

Fie van Dijk

WOORD-GESTOORD 2

Een reactie op twee reacties

Nadat in Moer 1981/1 twee reacties verschenen op haar artikel over woordblindheid (1980/6) schreef Fie van Dijk daarop het volgende commentaar.

'De redactie is van mening dat het geleverde commentaar ook voor anderen een zinvolle aanvulling kan betekenen' schrijft de *Moer*-redactie boven de reacties van Betty Wesdorp en Koosje Henneman. Dat dacht ik ook, eerst. Maar toen ik eens naging waarin die aanvulling nu wel bestaat, kwam ik tot de conclusie dat Betty Wesdorp niets aanvult, en dat Koosje Henneman waarschijnlijk wel veel herkenningmateriaal biedt voor ouders met gelijksoortige problemen, maar dat die problemen slechts zijdelings met mijn betoog te maken hebben.

Wetenschappers onder elkaar

Betty Wesdorp las het artikel 'Woord-gestoord?' met een heel eigen leesverwachting ('Ik verwachtte een overzicht van de huidige stand van zaken op het gebied van het dyslexie-onderzoek'). Of zij dat nu verwachtte omdat zij naar een dergelijk artikel uitkijkt of omdat die verwachting gewekt wordt door de inleidende woorden van de *Moer*-redactie, laat ik in het midden. Maar de bedoeling die ik met het artikel heb, staat duidelijk op pagina 5: mijn artikel is een bijdrage aan de discussie over de vraag hoe onderwijs en wetenschap het begrip *woordblind* hanteren als een versluierend en onderdrukkend begrip. Dat is anders en meer dan een literatuuroverzicht. Voor zo'n discussievraag doet het *aantal* bronnen er minder toe dan de weergave van de teneur van de argumenten. Trouwens, in *Moer* mag je toch verwachten dat mensen literatuur *verwerken* in toepassing op barrières bij emancipatorisch taalonderwijs. Die vraag naar volledigheid heeft te maken met je opvattingen over deskundigheid. Mijn uitgangspunt is dat ik mijn kennis deel met de mensen om wie het gaat; een discussiestuk hoeft ook niet *af* te zijn, omdat het een basis kan vormen voor dialoog met anderen. Dat is mijn uitgangspunt als wetenschapper. Dacht je dat die citaten van deelnemers aan leesgroepen er voor de versiering bij

stonden?

Een gevolg van mijn opvatting is dat ik op fouten en onvolledigheden gewezen kan worden. Dat accepteer ik, want zo komen we verder. Zaken ingewikkeld en ondoorzichtig maken, is een vorm van macht. Betty Wesdorp maakt zich daar enkele malen aan schuldig, bijvoorbeeld door boeken te noemen die onmisbaar zouden zijn voor een helder inzicht in de problematiek, zonder dat ze vertelt wat er nu in staat. Academici onder elkaar. Ook legt ze niet uit waarom de tweedeling in primaire en secundaire dyslexie essentieel is. Dát zou een zinvolle aanvulling zijn, want ik kwam daar niet uit. Ik zie alleen een *suggestie* van verheldering als je een deftige tweedeling maakt en er verder niets mee doet.

Fout citeren vind ik heel fout. Daarom: *alle citaten staan tussen aanhalingstekens* (of zijn door *Moer* cursief gezet). Ik bedoel dus *neurologisch*, en niet *neurotisch*, en dat hangt samen met mijn problemen met 'primaire' en 'secundaire' dyslexie. Ik vond het niet verhelderend als ik over dat punt in dit stuk ging tobben, en heb geprobeerd 'fysieke' oorzaken in mijn verhaal buiten te sluiten. Aspecten die ik bewust heb buitengesloten zijn: het effect van het afnemen van leesvoorwaardentoetsen op kleuterscholen, leesniveau-toetsen, het effect van het vaak afnemen van testen, niveaulezen, klassikaal onderwijs, leesmoeders die moeten aantekenen of kinderen langzaam, normaal of snel lezen, minimal brain dysfunctions, globale of analytische methode, stomme loco-spelletjes, motorisch te actieve of slome kinderen, intellectuele ouders, het normen- en waardenpatroon waarmee in bepaalde milieu's een kind wordt opgevoed, en optologen. Crabtree's verhaal geef ik weer, en ik vond het niet nodig om er zelf wat aan toe te voegen. Betty Wesdorp trekt 'natuurlijk zó twee andere conclusies', één heel boosaardige over het nóg strenger selecteren van de Japanners en één over het tekensysteem. Ik heb ook aardiger suggesties

gekregen, namelijk dat oosters onderwijs lichaam en geest, theorie en praktijk veel meer integreert dan westers onderwijs dat doet — en dat dat misschien een lijntje is naar het Freinet-onderwijs. Iemand stuurde me twee nummers van *China Nu* (jan./feb. 1978 en jan./feb. 1979) waarin beschreven wordt hoe in China kinderen van jongst af vertrouwd gemaakt worden met dansen en spelen, en dat ze op school 's morgens en 's middags een paar minuten lang oog oefeningen doen om afwijkingen te voorkomen.

De uitspraken van Freinet-werkers leiden bij mij niet tot de conclusie: *zo zit het dus*. Maar ik geloof ze wel op hun woord. Waarom niet? Onderzoek of ze niet liegen is misschien wel nuttig, maar onderzoek naar de 'normale' school met haar pretenties en leugens ligt, gezien het plezier dat de kinderen op Freinet-scholen beleven, meer voor de hand. Trouwens, waar komen die 400.000 anafabeten toch vandaan?

Lezen is een erg ingewikkeld proces. Weer die truc. Van de kant van de wetenschapper die geïnteresseerd is in de verklaring van hersenfuncties, is dat waar. Maar zelfs het antwoord op de vraag 'wat gebeurt er in de hersenen als je leest?' zal nog ver verwijderd zijn van de beschrijving en verklaring van zulke complexe vermogens als aanvoelen en vertrouwen. Toch vertrouwen mensen, en voelen zij aan. Sterker nog, doodgewone mensen kunnen met elkaar uitvinden waar het aan ligt als ze *niet* vertrouwen of aanvoelen.

Een moeder vertelt: Mia stond ook op tafel te krijsen. Ze was geregeld totaal een vreemde. Buren en familie en de schoolpsycholoog raadden straffen aan. De schoolpsycholoog zei: opsluiten! Ik kon het niet. Ik voelde, ze is nu anders. Dat kind heeft wat. Ik ga haar niet slaan. Als het over was, kwam Mia wel eens bij me en zei: ik weet niet, mam, wat er dan gebeurt, en dan zei ik: ja, schat dat zie ik ook wel, hoor.

De slotopmerking van Betty Wesdorp dat het model waarin de school als onderdrukker wordt bestempeld, uitzichtsloos is voor iedereen die in geleidelijke veranderingen gelooft, is onzin. Het onderkennen van de realiteit is het begin van de bevrijding. Juist de analyse biedt mogelijkheden tot strategieën om tot geleidelijk veranderingen te komen. Wie in het systeem moet werken, wordt ook onderdrukt, en kan niet medeplichtig genoemd worden. Je wordt pas medeplichtig als

je niet meedoet aan het zoeken naar oplossingen. En als deskundigen, die op een kubieke millimeter deskundig zijn, niet beseffen dat ze daarmee per definitie gevaarlijk ondeskundig zijn op het normaal complexe terrein, dan zijn ze achterlijk. Aanbevolen literatuur hierover is 'Hoe verdedigen wij onze samenleving tegen de wetenschap' van Paul Feyerabend (in *Wetenschap en ideologiekritiek*, onder redactie van H. Kunneman, Boom 1978).

Maatschappelijk en toch concreet

Koosje Henneman legt in haar tweede alinea verband tussen maatschappelijke verandering en Freinet-scholen, en dat verband is er ook — alleen maakt zij er een bitter grapje over. Met zo'n zinnetje als 'Als ouder vind ik dat teveel gevraagd van mijn kind' (namelijk het wachten op Freinet-scholen-naar-Japans-model, FvD), speelt ze haar kind uit tegenover mij, en daardoor wordt het voor mij moeilijk om op haar te reageren. Elke vraag of opmerking van mijn kant kan uitgelegd worden als bagatelliseren van haar problemen.

Ik kan me wel voorstellen dat je door je betrokkenheid op dat punt (mijn betrokkenheid ligt vooral bij de afvallers van het onderwijssysteem en bij het voorkómen van afvallers) zo'n artikel over dyslexie naar je toe gaat trekken. Bijvoorbeeld, als ik wat betekenis aangeef van 'ik ben woordblind', dan bedoel ik niet de subjectieve beleving van een kind of volwassene, maar de uiteenlopende *alibi-functies* die het begrip *woordblind* heeft. Ik zeg nergens dat er geen kinderen met lees- en schrijfproblemen zijn; wat ik betoog is dat de huidige school- en verzorgingsstructuur een afwijking dyslexie creëert die niet zou moeten bestaan. Zo'n term suggereert feiten die onomstotelijk vast lijken te staan, hoewel over de oorzaken van de verschijnselen nog alle mogelijke onduidelijkheden bestaan.

Koosje Henneman doet heldhaftige pogingen om het verschil tussen primaire en secundaire dyslexie uit te leggen, maar ze slaagt er, net zoals de literatuur die ik erover gelezen heb, niet in om de noodzaak van die tweedeling aan te tonen ('Het is lang niet altijd vast te stellen of een kind primair of secundair dyslectisch is'). Ik heb al geschreven dat ik ook niet gelukkig ben met mijn eigen 'oplossing': het uitsluiten van 'neurologische stoornissen'. Dezelfde moeilijkheden heb

ik met het begrip Minimal Brain Dysfunction: waar ligt de grens tussen een very minimal brain dysfunction en 'onaangepast gedrag' (bijvoorbeeld van een totaal-dienstweigeraar)? Hoeveel lastige kinderen krijgen valium?

Dat sommige kinderen al enorme handicaps hebben voor ze naar school gaan, zal niemand ontkennen. Ik vind dan ook dat de strekking van mijn betoog door het verhaal van Koosje Henneman eerder bevestigd dan bestreden wordt. Maar van die kinderen die met grote handicaps op school komen, kan je toch niet zeggen dat ze *woordblind* zijn? Hoogstens dat ze veel 'risicofactoren' hebben om problemen te krijgen met lezen en schrijven en rekenen en tekenen en gymnastiek en ander schoolgedoe? Die kinderen moeten toch nog meer dan de anderen (moet ik nou zeggen 'de normalen'? dat vertik ik) de rust en de tijd krijgen om een beetje in een groep te functioneren ('Na anderhalf jaar accepteerde de groep hem' — het joch is dan nog maar vijfeneenhalf jaar oud! Zes jaar: 'hij speelde liever') en in zijn eigen tempo te leren lezen en schrijven? En Brendan leéft lezen en schrijven, al is het langzamer dan de anderen.

Een studente vertelt: Mijn moeder hoorde op school dat mijn broertje woordblind was en daarvoor niet leerde lezen en schrijven. Larienkoek! zei ze, we gaan gewoon samen oefenen (mijn

moeder heeft alleen lagere school en een paar jaar huishoudschool). Na vier maanden zei ze tegen m'n broertje: nou, zeggen ze op school niet dat je flink vooruitgegaan bent? Hmmm. Heeft de meester niks gezegd? Ik heb al die tijd geen beurt gehad.

Ook Koosje Henneman heeft haar eigen leesverwachtingen gehad bij mijn artikel. Dat blijkt uit zinnnetjes als: 'Ik benijd de leerkrachten niet, die hun problemen volgens Fie van Dijk moeten kunnen oplossen'. Ik heb een *discussievraag* voorgelegd naar aanleiding van problemen van volwassen analfabeten. Er zijn andere problemen bijgekomen, en misverstanden uiteraard. Dat de maatschappij en de school van de ene dag op de andere kunnen veranderen, zal niemand mij horen zeggen. Er zijn best aardige ouders en aardige scholen en aardige leerkrachten en aardige remedial teachers, en aardige schoolpsychologen. Maar het systeem is behoorlijk rot, en daar moeten we onaardig hard aan trekken. Er moet nog veel onderzoek gedaan worden, daar zijn we het alle drie over eens. Maar ik pleit ervoor dat de mensen om wie het gaat daarbij betrokken worden. Dan blijft de veelzijdigheid — dus ook de maatschappelijke kant van de zaak — tenminste bewaard.

NB Dankjewel, Tineke Krol, voor je hulp bij het formuleren van dit weerwoord.

Correctie

In het artikel van Koosje Henneman 'Dyslexie, een complex geheel of een eenvoudige zaak?' (1981/1) staat een vergissing in de laatste alinea (p. 42). Er staat *wetenschappelijk* verschijnsel; dat moet zijn *maatschappelijk* verschijnsel.

Adressen van de auteurs in dit nummer:

Ronald Bos, Tweede Weteringdwarsstraat 62, 1017 SZ Amsterdam
Harm Buruma, Piet Hein van de Ven, p/a Weezenhof 38-59, 6536 HV Nijmegen
Fie van Dijk, Straatweg 222, 3621 BZ Breukelen
Sectie Nederlands Ped. Academie 'Hoogveld', M.A. de Ruijterstraat 3, 7556 CW Hengelo (O)
Sjon Ruiter, Wiel Veugelers, p/a Oetewalerstraat 281, 1093 JT Amsterdam
Hans Straver, Warmoesstraat 47, 9724 JK Groningen