

deel van het verslag, omdat ik zelf heb meegedaan aan het deelonderzoek dat de verwachtingen van docenten ten opzichte van de leerlingen naging. De beoordelaars waren gerecruiteerd uit zeven geledingen die bij doelstelling-vraagstukken betrokken zijn, bijvoorbeeld docenten (Ihno, Ito, mavo), vakdidactici, ouders, beleidsmakers en vertegenwoordigers uit opleidingen en bedrijfsleven. Aan ieder van hen werd gevraagd te 'voorspellen' hoe de leerlingen zouden scoren. Volgens het deelonderzoek waren de verwachtingen over het algemeen hoger dan de werkelijke prestaties van de leerlingen. Dat verleidt de onderzoeker tot de opmerking, dat veel onderwijsgeevenden niet zo'n goed beeld schijnen te hebben van de prestaties van hun leerlingen. Ik zou hem dat niet graag nazeggen.

Het laatste hoofdstuk heeft als titel 'Discussie'. Blok vat de voorgaande hoofdstukken nog eens samen en geeft enkele kanttekeningen, zoals:

- Er zijn zeer veel andere 'alledaagse' taken die aan de leerlingen voorgelegd hadden kunnen worden. Die kleine dekkingsomvang is op zich geen reden de resultaten minder serieus te nemen. Het is algemeen bekend dat uit kleine steekproeven valide informatie gehaald kan worden over veel omvangrijker populaties.

- De steekproeven zijn wel te klein voor een nauwkeurige schatting van wat leerlingen kunnen.

Tot slot geeft Blok aan, voor wie dit onderzoek van belang kan zijn: leerlingen/ouders,

docenten/onderwijsverzorger en de overheid (als beleidsmaker). Blok refereert aan de discussie over de basisvorming en, daaraan gekoppeld, de kwestie van de basis-eindtermen. Hoewel hij een aantal belangrijke opmerkingen maakt over de vaststelling van die eindtermen, krijg ik toch de indruk dat hij er niet omheen wil. (Deze discussie moet binnen de VON overigens nog gevoerd worden.)

Het is de vraag in hoeverre dergelijk onderzoek een reëel beeld geeft. De opdrachten zijn nogal willekeurig, net als de gekozen leerlingengroepen.

De vraag naar de voorbereiding van de leerling (zie het begin van deze bespreking) valt niet met dit onderzoek te beantwoorden. Ik denk dat de resultaten die de peiling opleverde, niet te danken of te wijten zijn aan een slechte voorbereiding, want tussen de resultaten van de peiling en de voorbereiding zit nog altijd de leerling, en dat is zeker geen constante factor. In het boek wordt het verband tussen die twee niet gelegd.

De wetenschappelijkheid van Bloks onderzoek lijkt een zwaarder gewicht te krijgen dan de inhoud ervan, getuige bijvoorbeeld de talloze verwijzingen naar andere studies.

H. Blok *Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van Lbo- en Mavo-leerlingen in alledaagse situaties*

's-Gravenhage, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 1987.

Wim Ruitenbeek NATUURLIJK LEERT EEN KIND LEZEN

Natuurlijk leert een kind lezen is een bundel opstellen over vernieuwende manieren van lezen leren in de eerste jaren van de basisschool. Het is een poging t.b.v. de nascholing 'speerpunt lezen' informatie bijeen te brengen over leesmethodieken die een alternatief kunnen vormen voor de traditionele klassikale methoden. De belangrijkste uitgangspunten bij de keuze van de artikelen waren:

- dat de auteurs leesonderwijs moesten zien

als meer dan het leren van een reeks technieken. Lezen doe je omdat je het leuk vindt of omdat je iets te weten wilt komen en dat zou vanaf het allereerste begin in het onderwijs voorop moeten staan;

- daarbij moet het onderwijs uitgaan van de taal van de kinderen zelf;

- het leesonderwijs moet rekening houden met verschillen in het ontwikkelingsniveau van de kinderen. Ze moeten leren lezen als ze er-

aan toe zijn, 'niet eerder en niet later'. Individualisering dus.

Deze uitgangspunten zijn ruim en op vele manieren in te vullen. Door zijn opzet laat het boekje dat ook zien. Zes schrijvers tonen zes verschillende benaderingen, die de inleiding uitstekend samenvat.

'Koos Rademaker beschrijft mogelijkheden voor het leren lezen uitgaande van het gebruik van letters, waar kinderen op een natuurlijke manier in geïnteresseerd zijn. De methode-Caesar die voor veel kinderen de eerste kennismaking met het leesonderwijs is, blijkt niet aan te sluiten bij deze vanzelfsprekende interesse. Leesonderwijs vraagt andere inhouden. Rademaker laat zien dat het ook mogelijk is om andere vormen toe te passen bij het oefenen met lezen.

In het artikel van Kees de Baar wordt beschreven hoe in Zeeland op een aantal scholen een werkwijze is ontwikkeld die "Geïntegreerd Lees-Taalonderwijs" wordt genoemd. Uitgangspunt hierbij is dat leren lezen betekenisvol moet zijn. Het is een werkwijze die een combinatie is van uitgaan van de taal van het kind en aandacht voor deelvaardigheden.

Vervolgens beschrijft Erik Bartling hoe anderstalige kinderen leren lezen op een school in Amsterdam waar Caesar als basismethode wordt gebruikt. Door te experimenteren met een tussenklas wordt hier voorkomen dat kinderen een jaar overdoen. Hij geeft tevens suggesties voor het inrichten van een interculturele boekenhoek met uitleg over inhouden en materialen.

Corrie Brouwer zet de opvattingen van het Montessori-onderwijs uiteen met betrekking tot het lezen.

Rob Godfried beschrijft het werken volgens de principes van Freinet. De "vrije tekst" is de basistechniek voor het leren schrijven en lezen. Hieraan worden allerlei activiteiten verbonden die zowel op inhoud als op techniek betrekking kunnen hebben.

Charles van der Mark beschrijft hoe leren lezen op een Jenaplanschool gaat. Het werken in stamgroepen is hier een belangrijk uitgangspunt. In deze heterogene groepen stimuleren en motiveren kinderen elkaar tot allerlei lees- en schrijfactiviteiten zonder druk van buitenaf.'

De laatste twee artikelen vallen buiten dit bestek en gaan ook niet over leren lezen maar over het zelf maken van teksten en over de

verwerking van teksten en tekeningen in boeken.

'In het artikel van Claartje Hülsenbeck wordt beschreven hoe kinderen al vanaf hun vierde jaar bezig zijn met verhalen schrijven. Hierbij is verhaal gedefinieerd als een persoonlijke uiting van een kind. Traditioneel schrijfonderwijs dat uitgaat van leesbaarheid als criterium voor beoordelingen geeft andere ontwikkelingsstadia bij kinderen te zien dan schrijfonderwijs waar bij de uiting centraal staat.

Ria Milder ten slotte geeft aan hoe ideeën uit de artikelen in dit boek verwerkt kunnen worden. Ze geeft ideeën en suggesties voor het zelf maken van boeken (...).'

Dit overzicht laat gelijk het bezwaar van deze opzet zien. Het boekje is een grabbelton van ideeën en ideologieën, waarin de gebruiker zelf zin en onzin, wetenschap en ideologie, bruikbaarheid en onbruikbaarheid, effectiviteit en geloof moet zien te onderscheiden. Wie de algemene uitgangspunten onderschrijft, krijgt door dit boekje nog geenszins een beeld van hoe hij zijn leesonderwijs kan inrichten. Het staat vol zinswendingen als: 'Ik ben er van overtuigd dat een kind van nature ...' of: 'Ik geloof stellig dat ...' of woorden van gelijke strekking. Uiteraard heeft iedereen het volste recht op zijn overtuigingen, maar als die elkaar nogal eens tegenspreken, dan is dat vervelend voor wie onbevooroordeeld en met de meeste kans op succes zijn leesonderwijs wil verbeteren. Een punt waarop enkele auteurs elkaar falkant tegenspreken is bijvoorbeeld de vraag of je kinderen met de hand moet leren schrijven vóór, tijdens of ná het leren lezen. Kees de Baar vindt het laatste, omdat het vermogen om te leren lezen dikwijls eerder is ontwikkeld dan de fijne motoriek die voor schrijven vereist is. Schrijven zal het leren lezen daarom eerder remmen dan stimuleren. Daarom pleit hij voor het omgaan met kant-en-klaar lettermateriaal (zoals stempels en letterkaartjes). Rademaker laat kinderen echter wel schrijven en lezen tegelijk, terwijl Brouwer stelt dat volgens Montessori schrijven *principeel* vooraf gaat aan lezen 'en dat gebeurt met schrijfletters'. Dergelijke vragen roepen weer andere op waar de bundel ook geen eensluidend antwoord op geeft: begin je met drukletters of schrijfletters?; hoe laat je kinderen die net met lezen zijn begonnen niet-klankzuivere woorden schrijven, leggen of stempelen, fonetisch of volgens de regels?

De opzet van de bundel suggereert dat iedere mening en ieder idee op dit gebied evenveel waard zijn. De gebruiker zoekt het zelf maar uit. Enig redactioneel commentaar had dit bezwaar kunnen ondervangen.

Op dit moment lijkt de aanpak die door Kees de Baar is ontwikkeld bij het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland (RPCZ) voor de meeste scholen verreweg het bruikbaarst. Deze aanpak is het minst belast met ideologie, geeft praktische oplossingen voor de organisatorische en administratieve problemen die individualisering onvermijdelijk met zich meebrengt, biedt een goed evenwicht van betekenisvol, 'functioneel' lezen en aandacht voor de technische aspecten van allerlei deelvaardigheden, is didactisch goed doortimmerd en gaat uit van de nieuwste wetenschappelijke inzichten. Voor de niet zo goed geïnformeerde lezer van dit boekje is dat echter uit dit artikel van De Baar niet op te maken. Hij behandelt slechts enkele aspecten van de Zeeuwse aanpak en verwijst verder (terecht) naar zijn uitgebreide publikaties bij het RPCZ.

Natuurlijk staan er ook verder nog wel zinnige dingen in dit boekje. Rademaker laat in een scherpe analyse van het Duimeliesje-verhaal uit Caesar zien wat voor zielloze, betekenisloze en kromme zinnen kinderen moeten lezen als de techniek van het lezen belangrijker is dan de functie ('oom vaart naar de vis'). Het artikel van Bartling is interessant voor wie met veel anderstalige kinderen werkt (maar past door zijn didactische uitgangspunten nauwelijks binnen de uitgangspunten die de samenstellers van de bundel stellen). Rob Godfried propageert het werken met eigen teksten van kinderen, een van de technieken van Freinet, en dat kan niet vaak genoeg gebeuren. Ten slotte wil ik van deze gelegenheid gebruik maken om te wijzen op een groot gevaar dat alle goede bedoelingen achter een meer individuele aanpak van het leesonderwijs kan torpederen. Individualisering is noodzakelijk omdat kinderen zeer grote verschillen in ontwikke-

lingstempo vertonen. We weten tegenwoordig dat veel leesproblemen ontstaan doordat kinderen te vroeg geforceerd worden tot lezen (bijvoorbeeld omdat ze zes zijn), wat onvermijdelijk is bij een klassikale aanpak. Daarnaast weten we dat veel andere kinderen al voor hun zesde lezen kunnen leren. Met individualisering kun je beide groepen aan hun trekken laten komen. Maar hoe zullen de ouders reageren als ze merken dat Vanessa van de Buren al kan lezen voor haar vijfde verjaardag, terwijl hun Dennis op zijn zevende nog geen woord leest? Het valt te vrezen dat de druk op de kinderen en op de school door slecht voorgelichte (of onverstandige) ouders sterk zal toenemen. Als de angstige vraag of Dennis met kerstmis wel kan lezen vervangen wordt door de vraag of hij het met zijn vijfde verjaardag wel kan, dan zal het effect van individualisering averechts zijn en tot veel meer leesproblemen leiden. Mijn vrees voor zo'n ontwikkeling komt niet uit de lucht vallen. Ik sprak onlangs een directeur van een basisschool die trots vertelde dat zijn school binnenkort met 'De Baar' gaat werken. Alleen de ouders vormden nog een probleem, maar die dacht hij mee te kunnen krijgen door ze voor te spiegelen dat hun zoontje dan misschien al als vierjarige zou kunnen lezen. Bij individualisering naar tempo moet het accent liggen op de mogelijkheid *later* met lezen te beginnen. Dat het ook vroeger kan is minder belangrijk. Een zeer gedegen voorlichting van de ouders is daarbij noodzakelijk. Dit soort zaken zou ik ook wel eens in handzame boekjes tegen willen komen.

Natuurlijk leert een kind lezen: materiaal ten behoeve van de nascholing speerpunt lezen. Onder eindredactie van Ria Milder & Koos Rademaker.

Amsterdam, Uitgeverij Pendoor (TOP-reeks nr 3).

Het boek is te bestellen door f 15,— over te maken op postgiro 42 65 736 van Uitgeverij Pendoor, Amsterdam.