

ALTERNATIEVE LEESMETHODEN
VERGELEKEN

leren
lezen & schrijven

Aan traditionele leesmethoden als Caesar en ook Letterstad kleven nogal wat bezwaren. In Moer (1981/4 en 1983/1) lieten schrijvers daarom mogelijke alternatieven zien.

De auteur van dit artikel, Goof Donkersloot, gaat eerst nader in op lacunes als traditionele leesmethodes worden losgelaten. Vervolgens worden de alternatieve oplossingen, zoals uitgaan van lees/schrijfwerkjes, van groepsgesprek en van individuele teksten, op de keper beschouwd. Ook daarop valt wat af te dingen.

De ontdekker van de 'natuurlijke' methode, Freinet, pleitte voor een proces dat veel gelijkenis vertoont met het leren praten. Op deze leest geschoeid ontstaat een benadering waarin het leren lezen én schrijven volledig kan functioneren.

De laatste tijd gaan er meer stemmen op die bezwaren opperen tegen de leesmethoden die gangbaar zijn. In het integratienummer van *Moer* uit 1981 somt Piet Hein van de Ven een aantal van die bezwaren op. 'De huidige methoden voor leren lezen vormen een ernstige bedreiging voor de volgende uitgangspunten van de basisschool: ingaan op de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen, ze dingen laten leren waarvan ze het nut inzien, die hun interesseren; het scheppen van zinvolle taalgebruikssituaties, rekening houden met de ontwikkeling van een kind, met de waarden, de normen en de taal van thuis; wereldoriënterend leren; een selectievrij basisonderwijs.' Daar komt dan nog bij, dat niets het verschil tussen de kleuterschool en de lagere school duidelijker maakt dan het feit, dat men op de lagere

school werkt met series boekjes. En omdat de lees-methode de eerste serie is waar de kinderen mee in aanraking komen, is dit voor hen het signaal: 'Pas op, nu wordt het serieus!' Op die manier blijft er een duidelijk onderscheid tussen kleuter-'afdeling' en lagere-school-'afdeling', met het accent op de laatste.

Er zijn dus allerlei redenen om de boekjes van de leesmethode over boord te zetten. Maar hoe vul-len we de dan ontstane leegte op?

Dit artikel probeert de bestaande alternatieven op een rijtje te zetten. Er zijn verschillende 'methoden' ontstaan om zonder serie boekjes te leren lezen. Sommige zijn methodischer dan andere, en niet alle zijn even ver uitgewerkt.

Er kan geen sprake van zijn dat ik alle bestaande werkwijzen in dit artikel laat paraderen, om de

eenvoudige reden dat ik ze niet alle ken, laat staan dat ik hun werking in de praktijk ken, laat staan dat ik er zelf ervaring mee zou hebben. Ik bedoel alleen in grote lijnen keuzes te beschrijven en ik probeer naar aanleiding daarvan de redenen te achterhalen op grond waarvan men tot die keuzes komt. Ik meen enige tendenties waar te nemen in de oplossingen die men vindt en zal die globaal vergelijkenderwijs proberen te analyseren.

Omdat er voortdurend meerdere keuzes gemaakt worden, is een strikte indeling niet mogelijk. Er zijn mengvormen denkbaar; ook is het denkbaar dat men een geheel andere indeling zou maken. Ik laat dus terzijde de manieren die bedacht zijn om de methoden wat soepeler te maken, zodat er individueel gewerkt kan worden. Bijvoorbeeld met aparte spelletjes en werkjes, met aparte aandacht voor kinderen met speciale leesmoeilijkheden, enzovoort.

Ik onderscheid de volgende benaderingen:

1 Uitgaan van allerlei lees- en schrijfwerkjes, die de kinderen worden aangeboden. Meestal vinden ze hun plaats in een leeshoek, waarin de kinderen vrij mogen bezig zijn.

2 Uitgaan van een groepsgesprek, waaruit de leerkracht een zin samenstelt, die de belangstelling van dat ogenblik weerspiegelt. Met deze zin worden dan vaak allerlei technische oefeningen gedaan.

3 Uitgaan van door individuele kinderen bedachte verhalen die door de leerkracht worden opgeschreven. De kinderen doen dan ook individueel verschillende oefeningen hierbij.

4 Uitgaan van situaties waarin de schriftelijke taal werkelijk als zodanig in het leven van kinderen functioneert. Die situaties worden geschapen en in dat aldus ontstane kader worden ook de bovenstaande drie werkwijzen geïntegreerd.

Bij het analyseren van deze werkwijzen zal ik letten op verschillende punten die mij van belang lijken voor het leren van kinderen in het algemeen, en voor het leren lezen en schrijven in het bijzonder:

- Het experimenterend, ontdekkend leren.
- Het uitgaan van ervaringen van de kinderen. Dit komt bij de artikelen van Ferre Laevers en Helma Brouwers in dit nummer uitvoerig ter sprake.
- Het functioneren van de taal. Het is misschien wenselijk nadrukkelijk te zeggen dat het hier gaat om het functionele van de *schriftelijke*

taal, en dan *zowel van het lezen als van het schrijven*.

Vooraf echter moeten we nog wat meer aandacht geven aan de gebruikelijke methoden. Het is vlug gezegd dat er iets aan mankeert, en dat we ze moeten vervangen door iets anders. Maar gooien we met dit badwater niet één of meer kinderen weg?

De traditionele leesmethode

Een belangrijk voordeel van de gebruikelijke leesmethode is, dat die houvast geeft aan leerkracht en kinderen (en ouders). Laten we die methode los, dan verliezen we ook die zekerheden. Daarom is het goed eens na te gaan op welk gebied ze liggen.

* Allereerst is er de *motivatie*. Hierbij gaat het er niet in de eerste plaats om of de kinderen willen leren lezen, want dat spreekt vaak vanzelf. Maar hebben ze elke dag zin het daarvoor benodigde werk te doen, en dat een hele tijd lang? In methoden zijn kosten noch moeite gespaard om dit werk aantrekkelijk te maken: boeiende verhaaltjes, aantrekkelijke illustraties, afwisseling van werkvormen met verschillend materiaal, enzovoort. Zijn er alternatieven om hetzelfde te bereiken?

* Dan is er de *leerstof*. De keuze van de leerstof, maar vooral de volgorde, maakt juist het kenmerk uit van een bepaalde methode. Kunnen we die zorgvuldig opgebouwde leergangen zo over boord zetten? De methode hanteert bepaalde normen voor de vorderingen van de kinderen, en levert vaak ook nog speciale middelen om die vorderingen te meten. Proberen we die normen toch aan te houden, als we de serie boekjes niet meer gebruiken, en hoe gaan we nu de vorderingen na? Of laten we alle normen vallen? Verder geeft een methode veel herhaling in de opbouw, en we weten dat er veel oefening en herhaling nodig is om vlot te leren lezen.

* Dan is er het probleem van de *hulpmiddelen*. Wat kunnen wij de kinderen aanbieden? Moeten we alles zelf gaan maken? Vooral als we hulpmiddelen willen maken waarin de leergang is opgenomen, is dat een heel werk. Zeker als we ook nog willen individualiseren. Deze hulpmiddelen en de aanwijzingen die erbij gegeven worden, regelen voor een groot gedeelte hoe de dag ingedeeld wordt. Hoe brengen we op een andere manier structuur aan in de tijd en het werk?

* Verder zijn er allerlei gewoontes, opvattingen en houdingen die de kinderen al doende aanleren, meestal onbewust. Misschien is de schrijver van de methode zich er zelfs niet steeds bewust van. Toch zijn ze van grote invloed op het beeld dat de kinderen hun leven lang van lezen en schrijven en van school in het algemeen houden, en dus op het gebruik dat ze zullen maken van de verworven vaardigheden.

Bij het leren lezen volgens een serie methodeboekjes doen de kinderen bijvoorbeeld de volgende normen op:

‘Lezen doe je uit boekjes.’

‘Bij lezen gaat het erom, hardop te zeggen wat er staat.’

‘Schrijven doe je om de letters en woorden te oefenen.’

Dit zijn maar drie, willekeurig gekozen vanzelfsprekendheden, en het kind heeft ze niet geleerd doordat er gezegd wordt dat het zo is, maar eenvoudig omdat het zo gebeurt. We moeten ons bij het kiezen van alternatieven afvragen, of we het eens zijn met deze vanzelfsprekende normen, of dat we liever andere zich zien ontwikkelen, zoals: ‘Lezen doe je om te weten te komen wat een ander aan je vertellen wil.’

‘Schrijven doe je om een ander mee te laten beleven wat je zelf beleefd hebt.’

Verschillende oplossingen

Ieder heeft al lezend waarschijnlijk al oplossingen geformuleerd, gebruik makend van eigen inventiviteit, van ervaringen van zichzelf of anderen. Zo zal de een zeggen: De motivatie bereik je, als je de kinderen laat werken met hun eigen ervaringen, dat moet het materiaal zijn waarmee ze leren lezen en schrijven. Een ander zal het zoeken in het spelend bezig zijn van de kinderen en bijvoorbeeld stempeldozen ter beschikking stellen, waarmee de kinderen vrij kunnen experimenteren. Dit geeft meteen al een aanwijzing voor de hulpmiddelen die er moeten komen. Moeten die aansluiten bij een thema of niet. Is dat thema een gezamenlijk thema of werkt ieder kind individueel. Zo kun je woorden in verband met dat thema laten oefenen door middel van lotto's of werkbladen. De keuze van de leerstof en de normen voor wat betreft het technisch lezen kunnen ook heel verschillend zijn. Je kunt uitgaan van een ervaring van kinderen en daar oefenmateriaal in zoeken, dat aansluit bij bijvoorbeeld Caesar. Of je kunt

losser van een methodevolgorde werken en dan controleren met Brus of een andere leestoets. Of je kunt ieder kind zelf een woord laten kiezen uit zijn verhaal, en die laten oefenen.

We kunnen nog wel doorgaan met allerlei oplossingen te noemen. Maar dat is minder zinvol en werkt eerder verwarrend. Uit het voorgaande is wellicht het volgende gebleken:

1 Het feit dat men geen leesmethode gebruikt wil niet zeggen dat men tot een uniforme andere werkwijze komt. En die veelvormigheid is niet alleen het gevolg van andere omstandigheden, andere kinderen, andere ervaringen en achtergronden.

2 De verschillende keuzes die gemaakt worden, hangen voor een groot deel af van verschillende inzichten, in ieder geval van verschillende accenten die men legt. Het is zelfs mogelijk dat verschillende inzichten strijdig met elkaar zijn.

Uitgaan van lees- en schrijfwerkjes

Vele bezwaren tegen leesmethoden richten zich tegen de uniforme en strakke leergang. En dat is te begrijpen. Hoewel leesmethoden altijd al klassikaal zijn geweest, lijkt er een tendens te bestaan tot nog strikter werken. De methode wordt niet gebaseerd op de praktische mogelijkheden, maar op theoretische vooronderstellingen. De schrijvers, overtuigd van de juistheid van hun uitgangspunten, onderwerpen alle kinderen aan hetzelfde procédé, zonder te bedenken dat er meer vooronderstellingen mogelijk zijn, die ook juist kunnen zijn. Zo wordt het leven versmald tot een model, dat men vervolgens een schijn van leven wil geven door een aantrekkelijke verpakking.

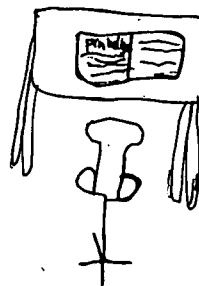
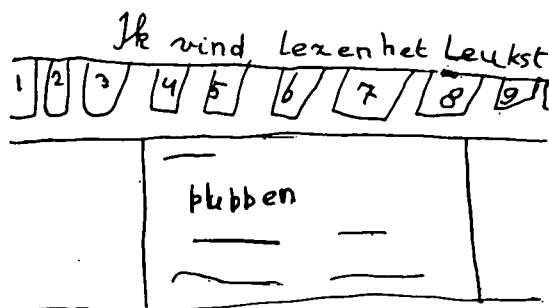
Het is in de Nederlandse traditie te begrijpen dat deze bezwaren sterk naar voren komen uit de kringen van het kleuteronderwijs. Het spelend omgaan met de dingen is een leerwijze die daar veel meer ingang gevonden heeft, evenals — daarmee samenhangend — een individualiserende werkwijze. Vanuit die gedachtengang ligt het dan ook voor de hand, dat men het alternatief ziet in de inrichting van een leeshoek, naast de hoeken die er al zijn. In de leeshoek kan de motivatie van de kinderen voor lezen en schrijven opgewekt worden door er aantrekkelijke boeken te leggen, ook zelfgemaakte, en de kinderen worden tot experimenteren uitgelokt door stempeldozen, losse letters, en dergelijke. De leidster kan zo door observatie te weten komen of een bepaald

kind eraan toe is, te leren lezen, of zichzelf al wat eigen gemaakt heeft. De werkwijze kan elementen ontleen aan de montessoriaanse aanpak en materialen.

Zo wordt er veel meer rekening gehouden met het individuele kind, zowel in de verschillen in begin als in snelheid van het proces, en ook het ontdekkend leren krijgt ruime aandacht. In een later stadium kunnen dingen uit de taal- en leesmethode in de werkhoeken ingebracht worden, in de vorm van opdrachten met behulp van plaatjes en dergelijke. Ideeën hiervoor kan men gemakkelijk vinden in kringen van de Engelse Infantschool, die tot 8 jaar gaat en dus het leren lezen in een dergelijke werkwijze geïntegreerd heeft.¹ Men zal dan veel hulpmiddelen zelf moeten maken en daarbij bedenken hoe men de leerstof daarin aan de orde zal stellen.

Naast alle voordelen moeten toch ook bezwaren, of althans gevaren, genoemd worden. De voorname daarvan is, dat de functie van de schriftelijke taal te weinig naar voren komt. Er is verschil tussen het experimenteren met letters en bijvoorbeeld met constructiemateriaal. In het laatste geval maakt een kind iets dat een functie in zichzelf heeft. Het kind heeft plezier in het construeren en in het autootje dat er ontstaat. Zo kan een kind plezier hebben in het manipuleren met letters door te stempelen of te leggen. Ook kan het (met hulp) het systeem ontdekken, en zo echte woorden leggen. Maar zal het zo ook de functie van de schriftelijke taal ontdekken: iets noteren van zijn eigen gedachten, gevoelens en ervaringen, die uitwisselen met anderen die niet aanwezig zijn? Dit tekort aan aandacht voor het functionele gebruik van de schriftelijke taal kan twee gevolgen hebben:

1 Voor de motivatie. Voor kinderen van een jaar of vier is het experimenterend bezig zijn voldoende motivatie om ook in de leeshoek te werken. Maar toch kan men zich afvragen of kinderen die thuis met boeken in aanraking komen, die hun ouders zien schrijven of typen, niet meer feeling zullen hebben voor het verschil tussen het manipuleren met blokken en het manipuleren met letters. Dat dit verschil de communicatieve en expressieve functie van het laatste is, ervaren ze niet, maar wel voelen ze dat er een meerwaarde is, aan de manier waarop er thuis mee wordt omgegaan. Als dat zo is, kan het gevolg zijn dat het 'eraan toe'-zijn, dat de leidster observeert, een ge-



Marleen v.d. westelaken
groep 4

volg is van de thuissituatie. Dan motiveert de school dus niet meer, maar maakt gebruik van een thuis ontstane motivatie. We vergroten daarmee de verschillen tussen de kinderen onderling en degenen die onze steun het meest nodig hebben, krijgen die niet.

2 Maar ook voor de kinderen die voldoende gemotiveerd zijn, door het manipuleren of door het intellectuele spel of door de achtergrond thuis, is er een nadeel. Het accent ligt zozeer op het intellectuele en technische, dat het des te moeilijker voor hen wordt lezen en schrijven te zien als een mogelijkheid tot het uiten van gedachten en gevoelens. Het loopt gevaar een toch tamelijk uiterlijke zaak te blijven en niet een middel om de persoonlijkheid te verrijken.

Alle voordelen van deze werkwijze blijven daarmee natuurlijk bestaan. We menen alleen dat al deze bezigheden geplaatst moeten worden in een ruimer kader, waarin het functionele en emancipatorische duidelijk aanwezig zijn. Het experimenteren en ontdekken van de kinderen hoeft

zich dan niet tot het technische te beperken.

Uitgaan van een groepsgesprek

Een ander bezwaar tegen de gangbare leesmethoden richt zich tegen de kloof die er bestaat tussen het leven zoals zich dat afspeelt in de boekjes en het leven dat de kinderen van deze klas werkelijk leiden.

Als we een leesboekje konden samenstellen dat gevuld is met ervaringen van deze kinderen, deze klas in deze wijk, zou het veel levensechter zijn. Zo meteen hoop ik terug te komen op de vraag of het wenselijk is, dat een leesboek het leven van kinderen weerspiegelt: is de bedoeling van lezen juist niet, iets te weten te komen over andere manieren van leven? Voor het ogenblik is het voldoende te beklemtonen dat lezen geworteld moet zijn in het leven van het kind en dat een goed middel om dat verband te leggen is, de ervaringen van de kinderen op schrift zetten. Een gebruikelijke werkwijze is dan het gesprek (dat men dan, volgens de pedagogische geloofsbelijdenis, klasgesprek of kringgesprek kan noemen), waaruit een bepaalde gebeurtenis kan komen die gezamenlijk geformuleerd wordt en door de leraar op het bord geschreven.

Deze richting is begonnen met Decroly en is na de oorlog in Nederland bekend geworden en in praktijk gebracht, onder anderen door N. de Boer. Het grote voordeel is dat de ervaringen van de kinderen niet alleen binnen de school worden toegelaten (in het gesprek), maar dat de kinderen zelfs gestimuleerd worden hun ervaringen te vertellen, doordat die verhalen de basis voor het leesonderwijs vormen. Zo ontstaat er een levendige sfeer in de klas, die de motivatie ten goede komt.

Kijken we naar de manier waarop het leerproces dan begeleid wordt, dan zien we verschillen optreden. Het feit dat er gezocht wordt naar een gezamenlijke beleving, naar een centraal thema voor de hele groep, wijst er al op, dat men een zekere gelijkschakeling wil. Nu is het heel goed mogelijk rekening te houden met individuele verschillen. Vooral bij de meer globale aanpak werd daarop gelet. Er werd meestal gewacht tot een kind uit zichzelf het principe van het decoderen ontdekte. Was het nog niet zover, dan kon het oefenen in het onthouden van het woordbeeld. Er werd dus zowel ruim aandacht gegeven aan inhoud en begrip (de hele woorden) als ruimte gela-

ten voor het zelf ontdekken. Het gevolg was dan ook differentiatie en individualisatie.

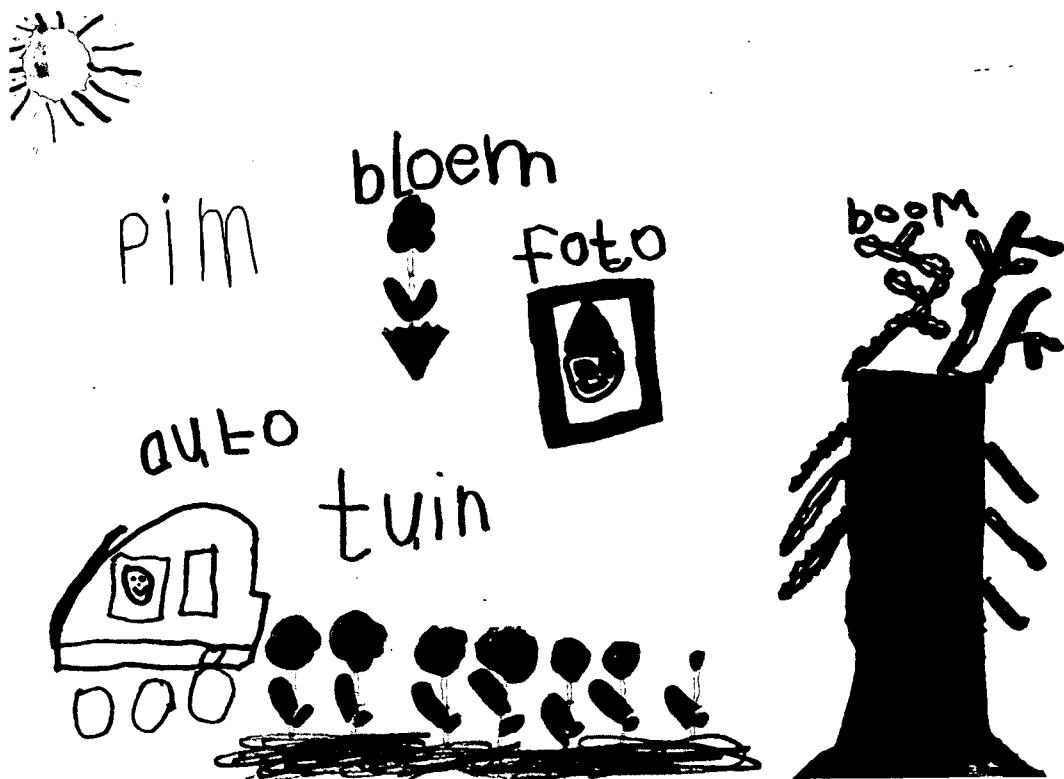
In de tegenwoordige tijd is men meer bezorgd voor het decoderingsproces. Men wil daar gemiddeld eerder mee beginnen en er ook strakker leiding aan geven. Maar het gevaar is dan wel dat het technische aspect de beleving gaat overheersen. Dit kan verschillende gevolgen hebben:

1 De technische oefeningen gaan klassikaal gedaan worden, onder strakkere leiding. Daarmee komt al spoedig een eind aan het ontdekken en experimenteren van de kinderen zelf.

2 Door het klassikale oefenen verschuift de aandacht van het gezamenlijke beleven naar het technische lezen. Al gauw kan de situatie ontstaan, dat de ervaring alleen nog maar een aanknopingspunt is voor het leren lezen. Zo is het aansluiten bij de beleving een didactische truc geworden. Uit eigen ervaring weet ik hoe gemakkelijk je uitglijdt hierin. Je bent enthousiast bezig, de kinderen zijn geboeid, dan kun je nog gauw even dit extra oefeningetje doen of de aandacht vestigen op die letterverbinding, en dergelijke. Omdat dit alles zo nauw steekt, is het goed te letten op allerlei kleine details in de beschrijvingen. Zo bijvoorbeeld in de Zweedse methode die Piet Hein van de Ven in het kort beschrijft: 'Over het besproken thema wordt met de groep kinderen een tekst gemaakt. De kinderen dicteren, de leraar noteert.' En dan volgt even verderop: 'Met één of enkele woorden uit de tekst gaat de leraar aan het werk.' Dit is een boeiende zin. Nu gaat de leraar aan het werk, en wat hij doet volgt even later: 'Hij/zij geeft oefeningen, zoals in een aanvankelijk-leesmethode.'

Zelfs wanneer het lukt de kinderen de tijd te geven voor eigen ontdekkingen en de uitingen van kinderen niet al te bruusk tot oefenstof te maken, dan is er nog wel een bezwaar tegen de werkwijze in te brengen.

Bij nadere beschouwing valt op dat aan het communicatieve aspect van de taal ruime aandacht wordt geschonken in het gesprek, maar eigenlijk niet aan het communicatieve aspect van de schriftelijke taal. *Waarom* wordt dit alles nu eigenlijk opgeschreven? Misschien om het een volgende dag voor te lezen, maar dan niet als communicatie, maar als controle. Het is nu eenmaal zo, dat als je samen met de hele klas een tekst maakt, de hele klas ook al weet wat erin staat, er valt niets meer te communiceren. Het mondelinge taalgebruik is in dit geval wel functioneel, maar het



'De meneer had mij al boom geleerd en die andere woorden wil ik in de eerste klas leren. Dan doet hij b o o m in stukjes met een kaartje en dan moet je in je handen klappen, zó: b o o m/ (klapt in zijn handen) en er is ook een plaatje bij.'

schriftelijke niet zozeer. Dit zou duidelijker het geval zijn wanneer de organisatie er aanleiding toe zou geven de teksten later nog weer eens te lezen, niet als oefening maar omdat we werkelijk willen weten wat er toen gebeurd is. Dan blijkt de functie.

Uitgaan van individuele teksten

Deze richting combineert voordelen van de voorgaande twee werkwijzen. De kinderen dicteren en schrijven later zelf hun tekst. Het vergt natuurlijk een zekere organisatie en de grootte van de groep is een belangrijk punt. In vergelijking met de vorige aanpak is hier meer ruimte voor het individuele en in vergelijking met de aanpak die uitgaat van lees- en schrijfwerkjes is er meer aandacht voor de beleving. Op deze manier kunnen ook individuele ervaringen op papier komen en wellicht kan ook de technische kant van het leren le-

zen individueel begeleid worden. Toch is het verstandig de aanpak met gezamenlijke teksten en die met individuele teksten wat nauwkeuriger te vergelijken.

De ervaringen van de kinderen kunnen ze in beide gevallen kwijt. In het eerste geval in het gesprek, in het tweede geval schriftelijk. En voor het doordringen worden van het idee dat je je ervaringen kunt opschrijven, zijn de gezamenlijke teksten toch duidelijk genoeg.

Wanneer we de mogelijkheid bekijken dat bij het verwervingsproces van het technisch lezen de kinderen individueel en experimenterend te werk kunnen gaan, zien we dat er niet zo'n groot verschil behoeft te zijn. We zagen al dat bij de gezamenlijke tekst de kinderen heel goed zelf ontdekkingen konden doen. En aan de andere kant zien we dat men bij het uitgaan van individuele teksten er toch toe kan komen, het leren lezen van de kinderen strak te leiden en weinig experi-

menteren toe te staan.

Twee voorbeelden wil ik noemen. Ten eerste Peter Peels, die individuele teksten laat schrijven na het gesprek. Na een uitvoerige beschrijving van de gang van zaken hierbij, schrijft hij: 'Het lezen volgt in technisch opzicht de methode Caesar. De inhoudelijke hoofdzaak is echter de tekst van het kind en we volgen die ontwikkeling.' Minder aandacht voor het ontdekken waarschijnlijk. Het andere voorbeeld is weer uit het artikel van Piet Hein van de Ven. Hij beschrijft een school waar de kinderen om beurten bij de leidster komen en daar komt dan het verhaal tot stand, dat de leidster vervolgens opschrijft voor het kind. Maar dan komt het oefenen. 'Elk kind kiest een woord dat het wil leren schrijven. Dit woord schrijft Rolande in het plakboek met dikke oranje stift enkele malen, spellend en analyserend voor. Het kind trekt het woord met de vinger na, spreekt daarbij de klanken uit. Gaat dit goed, dan gaat het kind terug naar zijn plaats. Daar leest het zijn zin bij de tekening voor aan de oudere kinderen en gaat zijn woord met potlood overtrekken, probeert het daarna zelf te schrijven ... De volgende dag leest het kind zijn woord weer.' Hier wordt nauw aangesloten bij de tekst van het kind, wanneer het om oefenen gaat. Maar velen zullen ook dit individueler bezig zijn nog erg geleid vinden. De grote vraag blijft steeds de motivatie: Waarom gaat een kind dat een verhaal bij zijn tekening heeft, daar een woord uit kiezen en dat spellend naspreken en daarna overtrekken en schrijven? Als je vraagt naar de functie van zijn schriftelijk taalgebruik, dan zal het kind zeggen: 'De juf schrijft het op en ik mag er een woordje uitkiezen om te oefenen.'

De verborgen doelstellingen van de kinderen komen niet uit wat wij zeggen of bedoelen, maar uit wat er feitelijk gebeurt.

Er behoeft dus tussen de aanpak die uitgaat van gezamenlijke teksten en de andere, die gebruik maakt van individuele teksten, niet zo'n groot verschil te zijn als we letten op het experimenterend, ontdekkend leren, en ook niet als we kijken naar het uitgaan van de ervaringen van de kinderen. Maar er is, lijkt me, nog een ander verschil dat belangrijker is.

Bij de gezamenlijke tekst schrijft een persoon (meestal de leraar) de tekst op het bord. Wat de kinderen dan te doen hebben, is voornamelijk lezen, en als ze al schrijven, dan is dat naschrijven. Bij de individuele teksten schrijft de leraar ook

voor. Maar het voorschrijven heeft vanaf het begin meer het karakter van hulp dan van een lesje, en de werkwijze leidt er vaak ook eerder toe dat de kinderen zelf gaan schrijven. Schrijven dan in de betekenis van stellen en spellen, niet van naschrijven. En dit is vanuit emancipatorisch oogpunt belangrijk. Het kind dat zelf kan schrijven, hoe onvolmaakt ook, voelt zich zelfstandiger dan wanneer het onvolmaakt kan lezen. Het kiest zijn eigen formulering, zijn eigen woorden, desnoods zijn eigen spelling.

Het is dan ook goed als het leren lezen vooraf gegaan wordt door het leren schrijven. Dan bereiken we daar meteen mee, dat ook het schrijven voor de kinderen de functie krijgt die het behoort te hebben, namelijk een middel om iets te onthouden en mee te delen.

Maar wordt dat in de hier aangehaalde voorbeelden werkelijk bereikt? De kinderen hebben de teksten niet gezamenlijk gemaakt, en als de teksten bij de leerkracht geschreven zijn, is de inhoud bij de andere kinderen onbekend. Ieder kan zijn tekst dus aan de groep voorlezen. Het maakt het lezen en schrijven levendiger en het laat de communicatieve functie van de taal zien. Maar het is mondelinge communicatie en de kinderen leren er niet de communicatieve waarde van de schriftelijke taal door. De schriftelijke communicatie ontstaat, zegt Piet Hein van de Ven, als de kinderen schrijvend verslag doen van een 'onderzoekje'. Jammergenoeg vermeldt hij er niet bij hoe dat verslag dan gepubliceerd wordt. Of wordt het gewoon weer voorgelezen?

Uitgaan van het functioneren van schrijven en lezen

We hebben tot dusverre al een groot aantal bezwaren tegen de leesmethode opgesomd, die door verschillende vernieuwende richtingen soms meer, soms minder gedeeld worden. Zo ontmoeten we het bezwaar tegen de strakke leergang als gevolg van een verlangen naar meer experimenterend, ontdekkend leren. Ook het bezwaar tegen de in de boekjes gepresenteerde teksten, die ver van de ervaringen van de kinderen verwijderd zijn, met de wens naar ervaringsleren. Dan het bezwaar tegen de uniforme van de leergang, samenhangend met de wil tot differentiatie en individualisatie. En tenslotte het bezwaar tegen de afwezigheid van het stellen in de leesmethoden, omdat men vindt dat juist het stellen het emanci-

patorisch karakter dat het onderwijs moet hebben, duidelijker bevordert.

Aanhangers van de natuurlijke methode nu, koesteren al deze bezwaren tegelijkertijd en voegen daar nog een aan toe. Wanneer we de verhalen in de leesmethoden bekijken, kunnen we bezwaar maken tegen het feit dat de kinderen daar een andere taal in tegenkomen en een andere ervaringswereld. Maar dat is niet het wezenlijke. Het echte probleem is, dat die taal en die ervaringswereld de indruk wekken normatief te zijn. Dit hangt niet af van de taal en de inhoud van die boekjes in de eerste plaats, ook niet van de bedoeling van de schrijvers, maar van de unieke plaats die de methode heeft. Het is namelijk het enige materiaal waarmee gewerkt wordt en dat verleent het de status van onaantastbaarheid. Vervangen we nu deze boekjesteksten door de gezamenlijke of individuele teksten van de kinderen, dan kunnen we het gevaar lopen dat die teksten als norm gaan dienen. Maar dit gevaar is minder groot, en wel om twee redenen. Ten eerste zijn de teksten niet anoniem; ieder is erbij geweest dat ze ontstonden en kent de schrijvers persoonlijk. Ten tweede is er allerlei discussie vooraf gegaan aan het samenstellen van de tekst; er is een gesprek geweest over de precieze situatie, er is verduidelijking gevraagd, enzovoort. Dat is emancipatorisch bezig zijn, als het goed gedaan wordt. De ervaringen en de leefsituaties van de kinderen vergelijken ze zelf met die van anderen, zodat ze door de optredende overeenkomsten en verschillen hun globaal beleefde ervaringswereld gaan analyseren. Dit is emancipatorisch taalonderwijs.

Er zijn echter twee dingen tegenin te brengen. Ten eerste blijft het beperkt tot de klas zelf. Het hangt af van de diversiteit van die klas of er genoeg verschillen zijn om tot een duidelijke analyse te komen. Het zou goed zijn als geheel andere milieus in beeld komen. Ten tweede speelt het lezen en schrijven hierbij geen enkele rol; die komen pas in beeld na deze uitwisseling in de klas. Anders gezegd: in het ongunstigste geval zijn de ervaringen van de kinderen middel om te leren lezen en schrijven. In het gunstigste geval zijn het lezen en schrijven middel om die ervaringen vast te leggen. Maar we willen er naar streven dat lezen en schrijven middelen worden om eigen ervaringen en andermans ervaringen uit te wisselen en te vergelijken, om zo de eigen situatie en die van anderen te analyseren.

Dat kan in wezen alleen door van het idee af te

stappen dat leeswerk er is om gelezen te worden, en schrijfwerk om geschreven te worden. Bij alle lezen en schrijven zullen we als eis moeten stellen: We schrijven leeswerk (voor anderen) en we lezen schrijfwerk (van anderen). Hierbij moet het schrijven voorop staan. Als het kind hier de werkelijke zin van begrijpt, zal het ook willen weten wat er staat in door anderen geschreven brieven en teksten.

Om dit te bereiken moeten we de omgeving voorbereiden.

1 We moeten ervoor zorgen dat de kinderen al zeer jong (twee à drie jaar) in hun omgeving voortdurend de schriftelijke taal zien functioneren. Verder moeten er materialen zijn waarmee ze aan het werk kunnen gaan. En tenslotte voorbeelden, modellen, om te weten hoe het moet.

2 De kinderen pikken daarvan op wat ze op dat ogenblik aanspreekt en ze geven er hun eigen betekenis en zin aan. Dan gaan ze er vanzelf wel mee experimenteren. En als de volwassenen hun belangstelling tonen, gaan ze daarmee door.

3 Het moet de kinderen ook duidelijk worden dat je dit schrijven kunt gebruiken om je eigen gevoelens en gedachten te uiten. Hierin moeten volwassenen en kinderen samenwerken. Allerlei dingen waar de kinderen vol van zijn, horen we vanzelf, omdat ze erover praten. Als we dit nu ook opschrijven, zien de kinderen steeds het verband tussen hun eigen bezig zijn met schrijven en tekenen en hun eigen wereld.

De ontwerper (of misschien liever: ontdekker) van de methode, Freinet, legt er steeds de nadruk op, dat het proces zoveel gelijkenis vertoont met het leren praten. Nieuwere onderzoekingen van het leren praten laten inderdaad frappante overeenkomsten zien. Met behulp van video-opnamen heeft men ontdekt dat al heel jong (soms vijf à zes weken) de kinderen klanken nabootsen. Tussen het voordoen en nadoen ligt een lange tijd. Bij het nabootsen oefent het kind tot de nagebootste klank op de oorspronkelijke lijkt; daarna lacht het. Later gaat het kind ook uit zichzelf allerlei klanken uiten, gaat allerlei combinaties maken en proberen. In een volgend stadium worden ook woorden goed nagebootst. Als dit alles achter de rug is, komt het begrip: de kinderen begrijpen waar die woorden op betrokken zijn. Daarna volgt de ontwikkeling van de grammaticaal juiste zin, van een éénwoordzin, via twee- en meer-

woordzinnen tot op ongeveer vierjarige leeftijd de grammaticaal juiste zinnen gehanteerd kunnen worden.

Freinet nu nam bij zijn dochtertje eenzelfde ontwikkeling waar op het gebied van het omgaan met de schriftelijke taal:

- Een stadium van leren omgaan met schrijfgerei, van krabbelen en tekenen.
- Een stadium van ontdekking, nabootsing en vervolmaking van de getekende vormen; het tekenen is nog geen expressie, geen taal.
- Een stadium van ontdekking, nabootsing en vervolmaking van geschreven vormen, zonder begrip voor de werkelijke functie daarvan.
- Omstreeks het vijfde jaar is het kind in staat alle tekst goed na te schrijven. Dan gaat het zich rekenschap geven van de betekenis van zinspatronen en woordbeelden.
- Het kind ontwikkelt een geschreven woordenschat en stelt met behulp daarvan en met zelfbedachte schrijfsels teksten samen, voorname-lijk brieven.
- Onder invloed van losse drukletters die aanwezig zijn, krijgt ze interesse voor de afzonderlijke letters en leert de klankwaarde daarvan.
- Die integreert ze in het schrijven van haar teksten, door waar nodig gebruik te maken van het decoderingssysteem. Of liever gezegd, ze past het principe ervan toe, maar vaak volgens zelfbedachte regels. Verder maakt ze waar mogelijk gebruik van alle steunpunten die ze daarvoor al ontwikkeld had: gekende woorden en zinspatronen.
- Door voortdurende vergelijking met goede modellen, geeft ze zich steeds meer rekenschap (hoewel grotendeels onbewust) van de gangbare spelling en spellingregels.
- Omdat bij dit alles geen enkele dwang werd uitgeoefend, bleek het kind niet te willen lezen, en ook te denken dat ze het niet kon. Eerst na een poos ontdekte ze dat ze het kon, en las daarna dan ook.

Dit hier zeer kort samengevatte proces lijkt zoveel op het leren praten, dat Freinet het de 'natuurlijke methode' noemde. Hij legde er echter de nadruk op, dat de schriftelijke taal een zeer onnatuurlijk expressiemiddel is. Dat is ook een reden dat het kind, al imiteert het het schrift, dit toch niet als communicatie- en expressiemiddel gebruikt. Het is te vergelijken met het zeer jonge kind, dat wel de geluiden imiteert, maar voor zijn contact voldoende heeft aan mimiek, pantomiek

en lijfelijk contact. Daarom voegt Freinet een extern motiverend middel toe: de techniek van de correspondentie en het dagboek in vele vormen. Zo ontstaat een milieu waarin de schriftelijke taal (naast de mondelinge natuurlijk) volledig functioneert en ook gebruikt kan worden voor emancipatorische doeleinden. En het kind, aldus gemotiveerd, zal experimenterend en ontdekkend gaan leren. Niet alleen experimenteert het met de vormen en ontdekt de vormen van de letters en woorden, maar ook experimenteert het met het kijken welk effect de tekst op anderen heeft als het die laat lezen of opstuurt en zo de functie van de schriftelijke taal ontdekt. En tenslotte ontdekt het de code door het vergelijken van klank en letterteken en gaat experimenteren met de regels van de spelling. Intussen moeten wij dan behulpzaam zijn bij het leggen en voortdurend bewaren van het verband van dit alles met het werkelijke leven van het kind, met zijn gevoelens, gedachten en ervaringen. Zowel dat kleuterleven als de verwoording ervan moeten voortdurend worden geanalyseerd en vergeleken met het leven en de taal van anderen. Dit laatste gebeurt ook weer door middel van zowel de schriftelijke als de mondelinge taal.

Belangrijke technieken

Om dit proces op gang te brengen en goed te laten verlopen is een aantal maatregelen nodig. Omdat we er een speciaal doel mee nastreven, spreken we van onderwijstechnieken. Een paar zijn in het voorgaande al genoemd. We beschrijven ze hier wat uitvoeriger, zonder dat er echter sprake van kan zijn dat deze beschrijvingen voldoende zouden zijn als aanwijzingen voor de praktijk.

* Het *dagboek*. De bewarende functie van de schriftelijke taal wordt duidelijk doordat er individueel of door de hele groep een dagboek wordt bijgehouden. Ieder kan daarin iets (laten) schrijven, tekenen, plakken, enzovoort. Binnen de groep heeft het een functie, doordat de kinderen er steeds weer in kijken en zich herinneren wat er gebeurd is. Ook wordt het aan de ouders getoond, waarbij de kinderen merken dat die precies datzelfde kunnen lezen als zij bedacht hebben.

* De *correspondentie*. De schriftelijke taal heeft ook een communicatieve functie. De kinderen corresponderen daarom met andere klassen, indi-

vidueel of gezamenlijk, of beide. Het corresponderen vereist een zekere regelmaat, omdat de andere kinderen op antwoord wachten. Zo ontstaat er een structurering in het werk en in de tijd. Deze bezigheden motiveren de kinderen tot veel (laten) schrijven. Daarom is er ook weinig behoefte aan speciaal leesmateriaal. De kinderen schrijven zelf en krijgen brieven van hun correspondenten, die ontcijferd moeten worden. Zowel bij het schrijven als bij het lezen gaat het in de eerste plaats om het onderwerp en niet om de techniek. Het kind zal zoveel hulp van de volwassene vragen en krijgen, als het op dat ogenblik nodig heeft. We kunnen daarbij de ontwikkeling zien zoals we die eerder beschreven.

De onderwerpen die de kinderen willen beschrijven, komen naar voren in gesprekken. Ook die kunnen weer met de hele groep gezamenlijk of met een enkel kind plaatsvinden. Het vertellen door de kinderen wordt dan weer gestimuleerd door het feit dat het wordt opgeschreven en in brief of dagboek wordt vastgelegd.

* *De drukkerij.* De teksten van de kinderen kunnen ook, door henzelf, worden gedrukt. Met de drukkerij krijgen jonge kinderen die nog niet goed kunnen schrijven, een middel in handen om hun produkten toch een volwassen uiterlijk te geven. Verder biedt dit vermenigvuldigen de mogelijkheid dat ieder kind in de klas en ook alle correspondenten een exemplaar krijgen, dat ze dan kunnen lezen, gezamenlijk of individueel. Het zetten en drukken op zich is een grote hulp bij het technisch lezen, omdat het de kinderen met letters laat experimenteren.

Door al dit voortdurend bezig zijn met schrijven, drukken, lezen en tekenen is het niet noodzakelijk aan het geschrevene nog speciale oefeningen te verbinden. Het schrijven en drukken zelf zijn oefeningen, waarbij de kinderen veel ontdekken en ervaringen opdoen. Ook het gezamenlijk bekijken van een tekst van de correspondenten geeft aanleiding tot het uitwisselen en vergelijken van de ontdekkingen die elk kind doet. De groep moet dan ook coöperatief zijn, alle kinderen moeten weten dat ze een eigen inbreng kunnen hebben, die geaccepteerd wordt. Hierbij zal de volwassene zijn grotere ervaring en kennis ter beschikking stellen. Hij zal uitlokken, stimuleren, helpen en zonodig de richting wijzen, maar hij zal niet manipuleren en de uitingen van de kinderen voor zijn eigen doeleinden gebruiken.

Al deze technieken, en ook het taalgebruik zelf, hebben een ruimere betekenis dan alleen het leren schrijven en lezen. Op die manier krijgt de taal, ook de schriftelijke, als expressie- en communicatiemiddel tal van verbindingen met andere bezigheden en wordt het schrijven en lezen deel van het leven van de kinderen.

Om deze aanpak volledig tot zijn recht te laten komen is het belangrijk er ruim de tijd voor te nemen. Als op drie- of vierjarige leeftijd begonnen wordt, is op zevenjarige leeftijd het proces in zoverre voltooid, dat het kind zelfstandig kan schrijven over onderwerpen die hem boeien, en teksten voor zijn leeftijd kan lezen met begrip en kritische zin.

Het eist van de leerkrachten dat ze open staan voor de kinderen, dat ze vertrouwen hebben in de mogelijkheden die kinderen hebben om zelf het schrijven en lezen onder de knie te krijgen. Ze moeten ertegen kunnen niet zelf alles in de hand te hebben en regelend op te treden.

Verder moeten zowel de leerkracht als de ouders tegen een zekere mate van onzekerheid kunnen. De vorderingen zijn niet exact te meten door toetsen, er is verschil in snelheid tussen de kinderen en zelfs kunnen sommige kinderen van tijd tot tijd een zekere terugval vertonen. De onzekerheid wordt echter wel minder naarmate de ervaring met deze aanpak groeit.

Belangrijk is ook, dat ouders en leerkracht de kinderen werkelijk gunnen, dat ze dit werk zonder speciale inspanning, op een natuurlijke manier, doen. Dat ze niet 'hun best' hoeven te doen om te 'leren', maar dat ze alleen maar van dag tot dag geïnteresseerd moeten vertellen en schrijven, en dat dan alles 'vanzelf' gaat.

In de praktijk wordt aan deze voorwaarden zelden of nooit voldaan. Er zijn zelfs nog veel meer remmende factoren, zoals in de materiële sfeer: te grote groepen, onzekerheid over voortbestaan van baan of school, overwerktheid en spanningen met collega's of ouders. Daarom moeten er voortdurend compromissen gesloten worden om het geheel werkbaar en draaglijk te houden. Hiervoor kan men putten — en dit is zeer veel gedaan — uit de aanpakken die we hiervoor beschreven hebben. Daarnaast moeten we principieel blijven denken, om ervoor te zorgen dat het compromis niet de gewone gang van zaken voor ons wordt, en om bij alle beslissingen rekening te kunnen houden met het wezenlijke van de natuurlijke methode.

Noot

- 1 Noot, A. & Schaik, S. van *Engelse brieven, bezoek aan Engelse scholen* (uitgave van het Innovatieproject Amsterdam).

