

ders. De reacties van de onderwijsgevende maar ook van andere Nederlandstaligen op mondeling en schriftelijk taalgebruik geeft de leerder inzicht in de juistheid van beslissingen op het gebied van woorden, zinnen, uitingen. Ook het leren van een tweede taal is een vorm van voortdurend experimenteren en reflecteren. Experimenteren met klanken, betekenissen, grammaticale structuren en met de manier waarop dingen gezegd moeten worden in allerlei situaties.

Een tweede taal wordt sneller geleerd naarmate de leerder bewuster bezig is met zijn eigen taalverwervingsproces en naarmate de onderwijsgevende beschikt over vaardigheden om dit ingewikkelde proces goed te begeleiden. Als beide het NT2-onderwijs en -verwervingsproces op deze wijze benaderen, is succes enigszins verzekerd. Met dit boek lever ik een bijdrage aan de ontwikkeling van de vaardigheid van zowel de onderwijsgevende als de leerder te reflecteren op taal.

VERSLAG

Marion Keiren: RAIN-symposium 'Instructie in begrijpend lezen'

De eerste grote actie van de jonge vereniging RAIN, Reading Association in the Netherlands, was de organisatie van een symposium op 27 juni in Duivendrecht, waarvan het thema was: instructie in begrijpend lezen. Voor dit thema was gekozen omdat er de laatste tijd meer onderzoek naar begrijpend lezen wordt gedaan, waarvan de resultaten gevolgen kunnen hebben voor de onderwijspraktijk. *Onderwijs* van begrijpend lezen, in de zin van 'instructie geven', vindt nog nauwelijks plaats, zo stelde inleider P. Reitsma.'

Diverse sprekers waren gekomen om het thema vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Voor het voetlicht traden J. van Geenen van het Katholiek Pedagogisch Centrum, A. Walraven van het Paedologisch Instituut Amsterdam, A. G. Bus en H. Hacquebord van de Rijksuniversiteit Groningen, L. Verhoeven van de Katholieke Universiteit Brabant en C. Aarnoutse van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Als speciale gast was de gezaghebbende Amerikaanse onderzoeker David Pearson uitgenodigd. Helaas bleek hij uiteindelijk niet te kunnen komen. Een plaatsvervangster vond de organisatie in D. Dumonnier-Schellart. Zij werkt als cognitief onderwijspsycholoog in Houston en is redactielid van *The Reading Research Quarterly*.

Recente ontwikkelingen

Schellart noemde in haar lezing enkele recente ontwikkelingen in het onderzoek naar begrijpend lezen in de Verenigde Staten. Eerst schetste zij elementen van de context waarin het lezen plaatsvindt: van lezer, taak en tekst naar instructionele setting, sociale en historisch-

culturele achtergrond. Zij wilde stilstaan bij de leerling, bij het onderwijs en ten slotte bij de relatie tussen die twee. Zij begon met het eerste.

Bij het leesproces zijn een viertal componenten te onderscheiden, die elkaar beïnvloeden: de leerling, de leeractiviteiten, de materialen en de taak. Van de leerlingkenmerken wordt vooral de rol van voorkennis onderzocht. Ter verduidelijking van wat je onder 'voorkennis' allemaal kunt verstaan, presenteerde Schellart het onderstaande schema.

Tot nu toe is aangenomen dat het activeren van voorkennis op het inhoudelijke vlak het begrip- en begrip bevordert. Recent onderzoek duidt erop dat dit niet altijd hoeft te gelden. Mensen lezen soms juist minder goed als je ze herinnert aan wat ze al over het onderwerp weten, lijkt de conclusie te zijn van een onderzoek waarbij kinderen een tekst over slangen kregen voorgelegd. Dan kan cognitieve dissonantie optreden: je bent geneigd dat wat strijdig is met wat je al weet of vindt, niet te onthouden.

Pritchard² onderzocht de rol van de culturele achtergrond bij het lezen. Hij legde een aantal Amerikanen twee teksten in het Engels voor: een over een Amerikaanse begrafenis en een over een Paluaanse begrafenis (Palau is een eilandengroep oostelijk van de Filipijnen). Een aantal Paluanen kreeg dezelfde teksten, maar dan in hun eigen taal. Resultaat: lezers onthou-

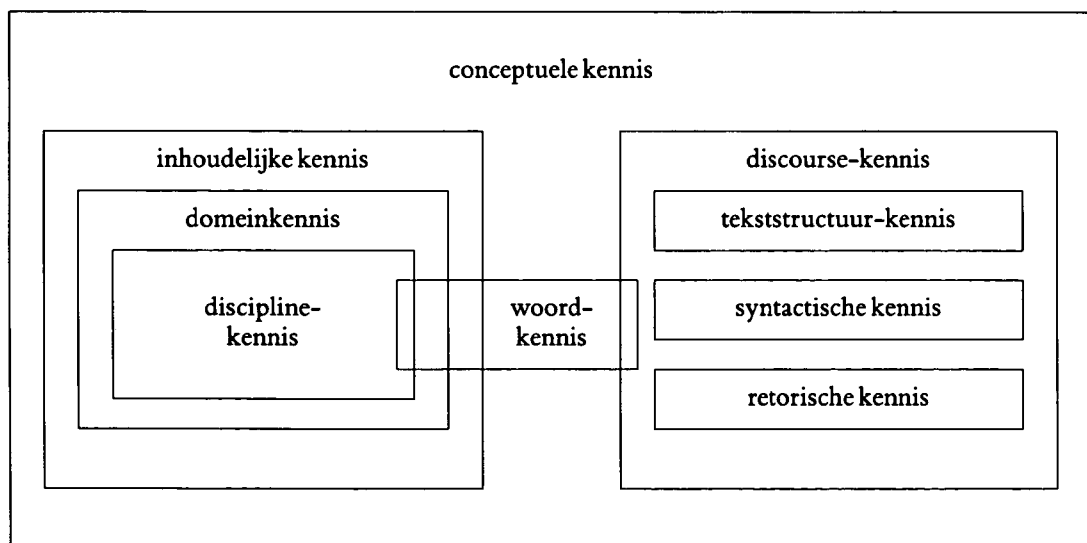
den meer uit de tekst die gaat over datgene waarmee ze zelf vertrouwd zijn.

Lezers gebruiken tijdens het lezen van teksten over onbekende zaken andere strategieën dan bij het lezen over bekende dingen. Heb je weinig voorkennis, dan neem je vaker afstand tot de tekst (accent op intrarelaties). Heb je veel voorkennis, dan gebruik je meer binnentekstuele strategieën (accent op interrelaties).

De rol die de motivatie van de leerling speelt bij het begrijpend lezen is lang over het hoofd gezien. Langzamerhand raakt er wat meer over bekend. Schellart noemde een onderzoek van Dwax.³ Lezers die een leerdoel voor de langere termijn nastreven zijn beter bestand tegen faal-ervaringen en houden langer vol dan lezers die alleen voor het moment hun taak willen volbrengen. Behalve de taak zelf is dus de houding van het kind tegenover de taak erg belangrijk.

Naar activiteiten tijdens het onderwijsproces wordt onderzoek gedaan door R. Anderson. Goede lezers blijven langer met hun aandacht bij de tekst dan zwakke lezers. Als de leesinspanning na vijftien seconden nog geen succes heeft opgeleverd, met andere woorden: als de tekst te moeilijk is, dan gaat de aandacht snel verloren.

Tussen goede en zwakke lezers is er geen verschil in toepassing van strategieën, als zij ge-



Figuur 1 Schellarts schema van soorten voorkennis

makkelijke teksten krijgen voorgelegd. Als de teksten (te) moeilijk zijn, treedt er wel verschil op: de 'goede' lezers blijven systematisch strategieën toepassen, terwijl de zwakke lezers dat niet meer doen. Waarschijnlijk komt dat doordat goede lezers meer succeservaringen hebben dan zwakke lezers.

De vraag hoe je leerlingen leesstrategieën kunt onderwijzen, zodanig dat ze in staat zijn deze strategieën zelfstandig toe te passen op authentieke teksten, blijft een moeilijke. Niemand weet eigenlijk goed hoe het nu moet.

Toen Schellart bij het onderwijs en de kenmerken daarvan was aangekomen, was haar spreek-tijd verstreken.

Lezen als denken en leerkrachtengedrag

Over die twee zaken tijdens de instructie in begrijpend lezen handelde de lezing van Van Geenen. Uit onderzoek van Aarnoutse c.s. (zie verderop in dit verslag) blijkt dat leerkrachten nauwelijks instructie geven in begrijpend lezen. Volgens Van Geenen komt dat doordat leerkrachten het lezen te veel als een technische decodeervaardigheid beschouwen. Vaak wordt onvoldoende beseft dat lezen en denken nauw met elkaar samenhangen. De traditionele opvatting dat begrijpend lezen slechts een kwestie is van taalverwerking heeft tot gevolg gehad dat in methoden voornamelijk wordt uitgegaan van het 'vraag-antwoordmodel'. Bij een bepaalde tekst worden vragen gesteld; het antwoord is goed of fout. Via de drill-and-practice-methode moeten de kinderen zo leren begrijpend te lezen. De hulp die de leerkracht de kinderen biedt, bestaat veelal uit verwijzingen naar de tekst.

Behalve op de taalverwerking stoelt begrijpend lezen echter ook sterk op het denken van de lezer. De ontwikkeling van dat denken moet de leerkracht dan ook stimuleren. Eén component van dat denken is het vermogen tot beeldvorming. Het je een voorstelling kunnen maken van een verhaaltje is belangrijk bij begrijpend lezen. Als leerkracht kun je jonge kinderen vragen stellen die dit voorstellingsvermogen activeren (bij voorbeeld: hoe zou het verhaal verder kunnen gaan?).

Een tweede component is het leren doorgronden van de communicatieve achtergrond: kin-

deren moeten zien dat een schrijver een bedoeling heeft, dat deze via de tekst een dialoog wil aangaan met de lezer. Om dit besef bij te brengen is het goed om kinderen van tijd tot tijd in een schrijversrol te plaatsen.

Ten derde spelen bij begrijpend lezen bepaalde kennisoperaties een rol, zoals classificeren en het verklaren van verschijnselen.

Voor het onderwijzen van begrijpend lezen ziet Van Geenen veel in de methode van probleemgericht onderwijs of 'guided discovery', waarin instructie en denken aan elkaar zijn gekoppeld. De leerkracht heeft tijd nodig om aan deze wijze van doceren te wennen; zo moet je bij voorbeeld voldoende denkpauses inlassen bij vragen. Je probeert de kinderen zelf regisseur te laten worden van hun eigen leren lezen.

Via een videofragment werd duidelijk hoe zo'n instructie via de 'guided discovery'-methode eruit kan zien.

Computergestuurde cloze-training

Walraven onderzoekt het effect van computergestuurde cloze-training (waarbij de lezer woorden moet invullen die zijn weggelaten in de tekst) op het begrijpend lezen van zwakke en zeer zwakke lezers in het speciaal onderwijs.

Gebruikt werd het programma Gatenteksten; dit werd gevuld met teksten waarin semantisch belangrijke woorden waren weggelaten. De experimentele groep kreeg acht maal les aan de computer onder leiding van de proefleider. De controlegroep kreeg geen instructie, maar wel dezelfde teksten voorgelegd. De les aan de computer was individueel; de proefleider las eerst de instructie voor en hielp dan het kind door het programma heen.

Walraven hoopte de zwakke lezers via de computergestuurde training tot een actievare leeshouding en daarmee tot betere leesresultaten te brengen. De verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep zijn echter statistisch niet significant. De licht positieve lijn die aanwezig lijkt, kan ook aan andere factoren worden toegeschreven dan aan het feit dat het om computergestuurde cloze-training ging.

- 1 *Weigeren* (ook na aandrang geen enkele response)
- 2a *Labelen* (benoemen van objecten op plaatjes of geven van commentaar: 'Hij is een monster')
- b *Volgen van de actie* (beschrijven van gebeurtenissen). Bij voorbeeld:
 O: Nou, lees jij mij eens uit dat boekje voor.
 F: Die boek... deze boek??
 O: Ja.
 F: En kikkers.
 O: Ja.
 F: In de dierentuin.
 O: Wat?
 F: Is in de dierentuin ook.
 O: In de dierentuin... ja.
 F: Weet niet... dit.
 O: Nou ga maar es verder.
 F: Die wil eten... dit opeten.
 O: Oh... [lange stilte] en wat gebeurde er toen?
 F: Opeten.
 O: Ja? Ging die 'm opeten? [lange stilte] Lees maar verder.
 F: Hij eet [onverstaanbaar] op.
 O: Oh ja?
 F: Kijk die heb niet meer vliegen.
 O: Heeft ie leren vliegen?
 F: Hij eet de veren op. Die kan niet meer vliegen, die vogel.
- 3a *Dialogo* (een verhaal in stukken en brokken)
- b *Monoloog* (een compleet verhaal met verhalende intonatie). Bij voorbeeld:
 O: Lees maar eens uit dat boek voor.
 G: Hoe heet zij?
 O: Margrietje.
 G: Margrietje ging naar het zwembad. Zei mama: Wakker worden... ga je mee? Zei ze: Ik heb geen zin, maar ik ga toch wel. Gingen ze met de auto... Zei Margrietje: Dit is jouw... vleugeltjes en dit zijn... is jouw doek en dit is jouw zwembad... zwempak... Gingen ze in de auto... en zij... en ze gingen weg... zag iedereen, ging iedereen heel vreemd naar Margrietje kijken... Niet zo... niet zo naar Margrietje kijken, zei [onverstaanbaar]. Doe je vleugeltjes maar om, maar dat is wel strak, zei ze... zei ze... zei Margrietje. Het is wel warm. Ze durfde niet in het water... Hellep... ik ga zinken, mama hou me vast! Zei ze... dan ging ze... Ik wil liever dat eind, zei ze. Laat mij maar los, ik durf wel... kijk met die vleugeltjes kan ik drijven. Ging Margrietje zwemmen. Margrietje d'r uit... dan gingen ze eten... was toch wel leuk.
- 4a *Mengeling van mondelinge en geschreven taal* (soms intonatie of woordgebruik dat veel weg heeft van geschreven taal)
- b *Geschreven taal*
- c *Letterlijke weergave* (delen van de tekst bijna letterlijk gereproduceerd, complex woordgebruik, zelfcorrectie). Bij voorbeeld:
 Op een dag zei... wie wil... vader: wie wil met mij naar het strand? Ikke, zei Nijntje. Ze nam haar schep mee. En haar emmer voor als er schelpen zijn. Stap maar in de kar, dan word je ook niet gauw moe, zei vader. En dan gaan we vlug. Vader zei: Ik zie het strand al. Kijk maar, daar recht vooruit. Ze stoppen bij een tent. Ze kleedt haar gauw uit... Pappa zei: bah. Vader moest wel lachen. Hier zijn je emmer en je schep. Ze maakt een heel groot kasteel, een fort. Zal even kijken of dat groot genoeg is. Dan ging ze met haar emmer en haar schep schelpen zoeken. Ze zocht heel mooie schelpen. Toen mocht ze met vader in zee. Nijntje sputterde haar vader nat. Het is wel jammer, maar nu gaan we vlug naar huis, zei vader. Ik ben nog niet echt moe, maar onderweg vielen haar oogjes toe.
- 5a *Aspectueel lezen*
- b *Woordherkenning*
- c *Onafhankelijk lezen*

Figuur 2 *Gedragscategorieën in het 'voorleesmodel' van Bus*

Peuters en kleuters en begrijpend lezen

Bus sprak over de voorbereiding van kleuters op het begrijpend leren lezen. Jonge kinderen hebben er moeite mee om boekentaal te begrijpen. Ze moeten leren de context te reconstrueren. Via voorlezen kunnen ze dat leren. Bus onderzocht hoe zich via voorlezen de kennis en

vaardigheid van kinderen op dat gebied ontwikkelt. Zij ging na wat kinderen onthouden van voorleessessies in de klas. Daartoe vroeg zij kleuters om 'voor te lezen' (dat wil zeggen: het verhaal na te vertellen) uit een boek dat de leerkracht in de voorafgaande week enige malen had voorgelezen.

Figuur 2 laat een indeling in vijf hoofdklassen

zien. Volgens Bus zie je een gedragsverandering bij de kinderen, die indicatief kan zijn voor de conceptuele ontwikkeling naar het lezen. Die ontwikkeling kan ongeveer volgens de hoofdstadia van figuur 2 verlopen. Kinderen ontwikkelen een model van geschreven taal, waardoor ze die geschreven taal beter leren begrijpen.

De mate waarin het kind wordt voorgelezen, voorspelt de mate van succes bij het leren lezen. Daarnaast is de kwaliteit van het voorlezen, de gehanteerde voorleesstijl, van invloed. Interactieve voorleesstijlen lijken effectiever te zijn dan monologisch voorlezen. Leerkrachten hanteren de interactieve voorleesstijl nog te weinig.⁴

Strategische aanpak van tekstmateriaal

Hacquebord vertelde over haar onderzoek naar tekstbegripproblemen van Turkse en Nederlandse leerlingen op LBO en MAVO.

Veel leerlingen kunnen na de basisschool nog niet echt goed begrijpend lezen; met name het zelfstandig bestuderen van schoolboekteksten is problematisch. Hacquebord constateerde dat zwakke lezers compenserende leesstrategieën toepassen. Verder merkte ze dat het schooltype een rol speelt: ontwikkelt tekstbegrip zich bij leerlingen op de MAVO wel verder, bij die van het LBO is er sprake van stagnatie en zelfs van achteruitgang.

Turkse leerlingen blijken in tekstbegrip lager te scoren dan Nederlandse leerlingen. De achterstand van de leerlingen op het terrein van tekstbegrip is echter veel minder groot dan die op het terrein van de woordenschat. Waar de strategieën van Nederlandse leerlingen meer 'bottom up' zijn, passen de Turkse leerlingen ter compensatie leesstrategieën toe die relatief sterk 'top down' zijn.⁵

De leesstrategie van 'top down'-lezen biedt volgens Hacquebord een goede aanpak voor een (remediale) begrijpend leesdidactiek. Dit sluit namelijk aan bij het leesgedrag waartoe de zwakkere lezers toch al geneigd zijn; maar bovendien versterkt het hun zelfvertrouwen en dat hebben deze leerlingen nodig.

Op dit uitgangspunt is de methode *Weet wat je leest* gebaseerd. Kenmerkend voor de methode is dat er met authentieke teksten wordt gewerkt en dat een strategische manier van lezen wordt

aangeleerd via zogenaamde 'stappenplannen', die algoritmisch van opzet zijn. De methode lijkt effectief te zijn.

De aanvangsfase

Verhoeven ging in zijn lezing in op aspecten die samenhangen met de instructie van begrijpend lezen in de aanvangsfase.

Wordt aan instructie van begrijpend lezen in het algemeen slechts een paar procent van de totale lestijd besteed, in de fase van het aanvankelijk lezen is dat nog erger, namelijk nul procent, aldus Verhoeven.

Een tweede punt dat het aanvankelijk leren lezen niet bevordert, is dat er slechte teksten worden gebruikt in methodes voor aanvankelijk lezen. Er komen teksten voor waarin verwijswoorden fout worden gebruikt, incorrect taalgebruik wordt gebezigd, voegwoorden worden weggelaten en waarin dialogen voorkomen, waarbij onduidelijk is wie er precies aan het woord is.

Kinderen die leren lezen, moeten vanuit het concrete taalgebruik in het hier en nu taal leren hanteren in teksten waarbinnen naar personen, handelingen, tijd en plaats wordt verwezen via talige labels. Daarbij moeten de kinderen de basisprincipes van tekstcohesie en tekstcoherentie leren doorzien. Met tekstcohesie bedoelt men samenhang qua vorm, terwijl met de term tekstcoherentie wordt verwezen naar inhoudelijke samenhang.

Verhoeven onderzocht hoe drie vaardigheidsaspecten van dat aanvankelijk begrijpend lezen bij zes- tot achtjarige Nederlandse en allochtone kinderen zich ontwikkelen. Op alle drie aspecten blijkt er vooruitgang in de ontwikkeling te zijn, maar blijkt ook de beheersing van de Nederlandse kinderen groter te zijn dan die van de allochtone kinderen.

Ten eerste werd gekeken hoe kinderen coherentie aanbrengen in de tekst. Een verhaaltje werd gepresenteerd, waarbij de volgorde van de zinnen onjuist was. De lezer moest hetzij de beginszin, hetzij de slotzin aangeven. Tien maanden na de aanvang van het onderwijs in begrijpend lezen blijken er problemen op te treden in het aanbrengen van coherentie: teksten worden te moeilijk. Verhoeven adviseert dan ook om met korte teksten te werken.

Een tweede element is het omgaan met expliciete en impliciete tekstinformatie. Over expliciet en impliciet aanwezige informatie in een tekst werden vragen gesteld aan de kinderen. Uit de antwoorden blijkt dat impliciete relaties voor kinderen in het algemeen erg moeilijk zijn.

Tenderde werd onderzocht hoe verwijsrelaties in een tekst worden aangebracht. Verwijzingen naar tijd en ruimte blijken voor aanvankelijke lezers minder moeilijk te zijn dan verwijzingen naar gebeurtenissen of handelingen.

Vertaald naar de onderwijspraktijk gaf Verhoeven vier adviezen om te komen tot een verbetering van de didactiek:

- gebruik teksten met duidelijke plots
- maak teksten met daarin een duidelijk verband tussen beeld en geschreven woord
- doe aan interactief lezen ('shared reading')
- maak een begin met directe instructie van leesstrategieën.

Directe instructie

Aarnoutse schetste een beeld van hoe er in Nederland onderwijs in begrijpend lezen wordt gegeven op de basisschool. Hij meldde resultaten van een observatieonderzoek bij 35 goede, 35 middelmatige en 35 zwakke lezers van de groepen 4 tot en met 8 en hun leerkrachten. Het onderzoek vond plaats in 22 klassen, over 22 leerkrachten, verspreid over 18 scholen. Figuur 3 geeft een overzicht van de gehanteerde observatiecategorieën.

In procenten van de lestijd uitgedrukt is het standaardpatroon voor de verdeling van de beschikbare tijd als volgt:

• leerlingen lezen	11,0
• leerlingen krijgen klassikaal instructie	13,8
• leerlingen maken verwerkingsopdrachten	23,3
• opdrachten worden klassikaal besproken/beoordeeld	11,5
• leerlingen krijgen procedurele aanwijzingen	10,0
• leerlingen ondernemen niet-taakgerichte activiteiten	30,4

Van de tijd die aan instructie wordt besteed, wordt slechts 0,5 procent aan individuele uitleg

Leerling

- inhoudelijk taakgericht
- niet inhoudelijk taakgericht
- niet taakgericht

Onderwijssetting

- instructie klassikaal
- instructie in groepje
- instructie individueel

Leerkracht

- inhoudelijk
- procedurele zaken
- niet taakgericht

Figuur 3 De gehanteerde observatiecategorieën

of instructie besteed en 0,1 procent aan instructie in een subgroep. Van de klassikale instructie die wordt gegeven (55,6 procent) is slechts 0,1 procent voor de instructie van leesvaardigheden.

Geconstateerd kan dus worden dat, ondanks de vernieuwing van de basisschool, het onderwijs voornamelijk klassikaal is. Verder blijkt dat systematische instructie in leesstrategieën ontbreekt. De vraag hoe tekstbegrip problemen moeten worden aangepakt/opgelost door leerlingen, komt in het onderwijs van begrijpend lezen weinig aan de orde.

De vraag is dan hoe het onderwijs in begrijpend lezen kan worden verbeterd. Daarvoor is volgens Aarnoutse interventieonderzoek nodig. Er zijn wel een aantal interventiestudies beschikbaar; de meeste daarvan gebruiken de principes van het model van de directe instructie. Kenmerkend voor directe instructie zijn: een hoge interactie tussen leerkracht en leerlingen, sterke taakgerichtheid, stap-voor-stap-behandeling, veel uitleg en voorbeelden, veel sturing en feedback, geleidelijke overname van verantwoordelijkheid door de leerling (zelf sturen en bewaken).

In een diepteproject zijn door Aarnoutse volgens het principe van de directe instructie zeven lessenseries ontwikkeld. Elke reeks is gericht op een bepaalde leesvaardigheid of -strategie (zoals het afleiden van de hoofdgedachte, redeneren, of samenvatten). Elke les in een reeks bestaat uit vier fasen: introductie, instruc-

tie, inoefening en verwerking. Men gebruikt korte teksten.

De lessenseries zijn uitgetoetst in acht basisscholen. Het effect varieert naar lessenserie. In het algemeen gaan alle leerlingen wel vooruit, maar de zwakke lezers het meest, aldus Aarnoutse.

De lesprogramma's staan los van elkaar, ze vormen geen samenhangende methode. Aan de ontwikkeling van dat laatste werkt Aarnoutse op dit moment.

RAIN in de toekomst

In haar slotwoord meldde Bus dat RAIN in de toekomst wat kleinschaliger bijeenkomsten wil organiseren over wat minder brede thema's. Suggesties daarvoor zijn welkom.⁶

Noten

- 1 Over het thema van het leren lezen en de problemen daaromheen zal in *Moer* 1990/7 veel te vinden zijn. Dit themanummer over alfabetisering verschijnt in november 1990.
- 2 Artikel te verschijnen in *The Reading Research Quarterly* 1990/1991.
- 3 Te zijner tijd zal er een verslagbundel van dit symposium verschijnen, waarin alle literatuurverwijzingen zullen worden opgenomen. Daarom worden verwijzingen in dit korte verslag verder achterwege gelaten.
- 4 Van Bus zal ook een artikel verschijnen in *Moer* 1990/7.
- 5 Zie voor een bespreking van het proefschrift van Hacquebord: Dorian de Haan en Els Schellekens, 'Taal, tekst en schoolsucces' in: *Moer* 1990/3, p. 102-108.
- 6 Correspondentieadres van RAIN: Hogeschool Midden Nederland, Faculteit Educatieve Op-leidingen, t.a.v. drs. J.H.M.W. Clemens, Postbus 14007, 3508 SB Utrecht.

VERSLAG

Karin Woets: Symposium 'De geletterde samenleving – werkelijkheid of mythe?'

Bovenstaande vraag was op 6 juni van dit jaar de titel van een symposium, georganiseerd door de Faculteit der Letteren van de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg. Zij sloot hiermee aan bij de belangstelling voor het thema geletterdheid, die in 1990 een nieuwe impuls kreeg doordat de UNESCO 1990 tot 'het jaar van de alfabetisering' uitriep.

Tijdens het symposium kwamen drie thema's parallel aan de orde die – volgens het program-maboekje bij het symposium – het maatschap-pelijk belang van geletterdheid onderstrepen, te weten: onderwijs en geletterdheid; geletterdheid en mediagebruik; en geletterdheid in het sociale verkeer. Hieronder volgt een korte bespreking van wat de sprekers met betrekking tot het eerste thema te vertellen hadden.

Functioneel geletterd

Kees Hammink is als onderzoeker en begeleider van alfabetiseringscursussen verbonden aan het Studie- en ontwikkelingscentrum voor Volwassenen Educatie (sve). Hij ging in zijn verhaal in op de ontwikkeling van en de verwarring rond de verschillende definities van het begrip 'functionele geletterdheid'. Want daar gaat het toch voornamelijk over in de publikaties met cijfers en voorspellingen betreffende het leesvaardigheidspeil van de basisschoolleerlingen en het nog veelal verborgen analfabetisme van volwassenen in Nederland. Zo verlaat acht procent van de leerlingen de basisschool als functioneel analfabeet (Wesdorp e.a. 1985).

Hammink is beroepshalve gericht op volwassenen, een groep waarnaar nauwelijks empirisch onderzoek is verricht. De schattingen van het aantal volwassen functionele analfabeten in