

Noud Dirks & Hans Ogg: Eindcongres Alfabetiseringsjaar

Donderdag 17 januari is het Internationaal Jaar van de Alfabetisering officieel afgesloten met een congres in Utrecht, georganiseerd door de Hogeschool voor Economie en Management Utrecht, in overleg met het Landelijk Studie- en Ontwikkelingscentrum voor de Volwasseneneducatie (SVE). 'Over tien jaar moet iedereen in Nederland kunnen lezen en schrijven,' zo verklaarde Henk Hofstede, de voorzitter van de Nationale Stuurgroep Jaar van de Alfabetisering. Tijdens het congres kwam ter sprake wat daarvoor moest gebeuren, zowel in praktisch als beleidsmatig opzicht. Het congres bestond uit de rapportage van twee onderzoeken, het aanbieden van het officiële eindrapport van de stuurgroep met aanbevelingen aan de staatssecretaris van Onderwijs en een vijftal deelconferenties. Dit is een verslag van een deel van de verschillende activiteiten op die dag.

Dat analfabetisme niet alleen een individueel, maar ook een maatschappelijk probleem is, is al jaren lang een open deur. Niet voor niets gebruikte de voorzitter van de Nationale Stuurgroep liever de term 'maatschappelijk analfabetisme' dan het gangbare 'functioneel analfabetisme'. Merkwaardig is dan ook te zien dat hoe aanvaard deze maatschappelijke optiek ook moge zijn, er toch tot voor kort nog maar weinig zicht bestond op de werkelijke omvang van de groep (semi-)analfabeten en op een typologie ervan. Er werden weliswaar cijfers genoemd maar die liepen uiteen van 100 000 tot 1 200 000 en stegen in veel gevallen niet uit boven die van een *educated guess*. Uitgebreid onderzoek had nog niet plaatsgevonden. Dat de aantallen zo uiteen liepen had bovendien te maken met de verschillende definities van analfabetisme die gebruikt werden. Afhankelijk van wat men wilde aantonen, was er zo'n ruime keuze aan

cijfers en definities dat er sprake was van een 'elk-wat-wils-situatie', waarin elke ketter wel zijn eigen letter had.

Omvang van het analfabetisme

Een van de belangrijke taken die de stuurgroep zich daarom gesteld had, was meer betrouwbare informatie over aantallen en categorieën te krijgen. Cees Doets, leider van een onderzoeksgroep van het SVE, hield een lezing over onderzoek dat hij in 1990 in opdracht van de stuurgroep hiernaar had uitgevoerd.

Welke definitie van analfabetisme hanteerde hij daarbij? In vroegere definities werd gealfabetiseerd zijn nogal eens gekoppeld aan bepaalde prestaties die in het basisonderwijs verwacht mochten worden. Omdat er echter verschil is tussen schoolkennis en kennis die nodig is om als volwassene dagelijks te functioneren, werd door de stuurgroep een meer functionele definitie gekozen. De vraagstelling in het SVE-onderzoek sloot daarbij aan:

'In hoeverre beschikt de Nederlandse bevolking over voldoende vaardigheden om uiteenlopende vormen van gedrukte of geschreven informatie adequaat in alledaagse situaties te gebruiken?'

Wat in de definitie opvalt is dat er niet gesproken wordt over één bepaalde, wel omschreven vaardigheid, maar over (verschillende) vaardigheden. Iedereen komt in aanraking met verschillende situaties waarin een beroep wordt gedaan op zijn/haar vermogen met schriftelijk materiaal om te gaan. Die verschillen hebben onder andere te maken met de 'taakstelling' waarmee men dan te maken heeft. In sommige situaties is niet meer vereist dan het vermogen technisch te kunnen lezen, in andere gaat het om het (de)coderen van complex materiaal.

Een implicatie hiervan is dat men, afhankelijk van de complexiteit van de 'gebruikerssituatie', verschillende grenzen kan hanteren. Wat als onvoldoende wordt beschouwd, hangt af van de eisen die de situatie stelt. Wie strenge criteria hanteert kan op lagere cijfers uitkomen dan wie dat niet doet. Voorzichtigheid met het hanteren der cijfers is dus geboden, zoals Doets in zijn inleiding ook aangaf.

Er is nog een reden om de cijfers die uit het onderzoek naar voren kwamen, met de nodige

voorzichtigheid te behandelen. Sommige respondenten weigerden medewerking. Opvallend was dat met name veel Marokkanen om onduidelijke redenen aan het onderzoek weigerden mee te werken. Bovendien is er een redelijke kans dat het gehanteerde onderzoek-instrument (eigen oordeel van de respondent over zijn/haar vaardigheden) tot vertekening kan leiden: lager opgeleiden overschatten vaker de eigen mogelijkheden.

En dan de cijfers: 110 000 autochtone Nederlanders (ongeveer 1 procent van de volwassen Nederlandse bevolking) en rond de 50 000 allochtonen hebben grote moeite met lezen en schrijven of kunnen geen eenvoudige teksten als straatnaamborden aan. Dat wil zeggen: zo'n 160 000 Nederlanders zijn als analfabeet te beschouwen. Langere teksten leveren problemen op voor zeker nog eens 400 000 autochtonen (5 procent) en 125 000 (25 procent) allochtonen. Een aardig gegeven in dit verband: meer dan 17 procent van de autochtone bevolking heeft grote moeite met wat ingewikkelder taken die wel normaal zijn in de maatschappij, zoals het invullen van het in de ogen van velen eenvoudig te noemen kinderbijslagformulier.

Om gerichte preventieve maatregelen te kunnen nemen is het van groot belang inzicht te hebben in de samenstelling van de groep die onvoldoende beheersing van lees- en schrijftaken aan de dag legt. Bij de autochtonen bleek dat relatief vaak het geval te zijn bij ouderen, WAO'ers (!) en personen die alleen de basisschool of het LBO doorlopen hadden. Met name dat laatste is uiteraard een pikant gegeven: in het Nederlandse onderwijsbestel wordt ervan uitgegaan dat elke leerling voldoende basale vorming ontvangt. Blijkbaar moet geconcludeerd worden dat het Nederlands onderwijs in dit opzicht niet effectief genoeg is. Doets meende dan ook dat 'een deel van de oplossingen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs moeten worden gezocht'.

Effectiviteit van de school

Op de effectiviteit van het onderwijs sloot een andere inleiding van Paul Leseman van het Rotterdams Instituut voor Sociologisch en Bestuurskundig Onderzoek (RISBO) aan. Leseman voerde in opdracht van de stuurgroep een onderzoek uit naar de effectiviteit van scholen

bij het voorkomen van (semi-)analfabetisme en naar factoren die mogelijk van invloed zijn op die effectiviteit. Eerder onderzoek van Wesdorp had al laten zien dat 9 procent van de leerlingen die de basisschool verlaten, onvoldoende kunnen lezen. Uit recent onderzoek van het CITO bleek dat vooral de schrijfvaardigheid achter bleef (uitkomsten van recente taalpeiling in het kader van Periodiek Peilingsonderzoek (PPON) – zie Wijnstra 1990).

In het onderzoek werden LBO- en MAVO-leerlingen verschillende functionele schrijf- en leesopdrachten (vooral op het niveau eind basisschool) voorgelegd. Als schrijfopdracht een brief aan de directeur van de school en het maken van een ooggetuigenverslag. Als onderwerp voor het tekstbegrip een informatieve krantetekst en een tekst uit een schoolboek op het gebied van de taakvakken. Uit de schrijfopdrachten bleek dat maar liefst 29 procent van de onderzochte leerlingen wat betreft de brieftaak als functioneel analfabeet zijn te beschouwen. Het ooggetuigenverslag werd beduidend beter gemaakt: 'slechts' 13 procent scoorde onvoldoende. Dat deze taak beter werd uitgevoerd kan betekenen dat een aantal leerlingen wel degelijk over de schrijfvaardigheid beschikt om een gemakkelijke inhoud over te brengen. Ze kunnen echter minder goed logisch argumenteren en kennen een aantal briefconventies niet. Bij de leestaken bleek dat 24 procent van de leerlingen over onvoldoende leesvaardigheid beschikt. Anders gezegd: ze zijn dus niet in staat de teksten uit een basisschoolboek zo te verwerken dat ze een voldoende voor een proefwerk zouden kunnen halen! De groep van leerlingen die op alle taken laag scoort, bedraagt 4 procent. Dat houdt in dat zeker 4 procent van de leerlingen als 'zwaar functioneel analfabeet' te beschouwen is. Vanuit een ruimere definitie is echter maar liefst een kwart van de totale schoolbevolking van LBO/MAVO als 'verdacht' te beschouwen. Het zal weinig verbazing wekken dat binnen deze groep het MAVO zich gunstig onderscheidt van het LBO, met name van het LTO. Bovendien lijkt er in de loop van de schooljaren weinig verbetering op te treden bij LBO-leerlingen.

Een tweede vraag die van belang was in het onderzoek van Leseman: is er sprake van effectiviteitsverschillen tussen scholen? En zo ja, waarin

zit dat verschil dan? Het wenkend perspectief in dit opzicht is natuurlijk het belang dat een effectieve(re) school kan hebben: 'Ons onderwijs kan beter worden, zonder dat daarvoor ingrijpende, dure en, wat uiteindelijk resultaat betreft, onzekere wijzigingen in het systeem voor nodig zijn.'

Uit Lesemans onderzoek blijkt dat er inderdaad verschillen zijn tussen scholen die met factoren op klas- en schoolniveau samenhangen. We noemen de volgende.

- Een hoge mate van verbale uitwisseling (kwalitatief en kwantitatief) tussen leerlingen en docenten beïnvloedt in gunstige zin het lezen en schrijven van teksten. 'De metacognitieve en metalinguïstische vaardigheden die in het geding zijn bij mondelinge geletterdheid, lopen grotendeels parallel aan de vaardigheden die nodig zijn om [...] te kunnen schrijven en om informatieve teksten [...] te kunnen begrijpen [...]' In het algemeen kun je stellen dat er in de klassen minder taakgericht gewerkt zou moeten worden en dat meer aandacht besteed zou moeten worden aan een 'intellectueel-stimulerend klimaat'
- Om die verbale interactie te realiseren is het wel nodig dat docenten meer inzicht krijgen in werking van de taal. Ook moet hun diagnostisch inzicht in de verschillen die tussen leerlingen kunnen bestaan, verbeterd worden. Daar ligt uiteraard een taak voor PABO's en lerarenopleidingen
- Het traditionele taalbeschouwingsonderwijs lijkt weinig effectief als je ernaar streeft op te leiden tot functionele geletterdheid. Anderzijds lijkt een zware nadruk op functioneel schrijven ook averechts uit te pakken 'omdat geletterdheid – cognitief en linguïstisch gezien – meer omvat dan het toepassen van, bijvoorbeeld, de formele conventies van zakelijke correspondentie. Uiteindelijk zijn dat toch traukjes'
- Op schoolniveau concludeerde Leseman: 'Scholen met een breder zorgaanbod in de vorm van taakleerkrachten en voorzieningen voor leerlingbegeleiding zijn effectiever dan scholen die minder zorg bieden aan probleemleerlingen.' Een vorm van functiedifferentiatie waarbij enkele docenten specifieke taakeenheden krijgen en extra geschoold worden, lijkt gewenst.

In een laatste conclusie gaf Leseman aan dat het LTO zich waarschijnlijk negatief onderscheidt omdat daar de zwakste leerlingen van de basisschool instromen. Dat onderstreepte voor hem 'het belang om de oorzaken van lees- en schrijfproblemen die uiteindelijk resulteren in functioneel analfabetisme, zo vroeg mogelijk te bestrijden'. In de deelconferentie Preventie werd hierop verder ingegaan.

Preventie

Ook in de deelconferentie Preventie werd de noodzaak van een koerswijziging beschreven. Uit de gegevens van Leseman en Doets bleek al hoe omvangrijk de problemen zijn en hoe omvangrijk de groep is die, ondanks de basisschool, niet de benodigde vaardigheden op het gebied van lezen en schrijven bezit. De conclusie dat er sprake is van gedeeltelijk falend beleid lijkt dan voor de hand te liggen. Falend onderwijsbeleid kan zelfs voor 50 procent van de leerlingen funeste gevolgen hebben. Waaraan ligt dat dan? De deelnemers aan de deelconferentie formuleerden onder andere het volgende.

- Op dit moment worden allerlei voorzieningen ongericht ingezet, althans te weinig gericht op leerlingen uit risicogroepen. Zo wordt de extra formatie die in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid gegeven wordt, vaak gebruikt om tot verkleining van klassen over te gaan. En dat is geen maatregel die direct tot voordeel strekt van de risicogroepen. Ook investeringen in de ontwikkeling van eigen leermateriaal zijn vaak weinig zinvol: veel van dat materiaal is niet effectief en is niet goed te gebruiken buiten de eigen situatie. Het is daarom van belang dat scholen in hun werkplannen nadrukkelijk aandacht schenken aan de problematiek van het analfabetisme. Per risicogroep zou aangegeven moeten worden hoe het probleem aangepakt wordt. De daarvoor beschikbare middelen moeten meer dan voorheen besteed worden aan deskundigheidsbevordering en minder aan het ontwikkelen van eigen leermiddelen
- Sommige leerlingen met lees- en schrijfproblemen worden in het speciaal onderwijs (LOM, MLK) geplaatst. Dat leidt echter hoogst waarschijnlijk niet tot het beoogde effect – althans op het hier besproken terrein. Zorgverbreding als instrument lijkt beter te werken, bij voor-

beeld in de vorm van begeleiding van de betrokken leerlingen door speciaal bijgeschoolde leerkrachten en begeleidingsdiensten. Dat betekent dat er meer dan nu het geval is naar gestreefd moet worden leerlingen in het basis-onderwijs 'binnen boord' te houden

- De onderwijsleerpakketten zijn vaak weinig functioneel. Daardoor zijn leerlingen niet goed in staat verworven kennis toe te passen in andere situaties: de transfer is gering
- Een goede absentieregistratie, gevolgd door snelle actie als dat nodig is, voorkomt schooluitval. Probleem daarbij is, zeker in het geval van allochtonen, dat daarvoor contactpersonen nodig zijn. Met name in het voortgezet onderwijs ontbreken deze contactpersonen.

Leesbevordering

De deelconferentie Leesbevordering vond het nodig dat de onderwijsinstellingen het roer omgooien. In het verslag van de adviescommissie die op dit terrein actief is geweest, werden daartoe enige aanzetten gegeven.

Belangrijk uitgangspunt voor de adviescommissie was dat er een wederzijds verband bestaat tussen leesvaardigheid en een positieve leeshouding. Het is juist wat dit laatste punt betreft: (het bevorderen van) een positieve leeshouding dat er enige knelpunten geconstateerd werden.

Nog te vaak, ook in het kader van het onderwijs, wordt een positieve leeshouding gekoppeld aan het lezen van een literair werk, een goede krant, een verantwoord tijdschrift. Lezen als normaal deel van het dagelijks leven komt te weinig aan bod. Er zou derhalve meer aandacht moeten worden besteed aan het leesplezier en de bereidheid om bij voorbeeld handleidingen of t.v.-onderschriften te lezen. Die vergrote aandacht moet ook tot uitdrukking komen in de aanbieder van andersoortig, meer gedifferentieerd leesmateriaal. Op die manier kunnen de verschillende functies van lezen (informatie, ontspanning, cultuur) aan de orde komen.

In het 'echte' leesonderwijs wordt bovendien bijna geen nadruk gelegd op het leuke van lezen; vaak is er alleen aandacht voor de cognitieve vaardigheden die voor technisch en begrijpend lezen nodig zijn.

Beschikbaar materiaal

Een belangrijk onderdeel van het congres is in dit geheel nog niet genoemd: de informatiemarkt. Gedurende een groot deel van de dag werden daar materialen tentoongesteld die in het kader van het Internationale Jaar, en vaak met subsidie van de stuurgroep, ontwikkeld zijn. Het betrof door de UNESCO ontwikkelde lesbrieven, verschillende tentoonstellingen over analfabetisme en over lichaamstaal, videobanden met programma's over analfabetisme enzovoort. Voor speciale themalessen over dit onderwerp, maar ook om inzicht te krijgen in de mogelijkheden die je als onderwijsgeveende hebt, was er uitstekend uitgangsmateriaal te vinden. Een catalogus van deze informatiemarkt is te bestellen bij de Hogeschool voor Economie en Management, Kaatstraat 1, 3513 BK Utrecht. Ook kan daar een verslag van het congres besteld worden. Daarin zijn onder andere de teksten van de verschillende lezingen opgenomen.

De adviezen van de stuurgroep en van de verschillende adviescommissies op het gebied van Preventie, Arbeid en alfabetisering, Leesbevordering, Mondiale aspecten en volwasseneneducatie zijn aan te vragen bij SVE, postbus 351, 3800 AJ Amersfoort. Op dit adres is ook in de zomer van 1991 het onderzoeksverslag van Doets te verkrijgen.

Het onderzoeksverslag van Leseman is op te vragen bij het RISBO (Erasmusuniversiteit, RISBO, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam).

Literatuur

Wijnstra, J.M., *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem, CITO, 1990. PPON-brochure nr. 2.