraken over wat wel en niet geschreven zou kunnen worden, vonden veel analfabeten dat zinnen als ‘Gisteren regende het’ alleen opgeschreven zouden kunnen worden als het gisteren inderdaad regende, anders niet. Of dat een zin als ‘De winkel sluit om zes uur’ wel in het Nederlands, maar niet in het Somalisch opgeschreven zou kunnen worden, ‘want daar sluiten de winkels niet om zes uur’. Of dat een woord als *boom* wel geschreven kan worden, ‘maar buiten niet’. Dat taal ook een ding op zichzelf is, los van de wereld

waarnaar verwezen wordt, of dat een tekst een binnenwereld heeft, waarbij met linguïstische middelen naar eerdere linguïstische eenheden verwezen wordt, is kennelijk iets waar de kennismaking met geschreven taal bewust van maakt. En dat is wat Luria (1976, 33) probeerde duidelijk te maken toen hij zei dat iemand, zolang hij niet heeft leren lezen en schrijven, zich niet bewust is van het ding taal: 'De beginnende lezer is nog niet in staat de woorden en verbale relaties tot object van reflectie te maken. In deze periode kan een woord gebruikt worden zonder dat het woord als zodanig wordt opgemerkt door het kind.'

#### NOOT

1. Het voorliggende onderzoek vormde onderdeel van een uitgebreider studie (Kurvers 2002).

#### LITERATUUR

- Bezzazi, A. & Kossman, M. (1997). *Berbersprookjes uit Noord-Marokko*. Amsterdam: Bulaaq.
- Kurvers, J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam: Aksant.
- Luria, A. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy. The technologizing of the word*. London: Methuen.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991), Emergent literacy. In: R. Barr et al. (eds) *Handbook of Reading Research*. Volume 2. (pp. 727-758). New York: Longman,
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1996), *Taalvaardigheid in de bovenbouw. Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.