

Els Schellekens & Rob Godfried

Leren alfabetiseren *Een leeswijzer*

Dit alfabetiseringsnummer van Moer is gewijd aan preventie van ongeletterdheid. De redactie koos voor een brede invulling van het thema met een wat meer theoretische benadering. Niet zo veel artikelen die direct op de praktijk ingaan dus, die staan al regelmatig in Moer.

De verschillende aspecten van geletterdheid die in dit nummer aan de orde komen geven twee redactieleden hieronder een kader. De lezer kan daaruit en uit de overige artikelen criteria afleiden voor een taalbeleid. Deze leeswijzer besluit met een korte karakteristiek van alle artikelen.

De geletterde maatschappij

Na de invoering van de leerplicht aan het begin van deze eeuw zag menigeen de toekomst optimistisch tegemoet. Alle burgers zouden leren lezen en schrijven en daarmee bijdragen aan een grote maatschappelijke vooruitgang. Het schrift zou cultuuroverdracht vergemakkelijken, dus lag verheffing van het volk binnen handbereik. Voor de wetenschap was het schrift al lang een onmisbaar medium. Deze verwachtingen vormden de grondslag voor de theorie van The Great Divide, volgens welke gemeenschappen onderscheiden worden naar al dan niet 'geletterd' zijn: de orale culturen bleven achter bij de geletterde culturen, omdat ze een schriftsysteem ontbeerden.

De geletterde

Veel psychologen gaan ervan uit dat beheersing van het schriftsysteem kennis bereikbaar maakt en dus het denken inhoudelijk verandert. Bovendien zou gebruik van het schrift het denkproces beïnvloeden: het abstractievermogen

vergroten, probleemoplossingsvaardigheden los van de context mogelijk maken en het vermogen tot logisch redeneren bevorderen.

Pas de laatste jaren plaatsten critici vraagtekens bij de vergaande invloed van de beheersing van het schrift op het denken van individuen. Een belangrijke bijdrage leverden Scribner & Cole (1981). Zij toonden aan dat scholing (op de westerse manier) een belangrijker invloed heeft op het denken dan geletterd-zijn op zich. Scholen geletterden kunnen vaak vooral goed op een schoolse manier problemen oplossen en daar op schoolse wijze over praten. Scribner & Cole definiëren 'denken' dan ook als het kunnen uitvoeren van domein- en situatiespecifieke operaties. Deze operaties worden gekenmerkt door een terugkerende, doelgerichte openvolging van activiteiten waarbij een specifieke technologie en een specifiek kennissysteem worden gebruikt. Daarom spreken Scribner & Cole van 'practices' (sociale praktijken). Geletterdheid is zo'n 'practice'. Na het onderzoek van Scribner & Cole was het verband tussen scholing en geletterdheid niet langer vanzelfsprekend.

De invulling van geletterdheid als 'practice' sluit aan bij het begrip 'functionele geletterdheid' dat voor het eerst opduikt in een UNESCO-publikatie van 1956. Onderwijsdeskundigen spreken inmiddels van 'functioneel analfabetisme'. Daarmee accepteren ze buitenschoolse toepassing van het schrift als criterium voor geletterdheid van een individu. Ofte wel: als een leerling binnenschools voldoet aan de normen van geletterdheid wil dat nog niet zeggen dat diezelfde leerling ook buiten de school met geschreven teksten uit de voeten kan. Voor de hand ligt nu het zoeken naar een nieuwe afstemming tussen het schoolse lees- en schrijfonderwijs en de wijze waarop geletterdheid functioneert binnen de maatschappelijke context. Zeker nu duidelijk is dat de Nederlandse gemeenschap, driekwart eeuw na invoering van verplichte scholing, een onverwacht hoog aantal ongeletterden telt. Reden genoeg voor herbezinning op onderwijsdoelen en de voorwaarden waaronder 'geletterdheid' tot stand komt.

De school als doorgangshuis

De school als institutie staat tussen natuurlijke opvoeders en maatschappij. Ouders en maat-

schappij 'delegeren' een aantal taken aan de school. Een centrale taak is dat kinderen leren lezen en schrijven; als doel op zich, en als middel om kennis op te doen. Kinderen die niet 'mee-kunnen' worden snel van een taal- of ontwikkelingsachterstand verdacht. Zelfs vierjarigen krijgen zo'n etiket al. Vaker als ze geboren worden in een gezin met een lage sociaal-economische status, en bijna onvermijdelijk, lijkt het, als ze uit een migrantengezin komen. De zwakke leerlingen sukkelen hun leerplicht door, en blijken vervolgens, ook al hebben ze een moeizaam behaald vakdiploma op zak, niet gewenst in het arbeidsproces. De (taal)vaardigheden die ze hebben ontwikkeld zijn kennelijk niet toereikend voor een maatschappelijk functioneren op elk gebied. Er kan dus sprake zijn van twee barrières: één tussen thuismilieu en schoolomgeving, en één tussen school en maatschappelijk functioneren.

Juist omdat school een professioneel instituut is dat leerlingen begeleidt in de overgang van thuismilieu naar maatschappij is kansengelijkheid niet acceptabel. Daar is iedereen het over eens.

Binnen het onderwijs zelf wordt gestreefd naar verbetering. Daarbij gaat de aandacht de laatste jaren uit naar de leerproblemen van individuele kinderen. Deze aandacht kreeg bij voorbeeld vorm onder de noemers zorgverbreding en leerlingen-volgsysteem. Allerlei hulpprogramma's en materialen moeten het de leerkracht mogelijk maken ook de zwakke leerlingen binnen de groep te houden. De aanpak is gericht op het opsporen en verhelpen van knelpunten in het gangbare onderwijs. De achterblijvende leerling wordt wel zoveel mogelijk opgetild naar een gewenst niveau. Leerinhouden en didactiek staan echter niet vaak ter discussie. Vaker wordt de oorzaak van leerachterstanden buiten de school gezocht. Vooral de sociaal-economische status van de ouders lijkt debat aan slecht presteren van hun kinderen. Zo zouden laag opgeleide (allochtone) ouders te kort schieten in het stimuleren van de vroege ontwikkeling van hun kinderen. Ze lezen geen boekjes met ze, kopen geen puzzels en ander vernuftig speelgoed, doen geen spelletjes. Laten we even aannemen dat deze beelden kloppen. Dan dringen zich twee vragen op:

• wie is er eigenlijk verantwoordelijk voor het onderwijssucces van brede groepen leerlingen?

• wat leren die kinderen die thuis niet spelen en lezen in hun eigen omgeving wel? Ofte wel: vanuit welke beginsituatie moet de school simpelweg aan het werk?

WIE IS VERANTWOORDELIJK? Voordat serieus onderzoek is gedaan naar de opvoedings-situatie van (migranten)kinderen staan onderwijsspecialisten al klaar met interventieprogramma's. Daarmee lijkt de centrale vraag ondergesneeuwd te raken: om wiens verantwoordelijkheid gaat het eigenlijk, die van de ouders of die van de school? Juist omdat het een professioneel instituut is dient het onderwijs zich de mislukking van leerlingen aan te trekken. Het onderwijs dient zich als maatschappelijke instelling aan te passen aan de veranderende schoolpopulatie. Het moet daarvoor echter wel de middelen en instrumenten in handen krijgen.

DE AANSLUITING THUIS/SCHOOL Meerdere onderzoekers hebben al gewezen op het belang van voorschoolse oriëntatie op en confrontatie met geletterdheid als factor die mede het latere schoolsucces bepaalt. Alvorens interventies in de thuissituatie worden gepleegd (dat lijkt de laatste tijd maar al te gemakkelijk te gebeuren), is het van belang eerst eens goed te kijken naar de taalfuncties, rollen, genres en spreekstijlen die het kind in de directe omgeving leert hanteren. Het zou best kunnen dat een zo breed mogelijke variatie aan taalgebruiks- en interactie-ervaringen de vruchtbaarste bodem bieden waarop onderwijs wortel kan schieten. Het zou ook best kunnen dat de ene culturele omgeving in dit opzicht 'rijker' is dan de andere. Maar op dit gebied is merkwaardig genoeg nog nauwelijks onderzoek gedaan.

In hoeverre ouders in de richting van een dergelijke brede oriëntatie gestimuleerd kunnen worden hangt sterk af van de opvattingen van de ouders met betrekking tot opvoeding, hun verwachtingen ten aanzien van school en het vertrouwen dat ze hebben in de Nederlandse omgeving. In ieder geval is voorzichtigheid geboden. Er is al te veel misgegaan. Als er al een wens tot veranderen ontstaat, zal die van binnenuit moeten komen. Dwang werkt nooit, morele druk kan wel eens averechts werken. Bovendien is het heel goed mogelijk dat kinderen in hun thuismilieu een ander type vaardig-

heid ontwikkelen, dat op school helemaal niet aan bod komt. Etnografisch onderzoek is dus nodig om een realistisch beeld van de beginsituatie van kinderen te krijgen.

Analfabetisme tegengaan

Het onderwijs zal dus allereerst bij zichzelf te rade moeten gaan. Leerkrachten moeten nu eenmaal werken met de leerlingen die ze 'binnenkrijgen', of ze daar nu blij mee zijn of niet. Voorkomen moet worden dat leerlingen al jong (voorgoed) afhaken. Dit zijn de leerlingen die nog wel de techniek van het lezen onder de knie krijgen, maar schoolse teksten niet opvatten als bronnen van waardevolle kennis. Het schrift blijft een geheimtaal, de taal van een ander. Zo stagneert hun leesontwikkeling en daarmee verwerving van schoolse kennis. Datgene wat er op school gebeurt heeft zo weinig met de eigen achtergrond, beginsituatie en maatschappelijke perspectieven te maken dat de kloof al snel niet meer te dichten is.

HET AANVANKELIJK LEESONDERWIJS Het voorkomen van leesproblemen lijkt doenlijk als je leesproblemen kunt voorspellen. Dat lukt echter niet goed. Daarom pleit Dré van Dongen (1984) voor eenzelfde benadering van kinderen met en zonder potentiële leesproblemen. Dumont (1984) veronderstelt een verband tussen lees- en taalproblemen. Als dit verband er inderdaad is, lijkt goed taalonderwijs op de kleuterschool het beste middel tot preventie van leesproblemen.

Wetenschappers richten zich vaak te eenzijdig op analyses van het technisch leesproces. Factoren als herkenning, motivatie, functionaliteit en

creativiteit laten ze maar al te vaak buiten beschouwing. Ze zoeken een verantwoorde remedie om een symptoom te bestrijden, maar zien mogelijke oorzaken over het hoofd. Wie kan nog serieus volhouden dat een kind gemotiveerd raakt of betrokken is bij het lezen van een 'tekst' als:

*moe en fik
fik en moe
wie is daar
dat is gek
fik is weg
en moe ook*

Met dit soort inhoudsloze, maar 'technisch' zeer verantwoorde onzin heeft Annerieke Freeman al in 1979 de vloer aangeveegd met haar variant:

bloed op de stoep

*daar is pa
weg lul zegt moe
ik moet jou niet
moe pakt een mes
zij steekt pa neer
o, wat een bloed
maar daar is poes
lik lik poes lik
wat is poes blij
moe is ook blij
is dat niet fijn?*

Het arme kind dat aan dit soort teksten geen boodschap heeft loopt kans op de diagnose: 'leesproblemen', met als gevolg: nog meer van die onzin.

Naast functioneel lees- en schrijfonderwijs (kinderen schrijven teksten omdat ze anderen iets mee te delen hebben, en lezen teksten die hen wat te vertellen hebben) is ook functioneel vakonderwijs nodig, waarin de vragen die kinderen aan de wereld stellen centraal staan. De leerkracht is er om richting te geven aan activiteiten, om te inspireren en te begeleiden. Daarbij is het uitgangspunt: schriftelijk taalgebruik ligt in het verlengde van mondeling taalgebruik en heeft betekenis en zin voor de gebruiker.

Goed onderwijs betekent: alle kinderen krijgen de gelegenheid hun persoonlijke kwaliteiten te ontdekken, uit te breiden en verder te ontwikkelen.

**WOORDEN
GAAN
IN
SCHADUW
VAN GELUID
LANGS HUN
TEGENLIJGERS
HEEN
DICHTBIJ
VER**

In het kader van preventie van ongeletterdheid dienen onderwijsidealen als ontdekkend leren, functioneel (taal)onderwijs en persoonlijke ontplooiing serieus genomen te worden. Ze hebben nog niets van hun geldigheid verloren. Integendeel, hoe gevarieerder de achtergrond van kinderen die de basisschool bezoeken, des te groter wordt de noodzaak om de paden der uniformiteit te verlaten. Daarvoor is wel nodig dat die achtergrond van elk kind gekend en gerespecteerd wordt.

De harde werkelijkheid

Het hierboven beschreven ideaal bestrijkt hoogstens de halve waarheid. De school heeft nu eenmaal een beperkt bereik. Zelfs als iedereen het best denkbare onderwijs krijgt, betekent dat nog geen automatische verbetering van de maatschappelijke perspectieven van alle leerlingen. De meest pijnlijke en belemmerende factoren liggen in de samenleving zelf. Werkloosheid en racisme zijn structurele maatschappelijke mechanismen, die ervoor zorgen dat er een onderklasse bestaat. Het heeft geen zin over dergelijke misstanden binnen de schoolmuren het zwijgen te doen. Ze beïnvloeden zelfbeeld en perspectieven van alle leerlingen. Erkenning en analyse van deze verschijnselen vormen samen de eerste voorwaarde om je ertegen te weer te stellen. Ook in die zin moet geletterdheid als 'practice' gezien worden. Preventie van analfabetisme kan alleen maar samengaan met het geven van ruimte aan ieder lid van de Nederlandse samenleving. Een sterke identiteit van leerlingen is daarbij van wezenlijk belang. En zo'n sterke identiteit ontwikkel je niet als verschillen altijd maar weer ontkend of gladgestreken worden. Bewustzijn van eigen maatschappelijke positie en toekomstperspectief bepaalt het handelingsbereik van de leerlingen, ook al als ze op de basisschool zitten. Daarom werkt de term 'maatschappelijk analfabetisme' versluiërend. Het gaat om maatschappelijke buitensluiting, al vanaf de vroegste jeugd. Of je 'analfabeet' wordt of bent, hangt ervan af aan welke kant van de streep je staat of gezet bent. Sommigen zetten, na hun leerplicht en een berg (opgedrongen?) frustraties en schaamte, de stap naar een lees- en schrijfgroep voor volwassenen. Een wrange invulling van permanente educatie.

Leeswijzer

De redactie koos voor dit themanummer de titel 'Leren alfabetiseren' om aan te geven, dat er voor alle betrokkenen een leertaak ligt: niet alleen voor leerlingen/cursisten maar ook voor hun leerkrachten, begeleiders en onderwijsbegeleiders, onderwijsontwikkelaars en methodenmakers. Met de opgenomen artikelen willen we een stand van zaken schetsen. We bestrijken daarom een breed gebied: recente ontwikkelingen in het aanvankelijk leesonderwijs, onderwijs in het begrijpend lezen, alfabetisering in de volwasseneneducatie en de (voorschoolse) taalomgeving van leerlingen. De artikelen leveren stof tot reflectie op de onderwijspraktijk en op keuzen die leerkrachten en teams maken.

Hieronder zetten we nu de *vier dimensies* die wij als maatgevend zien voor goed (taal)onderwijs op een rijtje. Alle artikelen betreffen een of meer van die vier dimensies.

- De eigen (taal)ervaring van kinderen is richtinggevend voor de inhoud van de alfabetisering. Zo zal 'moe en fik' verdwijnen.
- Het onderwijs houdt zich samen met de kinderen *bewust* bezig met het *onderzoeken* van de eigenschappen van geschreven taal, in plaats van het opleggen van foefjes. Zo komen we af van 'technisch lezen', terwijl we taal toch als instrument beschouwen.
- Op school moeten meerdere manieren van met elkaar omgaan, meerdere manieren van leren mogelijk zijn en gestimuleerd worden. Inhouden moeten antwoorden geven op vragen van kinderen. Een gesloten leerprogramma, met vaststaande leerstof en deelnemingsstructuren, werkt het sterkt in het nadeel van kinderen van wie die inhouden en rollen qua ervaring en beleving ver af staan. Gelijke einddoelen zijn bereikbaar langs verschillende leerwegen. Inhoudelijk en qua leerstijl moet er ruimte zijn voor de specifieke (culturele) kwaliteiten van ieder kind.
- Voorschoolse en buitenschoolse ervaring van kinderen moet gekend worden door het onderwijs. Zo kunnen vooroordelen plaats maken voor begrip, inzicht en waardering.
- Deze drie dimensies dragen bij aan de vervulling van de centrale voorwaarde: de school biedt alle leerlingen het gevoel van veiligheid en geborgenheid dat nodig is om te leren en te groeien.

Hieronder is geprobeerd elk artikel kort te plaatsen binnen die vier dimensies.

INHOUD

Marleen Claessens: Preventie als afvalproduct

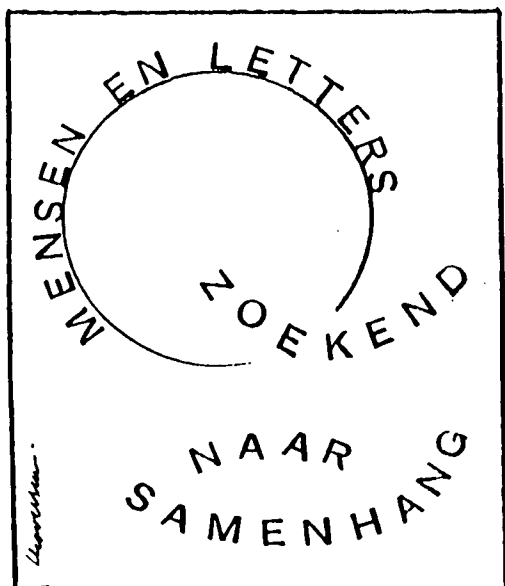
Zij manipuleert de taal met volwassen analfabeten, zoekt naar wat taal met de mensen doet en wat de mensen met taal doen. Communicatie staat centraal, er wordt gezocht naar dingen die dicht bij de cursisten staan als vertrekpunt voor die communicatie, om uiteindelijk tot ontsluiting van het schriftstelsel te komen. Lezen en schrijven vloeien voort uit spreken en luisteren.

248

Ella Bohnenn: Preventie – ijdele wens of reële mogelijkheid?

Leren lezen en schrijven gebeurt in de basisschool en in alfabetiseringsgroepen. Twee onderwijssoorten met eenzelfde doel maar een andere doelgroep. De ene instelling werkt met de afvallers van de andere instelling. Wat gaat er in de ene mis zodat er in de andere werk blijft? Door de alfabetiseringscursussen is ook in het basisonderwijs een discussie op gang gekomen: zou het anders kunnen?

254



Ingrid van Alphen: Tweespraak en tweestrijd in de puberteit

Mannentaal verschilt van vrouwentaal. De 'peergroup' blijkt een hoofdrol te spelen in de seksespecifieke taalvaardigheid van jongeren van 12 tot 16 jaar. Wat zijn de sterke kanten van die verschillende taalvaardigheden? Ingrid van Alphen deed onderzoek naar mondeling taalgebruik. Schriftelijk taalgebruik zou ook wel eens van die elementen kunnen bevatten.

260

E. Bol & H. van Wessel: Achtergronden en uitgangspunten van *Lees je wijzer*

De auteurs analyseren de denkhandelingen die nodig zijn om de schriftelijke taal te kunnen begrijpen en hanteren. Die handelingen leren zij basisschoolkinderen stapsgewijs aan in *Lees je wijzer*, een methode voor begrijpend en studerend lezen. Eigen ervaringen spelen daarbij wel een rol, maar de auteurs houden zich vooral bezig met een technisch instrumentarium voor de ontsluiting van schriftelijke taal.

268

Wietske Miedema: Dagelijks mislukken of status verbeteren? Over intercultureel taalonderwijs

Miedema bepleit dominantiebestrijding via de inhoud van activiteiten op het gebied van begrijpend lezen in de basisschool, om zo veiligheid, ruimte en positieverbetering van niet-nederlandstalige leerlingen te bewerkstelligen. 'Language experience approach' wordt uitgebreid met een antiracisme doelstelling.

284

Tom van der Voort: Een pleidooi voor vrij lezen in de basisschool

Van der Voort houdt een pleidooi voor vrij lezen op de basisschool. Vrije leestijd op school is des te belangrijker nu de vrije tijd daarbuiten vooral opgeslokt wordt door andere bezigheden (zoals de t.v.)

290

M.J.C. Mommers: Aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in internationaal perspectief

De onderzoeken naar methodieken van aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs krijgen steeds meer een internationaal karakter. Mommers

beschrijft kenmerken van verscheidene talen en het verband met aanvankelijk lezen en probeert onder andere een vergelijking te trekken tussen verschillende benaderingen die bij uiteenlopen de schriftsystemen worden gehanteerd. Hij geeft tevens de discussie weer rond de didactiek van de technische verwerving van 'fonetische' talen.

296

Henny Lamme: Een goed begin is het hele werk

Lamme ontwikkelt criteria aan de hand waarvan een aantal taalmethoden die zich met het aanvankelijk lezen bezighouden exemplarisch worden beoordeeld. De criteria zijn zowel inhoudelijk als didactisch. Voorwaarden uit de sfeer van de eigen taalomgeving worden gekoppeld aan kenmerken van het schrift.

303

Marjan Pronk: Computerhulp bij de eerste stappen op het schrijverspad

Op hogeschool De Driestar wordt voor de groepen 2 en 3 een computerprogramma ontwikkeld dat het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs actief moet ondersteunen. Er wordt in eerste instantie gewerkt vanuit een taaldidactische invalshoek.

316

A.G. Bus: Van voorlezen naar lezen

Bus deed onderzoek naar interactief voorlezen, zowel thuis als op school, omdat dit taal als communicatiemiddel benadrukt. Voorlezen vormt het snijpunt tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik. School moet met voorlezen voortborduren op thuis.

320

Rian Aarts & Ava van Baaren: De voor-schoolse taalomgeving van Turkse kinderen

Observatie van de opvoedingssituatie in twee Turkse gezinnen met jonge kinderen maakt duidelijk dat het Nederlandse beeld daarvan nogal vertekend kan zijn. De omgang met kleine kinderen is divers en 'educatief'. Dit onderzoek, hoe klein van schaal ook, relativeert enkele 'beelden'.

328

Literatuur

- Dongen, D. van, *Leesmoelijkheden, naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen*. Tilburg, Zwijssen, 1984.
- Dumont, J.J., 'Leesstoornissen: verschijningsvormen, samenhangen, oorzaken' in: A. J.W.M. Thomassen e. a. (red.), *Het leerproces*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1984.
- Freeman, A., 'Leesboekjes kritisch bekeken' in: *Bibliotheek en Samenleving*, februari 1979.
- Scribner, S., & M. Cole, *The psychology of literacy*. Cambridge (Mass.)/London 1981.