

Fie van Dijk

## MEER VAN HETZELFDE?

Over beter leesonderwijs  
op basisscholen  
door nascholing van leerkrachten

*'Sommige kinderen willen niets meer met boeken te maken hebben, omdat ze door de lessen op overvolle scholen begrepen dat ze dom waren.'*

*(De Amerikaanse schrijfster (uit de arbeidersklasse) Tillie Olsen in De Groene Amsterdammer 1984)*

## speerpunt lezen

*In Moer 1985/4 plaatsten Ria Milder en Leen Speelman al enige kritische kanttekeningen bij de nascholingscursus leesonderwijs voor basisschoollerares m/v (zoals de leerkrachten van de voormalige kleuter- en lagere scholen sinds 1 augustus 1985 heten).*

*Fie van Dijk geeft in onderstaand artikel fundamentele inhoudelijke kritiek op de door de ARBO (Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleidingen) gegeven adviezen voor de nascholing en het voor de cursus uitgegeven 'Nascholingspakket'. Tevens houdt ze een pleidooi voor ander leesonderwijs en anders ingevulde nascholing. Een actuele kwestie!*

Noordwijkerhout (ANP) — Staatssecretaris Van Leijenhorst van Onderwijs wil het leesonderwijs op de basisscholen verbeteren. Het accent wordt daarbij gelegd op nascholing van de leerkrachten. Het plan is alle zeventigduizend leerkrachten in drie jaar tijd extra cursussen te laten volgen. De cursussen, die in schooltijd worden gegeven, beginnen in het najaar van 1985. (Volkskrant, 10-10-1984)

Het leesonderwijs is de laatste jaren in de belangstelling gekomen. In 1977 onthulde de studie van Hammink en Kohlen dat Nederland tussen de 100.000 en 400.000 analfabeten telde. In 1979 veroorzaakte het boek *Woordblind* van Christine G. Kuipers en C. Weggelaar een hausse van publicaties, radio- en televisie-uitzendingen. In mei

1983 promoveerde Aryan van der Leij op *Ernstige leesproblemen*, in 1984 promoveerde Dré van Dongen op *Leesmoeilijkheden, naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen*. Ongeveer gelijktijdig aan een zwaar overtekend dyslexie-congres in Nijmegen verscheen *Lees- en spellingsproblemen. Dyslexie, dysorthografie en woordblindheid* van J.J. Dumont, er kwam een vrolijk boek van Piet Hagen uit, *Hoe leren wij lezen*, en het tweedaagse congres in Den Haag, in juni 1985 georganiseerd door de Stichting Dyslexie, trok zo'n 1.600 deelnemers. Nu heb ik het alleen nog maar over publiekstrekkingen.

Het is een uitstekend idee om leerkrachten van basisscholen een nascholing leesonderwijs aan te bieden. Immers, kinderen die niet of slecht leren lezen op school, komen, als ze tot de hogere sociaal-economische klassen behoren, in een hulp-

verleningscircuit terecht waar de verschillende deskundigen — schoolpsychologen, orthopedagogen, optologen, remedial teachers, fysiotherapeuten, logopedisten — hun territoria over de ruggen van kinderen en ouders bevechten.<sup>1</sup> Het gevolg is dat veel kinderen de school, en vooral het leren lezen en schrijven, verbinden met 'achter-zijn', terwijl ik me zo langzamerhand afvraag: *achter bij wie?* Wie is die zesjarige Supermens die alles al weet en kan? (Ikzelf weet nog steeds niet wat links en rechts is, ik kan nooit op namen van mensen, sommige planten of vleessoorten komen, ik verwissel dagen, kom uren te vroeg of te laat als ik mijn agenda niet bij me heb, bel aan op Herengracht 519 als het op 915 moet zijn, en mijn rechterknie staat ook nog naar binnen. Maar ik kon op mijn vijfde lezen zonder dat iemand het me geleerd had, en dan schijnen al die andere defecten er niet zo toe te doen: op school is *lezen* belangrijker dan wat ook, en als je niet zo snel leert lezen ben je *dom*.)

De meeste kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen komen niet eens in dat hulpverleningscircuit terecht: die worden, soms al van de kleuterschool, verwezen naar het buitengewoon onderwijs of ze sukkelen de school door. Hoe het hén vergaat, lees je niet in de pedagogisch-didactisch-psychologische literatuur. Over de selecterende functie van de school is genoeg bekend, maar hoe de kinderen zelf voor hun hele verdere leven kapot gemaakt worden, hoor je alleen op de lees- en schrijfgroepen voor volwassenen. En denk bij volwassenen niet alleen aan vijftig-, zestigjarigen. De deelnemers aan alfabetiseringsgroepen komen steeds meer uit de leeftijdsgroep van 20 tot 40 jaar of jonger.<sup>2</sup>

### Hoop doet leven

De grote vraag is natuurlijk *wat* de nascholing lezen te bieden heeft. Daar is het *Nascholingspakket preventie van leesmoeilijkheden*, samengesteld door Dré van Dongen en de Werkgroep 'Raamplan Preventie van leesmoeilijkheden'.<sup>3</sup> Dit pakket bevat voornamelijk materiaal dat ontwikkeld is binnen het *project Preventie van leesmoeilijkheden*, een SVO- (Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs)-project, waaraan onder anderen het Instituut voor onderwijskunde te Nijmegen en het Katholiek Pedagogisch Centrum te Den Bosch deelnamen. Medewerker aan het In-

stituut voor onderwijskunde te Nijmegen is dr. M.J.C. Mommers, ook bekend als Caesarius, de geestelijke vader van de methode voor het aanvankelijk leesonderwijs *Veilig leren lezen*. Nu wordt het Ministerie van O&W geadviseerd door de ARBO, de Adviesraad voor het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en de opleidingen en nascholing voor de onderwijsgeveenden in het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. De ARBO publiceert stukken met euforische titels als *Branding en Baken, Van breuk naar gave lijn* en *Van tekentafel tot levend geheel*. Zo verschenen in mei en september 1984 *Het moet ons een zorg zijn. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs* en *Aanvullende adviserende notitie over zorgverbreding in het basisonderwijs*. Ze gaan over de extra zorg die in het onderwijs van 4- tot 12-jarigen (de nieuwe basisschool) moet worden gegeven aan leerlingen die het op school niet redden, of, in de woorden van de ARBO, aan hen 'die specifieke pedagogisch-didactische behoeften tonen, opdat zij in een zekere hoeveelheid tijd door de school te bepalen doelen en tussendoelen bereiken'. Het terrein van de zorgverbreding is omvangrijk, en daarom kiest de ARBO als eerste 'speerpunt' *leesvaardigheid*. Binnen dat kader wordt een nascholing-onder-werktijd aangeboden aan leerkrachten van de basisschool, en worden 500 formatieplaatsen beschikbaar gesteld om dat 'onder werktijd' te kunnen realiseren. In de ARBO hebben onder anderen zitting: *Mommers* (Caesar, project Preventie van leesmoeilijkheden) en *Van der Leij* (Ernstige leesproblemen). De Landelijke Pedagogische Centra kregen van de overheid het verzoek een ondersteuningsplan voor deze nascholing te ontwikkelen, wat onder meer inhield dat er een werkgroep geformeerd moest worden om een raamplan voor de cursus te ontwerpen, een cursusboek moest worden samengesteld en docenten van PABO's voorgeschoold moesten worden. In deze werkgroep hebben zitting: *Van Dongen*, *Van der Leij* en *Mommers* en mensen van PABO's, Onderwijsbegeleidingsdiensten en het CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling). In het *Raamplan voor de nascholing zorgverbreding, Speerpunt leesonderwijs* ('s-Hertogenbosch, 4 maart 1985, p. 8) lees ik dan ook: 'Gezien de korte voorbereidingsperiode voor deze nascholingscursus is het gewenst zoveel mogelijk uit te gaan van geschikte en reeds beschikbare materialen. Uit de nascholingscursus "Preventie van leesmoeilijkhe-

den" (Van Dongen 1984a) zijn de volgende cursusonderdelen zeker bruikbaar.' En dan volgt een lange opsomming van onderdelen (onder de kop 'Aanvankelijk lezen': 'Een aantal onderdelen heeft betrekking op het diagnostiserend leren onderwijzen bij het aanvankelijk lezen. Deze onderdelen sluiten nauw aan op de twee methodes voor aanvankelijk lezen die in Nederland in meer dan 90 procent van de basisscholen gebruikt worden, namelijk "Veilig Leren Lezen" en "Letterstad"'), die in het gebruik nog enigszins bijgesteld en (mogelijk) verbeterd kunnen worden.'

Daar ligt dus een dure blauwe map, het Nascholingspakket. Je mag verwachten dat zo'n cursus waarmee het leesonderwijs moet worden verbeterd, en 'leesproblemen' voorkomen of opgelost, een analyse geeft van het huidige overheersende leesonderwijs, en doorgeeft wat er blijkens recent onderzoek en praktijkervaring mis aan is. Ook verwacht je dat in zo'n cursus doorgegeven wordt welke inzichten en ervaringen tot goed leesonderwijs hebben geleid waarbij kinderen geen leesproblemen krijgen. Je zou het verwachten. Maar wat blijkt? Geen spoor van analyse, geen woord over verschillende leesopvattingen en praktijken. Centraal staat leesonderwijs waar vrijwel iedere leerkracht mee werkt en waar iedere student op de PABO over hoort. De methode-Caesar. Het bekende wordt nog eens dunnetjes overgedaan.

*Meer van hetzelfde.*

Het hoogste dat een leerkracht kan bereiken is 'boven de methode staan. Wanneer een leerkracht de methode grondig kent en hem als het ware in zijn/haar hoofd heeft zitten, dan zal zo'n leerkracht "vanzelf" een aantal wijzigingen aan gaan brengen en de methode naar eigen inzicht verbeteren. Zo'n leerkracht staat "boven" de methode en gebruikt die nu veel meer als naslagwerk'. Voordat hij in dit walhalla terechtgekomen is, heeft hij drie fasen doorlopen: '(a) Weten hoe de leesmethode *in elkaar* zit (...), (b) Leren lezen *volgens* de leesmethode (...) en '(c) Werken *met* de leesmethode (...)'. 'In tegenstelling tot wat in het recente verleden wel gedacht werd, vinden wij dus dat een leerkracht éérst goed moet weten wat het leren lezen inhoudt en hoe dat volgens de methode dient te gebeuren, vóórdat een leerkracht met een heel eigen invulling moet beginnen' (Nascholingspakket, Diagnostiserend onderwijzen, hoofdstuk 2, p. 13).

Het enige alternatief van *de methode* (lees: *de*

*methode-Caesar*) is dus 'een aantal wijzigingen' aanbrengen; ook het 'éérst goed moeten weten wat het leren lezen inhoudt' — wat natuurlijk heel zinnig is — blijkt te betekenen: goed moeten weten wat de methode-Caesar hierover zegt, en de methode-Caesar zegt hierover dat het een louter technische kwestie is. Daar kom ik nog op terug.

Nu is het Nascholingspakket wel niet verplicht gesteld, maar er is jaren aan gewerkt (in 1982 verscheen bijvoorbeeld bij het KPC te 's-Hertogenbosch de Eindrapportage van het project Preventie van leesmoeilijkheden), en de PABO-docenten en deelnemers aan de nascholing die niet met handen en voeten aan de methode-Caesar gebonden willen zijn, hebben wel erg weinig tijd gekregen om alternatieve informatie te ontwikkelen. De wankelmoedigen en de gemakzuchtigen zullen genoodzaakt zijn naar het zeer gedetailleerde Nascholingspakket te grijpen.

Toch zijn er een paar dingen gebeurd die mij hoop geven op enige beweging ten aanzien van het traditionele leesonderwijs.

De eerste gebeurtenis betreft protest uit het onderwijsveld tegen een aanbeveling van de ARBO om als criterium om te bepalen of een kind een 'zorgenkind' is (dat tegen extra formatieplaatsen binnen de basisschool opgevangen kan worden in plaats van naar het buitengewoon onderwijs gestuurd te worden) *de leesprestatie* te kiezen. Die prestatie zou door middel van *objectieve toetsen* gemeten moeten worden. 'Een premie op slecht leesonderwijs', noemde Hans Freudenthal het voorstel fijntjes (*NRC/Handelsblad* van 4 oktober 1984). Door protest van scholen die op een heel eigen manier met leesonderwijs bezig zijn, is deze koppeling van zorgverbreding met leesonderwijs gelukkig ongedaan gemaakt.

Het tweede geval betreft een initiatief van de Nederlandse Beweging van Freinetwerkers. De NBF heeft in maart 1985 een brief gestuurd naar alle PABO's die aan de nascholing gaan deelnemen. In deze brief wordt gewezen op de mogelijkheid om op de nascholing in te gaan op 'natuurlijk leren lezen', terwijl hulp, variërend van een literatuurlijst tot gastdocenten, wordt aangeboden. Van de 63 betrokken PABO's hebben er 25 gereageerd, wat toch wel geïnterpreteerd mag worden als kritiek op het eenzijdige Nascholingspakket.

Ten derde: het APS (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum), dat samen met het K(atholiek)PC en

het C(hristelijk)PS de scholing van de nascholers gaat verzorgen, wil ook alternatieve methoden van voorbereidend en aanvankelijk lezen aan de orde stellen en heeft daartoe contacten gelegd met onderwijsorganisaties die daarmee ervaring hebben, en een Werkgroep Cursusmateriaal Zorgverbreding lezen geformeerd; deze werkgroep zou materiaal moeten verzamelen en ontwikkelen, onder meer over leesonderwijs met behulp van een leesschrijfhoek, lezen binnen project-thematisch werken en lezen volgens de natuurlijke methode. In het al eerder genoemde Raamplan van de gezamenlijke pedagogische centra was al gewezen op mogelijke 'varianten van onderwijsleersituaties op de ontwikkelingslijn leesonderwijs' (Bijlage 3, pag. 16), en als voorbeelden van die varianten werden genoemd: 'a. klassikaal leren lezen aan de hand van de methode Veilig leren lezen of Letterstad; b. leren lezen met de methode als centraal middel, maar aangevuld met variatie in oefenvormen, andere materialen en individualiseringsmogelijkheden; c. leren lezen met behulp van een leesschrijfboek (hoek? F.v.D.) met de leesmethode op de achtergrond; d. leren lezen binnen thematisch werken en binnen een functionele context, zonder gebruik van een vaste leesmethode.' Deze frivole bijlage heeft een standje van de ARBO opgeleverd: in een herderlijk schrijven (*Advies over het 'Raamplan voor de nascholing zorgverbreding. Speerpunt leesonderwijs. Thema 1: voorbereidend en aanvankelijk lezen'*) worden 'grote bedenkingen bij de op pagina 16 geschetste "varianten van onderwijsleersituaties op de ontwikkelingslijn leesonderwijs"' uitgesproken. 'Geheel ten onrechte wordt de suggestie opgeroepen, dat methodisch en cursorisch werken in het leesonderwijs niet zo belangrijk is. Recent onderzoek en praktijkervaringen met de ontwikkeling van thematisch leesonderwijs wijzen uit hoe belangrijk juist een methodische, systematische aanpak is, zeker in verband met de zwakkere lezers. (...) Een en ander betekent, dus, dat we niet alleen "situatie d" als eindplaatje afwijzen, maar vanuit theoretische en door onderzoek bevestigde overwegingen ook zwaarwegende bedenkingen hebben bij de invulling van de andere "stadia".' Er komt dus leven in de brouwerij, al vrees ik dat de ARBO Bijlage 3 niet goed gelezen heeft, want die heeft het over *varianten*, en niet over *stadia*. Duidelijk is dat de ARBO veel meer weet over recente onderzoeken en praktijkervaringen dan wij gewone mensen, en dat wij

niet mogen weten welke onderzoeken en praktijkervaringen zo onthullend zijn. Zou dat nu geen prachtig materiaal voor een nascholing zijn? Tenslotte wil ik nog wijzen op allerlei publikaties en discussiestukken over leesonderwijs, zowel binnen het reguliere onderwijs als binnen de alfabetisering van volwassenen. Titels als *Technisch lezen in staat van beschuldiging*, *Een alternatief voor het leesonderwijs: Functioneel Aanvankelijk Lezen kan het leesplezier van de kinderen verhogen*, *Letters helpen niet!* en *Methoden alleen helpen niet*<sup>4</sup> geven aan dat het technologisch 'eindplaatje' van de ARBO een nogal statische prent is.

Hoewel de nascholing lezen dus vrij vast zit aan het Nascholingspakket — vol training in het hanteren van twee methodes, toetsen en administreren — is er 'van onderop' vraag naar een training in nadenken over het proces van leren lezen en schrijven, in kritische vragen stellen over praktijk en theorie, en in het verbeteren van de eigen praktijk. Want het is een fabeltje dat je een superleerkracht moet zijn om *de* methode (lees: de methode-Caesar) los te kunnen laten. Is 'de natuurlijke methode' (de methode-Feinet) soms géén methode?

Ik vind dat de ARBO een zeer beperkte opvatting ten toon spreidt over wat een methode is: deze naam is kennelijk alleen voorbehouden aan een serie boekjes, die met enige variatie, van bladzij 1 tot bladzij 88 tussen herfst en kerst doorgewerkt moeten worden door 'het gemiddelde kind'. Ik vind het niet alleen beperkt, maar ook beledigend om in z'n algemeenheid 'thematisch leesonderwijs' als onmethodisch en onsystematisch af te doen.

Je hoeft geen superleerkracht te zijn — zoals het Nascholingspakket suggereert — om met een andere methode te kunnen werken dan met *Veilig leren lezen* of *Letterstad*. Je moet wel wat in huis hebben. Allereerst een *visie op leren*, en daarin een *visie op leren lezen*; dat is een kwestie van kiezen, en die keuze heeft te maken met je mensbeeld en je maatschappijvisie. Je visie bepaalt je methode en de aard van je vakmanschap. De nascholing 'Speerpunt lezen' zou een prachtige kans kunnen bieden aan mensen die ontevreden zijn met het huidige leesonderwijs — de één nog met vage onlustgevoelens, de ander al ver gevorderd met een kritische analyse — om hun eigen werkwijze te problematiseren en kennis te maken met alternatieven, van organisatie in de

klas tot het onderkennen en opheffen van leerbarrières.

### Visie op leren en lezen: de psychometrische kennisleer

De (onuitgesproken) visie op leren die uit het Nascholingspakket naar voren komt, valt te rangschikken onder wat G.M. Esland definieert als de *individualistische of psychometrische kennisleer*: kennis is iets objectiefs, iets wat losstaat van de buitenschoolse ervaringskennis. Leerlingen functioneren als passieve ontvangers van kennis: ze creëren geen kennis, maar nemen die op.<sup>5</sup> In termen van Paulo Freire (*Pedagogie van de onderdrukten*) gaat het hier over depositair onderwijs. Als kennis als iets objectiefs wordt beschouwd, en de leerling als een leeg vat dat gevuld moet worden met kennis, dan kun je je voorstellen dat het vat als maatbeker fungeert, met streepjes erop die het niveau van allerlei pakketjes kennis aangeven.

'Het is vaak gewenst om na een eerste, vrij groffe diagnose vanuit het vorderingenoverzicht nauwkeuriger en betrouwbaardere informatie te verzamelen met behulp van individuele toetsen, vragenlijsten en informatie-instrumenten. Zo kan men bijvoorbeeld naar aanleiding van de resultaten op het vorderingenoverzicht over de letterkennis (zie de vorige bladzijden), besluiten om bij een bepaalde leerling nog eens individueel na te gaan, of hij/zij de letters echt niet kent en hoe slecht hij/zij ze kent. Een zeer goed middel hierbij zijn de *beheersingslijsten*, die na de vorderingenoverzichten het tweede onderdeel van de map vormen. Met behulp van de beheersingslijsten kun je snel en efficiënt vaststellen hoe goed een leerling een bepaalde vaardigheid beheerst (hieronder is als voorbeeld de beheersingslijst "letters lezen" opgenomen). Zo'n beheersingslijst verschaft *kwantitatieve* informatie: zij geeft bijvoorbeeld aan hoeveel letters een leerling kan lezen.' (Nascholingspakket, Diagnostiserend onderwijzen, hoofdstuk 2, pag. 7.)

Ik kan het Nascholingspakket niet met droge ogen citeren, niet alleen vanwege het barre taalgebruik, maar vooral omdat het lijkt te gaan over woestijnratten in een laboratorium. Ik wens de gevoelige types dan ook veel sterkte op de nascholing.

*Lezen* wordt binnen deze psychometrische kennisleer een louter technische kwestie, en zo

wordt het ook geformuleerd in de verschillende methodes, en door veel onderzoekers: 'Het aanvankelijk lezen als een didactisch proces, waarbij het verwerven van de technisch-mechanische kundigheden centraal staat, legt voor dit leesonderwijs in de latere jaren de onmisbare basis' (Sixma in *Leesvoorwaarden*, p. 35). 'Leesvoorwaarden' worden door Sixma omschreven als: '(...) de eisen, die planmatige concepten van didactische processen (leergangen of deelleergangen of 'lessen') aan de leerlingen stellen, zullen deze met succes in de bedoelde processen participeren' (*Leesvoorwaarden*, p. 47).<sup>6</sup>

Malmquist en Brus<sup>7</sup> noemen *lezen* weliswaar 'een in hoge mate actieve en doelgerichte vorm van gedrag' (pag. 28), maar vermelden geen enkele consequentie van deze formulering voor het onderwijs; we lezen alleen holle frases als 'Goede verzorging van de leesvaardigheid van de jeugd van heden is zonder meer een plicht' en 'Aan het aanvankelijk leesonderwijs wordt bij ons sinds jaren veel aandacht geschonken. Relatief gesproken zijn voortreffelijke methodes beschikbaar en wordt er goed gewerkt' (pag. 28 en 29). De ware technologische aap komt uit de mouw op pagina 31: 'Systematisch werken aan een "totaal leerplan" voor het lezen vraagt als eerste stap: het zo duidelijk mogelijk formuleren van een einddoelstelling. Zeker bij een zo complexe vaardigheid als het lezen zal deze doelstelling uiteenvallen in een reeks van doelen. Deze doelen dienen vervolgens omschreven te worden in termen van waarneembaar gedrag. Van daaruit kan men gaan werken aan het opstellen van leergangen, het ontwerpen van leermiddelen, het construeren van evaluatie-instrumenten, enzovoort.'

De 'evaluatie-instrumenten' liegen er dan ook niet om: gemeten wordt de *techniek* van het lezen; daar worden geen doekjes om gewonden: in de *Eén-minuut-test* van Brus komen behalve woorden als *beugelbaan* en *nijlpaardenvervoer* woorden voor als *kluitenbreker* en *vleermuisbrander*.

Als je bedenkt dat kinderen die moeite hebben met lezen — want voor de anderen is zo'n test toch niet nodig? — dit soort woorden moeten lezen terwijl de juf of de meester er met de stopwatch naast zit, dan voel je iets van de vernederende situatie.

Zodra je niet met losse woorden maar met teksten gaat toetsen, treden er nog meer complicaties op doordat je niet meer om de *inhoud* heen

kunt. Ik zal dit aantonen met een veelgebruikte

toets, de AVI-toets, van het niveau 1A.<sup>8</sup>

*jan met de kar*

(?????)

*wim gaat naar school.  
hij is al zes jaar.  
zijn zus loes is nog geen vier.  
die is bij moe in huis.*

*(gaat het niet over jan?)  
(waar blijft die kar?)  
(weer iemand anders, maar nog steeds geen jan)  
(nóg iemand erbij; plaatsen: ergens waar de kar  
is, school en huis)  
(eindelijk! maar wie is jan en wat is dat voor een  
kar? een skelter?)*

*daar is jan met de kar.*

*(waar slaat dat nou weer op?)  
(is jan ook een broertje?)  
(is er één roos in de kar?)  
(wie is ik? wie is je?)  
(is de ik soms ook een kind van moe?)  
(tja, ik ben er al)  
(dus moe heeft de roos van mij afgepakt)  
(jeetje, nóg iemand in huis?)  
(in de slaapkamer?) (terzijde: de moeders zetten  
meestal de pan op het gas en de loessen zitten bij  
de wieg in deze toets)  
(nou pa er ook nog bij, waar blijft jan nu? daar  
zou het verhaal toch over gaan? die wim zit trou-  
wens ook niet lang op school)*

*koop een roos, koop een roos!  
moe gaat met loes naar jan.  
wat is die roos mooi.  
ik koop die roos van je.  
die zet ik in een vaas.  
moe gaat het huis weer in.  
ze zet de roos in de vaas.  
loes zit nu bij de wieg.  
moe zet de pan op het gas.*

*daar gaat de bel.  
dat zijn pa en wim.*

Eén van de voorschriften voor boeken voor moeilij-  
k lezenden wordt al met voeten getreden: 'Als  
veel personen een rol in het verhaal spelen, dan  
wordt een verhaal daardoor ingewikkelder om te  
volgen. Soms komen er personen in het verhaal  
voor die er nauwelijks een rol in spelen. Dit  
maakt het verhaal onnodig gecompliceerd' (*Boe-  
ken voor moeilijk lezenden* 's-Hertogenbosch  
(KPC) 1982; deze brochure maakt overigens kri-  
tiekloos gebruik van de AVI-niveaus). In deze  
toets komen in 17 zinnen zeven verschillende  
personen voor en minstens zes plaatsen van han-  
deling. De richtlijnen bij het schrijven en beweer-  
ken van de leesserie *De Wenteltrap* (Wolters-  
Noordhoff) luiden: 'Het belangrijkste is dat de  
tekst de belangstelling van de lezer wekt. Hoe in-  
teressanter het boek, hoe beter leestechische  
moeilijkheden overwonnen worden' — en ik maar  
denken dat dit een open deur was!

Met *motivatie* van de leerling heeft zo'n toets-  
tekst in ieder geval niets te maken. Als hij faalt,  
zit het in hem, niet in de tekst of in de manier  
waarop hem lezen geleerd wordt. Hij krijgt een  
etiket opgeplakt uit het EHBO-koffertje van de

amateurpsycholoog: *laag IQ, dyslexie, minimal  
braindysfunction, symbool-agnosie, concentratie-  
stoornis, hyperactiviteit of faalangst*; dat er een  
val voor hem opgezet zou kunnen zijn, komt niet  
ter sprake.

**Visie op leren lezen:  
de dialectische kennisleer**


Tegenover de psychometrische kennisleer stelt  
Esland de epistemologische kennisleer, waarbij  
het accent komt te liggen bij de *structurering van  
kennis*: het gaat bij het verwerven van kennis niet  
om objectieve gegevens ('feiten') maar om gege-  
vens die gecreëerd worden door het denken en  
handelen van mensen. Je zou kunnen zeggen dat  
binnen de psychometrische visie kinderen druk  
bezig zijn te doen wat ze gevraagd wordt (name-  
lijk het geven van juiste of gewenste antwoorden)  
en dat ze binnen de epistemologische visie bezig  
zijn met na te denken.


Vooral met betrekking tot het leren lezen en  
schrijven vind ik de ideeën van Paulo Freire, die  
ondergebracht kunnen worden onder de term  
*dialectische kennisleer*, duidelijker maatschappij-


gericht. Freire spreekt over *act of knowing*: kennis is niet iets statisch dat iemand aan jou kan overdragen en waar je examen in kan doen. 'Leren lezen en schrijven zou voor de mens een gelegenheid moeten zijn om te ervaren wat *het woord spreken* werkelijk betekent: een menselijke daad, die reflectie en actie inhoudt.' 'Het woord spreken is geen werkelijke daad wanneer dit niet tegelijkertijd geassocieerd is met het recht zichzelf en de wereld uit te drukken, van scheppen en herscheppen, van beslissen en kiezen en tenslotte deelnemen aan het historisch proces van een maatschappij. In de cultuur van het zwijgen is de massa "stom", dat wil zeggen, het wordt haar belet creatief deel te nemen aan de transformatie van hun maatschappij en daardoor wordt het haar belet te "zijn"' (*Culturele actie voor vrijheid* pag. 27).

Freire stelt 'het gebruik van het woord' gelijk aan 'een menselijke daad'. In de hedendaagse taalkunde worden boeken vol geschreven over 'taaldaden', maar die daden beperken zich tot uitspraken als: ik beloof, neem me niet kwalijk, hartelijk gefeliciteerd. Het zijn studeerkamer-taaldaden. Het begrip van Freire is dynamisch en betreft de dialoog van de mensen met de samen-

(de wereld van het schoolboek van Simeón)

  
 roos  
roos  
roos  
roos

  
 vis  
vis  
vis  
vis


  
 boom  
boom  
boom  
boom

☐ boom

☐ roos


☐ vis

voom

 vim
 

bis

boom




moos


vis


boor


soor

siv

  
☐  
 roos

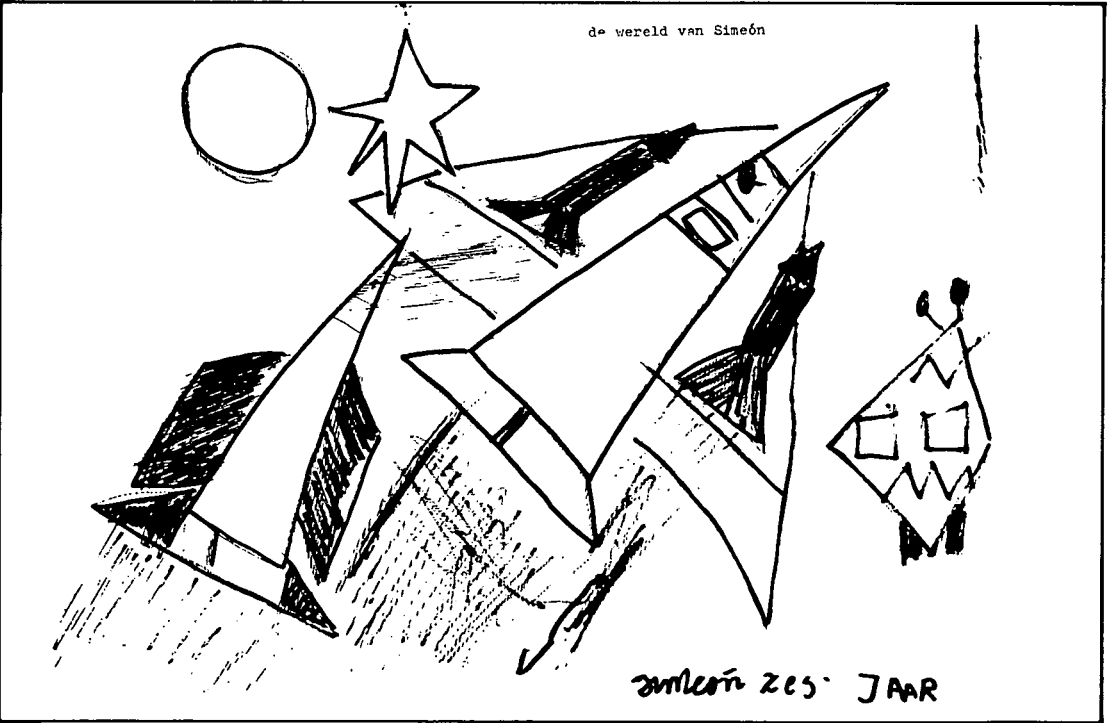
  
☒  
 vis

  
☒  
 boom

  
☐

1. Schrijf de woorden op de goede manier.  
 2. Zoek achter de streep dezelfde woorden als die voor de streep.  
 3. Het is rode pen of blauw het beste onder de streep. Zo aan mee: het woord vis (dood), boom (dood), boom (dood), het woord boom (dood), het woord roos (dood), boom (dood).

1A-4



leving.

Binnen deze opvatting is *lezen* vanaf het allereerste begin geen geïsoleerde, technische vaardigheid, die weer op te splitsen is in deelvaardigheden; het is verbonden met nadenken en met anderen praten, met luisteren en schrijven, met zinvolle situaties als een boodschap sturen of ontvangen, een antwoord op een vraag geven of zoeken. Het gaat hierbij niet om het zo snel mogelijk ontwikkelen van een papagaatechniek (vlotte synthese, correct, de melodie in overeenstemming met de gevoelsinhoud en dat soort malle praat), maar om vanaf het allereerste begin een juiste lees- (en praat-, luister- en schrijf-)houding aan te leren, die Freire een *problematiserende* houding noemt. In een artikel in *Vernieuwing* noemt Ed Wendrich deze houding *kritische intellectualiteit*: 'Een dergelijke kritische intellectualiteit betekent bijvoorbeeld dat "het kunnen begrijpen van schriftelijke stukken" (...) niet beperkt wordt tot zoiets als het zichtbaar kunnen maken van de hoofdlijn van een betoog. "Begrijpen" impliceert ook en vooral in staat zijn analyses en opvattingen die in teksten naar voren worden gebracht en de termen waarin dat gebeurt in verband te brengen met ideologische tradities.'<sup>9</sup>

In twee artikelen over *lezen* gaan Tineke Krol en ik een stap verder dan Wendrich; er ligt namelijk nog een vraag vóór het 'kritisch begrijpen' van teksten, en dat is *de vraag hoe je aan een tekst komt*.<sup>10</sup>

In het traditioneel onderwijs wordt altijd uitgegaan van *de tekst*, alsof elke tekst relevant is voor de lezer. (Dat komt natuurlijk door de schoolse eis dat er voor een examentekst geoefend moet worden.) Wij hebben dan ook het begrip *informatie verwerpen* ingevoerd: je zoekt namelijk informatie naar *aanleiding van een vraag*, en om een antwoord te vinden op die vraag hoeft je niet elke tekst te lezen.

Op Freinetscholen en in lees- en schrijfgroepen voor volwassenen wordt deze dialectische opvatting over leren en lezen geconcretiseerd: *lezen* wordt niet gezien als een geïsoleerde vaardigheid, maar geïntegreerd in praat-, luister-, schrijfonderwijs, de eigen ervaring wordt geproblematiseerd in de maatschappelijke context, er wordt geleerd in zinvolle situaties. De eerste woorden die gelezen worden, zijn woorden die voor de 'leerlingen' betekenis hebben; dat kan *straat* zijn of *brandweer* of *valkparkiet* of *weduwe* — het hangt van

hun verhaal af, en niet van hun klankzuiverheid. Ik geef zelf een jaar of vier les aan vier mannen die geen letter konden lezen of schrijven (alle vier hebben een gewone lagere school 'doorlopen'). Ik zelf heb geen enkele behoefte om ze te testen op de manier die in het Nascholingspakket wordt aanbevolen. Ten eerste kunnen ze ieder verschillende dingen: de een kan nu aardig lezen, de ander maakt er soms niets van (kan bijvoorbeeld het woord *brood* niet lezen, probeert te spellen: p-r-oe-b en zegt dan tóch *brood*, wie er wat van snapt mag het zeggen), maar begint beter te schrijven, de andere twee kunnen allebei een beetje lezen en een beetje schrijven, praten en lachen kunnen ze alle vier bijzonder goed. Ten tweede kunnen ze de ene keer veel meer dan de andere keer, dat hangt af van veel factoren, zoals moe zijn of zorgen hebben. Ten derde hebben ze zelf wel in de gaten of ze vorderingen maken of niet, en daar praten we natuurlijk wél over: 'Ik kon op de automarkt mijn naam en adres schrijven', 'Ik kon op de borden naar Zwolle rijden' of: 'Toen ze met een vragenlijst kwamen die ik moest invullen, zei ik "je bekijkt het maar" en toen ben ik weggelopen' (bij een sollicitatie). Ik werk meestal met hun eigen verhalen (die ik opschrijf), maar laat ze voor de grap wel eens uit schoolmethodes werken. Die vinden ze zeer verwarrend. De rook komt ... (in, uit, door) de pijp. Tja, als-ie *uit* de pijp komt, moet hij er toch eerst *in*, en daarna er *door*. We probeerden eens de AVI-testen; de laagste niveaus werd soep, maar bij 4A ging het beter. Moesten ze eerst inlezen? Vonden ze de eerste teksten te gek? *Naar de wei*, dat zal wel stads wezen. Wij gaan nooit naar de wei. Wel naar het land. Het paard van *boer Frans*. Belachelijk! Wij zeggen *Frans*, of *meneer Spruit* als we hem niet zo goed kennen. Ik heb mijn cursisten *van het begin af aan* geleerd ook bij *lezen* goed na te denken over wat ze lezen, zich af te vragen, klopt dit wel met wat ik weet. Want wat heb je aan de technische vaardigheid zonder dat je weet waar de tekst over gaat en zonder dat je een oordeel over de tekst kan vormen?

Nu kan men zeggen — en dat wordt ook vaak gezegd — jij hebt makkelijk praten met jouw soort onderwijs, jij hebt er maar vier en wij tweeëndertig. Jij werkt met volwassenen en dat is heel wat anders dan met kinderen. Dat zijn doodoeners. Laten we eerst eens kijken wat er allemaal gebeurt in een klas en in een lees- en schrijfgroep,

### *Beste vrienden*

*In de Krant van september 1983  
lazen we het verhaal  
van J. de Jong  
en zijn tandarts.  
Het staat op bladzij 2.*

*We vinden dat J. de Jong  
erg goed schrijft.  
Het is net alsof hij  
bij ons aan tafel  
zit te vertellen.*

*Weet je wat wij vreemd vonden?  
Er was één tand afgebroken  
en de tandarts wou er gelijk maar  
vier uittrekken.  
Wat een sloper!  
Gaat dat bij iedereen zo?*

*We keken eens naar ons zelf.  
Drie van de vier hebben een kunstgebit.  
De een vanaf zijn negentiende jaar,  
de ander vanaf zijn twintigste jaar  
en de derde vanaf zijn achtendertigste jaar.  
Daar is dus ook behoorlijk gesloopt.*

*Verder viel ons op  
dat de tandarts je zegt.  
Is hij een goede vriend?  
Zegt meneer De Jong óók jij en jou  
tegen de tandarts?  
De assistente zegt wél u.*

*We vonden het goed  
dat meneer De Jong  
niet over zich heen laat lopen.  
De tandarts zegt:  
'Je bent toch de hele dag thuis?'  
Daar heeft die man niets mee te maken.*

*Dit wilden we even zeggen  
over het verhaal  
van J. de Jong.*

*Henk, Koos, Henk en Fie*

(Ingezonden brief van mijn lees- en schrijfgroep naar KRANT, uitgave van SVE voor lees- en schrijfgroepen)

en laten we van elkaar leren (is het echt onmogelijk om af en toe eens in een één-op-één situatie met een kind te werken om samen uit te vinden waar barrières zitten?). Ook in het volwassenenwerk laten we natuurlijk steken vallen, maar we proberen wel steeds ons werk verder te ontwikkelen, samen met de deelnemers, en elkaar te ondersteunen in begeleidersoverleg en op veel soorten scholingen. Tot nog toe heb ik niet gemerkt dat het reguliere onderwijs erg onder de indruk is van het grote aantal (semi-)analfabeten in ons land. In hun artikel 'Kind-volgend onderwijs' (Moer 1981/2) schrijven Buruma en Van de Ven: 'In verband met dat falen in het schrijfonderwijs vraagt De Boer (namelijk in zijn boek *Op weg naar kindvolgend onderwijs*, opm. F.v.D.) zich af of het wel zo nodig is dat alle kinderen volleerde schrijvers worden. Zou het onderwijs niet zo ingericht moeten worden, dat een aantal kinderen *zijn* weg in de maatschappij kan vinden als een goede an- of half-alfabeet (pag. 67)? Aanvaarden we dat als onderwijsgevende? Zullen we dat aan ouders duidelijk kunnen maken? De vragen zijn gemakkelijk gesteld, dat geven we toe, maar we vinden ze wel fundamenteel.'

De vragen zijn gemakkelijk gesteld, ja. Maar fundamenteel zijn ze niet. Ze zijn naïef. Er wordt namelijk niet bij verteld dat het hier voornamelijk gaat om kinderen uit lagere sociaal-economische klassen. Wat zijn we tolerant. Jan met de pet mag een hernia oplopen bij gemeentewerken.

### **Lezen en de sociale verhoudingen**

De consequenties van de keuze voor de psychometrie of voor de dialectische kennisleer zijn duidelijk: voorstanders van de psychometrische kennisleer zijn voorstanders van overdracht van kennis en van geïsoleerde, cognitieve prestaties (vastgelegde leerstof en oefenstof; *lezen* gescheiden van schrijven, praten, luisteren; *lezen* opgedeeld in technisch lezen, begrijpend lezen, kritisch lezen, creatief lezen; fragmentarisch ('mastery learning'), abstract en theoretisch; gescheiden leeftijdsgroepen, niveaus, testen, etc.). Zij zijn dus voorstanders van het huidige onderwijsstelsel en de daarbij behorende methodes: als de leerling faalt, ligt de oorzaak van het falen bij hem zelf, of desnoods bij 'het milieu'. Het begrip *taalachterstand* is nu wel achterhaald, maar er is iets fraaiers en oncontroleerbaars voor in de plaats gekomen: *culturele deprivatie*.<sup>11</sup>

Voorstanders van de dialectische kennisleer kiezen voor problematiserend onderwijs en geïntegreerde, procesmatige ontwikkeling (vastgelegde leerstof in de vorm van 'naslagwerk', verslagen van onderzoekjes, etc.; *lezen* verbonden met schrijven, praten, luisteren; vanaf het allereerste begin *kritisch lezen*, dat wil zeggen leren lezen en schrijven vanuit eigen vragen en ervaringen; samenwerking praktijk en theorie; integratie van leertijdsgroepen; samenwerking; leerbarrières samen met de leerling én door intensieve observatie opsporen). Ze zien het instituut *school* als een afvalrace, en het taalonderwijs — vooral de alfabetisering — als een belangrijke factor in het selectieproces. Vooral kinderen uit de laagste sociaal-economische klassen worden daar het slachtoffer van.<sup>12</sup>

Hoe is het gesteld met het inzicht dat leerkrachten op lagere scholen hebben in deze problematiek? In een doctoraalscriptie van studenten orthopedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, *Ideaalbeeld en werkelijkheid*, een onderzoek naar de verschillen tussen veel en weinig naar het Buitengewoon Onderwijs verwijzende lagere scholen,<sup>13</sup> is de houding van leerkrachten op lagere scholen onderzocht ten aanzien van probleemleerlingen, die relatief vaak afkomstig zijn uit de lagere sociaal-economische milieus. Op grond van literatuur gingen de onderzoekers ervan uit dat leerkrachten die *inzicht* hadden in de problematiek van kinderen uit 'benadeelde milieus' beter in staat zouden zijn deze kinderen op te vangen en minder snel te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs.

Dat *inzicht* zou twee belangrijke dingen bevatten:

a Bekendheid van de leerkracht met wat kortheidshalve aangeduid wordt als 'het probleem van de kloof tussen school en milieu'. Concreet betekent dit: de thuissituatie kennen, beseffen dat er culturele verschillen bestaan tussen gezinnen en dat deze verschillen consequenties hebben voor de 'bagage' waarmee de kinderen de school binnestappen, inzicht hebben in de problemen die kinderen uit benadeelde milieus kunnen hebben in het onderwijs.

b Bereidheid van de leerkrachten om deze verschillen te aanvaarden en de eruit voortkomende problemen tot uitgangspunt voor het onderwijs te nemen. Concreet betekent dit: verschillende soorten gedrag kunnen en willen tolereren, uitgaan van de veranderbaarheid van gedrag, geen

uniforme eisen stellen, veel stimuleren van 'probleem'-leerlingen en een positieve attitude hebben ten aanzien van hun ontwikkelingsmogelijkheden, inzicht hebben in de rol die de verwachtingen en het gedrag van de leerkracht hebben op de prestaties en het gedrag van de leerlingen. (Pag. 204.)

'We hebben in ons onderzoek geen enkele school aangetroffen waarvan de leerkrachten blijken gaven van een hoge mate van bewustzijn ten aanzien van de onderwijsproblemen van benadeelde kinderen en de oorzaken daarvan. De meeste geïnterviewde leerkrachten herkenden wel zoiets als een 'kloof tussen school en milieu' en noemden in dit verband taalachterstand en achterstand in algemene ontwikkeling. (...) Op de vraag 'Waarvan denkt u dat schoolsucces afhankelijk is?' werden met name door de weinig en middelmatig verwijzende scholen weinig factoren genoemd die liggen in de school en het onderwijs zelf. Men zocht de oorzaken voor schoolsucces toch in de eerste plaats in het kind en in het milieu. Hetzelfde geldt voor de vraag naar de oorzaken van leerproblemen: op alle scholen zochten de leerkrachten de oorzaken voornamelijk bij het kind zelf (geringe capaciteiten, hersenbeschadigingen, concentratiestoornissen) of (in mindere mate) in het milieu. Slechts enkele leerkrachten voegden daar oorzaken binnen de school aan toe (verkeerde aanpak door de leerkracht, schoolse eisen)' (pag. 205).

De onderwijssociologe Manuela du Bois zegt er in een interview in *Moer* (1983/2, pag. 29) dit over: 'De achterliggende problematiek van stimuleringsonderwijs en sociale problemen kan een leerkracht vaak niet overzien. Daarmee bedoel ik dat leerkrachten vaak niet het verband zien tussen sociale aspecten, bijvoorbeeld kleine woningen, werkloosheid, buitenlander zijn en problemen die zich op grond daarvan voordoen op school, bijvoorbeeld concentratie, vriendschapsrelaties, toekomstperspectief. Leerkrachten zien het verband niet tussen al deze factoren omdat elk probleem 'klein-gearbeitet' wordt. Ik heb er geen Nederlandse uitdrukking voor. Problemen worden gefragmentariseerd. Voor elk detailprobleem staat een stuk verzorging klaar. Een schoolhoofd moet overal overleggen en steeds maar weer doorverwijzen. Zo raakt uiteindelijk het probleem van de leerkracht zelf weg. Zij verliezen het overzicht over het hele probleem en voelen zich er niet meer verantwoordelijk voor.' Manuela du Bois

*Over het kindertehuis in Zetten, het toedienen van medicijnen, het platspuiten of isoleren van lastige kinderen: 'Achter dat alles gaat een slinks plan schuil het kinderbeschermingsdeel te psychiatriseren', aldus nog steeds BM (Belangenvereniging Minderjarigen). Peter Verhoeven van BM: 'Opvoedingsproblemen kunnen dan als een ziekte worden gezien. Lastig gedrag is dan niet meer het gevolg van de ellende die je allemaal over je heen hebt gehad, maar van een hersenafwijking. Op die manier kun je jongeren afzonderlijk behandelen en als ze dan nog lastig zijn geef je ze medicijnen. Zetten is al behoorlijk gesloten en als het een psychiatrische inrichting wordt is het een nog grotere fuik.'*

(De Volkskrant, 29 juni 1985.)

zegt verder dat de leraar in het basisonderwijs ook *onderzoeker* moet zijn en in staat gesteld moet worden om een breed inzicht in de situatie op te bouwen. De opleiding moet de leerkrachten de vaardigheden hiervoor leren en ze de maatschappelijke condities laten leren kennen die tot problemen leiden: Hoe komt het dat de buitenlanders hier zijn? Wat is intercultureel onderwijs? Hoe komt het dat er in oude buurten zo'n hoge concentratie buitenlanders woont? Hoe helpen de antwoorden op deze en soortgelijke vragen mij de lees- en schrijfbarrières van de kinderen te voorkomen of te overwinnen?

Dat is nu precies wat wij in het volwassenenonderwijs ook nastreven: dat de begeleiders samen met de deelnemers aan lees- en schrijfgroepen op onderzoek uitgaan. Hoe komt het dat je analfabeet bent? Wie zijn er nog meer analfabeet? (In mijn groepje kent iedereen nog minstens zeven mensen die niet kunnen lezen en schrijven, maar nog niet naar een lees- en schrijfgroep durven.) Hoe zou het komen dat die ook analfabeet zijn, wat zijn de overeenkomsten in jullie problemen? Waarom zou je moeten leren lezen en schrijven? Wie bepaalt wat goed taalgebruik is, wat je wel en niet kunt zeggen of schrijven? Is er verschil in de manier waarop mensen uit verschillende sociale klassen met elkaar omgaan (werknemer — werkgever, huisvrouw — burgemeester, verdachte — rechter, patiënt — arts, etc., etc.)? Hoe verstaan mensen elkaar, hoe vertellen mensen dingen aan elkaar? Wat voor barrières ondervind je als je met mensen van een andere sociale klasse com-

muneert? Naar deze aspecten van mondelinge en schriftelijke communicatie is nog maar weinig onderzoek gedaan, maar elke begeleider van een lees- en schrijfgroep kan de voorbeelden uit de mouw schudden.<sup>14</sup>

In ieder geval ligt het niet zo simpel als de meeste auteurs over het proces van alfabetisering suggereren: 'Opheffing van het analfabetisme is een beslissende voorwaarde voor resultaat van ontwikkelingswerk in achtergebleven gebieden. Onze samenleving blijkt niet alleen doorlopend een beroep te doen op lezen, door het beschikbaar komen van het schrift verandert de manier van samenleven op een ingrijpende wijze. De rol die lezen speelt, kunnen we moeilijk overschatten' (zie noot 7, pag. 12). Of: 'Werkelijke democratie in onze tijd houdt de eis in, dat ieder toegang heeft tot de zakelijke, nauwkeurige, in principe voor ieder gelijke informatie, die het lezen biedt. Vaardigheid in het lezen en goede leesgewoonten zijn in onze eeuw een voorwaarde voor een reële inspraak en voor een waarachtige democratie' (idem, pag. 13). Niet alleen komen er kerncentrales en kruisraketten terwijl het grootste deel van de Nederlandse bevolking daar *nee* tegen gezegd heeft, ook kan een groot deel van de bevolking — de schattingen lopen van 100.000 tot 600.000 — beschikbare informatie niet of nauwelijks lezen, maar ook moet informatie soms uit regeringsgebouwen gestolen worden om door de burgers gelezen te kunnen worden. Het wordt dus inderdaad tijd dat de samenleving iets aan dat lees-

*Koos is vijftig jaar.*

*Vanaf zijn veertiende jaar heeft hij gesjouwd in de bouw.*

*Nu is zijn rug kapot.*

*Hij gaat naar het ziekenhuis.*

*De specialist zegt:*

*— Het gaat zeker slecht in de bouw?*

*Hij zegt ook*

*dat er niets met Koos aan de hand is.*

*De foto's wijzen dat uit.*

*Koos eist een andere specialist.*

*Die bekijkt de foto's ook.*

*Hij keurt Koos voor 100 procent af.*

*Koos loopt nu in een gips-corset.*

(Leesles in mijn lees- en schrijfgroep)

*'Goed onderwijs was er voor ons niet bij. Op sommige kampen stond wel eens een houten keet, waar kinderen van zes tot veertien jaar bij elkaar zaten. Wij kregen veel slaag van de meesters en juffrouwen. Onze ouders durfden niets te zeggen, want anders kwamen zij niet meer bij ons om les te geven. Wij hadden het maar te nemen.*

*In de dorpen waren wel scholen, maar daar mochten wij niet altijd naar toe. Op één van die dorpsscholen, één waar we wel heen mochten, moesten alle kinderen van het woonwagenkamp in één klas. Alle woonwagenkinderen van zeven tot veertien jaar zaten bij elkaar boven in de school. Wij moesten het laatste naar beneden, als alle burgerkinderen buiten waren, en het laatst naar binnen. Wij mochten niet met de burgerkinderen in aanraking komen. Op de speelplaats kregen wij een klein hoekje aangewezen om te spelen. Daar mochten wij niet uitkomen. Het was een hele grote speelplaats; het was haast niet te overzien zo groot. De burgerkinderen mochten lopen waar zij wilden, maar wij mochten ons hoekje niet uit, alsof we besmette beesten waren. Wanneer er wel eens een eigengemaakte bal wegrolde, mochten wij hem niet ophalen. Dat deden de meesters voor ons. Zo werden wij behandeld.'*

*(Uit: Frederika. Het leven van een woonwagengeneratie tussen 1900 en 1945 door Frederika Brummer (die op een lees- en schrijfgroep heeft leren lezen en schrijven). Amsterdam, Uitgeverij Pendoor, 1984.)*

en schrijfonderwijs gaat doen.

#### **Terug naar de nascholing lezen**

Aan het begin van dit artikel vroeg ik me af vanuit welke visie op leren (en na-scholen) en op lezen de nascholing gegeven zou worden. Ik zou willen dat in ieder geval duidelijk is uit welke visie het Nascholingspakket voortkomt. En ook hoe zo'n visie, op z'n zachtst gezegd, nogal doorgedrukt wordt. Ik zou willen dat zowel de PABO-docenten als de na te scholen leerkrachten *de concrete problemen* met het lees- en schrijfonderwijs tot uitgangspunt van hun gezamenlijk onder-

zoek nemen, en niet een voorgebakken Nascholingspakket. Ze moeten kennis kunnen nemen van een lange traditie van denkers en doeners met betrekking tot contextafhankelijk leren en leren lezen. Ze zullen dan inzien dat ze de concrete problemen steeds moeten benaderen vanuit de structurele band die ze hebben met het hele onderwijssysteem binnen onze samenleving (de problematiserende methode). Anders worden die problemen weer als individuele gevallen behandeld en 'klein-gearbeitet', en dat is uitgerekend de valkuil waarin de 'deskundigen' rond de school trappen met hun onderwijstechnische oplossingen.

## Noten

- 1 Een voorbeeld hiervan is J.J. Dumont in *School* nr 9 (mei 1984). Hij beschrijft een bepaald geval, en het komt erop neer dat de leerkrachten onzeker zijn, de psycholoog van de begeleidingsdienst een fout advies gaf, de fysiotherapeut twee uur per week zonder resultaat training gaf, maar dat de *orthopedagoge* die een onafhankelijk onderzoek uitvoerde, verhelderend optrad: 'de basis voor taaltraining, voor orthodidactische training van lezen en spellen kan gelegd worden' (pag. 21). Ditzelfde verhaal staat overigens in de Inleiding van het boek *Lees- en spellingsproblemen. Dyslexie, dysorthografie en woordblindheid* Rotterdam 1984. Dumont is *orthopedagoog*.
- 2 Verhalen van afvallers staan in: Tamar van Caspel, Nel Hofmeester en Rutger Hueting *Wat doe ik hier eigenlijk? Afvallers van het lees- en schrijfonderwijs aan het woord* Amsterdam, Uitgeverij Pendoor, 1983 en in: Henk Alberts *Van den domme. Een onderzoek naar de achtergronden van 14 jonge analfabeten en de pogingen van het alfabetiseringswerk om preventief te werken*. Scriptie MO-B-opleiding sociale pedagogiek. Utrecht 1985.
- 3 *Nascholingspakket preventie van leesmoeilijkheden*. Samenstelling: Dré van Dongen, Werkgroep 'Raamplan Preventie van leesmoeilijkheden'. Instituut voor onderwijskunde Nijmegen, Katholiek Pedagogisch Centrum, z.j. (1984).
- 4 Piet van Dellen 'Technisch lezen in staat van beschuldiging' in: *Onderwijs en Opvoeding* april 1985; Jan Neuvel 'Een alternatief voor het leesonderwijs: Functioneel Aanvankelijk Lezen kan het leesplezier van de kinderen verhogen' in: *Didaktief* mei 1985; Mart Ceelen, Gerard Pijnappels en Leonie van de Wetering 'Letters helpen niet, lezen en schrijven wel' in: *Alfabode* jrg. 1984, nr 4; Madeleine Witmaar 'Methoden alleen helpen niet' in: *Alfabode* jrg. 1985, nr 3.
- 5 G.M. Esland 'Teaching and Learning as the organization of knowledge' in: M.F. Young *Knowledge and Control* London 1971.
- 6 J. Sixma *Leesvoorwaarden* Utrecht 1973.
- 7 E. Malmquist en B. Th. Brus *Lezen leren, lezend leren. Beschouwingen met betrekking tot het leesonderwijs in al zijn facetten* Tilburg 1974.
- 8 AVI: Analyse van Individualiseringsvormen; het AVI-project is afkomstig van het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch. Het AVI-pakket richt zich op technisch lezen en niveauleren.
- 9 Ed Wendrich 'Voorbij de reformpedagogiek en "the basics"' in: *Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij* jrg. 43 nr 9 (november 1984).
- 10 Fie van Dijk en Tineke Krol 'Lezen, van informatie verwerken tot informatie verwerpen' in: *Moer* 1975/4, en 'Lezen 2' in: *Moer* 1977/5.
- 11 Nuttige informatie over culturele deprivatie is: Nell Keddie (ed.) *Tinker, Tailor ... The Myth of Cultural Deprivation* London, Penguin Ed., 1973.
- 12 Zie bijvoorbeeld Anton Wesselingh (red.) *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij* Nijmegen, Link, 1979.
- 13 Guuske Ledoux, Margreet Schippers e.a. *Ideaalbeeld en werkelijkheid. Een onderzoek naar de verschillen tussen veel en weinig naar het Buitengewoon onderwijs verwijzende lagere scholen* Informatie over basisonderwijs, IPB, nr 74.
- 15 Een voorbeeld van zo'n onderzoek is: F. van Alebeek en T.F. Krol *Taalvragen in leergroepen van volwassenen* Amsterdam, Projectgroep Volwassenen Educatie aan de Universiteit van Amsterdam, Instituut voor Neerlandistiek, 1984.