

Vera Ellen van Bork,
Fie van Dijk,
Nico 't Hooft &
Suze Riesthuis

AFVALLEN EN OPSTAAN
over schoolverleden,
heden en toekomst

terug naar de basis

Waaróm zijn er eigenlijk zoveel analfabeten? De vier schrijvers van dit artikel analyseren de bron van het analfabetisme: het lees- en schrijfonderwijs op de lagere school, en trekken daarmee de lijn door van het basisonderwijs naar het volwassenenonderwijs. Ze geven ook aan wat onderwijzers kunnen doen om de aanvoer van nieuwe analfabeten te verkleinen. De Freinet-pedagogiek is daarbij voor hen een belangrijke inspiratiebron. De schrijvers zijn alle vier op de een of andere manier betrokken bij het lees- en schrijfonderwijs aan volwassenen en kinderen. Samen werken ze aan een boek over alfabetisatie, van de uitvallers van het schoolsysteem naar een betere schoolpraktijk. Het boek is bestemd voor (aanstaande) leerkrachten in het basisonderwijs; dit Moer-artikel is hiervan een voorproefje.

Een politieke overweging

Als je afvalt uit het onderwijssysteem moet je er maar mee leren leven, zeggen de mensen die een liberale kijk op de samenleving hebben. Wie echter een socialistische maatschappijvisie aanhangt, ('gelijke kansen voor iedereen') *tolereert geen afvallers*. Daar zitten we nu in Nederland met zo'n 400.000 analfabeten en een verzekerde aanvoer van nieuwe slachtoffers.

'Van onze school komen ze niet', hoor je van alle kanten roepen. 'Of bedoel je die kinderen die niet op school te handhaven zijn, omdat ze opvoedingsmoeilijkheden geven, neurologisch of leergestoord zijn, geestelijk onvolwaardige kinderen of alleen maar leesblinden?' Ja, die bedoelen we. Want is het terecht dat we de schuld altijd

buiten de school houden?

Vanuit onze betrokkenheid bij het lees- en schrijfonderwijs aan zowel volwassenen als aan kinderen proberen wij na te gaan waardoor het allemaal misging en hoe dat misgaan voorkomen zou kunnen worden. Laten we over dat laatste niet naïef denken: de *ontscholingsbeweging*, die ingezet is door mensen als Goodman, Reimer, Illich en Freire, heeft ons het inzicht gegeven dat de school niet 'faalt', maar dat het *de bedoeling* van het onderwijssysteem in een kapitalistische maatschappij is om de bestaande orde in stand te houden, bepaalde belangen te dienen en andere uit te sluiten: een bazenmaatschappij veronderstelt knechten. Christian Baudelot en Roger Establet hebben in een uitgebreide analyse aangetoond dat de selectie tussen toekomstige bazen

en knechten op de school vooral plaatsvindt tijdens het alfabetisatieproces; wie niet snel genoeg meekomt, valt af, en die afvallers vind je vooral onder arbeiderskinderen.

Het gat in de markt wordt gauw gevuld: studie en literatuur rondom 'het afwijkende kind'. Voor elk soort kneus wordt een aparte voorziening gecreëerd. Individualisering in het moedertaalonderwijs is het streven. Dat betekent: voorbereidende stof, basisstof, herhalingsstof en verrijkingsstof, en dat allemaal opgedeeld in leerstappen en allerlei soorten toetsen, want je moet weten aan welk soort stof je leerling ten onder moet gaan.

In de Verenigde Staten is uit afkeer van deze curriculumtechnologie een beweging ontstaan om je kinderen van school af te nemen en ze thuis te onderwijzen. In een eigen tijdschrift, *Growing without schooling*, onder redactie van John Holt, de man van *How children fail* en *How children learn*, wisselen de ouders ervaringen uit.

We staan dus voor een dilemma. Niet naïef denken, en toch de school niet de rug willen toekeren. Op grond waarvan? Op grond van het feit dat in het volwassenenonderwijs en op sommige lagere scholen dingen gebeuren die ons hoop geven op verandering. De Freinet-beweging groeit, de progressieve onderwijsbladen *Over: Onderwijs* en *Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij* zijn samengevoegd. En de afvallers kloppen aan de deur.

Afvallen

De afvallers: geen individuele gevallen

De meeste mensen die zich opgeven voor een leesgroep omdat ze niet of nauwelijks kunnen lezen of schrijven, denken dat zij de enige zijn in heel Nederland. De meesten denken dan ook dat het hun eigen schuld is: dat ze lastig waren, te stom, of een afwijking hebben ('leesblind', 'woordblind'). De IKON-documentaire *Wie schrijft, die blijft* van 20 februari 1981 heeft tot nu toe al zo'n duizend nieuwe deelnemers aan alfabetisatieprojecten opgeleverd. Bij de intekengesprekken hoor je telkens opgelucht zeggen: ik ben dus niet de enige.

Het gaat niet over individuele gevallen. De kritische psychiatrie zegt over psychiatrische patiënten dat ze uitroptekens zijn achter een systeem dat de mensen deformeert. Hetzelfde kan je zeggen over de mensen die bij het onderwijs uit de

boot zijn gevallen.

Op dit moment zijn er zo'n twee- à drieduizend deelnemers aan lees- en schrijfcursussen, verspreid over het hele land (de nieuwe aanmeldingen nog niet meegerekend). Daarvan kan je zeggen dat het merendeel afkomstig is uit de arbeidersklasse. Het is niet met harde cijfers aan te tonen, maar wel af te leiden uit enkele gegevens. Ten eerste vinden veel alfabetisatieprojecten plaats in dezelfde wijken en streken als de onderwijs-stimuleringsprojecten. Een tweede duidelijke verwijzing naar de sociale klasse geven de uitspraken van de deelnemers zelf: vaak hoor je van cursisten dat ze met een groepje van drie, vier arbeiderskinderen achterin de klas moesten zitten en dat er verder niet naar hen omgekeken werd. Plantjes watergeven, kast opruimen en schoolplein aanvegen zijn hier sleutelwoorden. De sociale klasse bepaalt ook de verhouding van de ouders tot de school. Lillian Breslow Rubin zegt hierover in *Pijn en moeite*: 'Het is niet zo dat de ouders van de ene klasse zich meer of minder zorgen maken over de toekomst van de kinderen dan die van de andere klasse. Er zijn echter verschillen in de wijze waarop ze de belangrijkste dingen van het leven aanpakken, verschillen in de oplossing van gemeenschappelijke problemen — opvoeding, ouderrol, de gewenste interacties tussen ouders en kinderen, om er maar een paar te noemen — en die verschillen zijn geworteld in hun verschillende klasseposities. (...) Ouders in professional middle class gezinnen ervaren zichzelf als geslaagde mensen die hun wereld in de hand hebben en iets kunnen doen aan de toekomst van hun kinderen, hoe die er ook uit zal zien. Hun probleem is niet hoe ze hun kinderen door de dag van morgen heen zullen slepen, niet of ze naar een college of een hogere beroepsopleiding kunnen, maar tot *welk* van de respectabele alternatieven die hun ter beschikking staan ze hen moeten stimuleren. Voor ouders uit de arbeidersklasse daarentegen is de toekomst iets onzeker, problematisch. Voor hen gaat het meestal om *of*, niet om *welk* — en de vraag is dan meestal of de kinderen de highschool zullen afmaken, of ze zullen opgroeien zonder 'in moeilijkheden' te komen, of zij — de ouders — zelfs met een maximum aan waakzaamheid de toekomst van hun kinderen enigszins in de hand kunnen houden' (p. 81).

Ik ben een vrouw van 26 jaar
 Ben getrouwd en heb 2 kinderen
 Waar van er een naar de lagere school gaat
 Daar over maak ik me veel zorgen
 Het is namelijk zo, in de klas van mijn dochtertje
 zitten 34 kinderen
 Het lokaal is veel te klein
 En de juffrouw kan ook moeilijk aan 34 kinderen
 de zelfde aandacht geven als aan b.v. 15 kinderen
 Nu hebben wij het pech dat mijn dochtertje
 het zelfde is als ik vroeger erg speels en
 nog niet veel interesses
 Als ik ga vragen hoe het nu is met haar,
 krijg ik altijd het zelfde te horen,
 O mevrouw ze is zo slordig en ze luistert
 helemaal niet, ze rent door de klas.
 Ik heb haar weer vooraan gezet.
 Een week geleden zei ze dat ze vermoedelijk
 op de eerste klas blijft zitten
 Ik lig er nachten over wakker.
 Mijn man zegt trek het je niet zo aan
 Maar ik weet wat ik zelf heb meegemaakt
 Je krijgt er minderwaardigheidscomplexen
 van later.
 en ik wil niet dat mijn dochter het
 zelfde ondergaat als ik.

Bettie (deelneemster aan een leesgroep)

De afvallers: 'Ik kan het niet' en 'Ik kan het niet op tijd'

Analfabetisme is evenzeer een kwestie van vermoedstoestand als van ontbreken van vaardigheden, zegt Jane Mace in *Working with Words* (p. 50).

'De cursisten vertonen regelmatig terugval. De ene keer gaat het bijvoorbeeld uitstekend met het schrijven en de andere keer wordt er geen woord uitgebracht. Hieraan is te merken dat schrijven en lezen met zoveel andere dingen samenhangen. Als een cursist een nare of emotionele dag of week achter de rug heeft, dan valt hij meestal weer een stuk terug. Zodra de cursisten zich, om wat voor reden dan ook, minder zeker gaan voelen, lukt het schrijven en lezen minder.'
 (Uit: *Projektbeschrijving Spaarndammerbuurt/Zeesheldenbuurt, Amsterdam, p. 141*)

Door die onzekerheid worden de mensen ook in hun dagelijks leven en werk geblokkeerd.

*Elke dag zit ik in de zenuwen
 of ik moet werken in de werkplaats
 of in de spuiterij.*

*Als ik in de werkplaats werk
 moet ik ook de telefoon aannemen
 en orders opschrijven.*

*Ik kan thuis wel wat schrijven
 maar zo snel voor de telefoon niet.*

*Ik werk liever in de spuiterij
 want dan kan ik zeggen
 dat ik de telefoon niet gehoord heb.*

(een schilder, deelnemer aan een leesgroep)

Aanvoer van nieuwe slachtoffers¹

Met de aankomst op de lagere school is voor een kind de tijd en plaats bepaald waarop het lezen en schrijven moet leren.

Sommige kinderen zijn dan al een eind gekomen in het ontdekken van geschreven woorden en letters; voor andere kinderen bestaat die hele wereld van lezen en schrijven nog niet. Op de kleuterschool kregen ze nog de ruimte om 't niet te hoeven — in de eerste klas daar móeten ze.

Leren lezen en schrijven betekent: groot worden, de bordjes op straat, de letters in een boek, de woorden op de televisie kunnen lezen, iets waar volwassenen een groot belang aan hechten. Uiteindelijk betekent het ook: jezelf waarmaken, de eerste stap zetten op de weg die in de verre toekomst leidt naar de baan van timmerman of ongeschoold arbeider of dokter of ... Sjon, 17 jaar, zegt in het *LeefWerkSchoolboek*:

'Je hoort vanaf de eerste klas van de lagere school totdat je van school komt de voortdurende ondertoon, dat je op school zit om je diploma te halen en daarna een baan te krijgen' (p. 21).

Vanaf de eerste dag op de lagere school geldt voor kinderen de noodzaak: zorg dat je niet achterop raakt. Want het programma ligt vast en daarmee het tempo ook: aan het eind van het jaar moeten de boekjes uit zijn en in de tweede klas moet iedereen wel kunnen lezen en schrijven.

Kinderen in zo'n eerste klas worden maar al te vaak kleine concurrenten van elkaar in de strijd om de aandacht en goedkeuring van de juf, de cijfers, de stempels, de stickertjes en de plaatjes.

Harold, nu 10 jaar, zegt: 'De goeien, die worden steeds beter — die gaan samenwerken. Dat worden vriendjes en vriendinnetjes van elkaar. En de achterblijvers — nou die worden zelfstandig.'
Francis, nu havo 5, maar met de nodige problemen op de lagere school, herinnert zich: 'Als je voor moet lezen heb je de bibbers; de kinderen die 't niet kunnen, krijgen een godsgruwelijke hekel aan de juf, aan de school en aan de kinderen die 't goed kunnen.' Van haar klas gingen er vijf kinderen naar de tweede zonder dat ze lezen en schrijven konden. Weer een jaar later verdwenen ze alle vijf naar de LOM-school.

Leren lezen en schrijven — een ingewikkeld proces, menen de deskundigen; zonder instructie kun je het dan ook niet leren. Ze legden het in deeltjes uiteen en ontwikkelden een stap-voor-stap programma, verpakt in een fleurige methode. De uitvallers bleven — dus deugde de analyse niet. Nieuw onderzoek, een andere theorie en een nog progressievere methode.

De ene methode gaat meer uit van het visuele, werkt met normaal-woorden die uitgangspunt zijn voor analyse en synthese (bijvoorbeeld Caesar); de andere begint met de auditieve analyse en synthese en laat daar het woordbeeld op volgen (Kooreman). Naast deze verschillen hebben de methodes een aantal hoofdzaken gemeen:

- de prioriteit ligt bij het verwerven van de techniek. 'Uitgaan van het kind' betekent: verhaaltjes bedenken waarmee je de techniek het beste kunt verkopen. Een kind heeft het aanvankelijk lezen en schrijven afgerond — in deze visie — als hij of zij de structuur van ons spellingssysteem doorziet. Dat ook voor een kind in de eerste klas de functie van lezen en schrijven, de betekenis ervan voor je leven hier en nu, belangrijk is, dat woorden niet alleen letters zijn maar eerst en vooral de uitdrukking van gedachten, is in dit technische denken een ondergeschoven punt.

Schrijven en lezen wordt op die manier losgekoppeld van de ervaringen buiten de school. Maria, kleuterleidster, gaf daar een voorbeeld van: als de kinderen na de eerste drie maanden nieuwe woorden mogen bedenken, komen ze alleen met woorden uit de globaalwoordenreeks. Woorden die voor henzelf toch interessanter zijn, zoals auto, fiets, die noemen ze niet. Alleen: de roos, de vis, de boom ... (woorden uit de methode Caesar).

In het centraal stellen van de techniek ligt het gevaar dat kinderen later het lezen en schrijven ook nooit zullen gebruiken, en soms zelfs de technische vaardigheid zullen verliezen.

- in het verwerven van de vaardigheid is voor kinderen weinig ruimte om zelfzoekend en zelfontdekkend het spellingssysteem te verkennen. Kinderen krijgen niet de kans om eerst een tijdje fouten te maken en deze later, vanuit eigen motivatie en inzicht, en met de gevraagde hulp van anderen, te corrigeren. De methodes stippelen een strakke leerweg uit die dag-voor-dag is geprogrammeerd, en die bestaat uit instructie waarna oefening volgt. Dat programma is voor ieder kind gelijk; er is maar één juiste manier van leren. Doordat de stappen van buiten af worden opgelegd ontstaat makkelijk de situatie dat de kinderen zelf niet weten waarom ze dit lesje, deze oefening moeten maken. Het gevolg: de motivatie moet door externe prikkels op gang komen en het systeem van straf en beloning, van concurrentie en dwang krijgt z'n kans.

Sjon zegt in het LeefWerkSchoolboek over de dwang die iemand zou uitoefenen op hem om een boek te gaan lezen: 'Als ik dan een boek ga lezen, dan valt het als een zeef door m'n hoofd heen. Want alles wat ik lees, daar heb ik geen donder aan' (p. 33).

- de methodes veronderstellen dat kinderen dezelfde ontwikkelingsgang hebben gevolgd, dezelfde interesses hebben: ze moeten immers allemaal met dezelfde bladzijde starten en de methode in hetzelfde tempo kunnen volgen. De ervaring heeft inmiddels geleerd dat die gelijkheid niet bestaat: daarom zijn er leesvoorwaardentoetsen, tussendoortoetsen en bijspijkerprogramma's ontworpen — evenzovele drempels en hindernissen, zeker voor een kind dat wat onzeker is. Dit heet *uitgaan van het kind*, maar in feite gebeurt het omgekeerde: niet de norm wordt aangepast, maar het kind. Of: uitgerangeerd. Want als het programma niet voorziet in specifieke problemen die individuele kinderen hebben, verhindert de tijdrovende methode dat er voldoende tijd is om hen gericht te begeleiden.

Hét argument om de methode te handhaven is de systematiek en de methodiek waarmee het proces van leren lezen en schrijven wordt voorgeprogrammeerd. Die systematiek is gebaseerd op een

wetenschappelijke ontleding van de te verwerven vaardigheid.

Maar het leren van een vaardigheid is iets totaal anders dan het (wetenschappelijk) analyseren van alle deelaspecten die er een rol bij spelen. Een kind heeft niet leren praten doordat andere mensen precies wisten welke elementen en processen er bij kwamen kijken, doordat ze die kennis in stukjes opdeelden en systematisch toedienden. Praten, lopen, fietsen leert een kind door er *experimenterend* mee bezig te zijn. En uit de ervaring van grenzen, van iets dat mis gaat, volgt zelfcorrectie en het leren beheersen van iets dat voorheen ongewoon was. De motivatie voor zulk leren ligt in wat je ermee kunt doen, hier en in deze situatie. Waarom mag een kind niet op dezelfde manier leren lezen? Is leren lezen dan zoveel moeilijker dan leren praten? Nu worden kinderen op een basisschool gedwongen binnen een stramien dat niets met hun eigen manier van leren te maken heeft. Ze verliezen de beheersing over hun eigen leerproces, moeten doen wat de juffrouw zegt, in de volgorde die zij voorschrijft. De tijdslimiet is één jaar. Voor kinderen die niet in staat zijn om op de verlangde tijd het goede woordje uit te spreken of te schrijven wordt de wereld van letters-zonder-zin een bedreiging. Hun eigen buitenschoolse manier van leren, hun actief denkend overwinnen van problemen, kunnen ze niet in verband brengen met het opgelegde en gestuurde dat lezen en schrijven heet; erger nog: hun vroegere manier van omgaan met de wereld *verleren ze*. Licht in die systematische, programmatische benadering niet de kern van lees- en schrijfproblemen?

Opstaan

Herbert Kohl zegt: 'there is no reading problem. There are problem teachers and problem schools.'

Hoe kan je met een andere organisatie van het aanvankelijk lees- en schrijfproces en een andere houding als begeleider van dit proces afvallen voorkomen?

Een andere organisatie

In de kleuterklas van 'De Ringloop' in Nagele (N.O.P.) zitten 21 oudste kleuters; de leidster, Jannie Loof, is al enkele jaren lid van de Nederlandse Beweging van Freinetwerkers (NBF) en dit jaar onder meer bezig om het lezen en schrijven

Als je eenmaal in een bepaald soort milieu zit, is het erg moeilijk om buiten het blo te blijven. Vorig jaar is er nog een kind meteen na de kleuterschool naar het blo gestuurd. Geen wonder dat je dan mensen krijgt die zeggen: 'Ons Lewieke is net als ik'; die Lewieke is dan anderhalf. Bij zulke mensen ben je met veel meer bezig dan met alfabetiseren: je moet ze afhelpen van die doem.

Uit een interview met Geer Goudriaan (coördinatie van het LSA), Jos Kuys en Inez de Graaf (medewerkers van alfabetiseringsprojecten) en Jeanette Noordijk (Studiecentrum NCVO)

te integreren in het klasgebeuren.

Drie ochtenden per week *vertellen* de kinderen in de kring over wat ze meegemaakt hebben. Jannie noteert kort hun verhaal. Na de kring leest ze alle verhalen van de kinderen voor; gezamenlijk kiezen ze dan het meest aansprekende verhaal uit. De verteller mag er een illustratie over maken in het *klassedagboek* en Jannie schrijft er het verhaal bij. De andere kinderen kunnen die dag nog werken in hun *tekstenschrift*. In dat schrift kunnen zij op de blanco pagina's tekenen, op de gelinieerde bladzij ernaast schrijft Jannie de datum en het verhaal dat het kind bij de tekening vertelt. Tijdens het *laten zien* van al het gemaakte werk laat het kind de tekening aan de hele groep zien en leest Jannie of het kind zelf de tekst voor.

Sinds kort is er in de klas ook een *lees- en schrijfhoek*. Als kinderen voor deze hoek kiezen, kunnen ze van alles doen: hun eigen teksten nastempelen; hun eigen teksten naschrijven; schrijfoefenkaarten maken; boeken lezen; albums lezen die de klas zelf of de correspondentieklas gemaakt heeft; het dagboek van de klas lezen, enzovoort.

De klas heeft ook een geregelde *correspondentie* met een kleuterklas in Malden. De klassen sturen elkaar brieven, mooie albums, cadeautjes, cassettes met zelfgemaakte muziek, foto's, enzovoort. De organisatie in de 1-2-combinatieklas van De Ringloop waar Arno Kortekaas, ook een Freinetwerker, werkt, is in grote lijnen hetzelfde. Ook hier tekstenschriften, ook hier een lees- en schrijfhoek, ook hier correspondentie. Alleen is

de aandacht die er aan lezen en schrijven wordt besteed, iets nadrukkelijker dan op de kleuterschool. Zo wordt er tweemaal per week een tekst van een kind gekozen, die dan gezamenlijk *besproken* wordt. Naast de inhoudelijke bespreking let de klas ook op welke bekende woorden, welke bekende letters e.d. in de tekst zitten.

De verbeterde versie van de tekst wordt door een groepje kinderen *gezet en gedrukt*. (Het zetten en drukken is behalve een essentiële verbinding tussen hoofd- en handarbeid ook een erg goede analyse- en synthese-oefening.)

De woorden die vaak voorkomen, komen op vellen aan de muur en in ieders woordenschrift, aangevuld met de woorden die dat kind in eigen teksten al gebruikt heeft.

Wat zijn de belangrijkste principes in dit voorbeeld?

De *functies* van lezen en schrijven in het dagelijks leven bepalen ook het leren lezen en schrijven. Je schrijft iets op omdat je 't wilt bewaren; je schrijft iets naar iemand die niet bij je is; je schrijft omdat je meer mensen tegelijk wilt bereiken; je leest omdat je antwoord op een bepaalde vraag wilt; je leest en schrijft omdat je er plezier in hebt.

In ons voorbeeld zien we deze functies terug in het tekstenschrift, het klassedagboek, de correspondentie, de vrije arbeid in de lees- en schrijfhoek en het zetten en drukken van teksten.

Het gaat bij lezen en schrijven steeds om het verdiepen van de *eigen ervaring*. Lezen en schrijven zijn vaardigheden die je *helpen* om de dingen voor jezelf op een rijtje te zetten. In ons voorbeeld lezen en schrijven de kinderen veel over hun eigen ervaringen. Daardoor en door het laten zien en bespreken worden die ervaringen meer gestructureerd, wordt ook duidelijk wat er nader aan onderzocht moet worden, hoe anderen in de groep dit ervaren, enz.

De ervaringen die tot uitdrukking komen in de tekst, kunnen ook in de andere werkhoeven verder uitgediept worden: er kan bijvoorbeeld een schilderij bij gemaakt worden, een toneelstuk, een gedrukte illustratie, een muziekstuk, een studie.

Veel methodeschrijvers gaan er vanuit, dat lezen vooraf dient te gaan aan schrijven, omdat het kind tijdens het lezen de analyse en synthese leert die 't bij schrijven nodig heeft. Datzelfde zou je kunnen zeggen van de volgorde schrijven —

lezen. Blijkbaar wordt de keuze voor de volgorde bepaald door andere motieven. In de Freinet-pedagogiek ligt de nadruk op het *actieve* gebruik van de taal: kinderen moeten leren taal in alle voorkomende situaties te gebruiken: al lerende verwerven zij zich dan ook nog de benodigde technische vaardigheden als analyse, synthese, spelling. Daarom ook schrijven *vóór* lezen: het kind moet eerst leren dat wat je opschrijft verwijst naar wat je zegt en dat je 't met een bepaald doel opschrijft. Freinet schrijft in *La Méthode naturelle de l'apprentissage* over zijn dochtertje Bal die zichzelf geleerd heeft te schrijven en nog niet kan lezen. Dan, als ze een paar jongere kinderen wil helpen met het uitkiezen en op bord schrijven van een tekst en merkt dat ze dit bijna foutloos kan, wil ze die kleintjes ook leren lezen. Dat kan ze dan ook al, blijkt. 'Bal neemt een boek en opeens realiseert ze zich, dat ze de leesteknik inderdaad beheerst, omdat ze begrijpt wat er gedrukt staat' (p. 100). Dan komt ze een woord tegen dat ze niet kent. Ze merkt op: 'Soms kun je het woord wel lezen (technisch), maar je weet niet wat het betekent. Het is alsof je niet kunt lezen!' (p. 100).

Elk kind heeft recht op zijn eigen ontwikkeling. In ons voorbeeld komt elk kind op een ander moment tot analyse en synthese, *kán* ook elk kind in eigen tempo gaan, omdat de klassikale activiteiten niet van iedereen hetzelfde inzicht afdwingen: de één let op het aantal woorden in de tekst, de ander ziet bepaalde letters, weer een ander maakt nieuwe lettercombinaties. Het materiaal in de lees- en schrijfhoek kan ook op verschillende manieren gebruikt worden: je kan bijvoorbeeld met letters woordjes leggen, of losse letters omtrekken.

Een dergelijke individualisering veronderstelt een groot vertrouwen in de vaardigheid van kinderen om *zélf* te ontdekken. Dat kinderen dit kunnen, blijkt uit de jarenlange praktijk van Freinet-werkers in Frankrijk én in Nederland.

Een andere houding:

kinderen steunen in een proces waarin ze zichzelf leren lezen

Het veranderen van de organisatie in je klas in de richting van de Freinet-pedagogiek lost niet alle problemen direct op. Er blijven kinderen die meer moeite met leren lezen hebben dan anderen. En soms zijn er redenen (de verwachtingen van de ouders, collega's, inspectie) die maken dat

de kinderen toch binnen een bepaalde tijd moeten leren lezen. Dat betekent dat je kinderen die nog moeite hebben met lezen, extra moet helpen. De voorbeelden hieronder komen uit een stage van Vera Ellen in de 1-2-klas van Ilze Buitenhuis in Finsterwolde, die ook met Freinet-technieken werkt.

Wat is er aan de hand?

Het is belangrijk om samen met een kind te kijken hoe het leest en wat daarbij de moeilijkheden zijn. Niet door een standaardtest te gebruiken of een kind te laten lezen en daarbij voor het kind onduidelijke aantekeningen te maken. Maar door gewoon samen een stukje te lezen en samen erover te praten hoe het gaat. Je kunt dan het beste een boekje lezen, dat een kind zelf uitkiest, in plaats van rijtjes losse woorden, zoals dat bij sommige leestests gebeurt. Bij het samen lezen kun je direct zeggen, wat je opvalt en een plannetje voorstellen om aan bepaalde leesmoeilijkheden te werken.

Erwin had moeite om lange woorden te lezen. Ik liet hem zien, dat er in bepaalde lange woorden korte woordjes zaten. Na een paar voorbeelden als voetbal, handdoek en regenjas gingen we om de beurt van die woorden bedenken. Op het laatst ging hij zelf nieuwe woorden maken, zoals vlinderslaap.

Vaak weten kinderen zelf heel goed wat ze moeilijk vinden of wat nog niet zo goed gaat met lezen.

Ik had met Floor een leeskaart gelezen. Na afloop vroeg ik haar, hoe ze vond dat het ging. Ze wist precies welke woorden ze verkeerd gelezen had. Ze zag zelf dat ze in plaats van hele een ander woord gelezen had, dat er een regel boven stond 'omdat ik niet goed gekeken had'. Ik stelde haar voor om bij langere stukken tekst de regels met haar vingers bij te wijzen.

Hoe ga je verder?

Als je alleen leesspelletjes of leesoefeningen doet, maak je de kinderen heel afhankelijk van jouw hulp. Dit wordt minder, als je samen de 'leesmoeilijkheden' ontdekt en benoemt. Doordat je er dan meteen een oefening bij bedenkt, begrijpen de kinderen ook waar het om gaat. Daarnaast is het heel zinvol om samen met een kind strate-

gieën te bedenken om zelf oplossingen te vinden bij leesmoeilijkheden.

Floor is alleen aan het lezen. Ik zit toevallig bij haar in de buurt. Als ze een woord niet weet, vraagt ze het aan mij.

Na een poosje vraag ik haar wat je nog meer kan doen, als je een woord niet snapt en er bijvoorbeeld niemand in de buurt is om het aan te vragen. Ze zegt: 'Het woord erna lezen of alle andere woorden en misschien snap je het dan.'

Wat voor materiaal gebruik je?

Kinderen die moeite hebben met lezen, blijven vaak heel lang hangen in de 'eerste' leesboekjes. Het taalgebruik in die boekjes is vaak wel eenvoudig en de zinnen zijn kort. Maar de verhaaltjes zijn heel kinderachtig en totaal niet interessant om te lezen.

Marcel las met een groepje deel 2 van Ik kan al lezen van Marita Franken. Het grootste deel van de tijd zat hij een beetje rond te kijken en deed nauwelijks mee. Daarna pakten we een boekje met een 'spannend' verhaal, dat wel qua taalgebruik veel moeilijker was. En ... Marcel ging enthousiast lezen. Hij ploeterde zich er met alle macht doorheen. Net als daarvoor zijn er maar een paar woorden, die hij in één keer kan lezen; de rest leest hij spellend. Maar hij zegt wel een paar keer: 'Dit is een mooi boekje'. Hij wil het uit lezen, omdat hij wil weten hoe het verhaal afloopt.

Het is goed om leesmateriaal uit te zoeken, dat aansluit bij de dingen waar een kind mee bezig is. Dat weet je uit waar een kind in de klas over vertelt of in z'n teksten over schrijft. Soms is een boekje te lang. Ilze werkt met leeskaarten, die ze zelf gemaakt heeft over gebeurtenissen in de klas. Zo had Jan een boot getimmerd. Met de hele klas gingen we kijken of hij kon varen in een sloot in de buurt. Dit verhaal staat nu op een leeskaart met een mooie tekening van Jan z'n boot erbij. Ook de albums die in de klas gemaakt worden of van de correspondenten komen, vinden de kinderen heel leuk om te lezen. Het zijn hun eigen woorden en tekeningen.

Nogmaals een politieke overweging

We hebben in het begin van dit artikel een korte analyse gegeven van onze eigen positie ten op-

zichte van 'het schoolsysteem'. Als je iets aan dat systeem wilt veranderen, moet je zo'n analyse telkens weer maken en eventueel herzien.

Ook wijzelf verkeren in onderdrukkende posities: als onderwijzer voor de klas, als begeleider van een leergroep voor volwassenen, als wetenschappelijk medewerker op een universiteit. Op grond van onze analyse bepalen we ons handelen, ook al is dat in de praktijk niet eenvoudig. Zo kiezen we voor ouderparticipatie, medezeggenschap van de leerling met betrekking tot vorm en inhoud van het onderwijs en nemen we geen toetsen of examens af.

Op grond van je analyse dat onderwijs niet neutraal is, moet je *een keuze* maken: meewerken aan het uitsélectioneren van de 'zwakkeren' en het in stand houden van de bestaande sociale verhoudingen, of je daartegen verzetten, een tegenbeweging organiseren, de aanvoer van nieuwe anafabekten verkleinen en meewerken aan de vorming van bewuste mensen.

Noot

- 1 Het navolgende over aanvankelijk lezen en schrijven is gebaseerd op: Nijmeegse werkgroep taaldidactiek *Taaldidactiek aan de basis* Groningen 1978, hoofdstuk 5.4 en hoofdstuk 7.

Literatuur

- Alfabetisering*; vijf projectbeschrijvingen; Haarlem, Utrecht, Deventer, Amsterdam, Amersfoort 1980 (Rapportage reeks Studiecentrum NCVO nr 16)
- Christian Baudelot en Roger Establet *L'Ecole capitaliste en France* Paris (Maspero) 1979
- Lillian Breslow Rubin *Pijn en moeite; hoe arbeidersgezinnen leven* Baarn z.j.
- Herbert Kohl *Reading, How to?* Harmondsworth (Penguin ed.) 1973
- LeefWerkSchoolboek* Amsterdam 1981
- Jane Mace *Working with Words, literacy beyond school* London 1979
- F.B. Caesar *Zo leren lezen. Veilig leren lezen* Structuurmethode voor het aanvankelijk leesonderwijs. Tilburg 1973⁷
- H.J. Kooreman, M. Franken, T. Zeelenberg *Letterstad* Een synthetisch-analytische methode voor het aanvankelijk lees- en spellingsonderwijs. Groningen 1976

Adressen

Projectgroep Alfabetisering, Postbus 1004, Laan van Vollenhove 3227, 3700 BA Zeist

Nederlandse Beweging van Freinet-werkers, Postbus 1897, Amsterdam

Freinet-Beweging Nederland, Postbus 116, Delft.