

**'LEZEN EN SCHRIJVEN VERAN-
DERT WERKELIJK HET BESTAAN
VAN DE MENS'**

Belle van Zuylen

analfabeten

De discussie over definities van geletterdheid wordt gevoerd buiten de mensen om die geen deel hebben aan geletterdheid: analfabeten. Onderzoek naar het wezenlijk belang van analfabeten om geletterd te zijn, zou wel eens verhelderend kunnen zijn in die discussie. Studenten en docenten van de Projectgroep Volwassenen Educatie hebben een begin gemaakt met dit soort onderzoek, dat zij taalvaardigheidssociologie noemen.

Fie van Dijk (Neerlandistiek, Universiteit van Amsterdam) laat zien hoe (met name bij vrouwen) leren lezen en schrijven in verband met sociale overheersing staat. Van wat voor begrip van taal wordt er uitgegaan? Een cursist over een leesboekje: 'Er staan geen woorden in.'

Analfabetisme

Gerard werkt in de bouw. Met zijn maten wordt hij in een busje van zijn werkgever van zijn woonplaats Mijdrecht naar de bouwplaats vervoerd. Op een dag werken ze ergens in de Bijlmer. Gerard heeft geen idee wáár. Hij kan de borden en straatnamen niet lezen. Als hij het busje op een morgen zou missen, zou hij de plek niet terug kunnen vinden met zijn eigen auto. Omdat hij al tien jaar zonder rijbewijs rijdt, durft hij de weg ook niet aan de politie te vragen. Ook aan zijn maten durft hij niet te vragen waar ze ergens zitten. In de bouw is de hiërarchie sterk en Gerard zou het mikpunt kunnen worden van practical jokes: Gerard bel jij effe die en die firma waar of

de palen blijven, het nummer staat wel in het telefoonboek; Gerard schrijf jij effe op dat ... Tussen de middag zwerft Gerard wat rond. Als hij een man met een hondje ziet, weet hij dat die in de buurt moet wonen, en niets met de bouw te maken heeft. Aan hém durft hij te vragen hoe het hier in die godvergeten wildernis eigenlijk heet, want je ziet nergens een bord.

Nu zit Gerard een paar jaar bij mij op een lees- en schrijfgroep voor volwassenen. Hij kan zijn naam en adres schrijven. Hij kan de borden lezen, en eenvoudige berichten. Hij heeft twee rijbewijzen gehaald nadat hij eindelijk beseftte dat hij niet zó stom was als de meester en zijn omgeving altijd zeiden. Hij had die rijbewijzen nog maar nauwelijks of ze werden ingenomen.

Wegens een bekeuring van twee jaar geleden vanwege rijden-zonder-rijbewijs.

De mannen die ik leer lezen en schrijven wilden op een gegeven ogenblik leren om telefoonnummers op te zoeken. Het telefoonboek werd erbij gehaald. We bladerden erin. Op pagina 12 stond een wereldkaart. Waarom die erin stond? Ik leg uit hoe het werkt: als je in Nederland om 12 uur belt, is het in Australië 6 of 7 of 8 uur. Hoe wist ik dat die zwarte vlek rechtsonder Australië was? (De mannen hebben alle vier de lagere school doorlopen, zijn tussen de 30 en 60 jaar oud.) Op zulke momenten wordt de globe erbij gehaald en praten we over werelddelen, pool-ijs, de warme golfstroom en een vulkaan in Mexico die het weer bij ons beïnvloedt.

Henk zit in de autohandel. Voordat hij op les kwam, kon hij zelf de vrijwaringspapieren niet invullen. Zijn klanten waren zo goed om dat klusje van hem over te nemen. Henk kon ook niet controleren of ze dat goed deden, met het gevolg dat de auto's die hij verkocht nog jaren op zijn naam blijven staan. Henk komt af en toe op les met een plastic tas vol acceptgiro's en aanmaningen van de autobelasting en bekeuringen door het hele land. Als de bedragen zó hoog zijn opgelopen, dat hij ze niet meer kan betalen, verdwijnt Henk een paar weken in een penitenteaire inrichting. (De portier zit er levenslang, zegt Henk optimistisch.)

Uit de voorbeelden die ik hier uit mijn eigen praktijk geef, zijn al enkele aspecten van analfabetisme af te lezen: desoriëntatie, afhankelijkheid, minderwaardigheidsgevoelens, sociale controle, bureaucratische beheersbaarheid, besodemieterd worden. De rij kan aangevuld worden, vooral ook met ervaringen van vrouwen die willen lezen en schrijven.

Vrouwen en analfabetisme

'Ze kan niet lezen! Moet je je voorstellen: ze kan niet lezen!' riepen de dames De Rhedon, De Rieux en De Kerber als uit één mond tegen Sainte Anne op het moment dat mademoiselle D'Estival uit het oog verdween omdat zij de oprijlaan van kasteel Misillac afsloeg en via een voetpad dwars door de velden terugging naar de boerderij waar zij woonde. (...) 'Ze kan niet lezen,' zeiden zij nadat mademoiselle D'Estival uit het gezicht verdwenen was, en het eerste wat Sainte Anne, toen zij op het

kasteel terug waren, tegen zijn moeder hoorde zeggen, was: 'Ze kan niet lezen!'

'En wat doet dat ertoe?' vroeg Sainte Anne een beetje kribbig.

Iedereen begon te protesteren. Aanvankelijk wilde hij daar helemaal niet op ingaan, maar toen hij zag dat er niet aan viel te ontkomen, zei hij tegen zijn familieleden: 'Ik heb de boeken die hier rondslingeren eens bekeken, en ik denk dat het niet veel uitmaakt of ik ze wel of niet had kunnen lezen, ik vraag me zelfs af of jullie in je hele leven ooit één regel hebben gelezen die je niet net zo goed had kunnen missen.'

De dames vonden deze manier van denken zo eigenaardig, dat zij er geen raad mee wisten; sommigen schreven hem toe aan een zekere irritatie jegens hen, en anderen meenden dat Sainte Anne slachtoffer was van een algehele neiging tot somberheid. Niet één van hen vroeg zich af wat ze nu werkelijk voor nut van het lezen had gehad. Mevrouw De Sainte Anne, die heel intelligent was, zag dat haar zoon verliefd was op mademoiselle D'Estival; en mademoiselle De Rhedon betreurde het dat men haar had leren lezen.'

(Van Zuylen 1986, p. 7 en 9.)

(Na veel verwickelingen geeft mademoiselle D'Estival haar ja-woord aan mijnheer Sainte Anne. In het bijzijn van haar moeder zegt ze tegen hem:)

'Toch zou ik in de toekomst liever wel kunnen lezen, en je moet het me leren; beloofd is beloofd. Ik hoop dat je me ook leert schrijven.'

'Dat raad ik u niet aan,' zei mevrouw D'Estival tegen Sainte Anne. 'Nu zij ongeletterd is houdt zij van u en houdt u van haar. Maak haar niet geletterd of geleerd. Verandering is uit den boze. U hebt haar lief zoals zij is, laat het zo.

Daar komt bij dat ik me nog een paar regels poëzie herinner — de enige die ik ooit heb gekend. Mijn oom de schoolmeester heeft ze me zo vaak laten opzeggen dat ik ze voor altijd in mijn hoofd heb. Maar het alfabet wou hij me niet leren, wat ik ook bad en smeekte. Hij zei: "Een vrouw die letters zou kennen, zou ook willen leren lezen; en wanneer zij dat zou kunnen, zou zij geheel op eigen kracht kunnen leren schrijven, en ik houd het op de woorden van een wijs man:

'Wanneer de vrouw zich thuis verveelt, dat de man haar pen en inkt verheelt;

Hij spreekt, hij schrijft, en 't is zijn woord

dat men door d'eeuwen leest en hoort
(zoals 't behoort).''''

(Van Zuylen 1986, p. 92.)

Analfabetisme van vrouwen betekent een dubbele onderdrukking. In haar boek *De kleur paars* laat Alice Walker een driedubbele onderdrukking zien: die van de *zwarte vrouw* die moeite heeft met lezen en schrijven; haar man houdt de brieven die aan haar gericht zijn achter, en in de blanke Amerikaanse samenleving telt een *zwarte vrouw* niet mee, zeker niet als ze tot de laagste sociaal-economische klasse behoort.

Nu leven we niet in de achttiende eeuw, en we leven niet in de Verenigde Staten. Om te beginnen met het laatste: in Nederland behoort 4% van de schoolkinderen tot de zogenoemde allochtone bevolking. Hoe vergaat het de meisjes op school?

Binnen het project Volwassenen Educatie doen Yvonne Helsloot en Lide van Bommel onderzoek naar vrouwen, alfabetisering en afvallen. Uit hun vooronderzoek bleek dat in Amsterdam meer dan eenderde van de vrouwen die aan een lees- en schrijfgroep deelnemen, afhaken zonder dat ze hebben leren lezen en schrijven. We weten ook dat veel analfabete vrouwen hun analfabetisme als zo'n grote schande ervaren, dat ze niet naar een lees- en schrijfgroep durven te komen. Maar er blijkt meer aan de hand te zijn dan schaamtegevoel. Juist door hun *positie als vrouw*: als echtgenote, moeder, oma, zuster of verzorgster komen ze niet aan het leren lezen en schrijven toe. Financiële problemen (de meeste mensen die niet (goed) kunnen lezen en schrijven zijn afkomstig uit de lagere sociaal-economische klasse), gezondheidsproblemen, geen tijd om een cursus te volgen, geen plaats om huiswerk te maken, altijd beschikbaar zijn voor huisgenoten of familie — er zijn genoeg redenen om geen cursus te volgen. Nog erger is dat veel vrouwen voor hun schriftelijke contacten volkomen afhankelijk zijn van hun man of andere huisgenoten, die vaak niet willen dat ze zélf dingen gaan regelen. Ze krijgen meestal weinig steun om te gaan leren en áls ze steun krijgen, houdt die vaak op als het lezen en schrijven een beetje moeilijk gaat: 'Je bent goed genoeg zoals je bent.' Willen de vrouwen tóch doorzetten, dan moeten ze zichzelf en hun plaats in het gezin ter discussie durven stellen.

Con-naître: samen geboren worden

Analfabetisme betekent niet alleen een ontbreken van technische vaardigheden. Huilca, een analfabete Peruaanse boer, zegt het zo: 'In mijn leven als leider heb ik niet alleen voor de rechten van de boeren gevochten, om hun werkomstandigheden te verbeteren, maar ik ben ook opgekomen voor het recht van de kinderen, dat er een huis van kennis voor hen is, waar ze veel kunnen leren, en hun ogen geopend worden en hun tongen loskomen. Daarom heb ik me ingezet voor de school' (...) 'Ik zet me in voor de school, omdat ik wil dat onze kinderen wat leren. Zodat ze niet zoals wij analfabeet zullen blijven. Daarvoor spannen we ons in. Onderwijs is altijd nuttig. Wanneer mensen kunnen lezen en schrijven hebben ze meer mogelijkheden. Bovendien wordt een analfabeet gezien als een ding. Hij is niet gelijk aan de man die het wel kan. Een man die niet kan lezen en schrijven wordt niet gezien als een mens. Voor muilieren wordt nog beter gezorgd dan voor iemand die niets weet. Om al deze redenen zitten we er achterheen dat er meer scholen komen' (Samanez 1975, p. 94). Een huis van kennis, waar ze veel kunnen leren en hun ogen geopend worden en hun tongen los komen. Leren, kennis opdoen, is een sociaal proces, zei de Chileense cultuurfilosoof Antonia Faundez op een bijeenkomst van het Project Volwassenen Educatie in mei 1986. Het is niet een individueel proces, ook al is de participatie van het individu noodzakelijk en fundamenteel. Hij brengt *connaître* (kennen) in verband met *naître* (geboren worden). Kennis opdoen is gezamenlijk deelnemen aan 'l'action de connaître, de naître ensemble': de een leert van de ander en vice versa. Het proces van alfabetisering is niet een simpel leren lezen, schrijven en rekenen, maar het is in wezen leren *de werkelijkheid te lezen*. Het proces van alfabetisering is het zich toeëigenen van basiskennis omtrent alle beslissingen en handelingen die verbonden zijn met leven in een gemeenschap. Dat betekent ook dat je leert hoe je de werkelijkheid van de samenleving moet begrijpen en analyseren, met het doel te weten te komen wat mogelijk is en wat onmogelijk om de samenleving te veranderen. In zijn boek *Oralité et écriture en Afrique* zet Faundez uiteen dat de methodes die gebruikt worden voor de alfabetisering ingedeeld kunnen worden in drie categorieën, naar de peda-

gogische principes en de politieke doelen die eraan ten grondslag liggen:

- a *de traditionele methode*, die als doel heeft te leren lezen en schrijven zonder deze vaardigheden te verbinden met de praktijk van het dagelijkse leven van de deelnemer. Ook al worden de technieken verbeterd in de loop der tijden, de principes en de doelen zijn dezelfde gebleven.
- b *de functionele methode*, die een instrument tot ontwikkeling beoogt te zijn. Daarom wordt het leren lezen en schrijven, en meestal ook rekenen, verbonden met activiteiten om problemen met gezondheid, productie, etc. van de bevolking van een bepaald land op te lossen. Deze methode wordt over de gehele wereld toegepast, onder meer door de UNESCO en helaas met weinig bemoedigende resultaten.
- c *de 'bevrijdende' methode*, die niet alleen de doelen nastreeft van de twee eerder genoemde methodes, maar ook nog een 'hoger' doel: alfabetisering in dienst van bevrijding op het terrein van politiek, economie, gezondheidszorg, participatie, cultuur, enzovoort. In deze benadering zijn de noden en behoeften van een bevolking het uitgangspunt voor de programma's en het didactisch materiaal. De bevolking heeft een actief aandeel in de uitwerking daarvan, omdat de mensen zelf hun vorming in eigen handen moeten nemen. De alfabetisering moet dan ook gevolgd worden door een programma van post-alfabetisering om een veranderingsproces in het leven van de analfabeten en dus ook in de maatschappij tot een goed einde te brengen.

(Faundez 1986, p. 75.)

Het is interessant dat in Afrika de mondelinge communicatie veel belangrijker is bij de overdracht van empirische kennis, verhalen, gevoelens, politieke strijd, literatuur, techniek, etc. dan schriftelijke communicatie. *Geletterdheid* moet dan ook niet *tegenover* een *mondelinge cultuur* worden geplaatst: bij het samenleren moet er juist gepraat worden over de waarde van de mondelinge cultuur en de kennis die daarmee overgedragen wordt. De dialoog begint bij de mondelinge cultuur: de werkelijkheid wordt onderzocht, beschreven, kritisch geanalyseerd. Vanuit die analyse kan men plannen maken tot verandering van de samenleving. De kennis wordt vergroot en ontwikkeld door de wisselwerking tussen de mondelinge

ge en de schriftelijke cultuur, en door de wisselwerking tussen empirische en theoretische kennis.

**De klerk is vrijgesteld van handarbeid:
hij deelt de orders uit.
(Oud-Egyptisch gezegd)**

In *The Social Context of Literacy* zegt Kenneth Levine dat geletterdheid haar sociale en politieke betekenis ontleent aan de spreiding van kennis: het al of niet beschikken over bepaalde informatie is de sleutel tot verbetering van je positie. Wie de controle heeft over de kanalen die de informatie verspreiden, heeft een instrument tot sociale overheersing in handen. Als geletterdheid die functie niet had, zou niet kunnen lezen te vergelijken zijn met klankdoofheid, en niet kunnen schrijven net zo weinig sociale gevolgen hebben als niet kunnen fluiten (Levine 1986, p. 46).

Hoewel Levine hier voorbijgaat aan de kritisch-creatieve functie van geletterdheid — een functie die hij elders in zijn boek voornamelijk aan *schrijven* toekent, en minder aan *lezen* — wil ik het punt van *sociale overheersing* wat nader toelichten aan de hand van een stukje geschiedenis van geletterdheid. De gegevens heb ik verkregen uit een artikel van Simon de Jong (De Jong 1975, p. 475-502) en uit het boek *The Politics of Literacy* (Hoyles 1977). In vele oude voor-koloniale onderwijsstelsels — bijvoorbeeld in boerensamenlevingen als het oude Egypte, bij de Azteken, in het oude China en in de Islamitische wereld — was het eigenlijke onderwijs voorbehouden aan de sociaal belangrijkste groeperingen: de priesters, de architecten, doktoren en schrijvers.

Het was nauw met de godsdienst verbonden, droeg een religieus wereldbeeld met een voor ieder vaste plaats op aarde over en werd door de rijke en machtige priesters verzorgd. Vooral de opleiding van hoge ambtenaren, schrijvers, opzichters en politie-agenten was belangrijk. Zij bemanden de sterk ontwikkelde bureaucratische organisatie van de farao's waarmee onder andere de landbouwsurplus in de vorm van belastingen werden geïnd en geregistreerd en de kooplieden belast. Alleen via de positie van schrijver bestond er een mogelijkheid voor sociale stijging in deze orde waarin voor het overige erfelijkheid van sociale functies en beroepen de plaats en de vorming van ieder bepaalde en die vooral religieus werd gelegitimeerd.

De onderwijsmethoden corresponderen met de

sociale doeleinden van het onderwijs. Het geheugen en de nabootsing waren, evenals in het onderwijs in het Romeinse Rijk, in de islamitische wereld en elders, de onder strenge discipline meest geoefende vermogens. Daarbij waren lijfstraffen voor de leerling even gebruikelijk als de stokslagen die zij later als volwassenen de kans liepen toegediend te krijgen. Via het bewerkstelligen van een goede aanpassing en conformisme aan het bestel waarin ieder zou hebben te leven zonder zelf of anderen onnodige vragen te stellen, werd de continuïteit van de betreffende orde gegarandeerd.

Het oude China kende een soortgelijk onderwijsstelsel. Hoewel de school er in principe voor iedereen toegankelijk was, werd deze slechts door een deel van de bevolking bezocht. Bepaalde verwantschapsgroepen hadden soms hun eigen scholen. De geletterden of mandarijnen vormden de geschoolde klasse en tevens de klasse van ambtenaren, want die werden onder de geletterden gerecrueteerd. Via een ingewikkeld systeem van examens en rangen kon een bevoorrechte student via de aanvangsexamens in de districtshoofdplaatsen (met enkele honderdduizenden kandidaten), de examens in het departement, de provincie en vervolgens die in Peking en het eindexamen (met enkele honderden kandidaten), doordringen tot de keizerlijke academie. Het autoriteitsprincipe, het formalisme en de oefening van het geheugen vormden de basis van deze opleiding waarin de overdracht van de traditie en reproductie van het verleden in hoge mate waren geperfectioneerd. De studenten keken neer op alle andere beroepsactiviteiten en achtten alleen de boekenstudie een edele en verheven bezigheid. De inhoud van het geleerde hield voor het grootste deel geen direct verband met de latere taakuitoefening. Als men tenslotte als ambtenaar van de keizerlijke bureaucratie voor telkens ongeveer vier jaar in een district of provincie werd aangesteld, dan lag de weg voor verrijking van de eigen verwantschapsgroep open door toeëigening van een deel van de geïnde belastingen dat in grond geïnvesteerd kon worden. Aldus werden de ambitieuze, begaafden en machtigen onder de indirecte controle van de staat gebracht.

(De Jong 1975, p. 481.)

Twee dingen worden uit deze citaten duidelijk: geletterdheid stond in dienst van sociale overheersing, maar ook de geletterde zelf was niet vrij. Zowel hij zelf als de aard van zijn geletterdheid — die je met de beste wil van de wereld niet kritisch of creatief kan noemen — stonden onder controle van de staat. Bovendien was geletterdheid *boekenwijsheid*, los van het dagelijkse leven. Onderdrukking van de arme bevolking. Dubbe-

le onderdrukking van de arme vrouwen. Afhankelijk van hun positie in een bepaalde samenleving hadden meisjes wel eens toegang tot de school, maar meestal ontbraken ze of bleef hun aantal beperkt. Schreef Sofokles niet in zijn *Ajax*: 'Het is het zwijgen dat het juiste fatsoen geeft aan de vrouw?' ('Tait-toi et sois belle!' zeggen de Fransen trouwens nog steeds.) En de Griekse komedieschrijver Menander (342-291 v. Chr.) laat een acteur zeggen:

'Een vrouw letters leren? Da's een fout van de eerste rang:


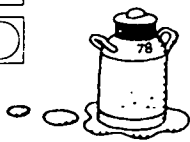
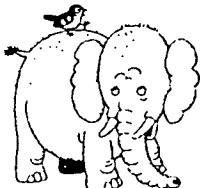

gelijk het toedienen van extra venijn aan een afschuwwekkende slang.'




De komst van de drukpers bracht een nieuwe kijk op de waarde en het gebruik van het schrift met zich mee: de handschriften waren meestal in het Latijn geschreven en konden uiteraard niet veelvuldig verspreid worden; ze konden alleen door een kleine groep mensen gelezen worden. Gedrukte boeken verschenen ook in de landstaal en hadden een veel grotere spreiding. Er ontstond nu een geletterde middenklasse.

Tot voor kort dacht iedereen dat met de invoering van de leerplicht elke leerling van een lagere school leerde lezen en schrijven, afgezien van een paar schipperskinderen en wat woonwageneigenaren. De school produceert echter nog steeds analfabeten, die — nog steeds — voornamelijk uit de lagere sociaal-economische klasse afkomstig zijn. En de kinderen die wél leren lezen en schrijven, wat voor soort geletterdheid verwerven zij?

Zet een kringetje om de juiste letter

In *Literacy and schooling: an unchanging equation?* laat Jenny Cook-Gumperz zien dat in de loop der jaren de inhoud van *geletterdheid* binnen het instituut *school* veranderd is. Kan men (ook nu nog) geletterd zijn zonder onderwijs, onderwijs volgen zonder geletterd te zijn is niet mogelijk. Scholen zijn de instituties bij uitstek geworden om te selecteren en te voorzien in de ingewikkelde verdeling van arbeidsplaatsen. Binnen die context heeft *geletterdheid* een speciale betekenis gekregen, die je *schoolse geletterdheid* zou kunnen noemen. Jenny Cook omschrijft die als 'a system of decontextualised knowledge validated through test performances' (Cook 1986, p. 41), een systeem dus van kennis waaraan het

		buk rus bas bus
	lam sam som sap	
	aal aap raap eef	

	bom aam oom zoom
	pit pen vet pet
	keet uit eef eet

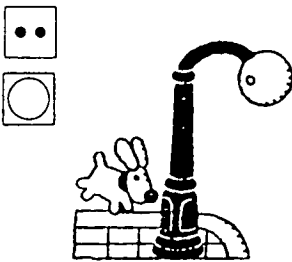
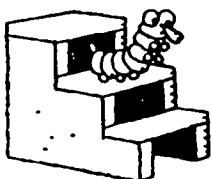
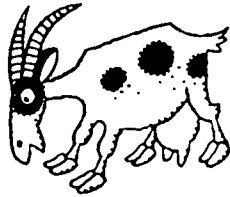
leven ontnomen is en die gelegaliseerd wordt door testbatterijen. Als ik terugkijk naar de scholing van de oude Egyptenaren en Chinezen komt deze omschrijving me overigens niet zó vreemd voor. Maar het gaat me hier niet om de juiste interpretatie van de geschiedenis, hoe interessant die ook is. Het gaat me om de schoolse geletterdheid van de dag van vandaag.

Die kan ik het best illustreren aan de hand van de methode die op 90% van de Nederlandse basisscholen gebruikt wordt om de kinderen te leren lezen, de methode *Veilig leren lezen*. Op een werkblad dat bij de methode hoort, luidt oefening 1 (heel modern als één stip in een vierkantje aangegeven): Zet een kringetje om de goede woorden. Op het eerste plaatje staat een melkbus, die stadskinderen hoogstens nog in de etalage van een antiekzaak zien, maar die op de boerderij nauwelijks meer voorkomt. Dit is een *school-woord*: de kinderen hebben van de juf gehoord dat het een *bus* is. Op het volgende plaatje staat een olifant die niet *oli-*

fant heet, maar *sam*. De aap kan ermee door, maar ik vind die wel behoorlijk afleiden. Maar dan. Bij het volgende plaatje moeten de kinderen die ademloos het Jeugdjournaal volgen toch menen dat hier een situatie uit Beiroet is weergegeven. Het woord *bom* is dus op zijn plaats. Daarop volgt waarschijnlijk *pet*, maar de *pit* die onze marine uitstraalt mag toch ook niet verwaarloosd worden. En maak van uw MacDonalds-dag: *keet* maken als *eef uit* gaat en *eet*. Ikzelf zou er *petat* onder gezet hebben. Kinderen moeten trouwens ongelooflijk soepel zijn, om op het ene moment een olifant *sam* te noemen, op het andere moment een aap *aap*, een man met een baard niet *man*, maar *oom*, een man met een pet *pet* en een meisje niet *meisje*, maar *eet*.

Hoe ingewikkeld het proces van leren lezen gemaakt wordt, blijkt ook uit de opdracht: 'Wat hoor je achteraan? Zet een kringetje om de goede letter.'

De paal is een kruising tussen een Amsterdammertje en een postmodernistische

 <p>paa .</p>	 <p>tra .</p>	 <p>gei .</p>
---	--	---

lantaarnpaal die in geen verhouding staat tot het hondje. Denk niet dat ik spijkers op laag water zoek: mijn eigen zoon kreeg bijna een bril voorgeschreven door de oogarts omdat hij weigerde een plaatje *eend* te noemen, omdat het beest een lange nek had, maar toch ook weer geen gans of zwaan was. Hij was toen drie jaar oud en we zijn geen lid van de vereniging van ouders van hoogbegaafde kinderen. Bij *trap* kán je niet horen of je een *p* of een *b* moet zetten, dat kan je alleen als je er twee trappen van maakt. Dat is dus gewoon een smerige val. En als de olifant *sam* heet, waarom zou dat beest met die horens niet *geis* heten? Als je het mij vraagt, hoor ik achteraan een geit bèèè, maar dan zeggen de deskundigen dat ik niet kan objectiveren. Want in het nascholingspakket *Preventie van leesmoeilijkheden* staat wat leerkrachten moeten weten over kinderen van zes jaar die moeten leren lezen:

'Vraag: Welk woord is het kortste, 'reus' of 'kabouter'?

Kind dat niet objectiveert: 'De kabouter, natuurlijk, want een kabouter is kleiner dan een reus.'

Kind dat wel objectiveert: 'Reus, want "kabouter" klinkt veel langer.'

(Hoofdstuk 3, p. 4.)

Dat *objectiveren* zal dus ook wel bij de schoolse geletterdheid horen. Immers, als je normaal praat, praat je niet in woorden en zelfs niet in zinnen, maar in klankstromen. De *leesvoorwaarden* van Sixma (Sixma 1973) zijn trouwens ook geen voorwaarden waaraan je moet voldoen om te kunnen leren lezen, maar voorwaarden om *de leesmethodes* te kunnen volgen!

Waar gaan de lesjes uit *Veilig leren lezen* over? Over kees en miep, en eindeloos gezeur omdat de dingen vanwege de verplichte klankzuiverheid niet recht voor zijn raap gezegd mogen worden.

oom loopt in de zon.

de jas op de riek.

de pet op de riek.

En:

papa is in huis.

miep loopt naar papa.

kees is er met een doos.

de doos is voor papa.

in de doos zit een pijp.

de pijp is voor papa.

De kinderen die orthodox in de Ceasar-leer zijn opgevoed, kunnen dan ook nauwelijks iets anders uit hun pen krijgen dan kees en miep: lezen doe je op school, over schoolse dingen als een riek en een pijp, en vóór school. Want als je niet kan lezen, kan je niet verder. *Functies* van lezen en schrijven (brieven schrijven, een dagboek schrijven, een krant maken, informatie opzoeken, leren, plezier hebben in boeken, gedichten lezen, etc.) komen niet aan de orde. Kinderen hebben er toch recht op om niet alleen te leren lezen en schrijven, maar ook te leren wat ze ermee kunnen doen?

Die hele schoolse, technische non-sense wordt nog het beste getypeerd door een deelnemer aan een lees- en schrijfgroep voor volwassenen. De begeleidster van zijn groep had hem een paar boekje van *Veilig leren lezen* mee naar huis gegeven om thuis wat te oefenen. Hij gaf ze de week daarop kwaad terug. 'Er staan geen woorden in', zei hij.



De armzaligheid van dit soort onderwijs in leren lezen en schrijven komt goed tot uitdrukking in de term *minimale geletterdheid*. Ik citeer A. van der Leij:

Een volwassene in een geletterde maatschappij dient, naar verondersteld mag worden, *schriftelijke informatie van alledaagse aard* te kunnen lezen: kranteberichten, het nieuws voor doven en slechthorenden, de ondertiteling van televisiefilms, de titels van loketten, de bewegwijzering van de ANWB, etc. Dat moet hij of zij in een tempo kunnen doen dat boven een bepaald minimum ligt. Dat geldt het meest dwingend voor informatie die na korte tijd verdwijnt, maar eigenlijk ook in andere gevallen. Het gevolg is dat geletterdheid wat betreft de leesvaardigheid tot op zekere hoogte *geautomatiseerd* moet zijn: een zekere hoeveelheid schriftelijke informatie dient accuraat binnen een bepaalde hoeveelheid tijd betekenisvol verwerkt te worden. Zo gedefinieerd bestaat er geletterdheid naar de mate van geautomatiseerdheid van de leesvaardigheid. Datzelfde is het geval voor het kunnen schrijven van woorden en teksten ten behoeve van alledaagse activiteiten (het invullen van formulieren, het schrijven van een brief, en dergelijke), al zal, naar ik aanneem, bij het schrijven het snelheidsaspect een minder dominante rol spelen dan bij lezen. In beide gevallen is accuratesse 'op alledaags niveau' vereist, wil de taak naar behoren uitgevoerd kunnen worden. Ik stel me voor dat er een *minimale geletterdheid* bestaat om voornoemde taken uit te voeren.
(Van der Leij 1983, p. 4-5.)

Dit klinkt allemaal heel redelijk en logisch. Als je een wegwijzer wilt lezen, moet je niet eerst in de berm hoeven parkeren om de letters één voor één te spellen. Wat ontbreekt is echter een kader waarbinnen deze robot-achtige activiteiten aangeleerd moeten worden. Een mini-

male geletterdheid wordt hier niet geformuleerd vanuit de eigen behoeften en inzichten van de mensen zelf (de analfabeten), niet vanuit een streven naar het 'humaniseren van de werkelijkheid' (de term is van Freire), maar vanuit een 'neutrale' visie op lezen en schrijven: lezen en schrijven is decoderen en coderen van symbolen. Dat wil zeggen: als er een formulier ingevuld moet worden, vullen we dat accuraat op alledaags niveau in. We vragen ons niet af, waarom we dat formulier moeten invullen en of we dat formulier wel willen invullen. Willen ze van ons weten of we jood zijn of zigeuner of homofiel of voordeurdel? Hup, gewoon accuraat op alledaags niveau. Moeten we bij onze schriftelijke sollicitatie meteen vermelden, dat we in Paramaribo geboren zijn? Hup, gewoon doen. Krijgen we die baan niet, maar we hebben ons best gedaan. Natuurlijk, als je het maatschappelijk kader weglaat, kan je meteen doorstromen naar *operationalisering*. Dat doet Van der Leij dan ook, 'met de kanttekening erbij dat het om een voorlopig idee gaat dat nadere empirische fundering behoeft'. De crux van het minimaal geletterd zijn is mijns inziens te vinden in de term 'automatisering van de leesvaardigheid'. Enzovoorts, enzovoorts.

Hoezeer een begrip als *minimale geletterdheid* een theoretische constructie is van heren achter een bureau, zal ik laten zien aan een voorbeeld uit de praktijk. In het alfabetiseringsproject van Den Bosch wordt tijdens de bijeenkomsten van de lees- en schrijfgroepen veel gepraat over de concrete situaties van de deelne(e)mers/sters. Bijvoorbeeld over waar ze in hun werk tegen aanlopen wat lezen en schrijven betreft. Automatisch komen dan ook

doorstromingswensen op tafel. Voor de horeca is het echt een beroepseis: mensen die als (assistent-)beheerder van een kantine in een buurthuis werken, moeten een horecadiploma halen. Ze worden bedreigd met ontslag.

Een moeilijkheden dat ze daar gehad hebben met het opzetten van een cursus voor mensen die dat diploma wilden hebben! Afdeling Welzijn, afdeling Onderwijs van de gemeente, Gewestelijk Arbeidsbureau, streekschool, commerciële opleidingen, eindeloze gesprekken over financiële en organisatorische problemen. Het ging om een groep van 14 deelnemers, van wie sommigen al een eigen bedrijf hebben en een aantal mensen in de WAO of de WW die nog nauwelijks perspectief op werk hebben, maar toch willen proberen voor zichzelf te beginnen.

Bij de horeca-opleiding is de enige eis wat schriftelijkheid betreft dat deelnemers redelijk moeten kunnen lezen. Dat wil zeggen dat het lezen emotioneel en technisch niet al te veel problemen meer oplevert. Kunnen schrijven is geen voorwaarde om deel te nemen. Het examen is multiple-choice-werk, lezen is dus de hoofdmoot.

Het project Den Bosch zette een schakelcursus op, samen met het enige commerciële instituut dat mondelinge horeca-cursussen verzorgt waarvan de toekomstige deelnemers niet zeiden 'daar moeten we niet zijn, die zijn alleen maar op centen uit'. Na een jaar praten en een half jaar met de groep voorbereiden, ging de schakelgroep van start. Het materiaal was soms tamelijk irrelevant. Bijvoorbeeld bij Nederlands werd gestreefd naar een volledige beheersing van de spelling, wat in dit geval niet terzake deed en het vertrouwen in het eigen leervermogen van de cursisten danig dedalen. Ze waren dus sterk afhankelijk van de kwaliteit van de docenten.

Tenslotte was er nog één probleem. Het leestempo van de deelnemers was nog niet hoog genoeg om binnen de gestelde examentijd de multiple-choicevragen te beantwoorden. Tijdnood mondt uit in een paniekgevoel, waardoor van een juiste toetsing van horeca-kennis niet veel meer terecht komt. Verzoek om verlenging van de examentijd werd afgewezen. Telefonisch werd toegezegd dat het wel mogelijk was dat de examentekst voor deze deelnemers voorgelezen zou worden. Dit moest schriftelijk aangevraagd worden bij het *Onderwijscentrum Horeca* dat het landelijk examen

van de horeca-opleidingen verzorgt.

Wat schrijft het Onderwijscentrum Horeca terug? Ten eerste dat de vraag voorgelegd zou worden aan het Ministerie van Economische Zaken. Het antwoord hierop kan even op zich laten wachten (even slikken). Maar dan.

Het verbaast ons dat deze personen in aanmerking gekomen zijn om zich voor te bereiden voor het examen *Cafébedrijf*!

Het examen *Cafébedrijf* is een vestigingsexamen, met andere woorden dit examen is bestemd voor aanstaande ondernemers.

Gezien uw brief vragen wij ons het navolgende af. Zijn deze personen wel in staat om ondernemer in de Horeca te worden? Als deze personen zo snel in paniek raken, hoe moeten ze dan functioneren in club- en buurthuizen?

Met andere woorden is het wel reëel deze personen op te leiden voor zo'n examen, terwijl zij zich waarschijnlijk in de praktijk niet waar kunnen maken?

Mijns inziens kunnen deze personen beter een eenvoudige cursus voor kok of kelner volgen.

Dan kunnen ze werkzaam zijn als werknemer!

(*Nieuwsbrief* 1986, p. 23.)

Meneer Van der Leij en alle anderen die het woord *minimale geletterdheid* zo gemakkelijk in de mond nemen: de crux van het minimaal geletterd zijn is niet te vinden in de term 'automatisering van de geletterdheid'. De crux is te vinden in een maatschappij waar de bazen van de knechten onderscheiden moeten worden, net als bij de oude Egyptenaren en de oude Chinezen. Ik ken nog veel andere, soortgelijke, gevallen, vooral in verband met het halen van vakdiploma's. Mensen die al jaren naar aller tevredenheid als lassers werkzaam zijn, moeten nu onder de dreiging van ontslag, hun automatisering van de leesvaardigheid waar zien te maken. Ik zie er de schrijnende gevolgen van. Over de controle van de staat met betrekking tot wat en hoe we moeten leren, heb ik geschreven in het artikel 'Meer van hetzelfde' (*Moer* 1985/5, p. 15).

Natuurlijk kunnen we de maatschappij niet via het onderwijs veranderen, hoewel het onderwijs niet *buiten* de maatschappij staat en daardoor deel uitmaakt van zowel behoudende als van kritische strijd. Ook moeten we niet stoppen met onderwijs omdat 'de revolutie nog niet plaatsgevonden heeft' (bis). Wat we wel voortdurend moeten doen is een analyse maken van waar we mee bezig zijn en ons handelen daarop afstemmen. De mensen die een vernieuwing willen van maatschappij en onder-

wijs hebben de tijd op het ogenblik niet mee, maar, zoals Co van Calcar in *Vernieuwing* (jrg. 45, nr 9, 1986) zei, we moeten rustig doorwerken en klaarstaan als *het nodig* is.

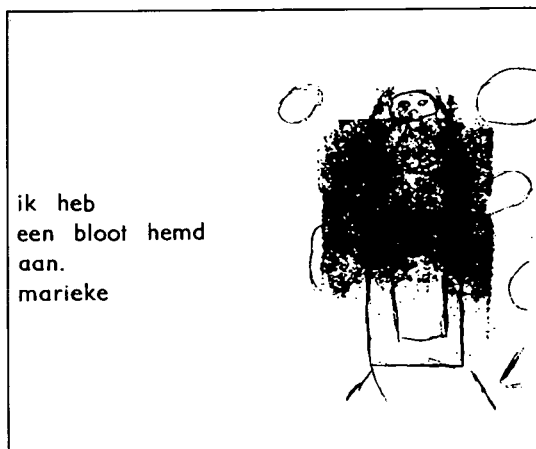
Die empirische fundering voor de operationalisering van het begrip *minimale geletterdheid* komt er wel. In feite is die er al voor een deel. Uit onderzoek is gebleken dat de meeste deelne(e)mers/sters aan lees- en schrijfgroepen van volwassenen al vóór kerstmis van hun eerste schooljaar op de lagere school zijn 'afgevalen' (beter: *uitgestoten* uit het onderwijsleerproces) (Van Caspel 1983). Net niet snel genoeg geautomatiseerd. De testen zijn er al, inclusief stopwatch: één-minuut-testen (in het onderwijs wordt al van Brus-kinderen gesproken: kinderen die slecht scoren op de één-minuut-test van Brus), leesniveautesten, de home-made-testen van onderwijsbegeleidingsdiensten, enzovoort. We hebben ook al een Periodieke Peiling van het onderwijsniveau gehad die 7% functionele analfabeten opleverde in de zesde klas. En de nieuwe Wet op de Basiseducatie eist dat cursisten van lees- en schrijfgroepen in drie jaar leren lezen en schrijven. Even operationaliseren of een potentiële deelnemer nog uitzicht heeft om binnen drie jaar voldoende snel te automatiseren. Drempel inbouwen dus. Instaptoets zou je zoiets kunnen noemen of leesvoorwaardentoets, of basis-educatie-rijpheidstoets. Zeker weten, dat de vrouwen het eerst uitgeselecteerd worden, gezien de problemen die zij hebben om naar de cursus te komen en te blijven komen.

Zo een jurk noemen wij dving

Het kan anders. Lees het schitterende boek dat Suze Riesthuis en Goof Donkersloot hebben geschreven voor de landelijke pedagogische centra als alternatief cursusmateriaal in het kader van het Speerpunt Nascholing Zorgverbreding Lezen (Riesthuis 1986). In hun *Leren lezen en schrijven volgens de natuurlijke methode* maken ze aan de hand van voorbeelden uit de praktijk duidelijk dat de *natuurlijke methode* wel even wat anders is dan 'stuur ze maar het bos in', wat de no-nonsense-lobby voortdurend suggereert (bijvoorbeeld Frater Ceasarius in *Didaktief* van mei 1986 en Dré van Dongen in *Moer* 1986/6).

Als fundamenteel verschil met de gangbare methodes voor het aanvankelijk lezen noemen Riesthuis en Donkersloot dit: 'Bij de natuurlijke

methode leren kinderen de woorden en letters niet *éerst*, om ze daarna op een of andere wijze te gebruiken, *maar ze leren ze doordat ze ze willen gebruiken in hun verhalen*.' Als leerkracht heb je de taak te voorkomen dat het schrijven en lezen wordt teruggebracht tot enkele uurtjes die je er toevallig aan besteedt — het gaat hier dus om de werkwijze — en dat je de kinderen begeleidt in het zelfstandig leren lezen en schrijven: hier gaat het om het leerproces.



Uit: Riesthuis 1986.

Dit rijke boek samenvatten doet tekort aan zowel de praktijk als de theorie die erin beschreven worden. Daarom beperk ik me tot het laatste hoofdstuk, 'Voorwaarden voor verandering'. Daarin wordt onder andere aandacht besteed aan de zekerheden die de gangbare methoden bieden aan de leerkracht. Eén van die zekerheden is dat de leerkracht een groot deel van de verantwoordelijkheid voor de alfabetisering van de leerling heeft overgedragen aan de schrijver van de methode. Zijn eigen verantwoordelijkheid is beperkt tot het precies opvolgen van de aanwijzingen en het ervoor zorgen dat de kinderen de opdrachten uitvoeren. Zijn verantwoordelijkheid voor de werkwijze treedt eigenlijk alleen op op het moment dat hij de methode kiest. Want elke keuze houdt in dat men verantwoordelijkheid op zich neemt. Wanneer steeds meer scholen echter dezelfde methode kiezen, wordt het aantal beschikbare methoden kleiner, en de keuze dus geringer. Bovendien oefent het feit dat een methode veel gebruikt wordt, invloed uit op de

mogelijkheid tot kiezen. Bij iets dat weinig gedaan wordt, moet men aannemelijk maken waarom men dat doet, bij iets dat veel gedaan wordt, moet men verklaren waarom men het *niet* doet. Dit alles werkt volgens bepaalde mechanismen, onafhankelijk van de inhoud van die methode.

De grootste beperking van de vrijheid om veranderingen aan te brengen in het lees- en schrijfonderwijs, ligt in de eenvormigheid van dat onderwijs op de scholen. Er zijn geen ernstige beperkingen van wettelijke aard of materiële belemmeringen die onoverkomelijk zijn. De moeilijkheid zit erin dat de leerkracht 'gebaande wegen' moet verlaten. Dat vereist een duidelijk standpunt dat het anders moet, vertrouwen dat het anders kan en een zeker inzicht in hoe het anders kan. Bovendien moeten allerlei betrokkenen, zoals collega's, ouders, inspecteur en begeleiders, op zijn minst dat vertrouwen ook hebben. De problemen die we hierbij tegenkomen, zijn dezelfde als ieder tegenkomt die iets wil veranderen.

Dit houdt onder andere in, dat de meer theoretische kennis van zaken niet alleen nodig is voor het werken zelf, maar nog meer om de verandering tegenover anderen aannemelijk te maken.

De zekerheid die een gangbare methode biedt bij het werk, de zekerheid die het gaan van de vertrouwde, bekende paden in het algemeen heeft, is een uiterlijke zekerheid, die ertoe kan leiden dat de vrijheid wordt ingeperkt. Maar een innerlijke zekerheid, dat bepaalde dingen die je met de kinderen doet, ook het gewenste effect zullen hebben, ontstaat uit ervaring en inzicht.

Die zekerheid groeit dus met het werk. De conclusie moet dus zijn dat we die zekerheid niet kunnen hebben voordat we beginnen. We moeten dan ook twee dingen doen:

- ten eerste: beginnen
- ten tweede: toch uiterlijke zekerheden zoeken, vooral in het begin.

We zullen dus naar compromissen zoeken, zonder dat we ons daaraan ophangen en zo onze vrijheid verliezen.

Bij het zoeken naar innerlijke en uiterlijke zekerheden is het boek van Riesthuis en Donkersloot onmisbaar: het is inspirerend en overtuigend.

De *taaldrukwerkplaatsen* hebben zo hun eigen werkwijze ontwikkeld voor het werken met kinderen en volwassenen, maar hun praktijk en de theorie die daaraan ten grondslag ligt, is zeer verwant aan die van de 'natuurlijke methode': ook hier worden de werkzaamheden

van hoofd (de taal) en hand (het drukken van een tekst) gecombineerd, ook hier vormen de alledaagse ervaringen en de onderlinge uitwisseling daarvan het uitgangspunt van het bezig zijn met taal. Ik laat op de volgende pagina's een paar stukjes zien uit de *Kinderkrant over je kleren*, een uitgave van de werkgroep Vrek, in samenwerking met de Taaldrukwerkplaats van Amsterdam (mei 1985). Het plezier van de kinderen, de natuurlijke taal ('ik was een andere prinses', 'hij roept waah waah met zijn handen voor zijn mond', 'ik voel me stoer'), de eigen cultuur die aan bod komt — niet als een exotisch hapje op een schoolavond, maar geïntegreerd in het lees- en schrijfonderwijs: een binnenjurk en een buitenjurk, 'zo een jurk noemen wij dving'. En als je nog geen Nederlands spreekt of schrijft, druk je toch gewoon Benim annem başörtü örtüyor: Mijn moeder draagt een hoofddoek. En je voegt er meteen maar een probleem van de tweede generatie aan toe: Ik doe die niet om omdat ik een hoofddoek niet leuk vind. Wat zou zo'n kind met oom en de riek moeten?

De praktijk van de lees- en schrijfgroepen van volwassenen is vooral geïnspireerd door de praktijk en de theorie van de Braziliaanse pedagoog Paulo Freire. Om op onze beurt leerkrachten in het basisonderwijs te inspireren, hebben Nel Hofmeester en ik het boekje *Kees en Miep zijn groot. Alfabetisering van volwassenen en leesonderwijs op de basisschool* geschreven, evenals het boek over leren lezen en schrijven volgens de natuurlijke methode, bedoeld als alternatief materiaal voor de nascholing 'Speerpunt lezen' (Van Dijk 1986). We beschrijven hoe we in het volwassenenonderwijs aankijken tegen niveaus, de verhouding leraar-leerling, het belang van eigen teksten, spelling, 'afwijkingen' als 'hyperactiviteit', 'dyslexie', 'concentratieproblemen', evalueren, taal en cultuur. Ik geef hier één voorbeeld van een leestekst, die door een begeleidster is opgeschreven. Het is het bijna letterlijke verhaal van een cursist.

winterjannen

de winterjan was een van de laatste peren die geplukt werden.

je legde op zolder uit elkaar.

's winters werd er een maal afgehaald, afgewassen, en met schil en al gekookt met een stuk ham.

"Waar kan je me aan herkennen " is een serie tekeningen van de kinderen van de eerste en tweede klas van de Bentinckschool. De kinderen van de turkse les schreven: de kleding in Turkije is anders. Het gaat speciaal over feestkleding. De zesde klas van de derde Elthetoschool en de tweede en derde klas van de Bentinckschool schreven ook over feestkleding maar dan speciaal over verkleden en kleren van filmsterren.

Hij roept waah waah met zijn handen voor zijn mond



Feest dving.

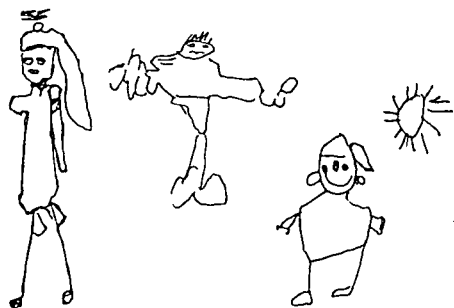
Ik zou me echt gaan verkleden in een vrouw met feestkleren als er een bruidsfeest is. Je hebt er sieraden en ringen voor nodig. Zo een jurk heeft een binnen jurk en een jurk wat een beetje open is. Die jurk hoort een buitenjurk te zijn. Zo een jurk noemen wij dving. Je gaat dansen en zingen en met andere mensen praten.

Ik was een andere prinses

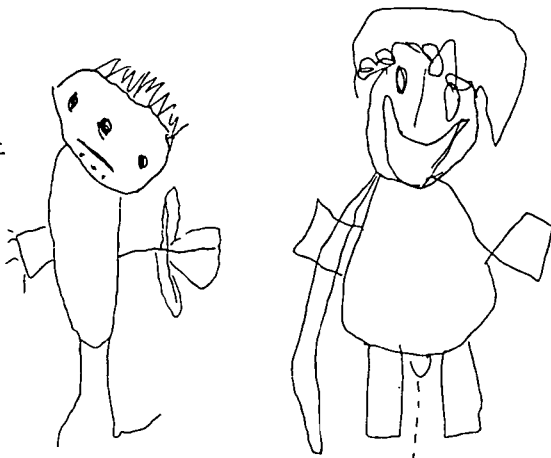
Ik was een militair.
En ik had een militaire broek aan.

Ik ben een boef
Ik had handschoenen aan.

Die cowboy had een koe
gevangen.



De deftige dame.
Zij heeft een tasje om.





Ik voel me stoer in m'n michael jackson-pak. Hij is zwart en heeft veel ritsen. En ik draag hem veel naar feestjes. M'n meester vindt het heel erg mooi.

Ben okuldayken annem bana mavi yün almıştı, ben eve geldiğimde dedim ki: "anne ben bu rengi beğenmedim, ben pembe renk isterim". Ve o pembe rengi aldıktan sonra annem ördü ve giydim.

Mijn moeder heeft blauwe wol voor mij gekocht toen ik naar school was. Toen ik thuis kwam zei ik tegen haar: "Moeder, ik vind deze kleur niet zo leuk, ik heb liever rose". Nadat we die rose wol gekocht hadden heeft mijn moeder een mooie trui voor mij gebreid en ik heb die aange-trokken.

Benim elbisemi annem aldı. Ben elbise-mi çok beğiniyorum. Onun için en çok o elbisemi giyiyorum.

mijn moeder heeft mijn jurk gekocht. Ik vind mijn kleren heel leuk. Daarom trek ik die kleren zo vaak aan.

Biz arkadaşlarla camiye giderken başörtü takıyoruz. Eğer ben başörtü ötersem sıkılıyorum. Onun için evde bile başörtü takmıyor.

We trekken onze hoofddoeken aan als ik met mijn vriendin naar de moskee gaan. Wanneer ik die aan heb krijg ik het benauwd. Daarom trek ik hem thuis niet aan. Zelfs mijn moeder trekt geen hoofddoek aan.

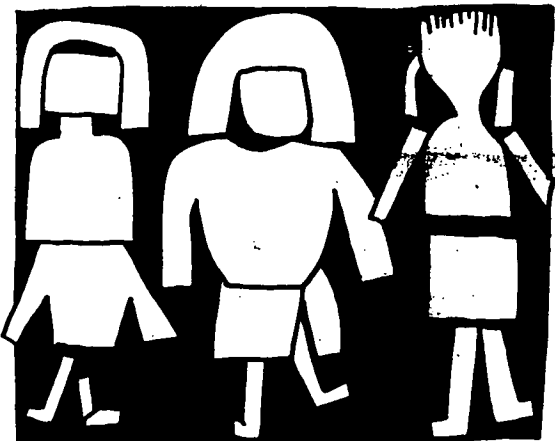
Ik voel me pas stoer als ik wijde broeken aan heb. Die broeken draag ik meestal op feestjes. Op feestjes draag ik ook soms een pak die zwart-wit is!!



Ik voel me stoer in een hoge waterbroek met witte sokken en merkschoenen en een wijde trui en dan nog een hele mooie zwarte jas. Mijn moeder vindt het ook erg mooi staan. Nathalie en Nadine

Ben 18 yaşına girince ablamın gibi örtü takacağım, ben açık gezmiyeceğim ablamın gibi örtüneceğim.

Ik zal een doek om doen zoals mijn grote zus als ik 18 jaar ben. Ik zal me dus goed inpakken zoals mijn zus.



Benim annem başörtü örtüyor. Ben örtemem, çünkü başörtü sevmiyorum.

Mijn moeder draagt een hoofddoek. Ik doe die niet om omdat ik een hoofddoek niet leuk vind.

*als de ham gaar was, werd hij eruit gehaald.
de winterjannen moesten nog op een laag pitje
sudder en werden lekker rood.
de schillen zijn ietsje vettig van de ham.
het steeltje blijft er aan zitten
en je kan de peer haast als een haring opeten.*

Tenslotte wil ik nog één voorbeeld geven van een alternatieve praktijk, een voorbeeld waarmee ik mijn aanklacht tegen mechanistisch taalonderwijs en ideeën over minimale geletterdheid én mijn pleidooi voor een humaniserend taalonderwijs en een maximale geletterdheid wil besluiten. Het is het boekje *Ik spring van de vel* dat gemaakt is door deelnemers van het dagverblijf De Hoeve te Laren, in de Inleiding 'zwakzinnige mensen' genoemd. Zwakzinnig, zwakbegaafd, debiel, IQ, correcte spelling, correcte zinsbouw — wat kunnen we veel van deze mensen leren.

*topitjes wotojes
artapeljes
balgehak
vla*

*bonjes
geklurde topikjes*

*rijst ragoe
apeljes
sbit*

*kool artapejes
costaat*

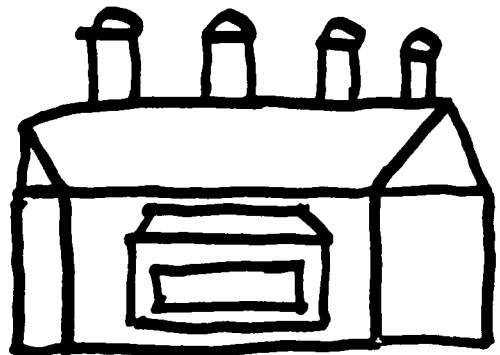
*soep zapgons soep
roote kool
artapeljes*

zuid ierland
gaan wij

gaan wij
kamperen

kleine
huisjes kijken

kleine ierland



Bibliografie

- Anoni, Menachim *De universiteit van Auschwitz* Amsterdam, APS, 1986
- Ashruf, G. 'OETC Hindi, Urdu en Sarnami voor Surinamers' in: *Moer* 1986/1, p. 92-97
- Bergh, H. van den 'Misverstanden over functionele analfabeten' in: *Pedagogische Studiën* 63, p. 141-144
- Best, E. *The Maori School of Learning* Wellington 1959
- Bezoen, H.L. & J. Naarding (red.) *Verklarend handwoordenboek der Nederlandse taal* Groningen, Wolters, 1956
- Birjmohan, B.L. 'Toespraak Hindi Parishad Nederland op Hindidag, gehouden op zaterdag 27 september 1986' in: *Hindi Parishad Nederland* 1, p. 2-6
- Bloomfield, Leonard *Language* London, George Allen & Unwin, 1933
- Boal, Augusto *Theater der Unterdrückten* Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1979
- Bois-Reymond, M. du e.a. *Onderwijzersleven* Nijmegen, SUN, 1981
- Bois-Reymond, M. du 'Onderwijsideologieën' in: *Comenius* jrg. 3 (1983), nr 9, p. 44-71
- Bruinessen, M. 'De Koerden van Turkije en hun literatuur' in: *Traditie en modernisme in de Turkse literatuur* 's-Gravenhage 1985, p. 47-65
- Bruner, Jerome 'Language, Mind and Reading' in: Goelman e.a. (eds) 1984, p. 193-200
- Calfee, Robert 'Computer literacy and book literacy: parallels and contrasts' in: *Educational Researcher* mei 1985, p. 8-13
- Caspel, Tamar van, Nel Hofmeester & Rutger Huefting *Wat doe ik hier eigenlijk? Afvallers van het leesen schrijfonderwijs aan het woord* Amsterdam, Pendoor, 1983
- Castell, Suzanne De, Allan Luke & Kieran Egan (eds.) *Literacy, society and schooling* Cambridge, Cambridge University Press, 1986
- Cook-Gumperz, Jenny *The social construction of literacy (Studies in interactional sociolinguistics 3)* Cambridge, Cambridge University Press, 1986
- Van Dale *Woordenboek der Nederlandsche Taal* 's-Gravenhage/Leiden, Nijhoff/Sijthoff, 1916
- Van Dale *Engels-Nederlands Woordenboek* Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 1984
- Van Dale *Groot Woordenboek der Nederlandse Taal* Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 1984
- Dasberg, L. & J.W.G. Jansing *Meer kennis meer kans; het Nederlandse onderwijs 1843-1914* Haarlem, Fibula-Van Dishoeck, 1978
- Delnoy, R. & J. Sturm *Aspecten van schoolse geletterdheid; een compilatie van (etnografisch) onderzoek naar leesonderwijs* Enschede, SLO, 1986
- Derrida, Jacques *De la grammatologie* Paris, Les éditions de Minuit, 1967
- Dijk, F. van 'Meer van hetzelfde; over beter leesonderwijs op basisscholen door nascholing van leerkrachten' in: *Moer* 1985/5, p. 15-27
- Dijk, Fie van & Nel Hofmeester *Kees en Miep zijn groot. Alfabetisering van volwassenen en leesonderwijs op de basisschool* 's-Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, 1986
- Doornenbal, J. 'Het kind en de rode schoolmeester; een analyse van de ideeën van de Bond van Nederlandse Onderwijzers ten aanzien van de kindgerichte pedagogiek in het begin van de 20e eeuw' in: *Comenius* jrg. 3 (1983), nr 10, p. 239-259
- Duffy, G.C. & L.D. McIntyre 'A naturalistic Study of Instructional Assistance in Primary-Grade Reading' in: *The Elementary School Journal* 1983, nr 1, p. 15-25
- Elias, Michael 'Plat-Haags' Publikaties van het Instituut voor Algemene taalwetenschap 15, Amsterdam 1977
- Elias, Michael 'De vraag of je met zo'n peiling de werkelijkheid benadert, blijft gerechtvaardigd', interview met Hildo Wesdorp en Huub van den Bergh, in: *Didaktief* jrg. 15 (1985), nr 8, p. 16-19
- Erickson 'School literacy, Reasoning and Civility: An Anthropologist's Perspective' in: *Review of Educational Research* jrg. 54 (1984), nr 4, p. 525-547
- Evan, L. 'Can you read Chinese?' in: *The Sciences* jrg. 11 (1971), nr 6
- Faksh, M.A. 'A historical survey of the educational system in Egypt' in: *International Review of Education* jrg. 22 (1976), nr 2, p. 234-244
- Faundez, Antonio *Oralité et écriture en Afrique. Processus d'alphabétisation et de post-alphabétisation a Soa Tomé et Principe* Genève, Conseil oecumenique des églises, 1986
- Fens, K. 'Ontbloeid geslacht' in: *de Volkskrant* 9 januari 1987, p. 15 (a)
- Fens, K. 'Verbindingen' in: *de Volkskrant* 16 januari 1987, p. 17 (b)
- Geerts, G. e.a. *Van Dale Woordenboek der Nederlandse Taal* Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 1984
- Geest, Th. van der *De computer in het schrijfonderwijs: perspectief voor een procesbeheersing* Enschede, TH Twente, 1986
- Gerritsen, A. 'Schrijven: van dichtbij naar veraf' in: *Moer* 1983/3-4-5, p. 142-150
- Goelman, Hillel, Antoinette A. Oberg & Frank Smith (eds.) *Awakening to Literacy* London, Heinemann, 1984
- Goody, J. (ed.) *Literacy in traditional societies* Cambridge 1968
- Gough, K. 'Implications of literacy in traditional China and India' in: Goody (ed.) 1968, p. 70-84
- Grace, G. *Teachers, Ideology and Control; a study in urban education* London, Routledge & Kegan Paul, 1978
- Greenfield, Patricia Marks *Beeldbuiskinderen* Nijkerk, Intro, 1986

- Groot, Lodewijk de & Jan Smits *Lezen na de brugklas: plezier of plicht* DCN-cahier 17, 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1986
- Gudschinsky, Sarah C. 'Linguistics and literacy' in: Sebeok (ed.) *Current Trends in Linguistics* 12 's-Gravenhage, Mouton, 1974, p. 2039-2057
- Havelock, E.A. *Preface to Plato* Cambridge Mass., Harvard University Press, 1963
- Havelock, E.A. *The muse learns to write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present* New Haven/London, Yale University Press, 1986
- Heath, Shirley Brice 'The functions and uses of literacy' in: De Castell, Luke & Egan 1986, p. 15-26
- Herrlitz, W. 'De vakhistorische dimensie in school-etnografisch onderzoek' in: Lentz e.a. 1986, p. 142-147
- Hoedt, R. ten 'De greep van dr. Mommers op het leesonderwijs' in: *Didaktief* jrg. 16 (1986), nr 5, p. 14-16
- Hoogeveen, M. & M. Verkampen *Schrijfonderwijs in praktijk; een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool* Enschede, SLO, 1985
- Hoyles, Martin (ed.) *The politics of literacy* London, Writers en Readers Publishing Cooperative, 1977
- Ik spring van de vel door deelnemers van het dagverblijf De Hoeve te Laren.* Zwolle, Uitgeverij Waanders, z.j.
- Jong, Simon C.N. 'Onderwijs, noodzakelijke voorwaarde voor ontwikkeling?' in: *Jeugd en Samenleving* 1975, nr 5 (juni)
- Kleyer, T. e.a. *Molukse vertellingen* Assen 1984
- Klinkenberg, S. e.a. 'Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs' in: *Spiegel* 1984, nr 3, p. 5-32
- Knorringa, R. *Het oor wil ook wat — over mondelingen literatuur* Assen 1980
- Kroon, S. & J. Sturm *Implications of Defining Literacy as a Major Goal of Teaching the Mother Tongue in a Multi-cultural Society* Tilburg, KUB, 1985
- Labov, William 'The logic of Nonstandard English' in: *Language in the Inner City* Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek *Moedertaal-didactiek; een handleiding voor het voortgezet onderwijs* Muiderberg, Coutinho, 1986
- Leij, A. van der *Ernstige leesproblemen, de kans op onvoldoende geletterdheid en de functie van speciaal onderwijs: een taxatie van de problematiek* Paper gebaseerd op een voordracht, gehouden op de Info-dag SVO op 31 oktober 1983 te Amsterdam
- Lentz, L. e.a. (red.) *Schrijfonderwijs onder het mes* Enschede, SLO, 1986
- Levine, Kenneth *The social context of Literacy* London/Boston 1986
- Lippmann, L. 'Racism in Australian Children's Books' in: Preiswerk, R. (ed.) *The slant of the Pen* Geneva 1986, p. 61-71
- Luke, Allan 'Linguistic Stereotypes, the divergent speaker and the teaching of literacy' in: *Journal of Curriculum Studies* jrg. 18 (1986), nr 4, p. 397-408
- Maas, Utz *Kann man Sprache lehren?* Frankfurt, Syndikat, 1976
- Mathieson, M. *The Preachers of Culture; a Study of English and its Teachers* London, Allen & Unwin, 1975
- McLuhan, M. *Mens en media* Utrecht 1967
- Mossink-Jonkers, A. *Krabben* Informatie Junior, Gorinchem, De Ruiter, 1978
- Murdock, Graham & Guy Phelps *Jeugd en massamedia* Leiden, Stafleu & Zoon, 1976
- Nederkoorn, A. 'De b-o-o-m en het bos; concentratie op details in het aanvankelijk leesonderwijs' in: *Moer* 1986/4, p. 11-23
- Nielen, Chris *De bedoeling van informatie voor mens en organisatie* Alphen aan de Rijn, Samson, 1976
- Nielen, Chris *Informatiesystemen en het besturen van ondernemingen* Alphen aan de Rijn, Samson, 1969
- Nielen, Emile 'Het belang van het begrip informatie voor de didactiek van het (moeder)taalonderwijs' in: *Levende Talen* 345 (1979), p. 720-735
- Nijssen, A. 'Gesprekken over de koranschool' in: Westerman, W.E. (red.) *Delta — bronnenboek geestelijke stromingen* Hoevelaken 1987
- Nispen, V. van *Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs* Tilburg, R.K. Jongensweeshuis, 1946
- Oenen, S. van 'De ethiek van het onderwijzersberoep rond 1900' in: *Comenius* jrg. 4 (1984), nr 13, p. 51-68
- Olson, David 'The cognitive consequences of literacy' in: *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne* jrg. 27 (1986), nr 2, p. 109-121
- Ong, Walter *Orality and Literacy. The technologizing of the word* London/New York, Methuen, 1982
- Peer, W. van 'Over de gemakkelijheid van het leren lezen' in: *Moer* 1986/6, p. 26-34
- Plato *Verzameld Werk* deel IV (vertaald door X. de Win). Antwerpen/Baarn, De Nederlandse Boekhandel/Ambo, 1978
- Poignant, R. *Oceanic Mythology* London 1967
- Postman, N. *The Disappearance of Childhood* New York 1984
- Rawski, E.S. *Education and Popular Literacy in Ch'ing China* Ann Arbor 1979
- Resnick, Daniel P. & Lauren B. Resnick 'The nature of literacy: an historical explanation' in: *Harvard Educational Review* jrg. 47 (1977), nr 3, p. 370-385
- Review of Educational Research* jrg. 54 (1984), nr 4
- Riesthuis, S. & G. Donkersloot *Leren lezen en schrijven volgens de natuurlijke methode* 's-Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, 1986
- Rozzak, Th. *The cult of information* New York, Pantheon Books, 1986
- Samanez, Hugo Neira Huilca: *een Peruaanse boer vertelt* Baarn 1975
- Sanneh, L.C. 'The Islamic education of an African

- child' in: Brown, G.N. & M. Hiskett (eds.) *The Islamic education in tropical Africa* London 1975, p. 168, 186
- Sapuletej, J.M. 'Welke taal in de kerk?' in: *Komunikasi* 1985, nr 11, p. 39-43
- Saussure, Ferdinand de *Cours de Linguistique générale* Publié par C. Bally et A. Sechehaye, 1916. Paris, Edition T. de Mauro, 1972
- Schierbeek, B. *Taal en teken* Amsterdam 1965
- Scollon, Suzanne B.K. & Ron Scollon 'RUN TRILOGY: Can Tommy read?' in: Goelman e.a. (eds.) 1984
- Scribner, Sylvia & Michael Cole *The psychology of literacy* Cambridge Mass., Harvard University Press, 1981
- Sebeok, Thomas (ed.) *Current Trends in Linguistics* 14. The Hague, Mouton, 1974
- Setten, H. van 'Opvoedend onderwijs; de vernieuwing van het Nederlandse volksonderwijs in het begin van de vorige eeuw' in: *Comenius* jrg. 2 (1982), nr 5, p. 5-36
- Silbermann, Alphons & Udo Michael Krüger *Sociologie van de massa-communicatie* Aula 551. Utrecht/Antwerpen, Het Spectrum, 1975
- Sixma, J. *Leesvoorwaarden: een onderwijskundige bijdrage tot een meer continue begeleiding van het kind bij zijn leren lezen in de Nederlandse schoolsituatie* Dissertatie. Utrecht 1973
- Sperna Weiland e.a. (red.) *Erasmus. De actualiteit van zijn denken* Deventer, Walburg Pers, 1986
- Stenhouse, L. 'Case Study in comparative education: particularity and generalisation' in: *Comparative Education* jrg. 15 (1979), nr 1, p. 5-10
- Sterkenburg, P.G.J. van & W.J.J. Pijnenburg *Van Dale Groot Woordenboek van hedendaags Nederlands* Utrecht/Antwerpen, Van Dale Lexicografie, 1984
- Straathof, M. 'Het circuitmodel in de Hilversumse Violen school' in: *Onderwijs & Opvoeding* augustus 1985, p. 10-13
- Sturm, J. 'Wie moet van wie leren "LEZEN", waarom en hoe?' in: VALO-M 1986
- Tambiah, S.J. 'Literacy in a Buddhist Village in North-east Thailand' in: Goody (ed.) 1968, p. 86-131
- Tibawi, A.L. *Islamic Education* London 1979²
- Turkle, Sherry *Het tweede ik. Computers en de menselijke geest* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1986
- VALO-M *Verslag studiedag leesonderwijs; 29 november 1985* Enschede, SLO, 1986
- Veer, René van der *Cultuur en cognitie* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985
- Ven, P.H. van de 'Klank, Cultuur en Communicatie; opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900' in: *Levende Talen* 411 (1986), p. 275-280
- Vygotskij, L.S. *Mind in Society* Cambridge Mass., Harvard University Press, 1978
- Weizenbaum, Jacob *Computer power and human reason: from judgement to calculation* San Francisco, Freeman, 1974
- Wesdorp, Hildo *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau 's-Gravenhage, SVO, SCO en O&W*, 1985
- Wessels, A. *De Koran verstaan* Kampen 1986
- Westerman, W.E. 'Vertellen in het park en op school' in: Haas, W. de e.a. (red.) *Verhalen vertellen* Amsterdam 1985, p. 32-40
- Westerman, W.E. (red.) *Wij zijn er weer niet bij Hoevelaken* 1985
- Zonneveld, Loek 'Het Theater van Augusto Boal' in: *Speltribune* jrg. 4 (z.j.), nr 1-2, p. 8-21
- Zuylen, Belle van *Mijnheer Sainte Anne* Amsterdam 1986