

leesonderwijs

OVER DE GEMAKKELIJKHEID VAN HET LEREN LEZEN

VON-België heeft in oktober 1985 in Malle een studiedag georganiseerd met als thema 'Boeken leren lezen'. Ter afsluiting van deze dag hield Willie van Peer een lezing 'Over de gemakkelijheid van het leren lezen'.

Van Peer is werkzaam als hoofddocent aan de met opheffing bedreigde letterenfaculteit van de KU Tilburg, waar hij zich bezig houdt met onderwijs en onderzoek op het gebied van de literaire socialisatie. Het leesonderwijs, zoals dat in een institutioneel kader als dat van het onderwijs plaats vindt, is daar een onderdeel van.

Onderstaand artikel, dat in iets andere vorm al eerder gepubliceerd is in Vonk 1986/2, is een weergave van de lezing op de studiedag in Malle. Geprobeerd is deze tekst zijn karakter van mondelinge presentatie te laten behouden. Na een pessimistische start over het falen van ons leesonderwijs slaat de toon van de lezing om in optimisme: leren lezen is een relatief eenvoudig proces. Deze stelling wordt wetenschappelijk onderbouwd, gestoffeerd met de resultaten van een paar case-studies en uitgewerkt in een handvol praktische vuistregels voor de docent.

Hoewel ik niet wil beginnen met doemdenken, zou toch ook ik de aandacht willen vestigen op de uitkomsten van recent onderzoek naar de resultaten van het huidige leesonderwijs. Het rapport van Wesdorp (1985) liet nog onlangs zien dat 7% van alle zesdeklassers in het lager onderwijs als functioneel analfabeet bestempeld kon worden. Natuurlijk valt er op dat onderzoek wel wat af te dingen, ook in dit blad (zie *Moer* 1985/3, 1986/3 en 1986/4) is daar al de nodige aandacht aan besteed.

Overigens: niet alles wat de onderzoekers vonden was verontrustend; veel kinderen noemden lezen op school leuk, een vijfde van de kinderen vond het zelfs het leukste vak.

Desalniettemin moeten de gevonden uitkomsten van het rapport Wesdorp voor leerkrachten die met de kwaliteit van hun beroep begaan zijn, weinig anders dan onthutsend en shockerend zijn. Ze worden overigens door andere uitkomsten bevestigd. Er leven in Neder-

land ongeveer 500 000 volwassen analfabeten. (De schattingen lopen uiteen van 300 000 tot 700 000; een onderzoek van de KUN toonde in 1977 in ieder geval dat 4 tot 5% van de volwassenen in Nederland an- of semi-alfabeet is.) De cijfers voor het volwassen analfabetisme in Vlaanderen zijn, voor zover ik weet, zeer vergelijkbaar. Bovendien betreft het in vrijwel alle gevallen volwassenen die een gewone schoolloopbaan achter de rug hebben. Een recent door de Europese Gemeenschap gefinancierd onderzoek liet zien dat in de EEG 94% van alle analfabeten vroeger gewoon op school heeft gezeten.

Verschillende verklaringen voor deze situatie zijn mogelijk. Ik noem er enkele:

- 1 De kinderen van nu zijn veel dommer dan de kinderen vroeger.
- 2 De onderwijzers van nu zijn veel dommer.
- 3 De ouders van nu zijn veel dommer.
- 4 De lerarenopleiders van nu zijn veel dommer.
- 5 De hele wereld wordt alsmaar dommer.

Ik heb deze verklaringen niet zelf uitgevonden: men hoort ze voortdurend om zich heen. Op het feestje en in de politieke redevoering, op de bus en in de tram, in het zwembad en aan de telefoon. Of men leest ze nog eens in de krant.

Wie heeft gelijk?

Niemand. Geen van deze 'verklaringen' is mijns inziens juist. Ik wil wel niet, zoals Voltaire's *Candide*, beweren dat deze wereld waarin wij leven de beste van alle mogelijke werelden is — want dan schreef ik dit stukje niet, maar de overtuiging dat onze tijd tot één van de domste in de geschiedenis moet worden verklaard, lijkt mij toch enigszins in strijd met de feiten. Ik wil haar dan ook laten voor wat zij is. Het algemeen intellectuele peil van de mensheid lijkt mij alleen maar hoger te worden. Dat geldt a fortiori voor het kunnen lezen; vergelijk daartoe Jansen (1984). Ik denk dus dat, als we willen verklaren waarom het leesonderwijs zo faalt, althans voor een aanzienlijk deel van de bevolking, we niet onze toevlucht kunnen nemen tot slogans als de net genoemde. Zoals ik aanstonds zal laten zien, heeft lezen namelijk — zeer in tegenstelling tot wat we gewend zijn te denken — vrijwel *niets* met slimheid te maken. Maar eerst wil ik nog wat andere sombere gegevens kwijt, die zo mogelijk als nog schokkender op ons mogen

overkomen.

De studie van Tellegen & Catsburg (1984)

Recent werden de eerste resultaten gepubliceerd van een onderzoek naar het lezen van boeken door kinderen, uitgevoerd door Tellegen & Catsburg (1984). Het gaat om een evenwichtige steekproef van 1 600 kinderen in heel Nederland, uit kansarme en kansrijke gezinnen, van rooms-katholieke en protestants-christelijke en openbare scholen, in de stad en op het platteland. De onderzoekers deden drie metingen: één in de vierde klas, één in de zesde klas van de lagere school en één in de tweede klas van het voortgezet onderwijs. Enkele van deze resultaten wil ik u niet onthouden.

In de eerste plaats valt op dat kinderen uit kansarme en uit kansrijke milieus *in hun vrije tijd* evenveel lezen zo lang ze op de lagere school zitten. Echte verschillen in dit opzicht duiken pas in de loop van het voortgezet onderwijs op. Bovendien stellen de onderzoekers geen uitgesproken verschillen tussen de *leesvaardigheid* van kinderen uit deze twee milieus vast in de vierde klas, terwijl die er wél zijn in de zesde klas. (Tussen haakjes: het verband tussen leesvaardigheid en veel in je vrije tijd lezen is ook niet zo evident: meisjes lezen in het algemeen méér in hun vrije tijd dan jongens, terwijl jongens gemiddeld toch hoger op leesvaardigheidstoetsen scoren.) We moeten dus concluderen dat niet de aanleg of het milieu van het kind op zichzelf voldoende verklaring voor falend leesonderwijs kan bieden, want aanvankelijk — in ieder geval nog tot de vierde klas — zijn er weinig verschillen te bespeuren. Sommige verschillen treden pas na de lagere school aan het licht. Misschien vindt u dit een wat flauwe interpretatie en denkt u dat ik erop uit ben het onderwijs per sé voor schut te willen zetten, maar dat is juist het tegendeel van wat ik bedoel. Vandaar dat ik nog even wat dieper inga op de gegevens van Tellegen en Catsburg. Zij vonden namelijk in hun onderzoek dat er ook grote verschillen zijn tussen de kinderen onderling. Op basis van die verschillen kunnen vier groepen in deze hele populatie van elkaar worden onderscheiden. In de eerste plaats zijn er de *leesfanaten* (ongeveer 33% van de kinderen!); het betreft kinderen die veel lezen, en als belangrijkste kenmerk gemeen hebben dat ze dat in hoofdzaak

doen voor hun geestelijk evenwicht. Boeken maken een diepe indruk op ze, ze lezen wanneer hun omgeving bedreigend op ze inwerkt, of als ze zich door omstandigheden niet lekker in een situatie thuisvoelen. Daarnaast is er een groep van *doorsneelezers* (weer ongeveer 33%). Ze lezen niet extra veel, maar ook niet weinig. Ze lezen, net als de fanaten, voor hun geestelijk evenwicht, maar dan niet speciaal zoals die eerste groep, wanneer ze een probleem hebben. Wat deze twee groepen betreft, mogen we onszelf in het onderwijs best gelukwensen: voor tweederde van de leerlingen kunnen we zeggen dat het lezen met veel succes en met veel plezier verloopt. Dat geldt helaas niet voor de volgende groep. Bijna een kwart van de leerlingen zijn *moeizame lezers*. Als hun geestelijk evenwicht onder druk komt te staan, grijpen ze niet naar een boek, maar luisteren naar muziek, kijken televisie, of zoeken iemand om mee te praten. Dat betekent in de praktijk echter, zoals de onderzoekers opmerken, dat ze relatief meer van ouderlijke toestemming afhankelijk zijn. Ook is duidelijk dat hun houding ten aanzien van boeken er niet een is van positieve waardering. Dat boeken de mogelijkheid tot troost, ontsnapping aan de dagelijkse problemen, kortzichtigheid en routines, of tot spanning (en ontspanning) kunnen bieden, blijft kennelijk voor deze groep een gesloten geheim. Tenslotte onderscheiden Tellegen & Catsburg nog een *restgroep* (ongeveer 10%), in het algemeen kinderen die lezen niet moeizaam of vermoeiend of vervelend vinden, maar er gewoon niet toe komen.

Het is interessant om na te gaan wat er met de groep van moeizame lezers gebeurt in de loop van het lager onderwijs. Men zou verwachten dat het onderwijs deze kinderen helpt om met dit lees-probleem in het reine te komen. De werkelijkheid is echter minder flatterend. Tellegen & Catsburg rapporteren juist het omgekeerde: de groep van moeizame lezers *stijgt* namelijk *in de loop van het basisonderwijs*! Van 21% in de vierde klas naar 27% in de zesde klas. Weliswaar geen spectaculaire piek, maar toch zeer bedenkenwaardig na die twee jaar extra onderwijs. De onderzoekers merken fijntjes op dat hieruit dus wel degelijk blijkt dat het onderwijs een invloed op de leeshouding en het leesgedrag van kinderen kan uitoefenen. Helaas voor ons echter gaat die in-

vloed niet in de richting waarin wij ze gaarne zouden zien.

Concluderend mag men stellen dat, als we het onderzoek van Tellegen & Catsburg mogen geloven, het leesonderwijs dan kennelijk zijn eigen problemen creëert. Dat lijkt mij een onontkoombare interpretatie: als er in de zesde klas bij meer kinderen leesproblemen voorkomen dan bij diezelfde kinderen in de vierde klas, dan is het onderwijs er kennelijk in geslaagd een probleem in het leven te roepen dat er aanvankelijk bij die kinderen (nog) niet was. Ook hier zou men weer de slogans te hulp kunnen roepen: 'kinderen worden dommer naarmate ze ouder worden', 'onderwijzers uit de zesde klas zijn minder goed dan die uit de vierde klas', etc. Maar ik denk dat dit echt al té koddig zou worden en dat we aan dergelijke verklaringen — ook al kan men ze geregeld beluisteren — toch geen ernstig geloof kunnen schenken.

Ik merk in het voorbijgaan op dat dergelijke resultaten ook voor andere aspecten van het taalonderwijs zijn vastgesteld. Zo vond Assink (1983) in een vergelijking tussen de spelling van de vierde- en zesdeklassers wel minder fouten tegen bepaalde soorten van werkwoorden (namelijk de 'klank-onzuivere'), maar tegelijkertijd stelde hij vast dat zesdeklassers méér fouten maakten tegen andere categorieën van werkwoorden (namelijk de 'klank-zuivere'). Het ongeluk wil nu dat de tweede groep werkwoorden in het Nederlands veel frequenter voorkomt, waardoor er dus, in absolute getallen gemeten, *door zesdeklassers meer fouten* tegen de werkwoordspelling werden geschreven. Overigens zijn deze onderzoeksresultaten ook voor Vlaanderen bevestigd: Peeters & Pepermans (1982) vonden vergelijkbare resultaten, zij het dat de toename van het foutenpercentage tussen vierde en zesde klas iets geringer was dan in het Nederlandse onderzoek.

Met andere woorden: ook op het gebied van de werkwoordspelling creëert het onderwijs tussen de vierde en de zesde klas problemen die er aanvankelijk niet waren.

U vraagt zich uiteraard — terecht — af hoe dat mogelijk is. Hoe, met andere woorden, het mogelijk is dat de problemen toenemen — in weerwil van onze oprechte bedoelingen, in weerwil van onze betrokkenheid en onze over-

wegingen, onze ernstige inspanningen en onze zorgen ook. Ik heb aan deze vraag al eerder aandacht geschonken — zie Van Peer (1984) — en sprak toen over *paradoxen* van het lees-onderwijs. Essentieel in mijn redenering is het feit dat ons handelen vaak niet het effect heeft dat we ervan verwachten. Vooral de wijze waarop de institutie school ons handelen beïnvloedt of in bepaalde richtingen dwingt, is van centrale betekenis voor het ontstaan van dergelijke paradoxale situaties. Daarom zullen we aan deze invloed van de institutie de nodige aandacht moeten geven, al is het alleen al omdat de buitenwacht de berichten over onderwijs-resultaten met argusogen gadeslaat. In een tijd van economische recessie is het voorspelbaar dat de publieke opinie de bezuinigingsbijl juist daar gehanteerd wil zien, waar het onderwijs geen of relatief magere resultaten scoort. Anders gezegd: als twee jaren extra spelling- of leesonderwijs tóch geen zoden aan de dijk zetten, waarom dan nog dit onderwijs handhaven, zo kan men zich de vraag van de kritische buitenwacht voorstellen. Kortom, de crisis die ikzelf in het taalonderwijs zie, is een vrij fundamentele, waarbij de belangen van het vak zelf op het spel staan. Ik voorspel dan ook dat, als wijzelf niet met harde cijfers kunnen aantonen dat wij een reële bijdrage leveren aan de oplossing van problemen of de verbetering van de bestaande toestand, dat dan de overheid verder zal bezuinigen op het taalonderwijs. Maar hoe moet dat dan? Want valt het ook niet te ontkennen dat het ambt van onderwijzer/es niet makkelijk is. Vele leerkrachten zijn overspannen of die grens nabij: de eisen die aan ze gesteld worden, verhogen voortdurend; de vermoeienis neemt alom toe — en de vreugde af. Hoe moet men van een dergelijk vermoeid corps verwachten dat het zulke diepgaande en moeilijke problemen zal oplossen, bovenop de bestaande problemen die er al zijn en waar wij dagelijks onder zwichten? Het antwoord op die vraag lijkt moeilijk voorstelbaar, maar is in feite simpel, goedkoop en makkelijk te realiseren. Maar vooraleer ik daar dieper op inga, moet ik u mijn belofte van daarnet nog gestand doen: de belofte dat ik naast droevig stemmende onderzoeksresultaten ook zou verwijzen naar recent onderzoek dat ons weer gewoon en diep kan laten ademen.

De studie van Doman (1975)

Dit onderzoek komt uit de hoek van de neurologie en aanverwante wetenschapsbranches. Vooral het onderzoek van Doman (1975) naar vroeg-lezende kinderen heeft daarin een belangrijke rol gespeeld. Voor alle duidelijkheid: het gaat over kinderen die volledig zelfstandig kunnen lezen vóór de lagere-schoollleeftijd. Vooraf wil ik even vertellen wat ik er zelf uit eigen ervaring over heb mogen leren. Ik ken twee dergelijke kinderen, die van een Engelse vriend. Beiden hebben ze volgens de methode van Doman leren lezen (van hun moeder) op een zo prille leeftijd, dat het onze schoolse verbeelding tart, en we misschien met enig ongeloof worden vervuld. Het meisje in dit gezin, thans 13 jaar, las toen ze 2½ jaar was (ze was begonnen met 18 maanden). Ze las toen voor zichzelf, als ze er zin in had, boeken. Op 2½ jarige leeftijd kon dit kind dus de eigen lectuur die het verkoos, zelfstandig en in de volledige en ware zin des woords, lezen. Ze is nu 13 jaar, hoogbegaafd en creatief. En de snelste lezer die ik ooit in mijn leven heb ontmoet. Ze leest een boek van enkele honderden pagina's in een uurtje uit. Ze begint dan vrolijk aan een ander. En ze heeft alle elementen uit het verhaal dan zó verwerkt, dat ik er meestal jaloers op ben. En bovenal: ze *houdt van lezen*. Lezen is voor haar geen corvee, geen school- of huistaak, maar iets wat ze met intens plezier en met overgave doet, een activiteit waaraan ze zelf kennelijk heel wat intellectuele en emotionele vreugde beleeft.

Ik zie velen onder u de wenkbrauwen fronsen: dat kan nooit goed gaan, zoveel intellect, denken we dan als volwassen onderwijsspecialisten. Ik moet u echter — gelukkig — teleurstellen. Het betreft een volstrekt normaal, gelukkig en evenwichtig meisje, sociaal zeer vaardig, dat bovendien erg van sport en spelen houdt, en op geen enkele wijze hinder ondervindt van haar leesvaardigheid. Ja, goed, wellicht wilt u mij nog wel geloven, maar wenst u dit als een hoogst merkwaardig en uitzonderlijk geval weg te wuiven. Er is echter nog haar broertje, drie jaar jonger. Hij was er wat minder snel bij, want kon pas lezen toen hij 3½ was. Hij is ook wat minder lees-fanaat dan zijn zus, en leest ook niet zo griezelig snel, maar toch nog aanzienlijk méér en op een aanzienlijk hoger niveau dan zijn

leeftijdgenootjes. Ook hij is een volstrekt gewoon kind, dat wel eens huilt of zich eenzaam voelt, graag snoept en televisie kijkt, en in het algemeen een heel gewoon alledaags leven leidt. Ook bij hem is echter opvallend hoezeer hij in zijn lectuur opgaat. Ook voor hem is lezen een heel plezierige en intense activiteit, één die hij, naast voetballen, rennen en computerspelletjes even hartstochtelijk beoefent. Of, nee, u weet nóg een uitweg: beide kinderen zijn zogenaamd 'hoogbegaafd'. Dat klopt, denkt u, heel aardig, want: het zijn beide kinderen in hetzelfde gezin, dus met gelijksoortige erfelijke antecedenten. Bovendien liet ik zelf daarnet het woord 'hoogbegaafd' vallen toen ik over het meisje sprak, heeft u kunnen opmerken. Nu wil ik niet beweren dat erfelijkheid en aanleg geen invloed op ons zouden hebben. Ook wil ik me niet (althans niet op dit moment) in het debat begeven over wat nu domineert: de invloed van onze genen of van onze omgeving. Waar het mij om gaat, is dat de gevallen van vroeg-lezende kinderen *niet* kunnen worden afgedaan met een beroep op aanleg, talent, erfelijkheid, of speciale begaafdheid. Om te beginnen zijn er heel wat vroeg lezende kinderen wier broertjes of zusjes helemaal niet zo vroeg met lezen waren, terwijl ze toch grotendeels hetzelfde erfelijk materiaal van hun ouders meekregen als hun vroeg-, graag- en snel-lezende broers of zussen. In een aantal gevallen zijn vroeg-lezende kinderen eerstgeboren kinderen, in een aantal andere gevallen weer niet. Een veel sterker argument is nog dat vele kinderen leerden lezen op uitermate prille leeftijd, lang voordat er van enige hoogbegaafdheid of intelligentie sprake kón zijn. Vaak hadden de ouders zelfs al besloten hun kind op zeer jeugdige leeftijd te leren lezen, vóór het geboren was! Eerder moeten we tot het omgekeerde besluiten: niet een bijzondere aanleg of potentie maakte het kind tot een uitzonderlijke lezer, maar: juist dit vroege lezen maakte dat het kind zich later in intellectueel en emotioneel opzicht ontwikkelde, superieur aan leeftijdsgenootjes en aan wat men gemiddeld van kinderen verwacht. Kortom, lezen op vroege leeftijd is vaak een belangrijke factor in de ontwikkeling van hoogbegaafdheid *achteraf*, en niet omgekeerd. Vroeg lezen is meestal *oorzaak* van hoogbegaafdheid, niet gevolg.

Er is echter nog een veel sterker argument ten voordele van deze verklaring. Het is in dit op-

zicht dat het werk van Doman bijzonder intrigerend is. Ik moet u daarom nu het verhaal vertellen van Tommy Lunski. Tommy werd als vierde kind in het gezin Lunski in de VS geboren, echter ... met zeer zware hersenbeschadiging. Toen hij twee jaar was, werd een neurochirurgisch onderzoek op hem uitgevoerd, wat leidde tot de conclusie dat Tommy tot niet meer dan een soort plantaardig bestaan in staat was. De chirurg raadde dan ook opname in een instelling voor de verdere duur van zijn leven aan. U kunt zich voorstellen wat gebeurt: de ouders zoeken wanhopig naar andere mogelijkheden voor hun kind. Uiteindelijk komen ze terecht bij de (thans beroemde) 'Institutes for the Achievement of Human Potential', waar ook Doman werkzaam is. Tommy is op dat ogenblik drie jaar oud. Hij kan lopen noch kruipen. Van spreken is geen sprake. Een onderzoek volgt, de ouders krijgen instructies voor een behandelingsprogramma (dat ze thuis moeten uitvoeren) en worden gevraagd na 60 dagen terug te komen. Als dat gebeurt, kan Tommy kruipen. De ouders zijn enthousiast. Na drie keer 60 dagen kan Tommy zijn eerste woordjes zeggen: 'Mummy' en 'Daddy'. Dan koopt de moeder, zonder er verder bij na te denken, een alfabet-boekje voor Tommy. Bij een van de volgende onderzoeken meldt zij dat Tommy alle letters kan lezen. De stafleden van het Instituut zijn niet gek, en geloven haar niet. Tommy is op dat moment vier jaar. Bij elk van de volgende bezoeken brengt meneer Lunski getrouw verslag uit van Tommy's gezegde lees-vorderingen, die telkens een beetje beleefd doch ongelovig door de staf worden beluisterd. Op Tommy's vijfde verjaardag vertelt de vader vol trots dat Tommy nu ook de *Reader's Digest* kan lezen. Om de portee van zijn verhaal te bewijzen, krabbelt hij snel enkele zinnen op een velletje papier en laat dit door Tommy lezen. Resultaat: de hele staf is met stomheid geslagen. Waarop de vader: 'Maar ik heb jullie toch altijd al gezegd dat hij kon lezen!?' Waarop het kind, zoals te voorspellen, uitvoerig tot object van bestudering wordt. Conclusie, in de woorden van Doman zelf: 'Tommy — severely brain-injured and just barely five years old — could read better than the average child twice his age and with complete comprehension. By the time Tommy was six he walked, although this was new to him and he was still a little shaky; he read at the eleven-to-twelve-year-old level.'

Voor Doman en zijn team was dit het startpunt voor een diepgaand gewetensonderzoek naar onze opvattingen over de leer-mogelijkheden van kinderen. Kennelijk zijn we er zo aan gewend geraakt, kinderen als 'slim' of 'begaafd' te taxeren, dat we niet meer in de gaten hebben dat juist die dingen het resultaat van een ontwikkeling zijn. Dat — anders gezegd — zelfs kinderen met op het eerste gezicht nauwelijks enige mogelijkheden, nog steeds tot ontwikkelingen in staat zijn.

Tallose kinderen zijn sindsdien door Doman's team begeleid en bestudeerd, waaronder heel wat kinderen die hersenoperaties hadden ondergaan, onder meer hemispherectomy (de chirurgische verwijdering van één van de twee hersenhelften). Ook bij deze kinderen kon worden vastgesteld hoe snel ze konden leren lezen. In een groep van 143 kinderen met ernstige hersenbeschadigingen konden *alle* kinderen iets lezen, variërend van enkele letters van het alfabet tot hele boeken, na maximaal tien maanden. En een aanzienlijke proportie van de driejarigen kon moeiteloos zinnen en kinderboeken lezen.

Ik wil u — tegen die achtergrond — graag deelgenoot maken van een speculatie die Doman in zijn boeken voorstelt: 'How long could we look at Johnny, who had an intact brain, without asking the question: "What is wrong with Billy?" Why did not Billy, who had twice as much brain as Johnny, perform twice as well or at least better?' (p. 16). Het antwoord dat Doman suggereert is even fascinerend als belangrijk in onderwijskundig opzicht. Niet de prestatie van het kind met hersenletsel verdient onze verwondering, maar het feit dat al die doodgewone, normale kinderen kennelijk *geen* gebruik maken van het surplus aan hersenen dat de natuur hen heeft bezorgd.

Samengevat, en toegepast op ons eigen leesonderwijs, kunnen de resultaten van Doman's onderzoek als volgt worden geformuleerd:

- a De overgrote meerderheid van onze kinderen leest ver beneden hun reële mogelijkheden.
- b Omgekeerd: aan de mogelijkheid om te *kunnen* lezen voldoen al onze kinderen. De opvatting als zouden zelfs lichte hersenbeschadigingen al leesmoeilijkheden (kunnen) veroorzaken, moet definitief naar het rijk van de fabels worden verwezen.

Maar, moeten we ons afvragen: als al onze kinderen in staat zijn om te leren lezen, waarom *doen* ze het dan niet?

Dit is een pijnlijke vraag. Haar stellen is bijna een zelf-beschuldiging. Waar mogelijkheden niet tot ontwikkeling komen, daar blijft de omgeving immers in gebreke. Als kinderen dus niet leren lezen, ligt dat enkel en uitsluitend aan hun omgeving. Hun omgeving, dat zijn wij, leerkrachten. Maar niet alleen wij. Ook ouders horen tot die omgeving, schoolhoofden en directies, inspectieleden, en alle anderen die bij de institutie onderwijs betrokken zijn. Dit hele sociale vlechtwerk van mensen waarin we ons, samen met onze kinderen bevinden, *verhindert* kennelijk dat deze kinderen hun leesmogelijkheden ontplooien.

Is dit nu zo verwonderlijk of nieuw? Diezelfde omgeving bemoeilijkt ook de ontplooiing van andere menselijke mogelijkheden. We kunnen zonder al te veel moeite vaststellen dat medeleven of tederheid, zin voor rechtvaardigheid, vredelievendheid of gevoel voor schoonheid al evenmin in onze cultuur veel kansen tot optimale ontplooiing worden geboden.

Wat in het geval van het leesonderwijs opvalt, is echter het feit dat er zo'n gigantisch apparaat (het onderwijs) speciaal voor in het leven is geroepen, een apparaat dat er desondanks niet in slaagt, deze mogelijkheid, in elk kind aanwezig, tot optimale bloei te laten komen. Sterker nog, kennelijk verhindert het onderwijs op bepaalde momenten zelfs de elementaire ontplooiing ervan.

Mijns inziens kunnen we daarom onmogelijk de conclusie uit de weg gaan, dat de wijze waarop het onderwijs thans in zijn algemeenheid functioneert, voor vele kinderen eerder een *obstacle* is dan een hulp om te leren. Wie mij kent, zal dan ook niet verbaasd zijn uit mijn mond te horen — niet, zoals didactici soms geneigd zijn te doen, de leerkracht weer met nieuwe dingen op te zadelen die hij weer moet bijleren — maar, dat de kortste weg naar daadwerkelijke oplossing van die problemen erin gelegen is, paradoxaal genoeg, dat we een aantal dingen moeten *af*-leren. Het argument daarvoor is het volgende.

De schoolse institutie, waarmee wijzelf zo nauw verbonden zijn en waarmee we ons niet alleen beroepshalve maar ook persoonlijk zijn gaan identificeren, legt ons, zonder dat we dat zelf willen, en zonder dat wij daar zelf controle

over hebben, zó sterke patronen en normen op, dat wij ons eigen handelen niet meer in de hand hebben, dat we, anders gezegd, dingen doen die we in feite niet willen. Niet de individuele leerkracht is verantwoordelijk voor de leesproblemen die we eerder hebben gesignaleerd, maar de institutionele krachten die op ons inwerken en die ons handelen leiden en richten. Het zou echter buitengewoon naïef zijn, te denken dat we die krachten makkelijk kunnen uitschakelen, of dat we 'buiten' de institutie om zouden kunnen werken. Dat is niet mogelijk. De moeilijkheid bestaat er dan ook in, juist die krachten te isoleren die het bereiken van onze leer-doelen in de weg staan, en waarvan de uitschakeling binnen de institutie reëel mogelijk (zij het moeilijk voor te stellen) is. Ik wil aan die vraag het laatste gedeelte van deze lezing wijden, niet echter dan nadat ik eerst nog terugkom op het werk van Doman.

Is het inzicht dat Doman bereikte, nieuw? In feite helemaal niet. De belangrijkste figuur die deze eer toekomt, is Maria Montessori. Al in 1899 bereikte zij *grosso modo* een zelfde inzicht; onder haar begeleiding boekten mentaal gehandicapte kinderen namelijk markante resultaten: een aantal van hen behaalde staats-examens in lezen en schrijven voor normale kinderen. Vanaf 1907 paste zij haar methode toe in de 'Casa dei Bambini', waar vooral sociaal verwaarloosde maar verder normale kinderen werden opgevoed. Centraal in haar wetenschappelijk werk staat het inzicht in de creatieve potenties van het kind, in zijn innerlijke drang om te leren, en in het verlangen van het kind om als een zelfstandig individu behandeld te worden. Het is onloochenbaar dat Montessori tot de belangrijkste pedagogische denkers van onze eeuw gerekend moet worden, en dat haar inzichten en methoden grote successen hebben geboekt. En toch ... men kan de vraag stellen: hoeveel belangstelling bestaat er nog voor het Montessori-onderwijs? Ik vrees dat we hier bij een belangrijke oorzaak van de eerder gesignaleerde lees-problemen zijn aanbeland. De inwendige krachten van de schoolse institutie hebben tijdens de voorbije decennia zozeer aan impact gewonnen, dat de waardevolle bijdragen van vroegere denkers vrijwel volledig verloren dreigen te gaan. Of: stilzwijgend en zonder zich daarvan bewust te zijn, is de on-

derwijsinstitutie bezig de waardevolle elementen uit de eigen traditie overboord te zetten.

De volgende vraag dringt zich nu — bij wijze van besluit — op. Zijn we in staat om, op basis van wat tot nu toe gezegd is, die elementen te isoleren (uit het werk van Doman, uit de pedagogische traditie van denkers zoals Montessori, uit het recente onderzoek van Wesdorp, van Tellegen & Catsburg) die ons toelaten, de gesignaleerde problemen in het leesonderwijs werkelijk op te lossen? Ik denk dat dat mogelijk is, en wil daartoe althans een poging wagen. Ik moet u echter vooraf waarschuwen. Het formuleren van dergelijke voorstellen in woorden is betrekkelijk eenvoudig, ook al vraagt het zelfs op dit niveau, dat men afstand doet van heel wat diep in onze persoon verankerde opvattingen. Maar het toe-passen ervan in de praktijk is iets wat nog vreemdender kan overkomen, niet omdat het moeilijk is (dat is namelijk helemaal niet het geval), maar omdat het handelwijzen betreft, die wij voor onszelf grotendeels van ons onderwijs hebben uitgesloten.

Maar goed, eerst iets over die elementen die mijns inziens waardevol zijn om ze in onze leeslessen toe te passen. Ik som ze op in de vorm van vuistregels, op het gevaar af, daarbij zelf schoolmeesterachtig te klinken. Dat is natuurlijk niet mijn bedoeling: het gaat er mij niet om, u te willen beleren, maar slechts om de wenken zo helder mogelijk neer te zetten.

De vuistregels

1 Zorg voor vreugde

Eén van de hoofdstukken in Doman's boek luidt trouwens 'On being joyous'. Kinderen houden beslist niet van saaie en sombere mensen. Bovendien is leren per definitie een vreugdevolle bezigheid. Nieuwe dingen ontdekken en proeven, nieuwe — onvermoede — inzichten winnen, is er iets spannenders en opwindenders? Het is in ieder geval onmiskenbaar dat kinderen het zo zien. Vanaf de geboorte doet het kind vrijwel niet anders dan leren. Waarom dan, zo kan men zich afvragen, maakt het onderwijs er zo'n saaie boel van? Hier doet zich scherp de invloed van de machtige institutie gelden: de school verhoudt zich slecht, zeer slecht, tot menselijke vreugde. De schoolse institutie wil ernst. Ik wil aanbevelen, de schoolse ernst door vreugde in het leren te

vervangen. (Tussen haakjes: dat wil niet zeggen, dat men voortdurend lollig moet zijn of doen. Die dingen worden in onderwijsdiscussies wel eens door elkaar gehaald. Opgewekt is niet hetzelfde als opgeklopt. Het gaat mij niet om de kunstmatige euforie of de vrolijke stemming. Wel om het gewone, alledaagse leven van plezier in het leren. Ik vrees dat dat iets is wat voor ons, onderwijsmensen, niet makkelijk te aanvaarden is. Wij zijn, laten we het toegeven, een tikkeltje bang geworden voor het plezier.)

2 Vermijd verveling

Ga ze met alle middelen te lijf. Er is weinig wat zó de vreugde in het leren kan vergallen als de verveling. Er zijn drie dingen die kinderen snel vervelen: 1) als je te snel gaat, 2) als je te traag gaat, 3) als ze teveel worden getest. Wat de eerste twee betreft, daar zijn relatief makkelijke oplossingen voor, en ik kom daar zo dadelijk op terug. Wat het testen betreft, is het mijn overtuiging dat we er op school door geobsedeerd zijn. Als we alle tijd die we in ons onderwijs aan toetsen en tests besteden, zouden optellen, dan zouden we tot een mooi getal komen. U moet wél bedenken: dat is de tijd waarin kinderen *niet* kunnen leren, want ze zijn met een test bezig. Ik zou dan ook sterk willen aanbevelen, het aantal toetsen op school, met het oog op het verminderen van de verveling, tot een fractie te willen terugbrengen. Dat heeft, zo beweer ik, géén nadelige invloeden op het peil van het onderwijs. Het argument daarvoor hangt met de volgende regel samen.

3 Wees geduldig

Ook dát is in het onderwijs voorwaar niet gemakkelijk, want de druk om bepaalde prestaties te halen, is bijna altijd groot, om niet te zeggen gigantisch. In de eerste klas al vindt de meester of de juf dat alle kinderen in de klas met Kerst, hooguit met Pasen, moeten kunnen lezen. Maar waarom eigenlijk? Als één ding uit de kinderpsychologie duidelijk wordt, is het wel, dat men met forceren bij kinderen meer het tegendeel bewerkt van wat men wil bereiken. Overigens zijn er ook wetenschappelijk interessante aanwijzingen dat het met dit geduld veel beter loopt. In Denemarken bijvoorbeeld vindt het leren lezen niet onder dergelijke tijdsdruk plaats. Dat heeft tot gevolg dat niet alle kinderen in de eerste klas kunnen

lezen. Er zijn zelfs — vergelijk Jansen (1984) — nog kinderen in de vierde klas die het nog niet kunnen, zonder dat de onderwijzers er hun geduld bij verliezen. Opvallend is echter dat in Denemarken *geen* (absoluut geen) kinderen de lagere school verlaten zonder adequaat te kunnen lezen. Herinnert u zich nog de 7% functioneel analfabeten in de zesde klas in Nederland? Mét geduld beslist elk kind dat het nu wel eens tijd wordt om werk te maken van dat lezen. We moeten in dit opzicht niet blind zijn voor ons eigen falen. Al ons ongeduld levert ons toch ook geen bevredigende resultaten op?

4 Werk alleen dan klassikaal, als het echt nodig is

Lezen is toch in de allereerste plaats een individueel proces? Waarom willen we daar per sé een publieke happening van maken in onze klassen? Dit is het antwoord op het eerder genoemde probleem: als je klassikaal werkt, ga je onvermijdelijk te snel voor sommige leerlingen en te traag voor anderen. Een juist gemiddelde voor alle leerlingen is er niet. Dus ontstaat de verveling bij 80% van de kinderen. En verdwijnt de vreugde in het lezen. Individueel lezen kán: kinderen doen het al jaren als ze de lagere school binnenkomen. (Hoe zouden ze anders hebben leren praten? Ze hebben er beslist geen klassikaal onderwijs in gekregen ...) Zorg dus voor een zekere mate van vrijheid voor de kinderen in de klas (maar dat is weer niet hetzelfde als willekeur), waarin de leerling zelf initiatief kan nemen en zelfstandig kan werken. Pas dan gedijt het individuele leren. Cijfer jezelf weg en word bege-leider van het leerproces. Op de achtergrond. Maak van leerlingen onderzoekers. Dat zoiets voor het lees-onderwijs uitstekend mogelijk is, toont het werk van E. Bol (1982) wel voldoende aan. Deze 'vuistregel' vooronderstelt dat kinderen niet een hele dag stilletjes aan een tafel hoeven te zitten. Dat er dus mogelijkheden moeten zijn om in de klas zelfstandig aan dingen te werken, dingen op te zoeken, of iets met een andere leerling te overleggen. Een klas waar de leerlingen de hele dag stil zitten, is juist *niet* gedisciplineerd, merkte Montessori ooit op ... De bedrieglijke stilte van een klas zegt dan ook veel meer over de beperkingen die we aan de leer-mogelijkheden van de kinderen hebben opgelegd, dan over hun werkelijke leeractiviteit.

5 Zorg voor veel (en divers) leesmateriaal in de klas

De situatie op dit punt is vaak droevig. In het voortgezet onderwijs in West-Duitsland bijvoorbeeld, beschikt 60% van de scholen wél over een computer, maar slechts 5% over een serieuze bibliotheek. Nochtans is de enige manier om kinderen aan het lezen te krijgen, ervoor te zorgen dat er minimale leesmogelijkheden in de omgeving aanwezig zijn. Laat dus, met andere woorden, veel individueel en vrij lezen. Laat zo weinig mogelijk hardop lezen: het is on-natuurlijk, tijdrovend en werkt verveling in de hand. Bovendien zegt het hardop-lezen van een kind weinig of niets over zijn vaardigheid bij het stillezen. Om van motivatie tot het lezen nog te zwijgen. Praat met de kinderen (individueel of in een groep) over wat ze gelezen hebben, en stimuleer hen om te vertellen wat hun leeservaringen waren. Zorg dus voor veel boeken in de klas of de onmiddellijke omgeving. Zorg voor een informatiecentrum op school en leer en laat de leerlingen er frequent mee werken. Lezen leer je alleen op twee manieren: door het (veel) te doen, en door het prettig te vinden. Alle andere beweringen zijn slechts holle rethoriek. Daarom, wellicht, nog één belangrijke 'vuistregel'.

6 Lees zelf veel, en met plezier

Maar dat dát belangrijk is, dat wist u ongetwijfeld al.

Literatuur

- Assink, E.M.H. *Leerprocessen bij het spellen. Aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek* Utrecht. Rijksuniversiteit (proefschrift), 1983
- Doman, G. *Teach your Baby to Read. The gentle revolution* London, Pan Books, 1975 (1st edition 1963)
- Jansen, M. 'The role of children's and trivial literature in mother-tongue teaching — seen in the perspective of a changing Society' in: Van Peer & Verhagen 1984, p. 127-136
- Peer, W. van 'Paradoxen in het leesonderwijs' in: Van Peer & Verhagen 1984, p. 69-80
- Peer, W. van & A. Verhagen *Forces in European Mother Tongue Education* Enschede, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 1984
- Peeters, B. & J. Pepermans 'Spellingsonderwijs. Werkwoordsvormen: afleren om bij te leren' in: *Vonk* 12, 1 (1982), p. 4-14
- Tellegen, S. & I. Catsburg 'Onderzoek van het Baschwitz-Instituut' in: *En nu over jeugdliteratuur* 11, 5 (1984), p. 160-161
- Wesdorp, H. *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau 's Gravenhage, SVO, 1985*