

Leren lezen met Leerzame Vragen

De commissie Aarnoutse concludeerde onder andere dat het taalonderwijs op de basisschool onvoldoende gericht is op het leren van strategieën en onvoldoende gebruik maakt van duidelijke leerlijnen. Ad Bok bijt zich in zijn artikel stevig vast in deze kritiek. Hij stelt zich de fundamentele vraag naar de betekenis van het begrip 'leerlijn'. Gaat het om het uitlijnen van het onderwijsaanbod? Of gaat het om een beter begrip van de manier waarop leerlingen hun taal ontwikkelen?

In zijn bijdrage zoomt de auteur in op het gebied 'lezen'. Welke betekenis hebben lange leerlijnen voor de huidige leesdidactiek? Welk concept van taalontwikkeling ligt ten grondslag aan het idee van de leerlijnen? Is er een bruikbaar alternatief voor de leerlijnen voorhanden?

De leidende gedachte van dit artikel is: laten we, misschien in het spoor van de reken- en wiskunde-didactiek, zowel bij de wetenschap als bij de lerende kinderen zelf op zoek gaan naar elementaire taalleerprincipes en op basis daarvan een begin maken met de vernieuwing van de taal-didactiek.

Het Nederlandse onderwijs is een voortdurende bron van zorg. Dat moet ook, want de school is de wieg van de toekomst. Vandaag stilstaan betekent morgen te laat komen. De commissie Aarnoutse (1995) heeft in opdracht van de minister een onderzoek gedaan naar de oorzaken van en de mogelijke oplossingen voor de tekortkomingen in het taalonderwijs op de basisschool. Na een gedegen inleiding concludeert ook de commissie dat 'het geen verwondering (mag) wekken dat het rendement van het taalonderwijs op een aantal domeinen onvoldoende is.'

Toch zal menige taalleraar zich achter het oor krabben:

- *Ik volg het voorgeschreven rooster.*

- *We maken goed gebruik van de nieuwste methode.*
- *Mijn kinderen zien er normaal uit. Ik ook.*
- *Hoe komen wij dan aan die onvoldoende???*

De Probleemidentificatie en aanzet voor een Actieplan Taal (voortaan Actieplan Taal) legt de vinger op de wond. Voor bijna alle aspecten van taalonderwijs geldt dat basisschoolleraars, PABO-docenten, schoolbegeleiders en educatieve uitgeverijen onvoldoende in staat zijn onderwijs te creëren, dat gericht is op leerprocessen en het leren van strategieën. Kinderen leren onvoldoende leren. Een van de oplossingen zou zijn het ontwikkelen van (langere) leerlijnen, die 'richting, structuur en systematiek (geven) aan de reeks van leeractiviteiten, die leerlingen in de loop der leerjaren uitvoeren' (Aarnoutse 1995, p. 37).

Leerlijnen

De omschrijvingen van de knelpunten en de oplossingen in het Actieplan Taal vertonen verrassende overeenkomsten met de omschrijvingen, die we kennen van de Leerplanontwikkeling uit de jaren zeventig. In die tijd werden basisscholen voor het eerst aangespoord om een nieuw schoolwerkplan te ontwikkelen in overeenstemming met de veranderde inzichten. De overeenkomst tussen het Actieplan Taal en de toenmalige Schoolwerkplanontwikkeling is niet vreemd. Beide zijn ontstaan uit en gericht op eenzelfde behoefte: minder versnippering van leerstof, minder aandacht voor deelvaardigheden en meer accent op processen, strategieën, integratie, differentiatie en continuïteit.

LESSEN UIT HET VERLEDEN Het was boeiend geweest en wellicht leerzaam, als de commissie Aarnoutse een paragraaf had gewijd aan een sterkte/zwakte-analyse van de hierboven geduide Leerplanontwikkeling en daaruit conclusies had getrokken voor de Leerlijnontwikkeling. De Leerplanontwikkeling heeft zeker bijgedragen aan de bewustwording van een aantal onderwijs-leerprincipes, maar de klachten over versnippering van de leerstof, discontinuïteit van het leerproces, de isolatie van leerervaringen en de uniformiteit van leerstrategieën zijn gebleven. De leerplanontwikkelaars hadden terecht veel oog voor deze aspecten, maar wie het rapport van

de commissie Aarnoutse leest, moet concluderen dat we twintig jaar later voor dezelfde problemen staan.

Hetzelfde kan gezegd worden van twee andere, landelijke operaties uit het recente verleden: de ivb-cursus en het Speerpunt Lezen¹. Het ontwikkelde cursusmateriaal was inhoudelijk hoogwaardig, maar we vergisten ons nationaal in de weerbaarheid van de implementatie.

Het is goed om opnieuw een krachtig pleidooi te houden voor verbetering van het (lees)onderwijs. Het is zeker óók goed de strategische invoeringsfouten en misrekeningen uit het verleden in de nieuwe plannen te betrekken. Het kan niet zijn dat de goede ideeën rond de ontwikkeling van leerlijnen opnieuw verzanden in vergaderingen, papieren plannen en rapporten en in gefrustreerde leraren, die zich tenslotte tegen de ontwikkelingen keren.

De commissie Aarnoutse (1995) signaleert bij herhaling dat de wetenschappelijke verworvenheden op het gebied van taalontwikkeling onvoldoende doordringen in de opleidingen. Ik wil die opmerking nuanceren. In de opleiding zijn de wetenschappelijke uitkomsten wel degelijk onderwerp van gesprek en studie. Waar het aan ontbreekt is een educatief intermediair tussen wetenschap en praktijk. We wisten bijvoorbeeld al heel vroeg dat bij het lezen van een tekst niet alleen de tekst, maar ook de lezer zelf een factor vormt in het communicatieproces (Frank Smith, *Understanding Reading*), maar de omslag van deze gedachte naar concreet onderwijs in lezen kwam niet of nauwelijks tot stand. Zo is de situatie ontstaan dat de wetenschap voortborduurt op haar verworvenheden en de praktijk op afstand wel kennisneemt, maar niet volgt. Voor de leerlijnen dreigt eenzelfde situatie. Het vizier opnieuw scherpstellen op processen en strategieën is een eerste stap. Van groot belang is het vervolg. Als opleiders, schoolbegeleiders en methodeontwikkelaars slechts blijven kennismaken van de nieuwe gedachten, of niet verder komen dan verbale overdracht, is de kans op mislukking groot.

DISCUTABEL UITGANGSPUNT Er dreigt een ander, groter gevaar. Het ontwikkelen van leerlijnen is een onderwijskundige keus. Het

verleden leert dat bij begrippen als leerplan, leerstap en leerlijn het accent snel komt te liggen op het *plan*, de *stap* en de *lijn*, in plaats van op de *leer*. Uit de tijd van de Schoolwerkplanontwikkeling kennen we nog al te goed het verschijnsel dat scholen veel tijd investeerden in het ontwikkelen van het *plan*, zonder iets aan het leren van kinderen te doen.

De zich alsmaar repeterende en nuancerende misvatting van '*leren als het zetten van stappen en het volgen van plannen*' is, dat stappen en plannen de resultaten zijn van observatie en middeling achteraf. Mentale processen zijn niet of buitengewoon moeilijk te reconstrueren; de onderwijskundige gedachte van de leerstappen en leerlijnen wekken ten onrechte de indruk dat we fundamenteel inzicht hebben in het taalontwikkelingsproces. Met een eenvoudig voorbeeld toegelicht: we zien dat kinderen van vier maanden vocaliseren, kinderen van zes maanden brabbelen en kinderen van drie jaar de verleden tijd van werkwoorden verhaspelen. Dat zijn evenwel waarnemingen, die op geen enkele wijze verduidelijken *hoe* die processen bij individuele kinderen verlopen. Geen mens zal er aan denken om een stappenplan of leerlijn te ontwikkelen, opdat het kind na vier maanden vocaliseert, na zes maanden brabbelt en na drie jaar werkwoorden verhaspelt.

Opvallend afwezig in het Actieplan Taal is een paragraaf over essentiële kenmerken van het taalontwikkelingsproces, toegespitst op leeractiviteiten van de kinderen zelf. Het ware aan te bevelen geweest als de commissie Aarnoutse ook zelf over de muur had gekeken. De reken- en wiskundendidactici zijn er de afgelopen decennia in geslaagd om op nationaal niveau fundamentele veranderingen in het onderwijs te realiseren. Cruciaal daarbij is dat zij hun uitgangspunten eerst hebben gezocht aan de kant van het lerende kind en niet aan de kant van de leerstof (stappen en lijnen). Principes als *reinvention*, 'leren door produceren en reflecteren', 'aandacht voor individuele leerstrategieën', 'progressieve schematisering', zijn de dragers geworden van nieuwe didactiek. Opvallend in de geschiedenis van de rekendidactici is dat zij met een kleine groep het ontwikkelingsonderzoek startten. Klein-schalige praktische onderzoeken leverden een bijdrage aan het ontstaan van lokale theorieën,

die op hun beurt de domeinspecifieke theorie onderbouwden.

Het Expertisecentrum (voor taalontwikkeling) zou er goed aan doen een groot accent te leggen op de vraag: *hoe verlopen taalontwikkelingsprocessen bij individuele kinderen? En wat betekent dat voor de praktijk en de theorie van de moedertaaldidactiek?*

LEERLIJNEN EN UITVALLERS Als ik studenten vraag een leerlijn te ontwikkelen voor een deelaspect van de leesvaardigheid, hebben ze de neiging om volgens een vast patroon te werken. Enigszins gestileerd ziet dat patroon er als volgt uit:

- Voor deze leerlingen
- formuleer ik dit leerdoel.
- Ik denk mijn doel via de volgende leerstappen te bereiken
- en ter controle evalueer ik tussentijds de vorderingen.
- Als veel leerlingen falen, stel ik doelen en werkwijzen bij,
- als weinig leerlingen uitvallen, zorg ik voor aangepaste hulp.

Een blik in de onderwijskeuken van collega's leert dat niet alleen studenten gebruik maken van dit ontwikkelpatroon. Opmerkelijk is dat het woord leerlijn ingevuld wordt als 'onderwijslijn'. Niet het leren van de kinderen is het uitgangspunt van het didactisch handelen, maar de organisatie van de onderwijsactiviteiten. Onduidelijk is wat commissie Aarnoutse bedoelt als zij over leerlijnen spreekt. Het ontbreken van verwijzingen naar het leren van kinderen doet vermoeden dat zij ook tenderen naar 'onderwijslijnen'.

Vooraf het punt van de uitvallers heeft het onderwijs de laatste jaren veel hoofdbreken gekost. Het zal ook bij het ontwikkelen van leerlijnen een grote rol spelen. Bij een samenleving die iedereen de kans wil geven zich zo goed mogelijk te ontwikkelen, past een school die aandacht heeft voor uitvallers. De afgelopen decennia is de gedachte gegroeid dat achterblijvende kinderen het best geholpen zijn door hen te isoleren van de hoofdgroep en vervolgens een drietal onderwijskundige ingrepen te verrichten:

- a Verlaging van het leerstofniveau, hetgeen voor zwakke lezers betekent dat ze worden geconfronteerd met kinderachtige inhoud.

- b Verdere atomisering van de leerstappen, hetgeen in de praktijk vaak neerkomt op het oefenen van deelvaardigheden, die steeds verder verwijderd raken van de leesrealiteit.
- c Vervroeging van de voorbereiding, hetgeen ertoe leidt dat de jongste kinderen steeds meer voorbereidende activiteiten krijgen te verrichten ter ondersteuning van het toekomstige leren. (Kleuters hebben het maar druk met voorbereidend lezen, voorbereidend schrijven, voorbereidend rekenen...) Er passeren vraagtekens bij de gestage vervroeging van het leerproces. Veel leerlingen kunnen theorie pas begrijpen, als die toegelicht wordt met voorbeelden; anderen komen pas tot inzicht als ze de leerstof toegepast hebben; weer andere leerlingen begrijpen A pas, als B wordt uitgelegd. Het is onzeker of het vervroegen van de voorbereiding steeds de beste oplossing is bij geconstateerde leerstagnatie (die overigens bijna altijd is gerelateerd aan statistische en niet aan persoonlijke vorderingen).²

De genoemde drie ingrepen leiden alle tot vershraling van de leerstof en de leerervaring. Het is de vraag of deze *trits van vershraling* in het algemeen de meest geëigende weg is om zwakke kinderen te helpen. Onderzocht moet worden of het niet zinvoller en haalbaarder is, een leeromgeving te creëren die zo rijk is, dat de meeste kinderen er zelf de stof in kunnen vinden, die aansluit bij hun eigen niveau. (Dat lijkt het ei van Columbus, maar is het niet. Wie om zich heen kijkt ziet dat volwassenen praktisch altijd op deze wijze leren.) De ontwikkeling van leerlijnen zou een stap voorwaarts betekenen, als zij bijdroegen tot het langer bij elkaar houden van de kinderen. Dat een groep heterogeen is, hoeft aan het leerprogramma niet zichtbaar te zijn. Weliswaar zullen zwakke leerlingen zich in deze situatie niet helemaal op hun gemak voelen, maar dat hoeft volgens Terwel (1994) niet opgevat worden als een cognitief alarm.³

Verlaging van het niveau, atomisering van de leerstof, vervroeging van de voorbereiding hebben niet geleid tot een drastische afname van het aantal uitvallers. Het aantal uitvallende kinderen is de laatste dertig jaar (weliswaar niet alleen door schoolse omstandigheden) zelfs eerder toe- dan afgenomen. Het zou een ommekeer betekenen in de geschiedenis van

de Nederlandse taaldidactiek als het Actieplan Taal leerlijnen weet te ontwikkelen, die een einde maken aan de tekortkomingen die steeds opnieuw geconstateerd worden.

Als daarentegen het ontwikkelen van nieuwe leerlijnen impliceert dat het leerproces van kinderen over een langere periode in nog preciezer omschreven stappen wordt vastgelegd, zullen, alle goede bedoelingen ten spijt, de zwakste kinderen opnieuw getroffen worden door de trits van vershraling.

Beter zou zijn de nieuwe leerlijnen te baseren op *elementaire leerprincipes van kinderen* in samenhang met de *educatieve intenties van de leraar*. Een leerlijn is in deze opvatting een verzameling prikkels, lessen, uitdagingen en constructieve opdrachten, die een tijd lang naar hetzelfde doel wijzen en die ruimte maken voor individuele leerstrategieën van kinderen. In zo'n leerlijn formuleert een leraar bijvoorbeeld:

- Ik wil dat kinderen dit jaar in de gaten krijgen dat een geschreven verhaal een verteller heeft. Om dat doel te bereiken zorg ik dit jaar een aantal malen voor een opdracht, die ...
- Ik wil ertoe bijdragen dat kinderen dit jaar leren om een verhaal samen te vatten in termen van: 'Het gaat over een ..., die ...? Dat moet een bijdrage leveren aan het vermogen om een tekst bondig samen te vatten.
- Ik wil kinderen dit jaar het besef bijbrengen dat een verhaal vaak een mengeling is van feiten en meningen. Daarvoor ga ik de volgende activiteiten ontplooiën: ...

Deze interpretatie van lange leerlijnen (misschien is 'Ontwikkelingslijnen' toch een betere duiding) leidt bij de leraar tot bewustwording van de taak waar hij voor staat, alsmede tot de wil zelf iets te ondernemen om die taak te volbrengen. De leraar wil met zijn lessen bijdragen aan een rijke leeromgeving, die uitstijgt boven het beantwoorden van tien vragen onder een tekst.

HET VERVOLG In het vervolg van dit artikel wil ik een beeld schetsen van de samenhang tussen taalleerprincipes en het taalontwikkelingsproces. De voorbeelden zijn toegespitst op het gebied van de leesvaardigheid. De taalleerprincipes zijn bij gebrek aan onderzoek nog hypothetisch, maar een gedachtenexperiment maakt duidelijk wat

voor invloed ze op de taaldidactiek zouden hebben.

Laten we aannemen dat leren een proces is dat verwantschap vertoont met het natuurkundig verschijnsel van de 'osmotische druk'. Als twee stoffen met een verschillende concentratie van een oplossing, zijn gescheiden door een doorlaatbare wand, hebben ze de neiging zich met elkaar te vermengen tot er een toestand van evenwicht is. Hoe hoger de concentratie aan de ene kant is, hoe groter de druk tot uitwisseling.

Volgens het zojuist aangeduide leerprincipe zouden kinderen pas leren, als er een wisselwerking ontstaat tussen de twee gebieden aan weerszijden van de doorlaatbare wand: aan de ene kant bevindt zich de mentale bagage van een kind, aan de andere kant de hoge concentratie informatie van de omringende wereld. Een leerling leert pas echt als de leerstof zich via een natuurlijke weg vermengt met reeds aanwezige kennis, waarbij de leerling door gedragsverandering ook invloed uitoefent op de omgeving. Als we zouden kunnen aantonen of aannemelijk maken dat leren als gevolg van osmotisch leren een realiteit is, dan zou dat automatisch een sterke accentuering van een rijke leeromgeving tot gevolg hebben. Het kenmerk van een rijke leeromgeving is immers de hoge concentratie impulsen tot leren.

Het ligt voor de hand om de speurtocht naar taalleerprincipes te beginnen op de plaats, waar ook het taalontwikkelingsproces begint: de eerste levensjaren van een kind.

Taalontwikkeling

DE BESTE TAALLERAREN OP AARDE

Taalleren is geen geïsoleerd leerproces. Veel leergedrag van levende organismen is een aangeboren behoefte en noodzaak om te overleven. Als een plant in de schaduw niet leert overleven, zal hij het als schaduwplant niet lang maken. Als een ijsbeer niet had geleerd zich onder ijsselijke omstandigheden te gedragen, had hij het op de Noordpool niet gered. Hetzelfde mechanisme is er de oorzaak van dat jonge kinderen de taal van hun omgeving willen, zelfs móeten leren (Frijn & De Haan 1991) Taal is voor mensen van levensbelang. Als het niet met de mond kan, dan spreken ze

het met de handen, de ogen of het hele lichaam. Taal moet. In taalleren zitten oervormen van leren. Het is de moeite waard om dieper door te dringen in deze materie. Het terrein is veel ontoegankelijkker dan vaak wordt gesuggereerd.⁴

Door de eeuwen heen zijn moeders (of andere natuurlijke verzorgers) in de weer geweest om voor hun kinderen als eerste praatpaal te fungeren. Op jonge leeftijd slagen kinderen er voortreffelijk in om zich de essentie van hun moedertaal eigen te maken. Kinderen van nog geen jaar oud brabbelen honderduit; moeders luisteren daar aandachtig naar en transformeren de klankenstroom op gezette tijden tot heuse communicatie:

baby: zaaafase, mdsd. e; rlwerojo. oosoön;
uuuuuh vuuuu afaak arg...
moeder: ja, ik hoor je wel, je hebt honger hè,
kom maar gauw...

Dat is om meerdere redenen een opmerkelijke leersituatie. Een moeder neemt de uiting van een kind serieus, zelfs als die mogelijkerwijs niet zo bedoeld is. Een kind krijgt hoe dan ook het vage bewustzijn, dat hij met zijn klankenstroom een deelnemer wordt aan het communicatieproces, dat hij vanaf de allereerste seconde heeft waargenomen.

Opmerkelijk is ook dat noch moeder noch baby geblokkeerd zijn door het, laten we zeggen nogal ontalige karakter van de babytaal. Beiden nemen op dit moment de intentie tot interactie veel serieuzer dan de feitelijke inhoud ervan. Maar het meest indrukwekkende is het gegeven, dat de moeder het kind soms naar een niveau tilt, waarop het eigenlijk niet verkeert.

baby: krrrroosh bbbbrrrl mmmobb mm
pappaa pfffsa ffl
moeder: ja, jij wilt weer naar papa hè, zeg
maar **pa-pa**, waar is papa?

Het kind wordt de suggestie aangereikt dat het 'papa' heeft gezegd, zonder dat het dat van plan was. Dat is een fantastische leerervaring. Kinderen ontwikkelen het besef dat ze communiceren. Het zijn de eerste taalcontacten met een verwijzende functie. De ongedefinieerde wereld geeft haar eerste definitie prijs.

TWEE LERAREN, TWEE WERELDEN De leersituatie waarin de leerling boven zichzelf wordt uitgetild, is niet beperkt tot de eerste levensjaren. Goede leraren maken er, soms onbewust, dankbaar gebruik van. Onderwijskundig geschoolden zullen zich een voorstelling kunnen maken van de didactische grondhouding van twee verschillende taalleren uit het voortgezet onderwijs.

Leraar A deelt *Het Stenen Bruidsbed* van Harry Mulisch uit en zegt: 'Alsjeblieft, lees dit boek thuis en vertel me volgende week wat het Hoofdmotief is.'

Leraar B deelt hetzelfde boek uit en zegt: 'Alsjeblieft, in dit boek zie je nou eens perfect beschreven hoe de mens in de ogen van Mulisch een eeuwige destructor is. Wat de mens aanraakt, gaat kapot. Lees het maar eens met aandacht.' Deze leraar lijkt op een moeder. De leerlingen krijgen een leeswijzer mee, die hen op een hoger leesplan stelt, dan waarop ze feitelijk verkeren. Het is alsof ze een zoeklicht bij de hand hebben, waarmee ze op plaatsen kunnen schijnen die normaliter voor hen verborgen zouden zijn. De leerlingen kunnen een week later volop mee discussiëren over de aan- of afwezigheid van destructieve momenten in het boek. Ze hebben bovendien geleerd dat een boek het thema kan bevatten: 'De mens is een eeuwige destructor'. Bij een volgend boek denken sommigen: Zou het weer over 'eeuwige destructie' gaan of zoiets?

De leerlingen van A hebben het slechter getroffen. Zij worden geblinddoekt in een doolhof losgelaten. Ze weten niet wat ze zoeken en ook niet waar ze ('t) moeten zoeken. Ze voelen zich een week lang doodongelukkig. Ze zien niets van een Hoofdmotief en ontwikkelen het gevoel dat ze slechte lezers zijn. Leraar A wil dat nog wel aanwakkeren: 'Hebben jullie niet gezien dat het over destructie gaat? Dat zie je toch zo? Dat kan toch niet missen? Dat ziet een blind paard toch?' Bij een volgend boek denken de leerlingen: ik lees dit boek wel, maar achteraf zal weer blijken, dat ik er niets van heb begrepen. Ik ben nu eenmaal niet zo goed in lezen.

DIDACTISCHE BARRIÈRES Hoe zit dat met de leesmethodes voor de basisschool? Is daar leraar A of leraar B aan het woord? In de meeste leesmethodes is leren lezen te ken-

schetsen als een serie kortstondige, communicatieve vrijages tussen kind en tekst, waarbij een aantal vragen en opdrachten als een, dikwijls vijandige barrière tussen de beide partners is opgesteld. Niet aan de orde is of en waarom de lezer de tekst aardig of nuttig vindt, maar of hij de barrière van de tien vragen kan nemen. Veel lees-leerlingen voelen zich tot ver in het voortgezet onderwijs achtervolgd door vragen van het type 'Wat is het verband tussen de eerste twee alinea's?'

Aldoor is over het hoofd gezien dat een leerling die niet in staat is om het alineaverband te zien, dat niet automatisch leert door aanhoudend met die vraag te worden geconfronteerd. Wie niet begrijpt langs welke weg je de wortel uit 2.25 trekt, wordt niet geholpen door de vraag opnieuw te ontmoeten. De kern van het probleem is, dat veel volwassen lezers zelf niet in staat zijn precies aan te geven welke stappen zij zetten om een alineaverband of het hoofdmotief van de tekst te achterhalen. Zij hebben dit veelal niet via systematische scholing geleerd, maar zijn in de praktijk tot individuele en aanvaardbare oplossingsstrategieën gekomen.

Dit soort overwegingen voert de nieuwe leerlijnen naar glad ijs. Het is opnieuw de vraag of complexe leerprocessen, waarvan we alleen de uitkomst achteraf kunnen vaststellen, met terugwerkende kracht geanalyseerd en gedidactiseerd kunnen worden. Iedere driejarige heeft leren lopen, maar de fysieke en mentale stappen die tot dat resultaat hebben geleid, zijn niet precies te achterhalen en nog minder te didactiseren.

NATUURLIJKE VOORBEELDEN Keren we terug naar de wereld van de zeer jonge taal leerlingen. In de theorie van de primaire taalverwerving (tot vier jaar) blijkt een krachtige leerwijze voorhanden. Kort gezegd komt die erop neer dat kinderen altijd eerst zelf betekenis geven aan de dingen om hen heen en die betekenis later op natuurlijke (dat wil in dit verband zeggen: niet-gedidactiseerde) en interactieve wijze bijstellen en aanscherpen. Het bekende voorbeeld is het kind dat een tijd lang elke viervoeter van vijftig centimeter hoogte 'Bas' noemt en alle mensen met een witte jas 'dokter'.

Vertaald naar de leesdidactiek betekent dit

leerprincipe, dat een kind bij elke tekst vanuit zichzelf iets als de 'hoofdbedoeling' ervaart en die interpretatie ook gerespecteerd wil zien. De analyse van de jonge lezer zal en kan niet overeenstemmen met de kijk van een ervaren lezer. Het is de taak van de didactiek om kinderen geleidelijk in contact te brengen met andere, betere invullingen van het begrip 'hoofdbedoeling van een tekst'. Een leerlijn die rekening houdt met het taalleren van kinderen, appelleert aan dit zelf-betekenisgevende vermogen en probeert vervolgens te stimuleren tot verfijning van de kennis.

Een ander opvallend leeraspect binnen de primaire taalontwikkeling (van nul tot vier jaar) is het gegeven dat jonge kinderen geen test- of leervragen krijgen voorgelegd om het leerproces te bevorderen. Geen opvoeder haalt het in zijn hoofd om een kind dat met een bal in de keuken wil spelen, lastig te vallen met vragen als: 'Wat zijn de hoofdkenmerken van een bal?' Veel natuurlijker en functioneler is om te zeggen:

Mooie bal heb jij zeg, maar pas op, want dat ding kaatst zomaar tussen de kopjes en schotels...

Zonder blokkerend gevraag krijgt een kind op natuurlijke wijze een eerste prikkel naar het begrip 'veerkracht' en de effecten van veerkracht op het serviesgoed. Observatie van taalontwikkeling maakt duidelijk dat volledig begrip zelden tot stand komt tijdens één moment van interactie. De beeldspraak van de osmose voortzettend: de osmotische druk van de talige wereld en de begerige geest van het kind neigen naar evenwicht, maar hoe dat mengproces precies verloopt en wanneer het is voltooid, onttrekt zich grotendeels aan onze waarneming.

Voor de leesdidactiek betekent het dat kinderen de kans moeten krijgen (gestimuleerd moeten worden) om zich op natuurlijke wijze een beeld te vormen van het begrip 'de hoofdbedoeling van de tekst' en dat beeld geleidelijk bij te stellen. Na het lezen van een tekst krijgen kinderen dan vragen voorgeschied van het type:

In dit verhaal wil de schrijver ons vooral laten zien dat Nederland steeds intoleranter wordt. Kijk maar wat er gebeurt tussen burens, in het verkeer, met de buitenlanders. Gelukkig noemt de schrijver

ook een paar positieve dingen. Of denk je daar anders over?

Sommige kinderen zouden met geen mogelijkheid tot het abstractieniveau geraken van de 'toenemende intolerantie' als centrale boodschap van de schrijver. De vraag bij de tekst zet kinderen, niet bedreigend, op het goede spoor. De verwachting is gerechtvaardigd dat wie op deze wijze veelvuldig in contact komt met dergelijke eye-openers:

- a leert beschikken over de meta-taal waarmee je een tekst kunt bekijken;
- b toetsstenen krijgt aangereikt voor de eigen opvattingen;
- c mogelijk zelf de achterliggende denkschema's ontwikkelt om zulke basale tekstenmerken te vinden.

RIJKE LEEROMGEVING Volgens het hypothetische leerprincipe van de osmotische druk zouden kinderen vooral leren, als het geleerde zich langzaam en onscheidbaar verenigt met reeds aanwezige kennis. Observatie van de taalontwikkeling van jonge kinderen maakt aannemelijk dat kinderen inderdaad gebruik maken van een dergelijk leer-kracht. Zij verkeren in een taalleeromgeving, die hen vanaf hun geboorte bestookt met vervoegde werkwoorden. Langzaam maar zeker genereert de jonge taalleerling impliciete kennis van een abstractieniveau, dat niet lijkt te passen bij zijn algehele ontwikkeling:

De regelmatige vervoeging van werkwoorden gaat in het Nederlands volgens het principe:		
ik ...	ik ...te	ik heb ge...t.

De ontdekking van deze regel is zo krachtig, dat een tijd lang ook de frequent voorkomende sterke werkwoorden eraan moeten geloven. Terwijl het kind nooit anders hoorde dan 'vallen, viel, gevallen', predikt het met verve 'vallen, valde, ik heb gevald'. Ouders weten dat het maanden kan duren voor het kind deze hypercorrecte vormen in hun uitzonderingspositie accepteert.

De rijke leeromgeving lijkt bij uitstek geschikt om aan het leerprincipe van *leren als osmose* tegemoet te komen. Het inrichten van

een rijke leeromgeving als ondersteuning van het leren, is het tegenovergestelde van de eerder genoemde trits van verschraling.

Volgens Rybczynski en Troy (1995) beschikken kinderen over een inherent verlangen om op speelse wijze de aard en het doel van lezen en schrijven te onderzoeken. Van groot belang daarbij is dat het gaat om activiteiten 'die op natuurlijke wijze motiveren, die door de kinderen zelf geïnitieerd zijn, die praktisch zijn, die passen bij hun ontwikkeling en op vrije wijze gestructureerd zijn.'

Kinderen die papier en pen exploreren, begrijpen de complexiteit van geschreven taal beter dan anderen. Betekenisvol is de aantekening dat dit leerproces zich niet in een stap-voor-stap-procedure afspeelt. Kinderen blijken bijvoorbeeld tijdens hun lees- en schrijfactiviteiten gelijktijdig belangstelling te hebben voor de formele en de communicatieve aspecten van taal.

Rybczynski en Troy geven richtlijnen voor het inrichten en uitvoeren van Literacy-Enriched Play Centers. In een van die richtlijnen volgen zij Schrader (1991): 'Extend, but do not redirect children's play'. Een goede leraar weet waar een kind mee bezig is en draagt nieuwe, relevante ideeën aan. Deze interactieve stijl van speluitbreiding is nuttiger dan een bijsturing in de richting van een door de leraar geselecteerde leerervaring, die niet noodzakelijkerwijs aansluit bij wat het kind op dat moment bezighoudt. Bijsturing brengt de leersituatie meer onder controle van de leraar dan van de leerling. Liefhebber en Bok (1992, p. 56) hebben uitvoerig beschreven hoe krachtig de rol van de terughoudende leraar kan zijn:

Van belang is, dat de kinderen de bijdragen van de juf ervaren als natuurlijke handreikingen van een geïnteresseerde passant. Wat juf zegt of voorstelt, móet niet, maar is dikwijls wel verdraaid handig.

De richtlijnen van Rybczynski en Troy voor het inrichten van een rijke leeromgeving zijn ook van belang voor een leesomgeving:

- zorg voor 'real-world activities';
- verzorg minicursussen met betrekking tot onderdelen;
- vervul als leraar een meespelende rol, zodat kinderen een model krijgen aangereikt van de rol van volwassenen;

- zorg voor uitbreiding, niet voor bijsturing van de leerervaringen;
- accepteer alle produkten van kinderen;
- sta toe dat kinderen op natuurlijke wijze onderling praten en elkaar leren;
- betrek andere dagelijkse activiteiten bij het werken;
- houd de aandacht gevangen door nieuwe elementen toe te voegen;
- stop als de aandacht verslapt.

De noties van de geïntegreerde leerprocessen, de zelfsturende en zelfinitierende rol van de kinderen, het respect van de buitenwereld voor de produkten van de kinderen en hun zelfexplorerende en op produktie gerichte gedrag van de jonge kinderen, zijn aanwijzingen dat kinderen tijdens het leren gebruik maken van eigen elementaire 'leerprincipes'. Hier liggen bouwstenen van vernieuwde didactiek.

Ontwikkelingslijnen

LEZEN IN DE KLAS Per traditie is bepaald dat we de leesvaardigheid van kinderen zowel ondersteunen als testen aan de hand van dezelfde vragen. Dat is merkwaardig. Veel vragen onder een tekst fungeren als een prikkel-draadversperring of een valkuil, waar de jeugdige lezer ongeschonden langs moet zien te geraken. Wie de meeste hindernissen neemt, krijgt een 9 voor lezen; wie vol zit met schrammen en builen, mag zich een zwakke lezer noemen.

In het basisonderwijs verloopt een leesles, zo is mijn ervaring, vaak als volgt: kinderen krijgen een tekst aangeboden, die ze moeten lezen en waarover ze vervolgens enkele vragen moeten beantwoorden. De tekst gaat bijvoorbeeld over 'hoe de gaten in de kaas ontstaan'. Aardige tekst. Dan komen de vragen:

Vraag 1. Door wie wordt dit verhaal verteld?

Vraag 2. Wie is 'hij' in regel 6?

Vraag 3. Wat betekent 'Door de gaten de kaas niet meer zien'?

Alle vragen zijn bedoeld om kinderen beter te leren lezen. Daar is geen twijfel over. Die bedoeling had leraar A ook toen hij zei: 'Zoek het Hoofdmotief'. Het effect is echter, bij zwakke lezers nog méér dan bij sterke: 'Sjonge,

wat ben ik een beroerde lezer. Ik snap geen enkele vraag. Ik dacht dat het een leuke tekst was. Mooi niet!'

Deze negatieve leerervaringen, met daaraan gekoppeld een negatief zelfbeeld, dragen niet bij tot optimalisering van het leerproces. Kinderen achten zich bij voorbaat kansloos en zullen steeds meer aan die eigen verwachting voldoen. Een groot aantal kinderen komt niet zonder kleerscheuren langs de tien valkuilen en versperringen onder een tekst. Zij kunnen een rapport tegemoet zien met eufemismen van het type: 'Voor Mari's bestwil hebben we hem een leesniveautje lager geplaatst...' Of: 'Met lezen wil het nog niet zo goed lukken'. (Hier zou natuurlijk moeten staan: 'Met het beantwoorden van de vragen onder een tekst wil het niet zo goed lukken'.)

In de handleidingen van methodes worden algemene en welluidende doelen geformuleerd: 'Aan het einde van het jaar moeten de kinderen ..., en weten de kinderen ...', maar de werkelijkheid blijkt volgens het rapport van Aarnoutse veel stroever. We accepteren relatief gemakkelijk dat een aantal leerlingen aan het einde van een cursus de doelstellingen niet haalt. Leraren geven al in een vroeg stadium aan elkaar door wie de goede lezers zijn en wie het nooit zullen leren. Binnen de huidige leesdidactiek hebben ze gelijk. Kinderen blijven veelal steken in hun niveau.

De leraren hebben ook ongelijk. Ze beseffen te weinig dat zwakke lezers over het algemeen niet het best geholpen zijn met de traditionele vragen onder een tekst. De traditionele vragen zijn voor een goede leerling overbodig. Hij begrijpt de tekst al en ziet dat door de vragen nog eens bevestigd. De vragen zijn voor zwakke lezers nog overbodiger. Zij begrepen de tekst op een aantal plaatsen inderdaad niet zo goed, maar veel last hadden ze daar niet van. Nu de vragen dat zout nog eens onbarmhartig in de wond wrijven, wordt het besef van hun onkunde versterkt. Het gevolg is onafwendbaar: lezen was misschien nog wel aardig, maar die vragen verpestten het plezier en het zelfvertrouwen volledig.

KAN DAT ANDERS? Het kan anders, als we jeugdige lezers confronteren met plezierige teksten en dat plezier proberen te vergroten met opdrachten, suggesties en associaties,

die helpen in plaats van frustreren. De obligate vraag 1 'Door wie wordt dit verhaal verteld?' wordt vervangen door:

Dit verhaal wordt verteld door de poes zelf. Dat kun je wel zien aan regel 5. Daar staat: 'Met mijn scherpe nagels klom ik snel in de boom'. Hoe zou regel 3 tot en met 7 eruit hebben gezien, als die door de hond waren verteld? Die had vast andere gedachten over dat lieve poesje...

De voornaamste informatie van deze vraag is: 'Het verhaal wordt door iemand verteld, namelijk door de poes.' Die informatie wordt *gegeven*, net alsof elk kind dat zelf wel had ontdekt. De aandacht wordt afgeleid van dit meta-niveau, door kinderen voor een open probleem te stellen. Hoe de passage door de hond was weergegeven, is arbitrair. Vele, zo niet alle oplossingen zijn goed. Belangrijker is, dat alle kinderen onopgemerkt de bagage hebben meegekregen,

- dat een verhaal een verteller heeft,
- dat die verteller van persoon kan veranderen,
- dat verandering van het vertelperspectief gevolgen heeft voor het verhaal.

Bovendien blijft die kennis niet steken op verbalistisch niveau, maar ervaren de leerlingen 'aan hun pen' wat er gebeurt, als er aan de verteller wordt gemorrelt. Dat is leren op zijn best. Het is een vorm van leren die voor alle kinderen toegankelijk is. De zwakkeren zullen de notie van 'de verteller' langzamer oppikken dan de sterken, maar dat is acceptabel. Essentieel is, dat de zwakke leerlingen letterlijk 'bij de les' blijven en niet keer op keer worden geconfronteerd met hun zwakheid.

Als we het ontwikkelen van leerlijnen opvatten als het ontwikkelen van bijvoorbeeld het type vragen dat we zojuist beschreven, is dat een aanzet voor een taaldidactiek, die alle (of bijna alle) kinderen in de gelegenheid stelt, niet alleen om de vragen onder een tekst te maken, maar ook kennis te nemen van belangrijke instructie ter ontwikkeling van hun leesvaardigheid.

LEERZAME VRAGEN De uitgebreide vorm van vragen, waarvan hierboven een voorbeeld, zal ik in het vervolg 'Leerzame Vragen' noemen. Het zijn vragen die uit twee delen bestaan. Het grootste deel is een inleiding,

waarin terloops hoogwaardige, inhoudelijke of leesstrategische informatie wordt gegeven. In dit deel zitten instructiemomenten en andere informatie, die leerlingen helpen bij hun ontwikkeling naar beter lezerschap. Het tweede deel van de vraag geeft een relatief gemakkelijk uit te voeren opdracht. Eerste steekproeven in de praktijk geven aan, dat kinderen en hun leraar bijzonder ingenomen zijn met deze aanpak. Over het effect op lange termijn is nog niets bekend.

Is het verschijnsel van de Leerzame Vragen een leerlijn, in de zin zoals door de commissie Aarnoutse geformuleerd? Een leerlijn geeft 'richting, structuur en systematiek' aan de leeractiviteiten. Opnieuw wrekt zich de dubbele functie van het begrip leer. Een *leerlijn* (van de leraar) structureert de *leeractiviteiten* (van de kinderen). Liever zou ik Leerzame Vragen plaatsen in een Ontwikkelingslijn. Leerzame Vragen komen in de eerste plaats tegemoet aan een leerprincipe van de kinderen; ze zijn vervolgens zodanig ontwikkeld dat de belangrijkste leesvaardigheden erdoor gedekt worden. Omdat de Leerzame Vragen veel informatie bevatten, ontstaat een drastische verhoging van de effectieve instructietijd.

De Leerzame Vragen zijn een invulling van het leerprincipe *leren als osmose*. De gedachte daarachter is dat taalontwikkeling niet in de eerste plaats het resultaat is van een onderwijsactiviteit, maar van een zelf-leeractiviteit in interactie met de omringende wereld. Het onderwijs creëert de omgeving en zorgt voor de impulsen, maar het leren gebeurt door de leerling zelf.

Over een langere periode bezien, wil elke leraar ertoe bijdragen dat kinderen vaardige lezers worden. Het is geen kunst om vijftig of honderd aspecten te noemen van vaardig lezerschap (van 'een goede lezer herkent woordstructuren als ziekte-verlof' tot 'een vaardige lezer moet snel kunnen bepalen of de tekst de moeite van het verder lezen waard is'). De kunst is om een onderwijsomgeving te creëren, waarin de behoefte tot het beheersen van dit soort deelaspecten wordt geprikkeld en waarin de inhoudelijke impulsen worden gegeven om tot leren te komen. In het voorbeeld van hierboven (het snel bepalen van de

relevantie van een tekst) moeten kinderen zo weinig mogelijk het gevoel hebben dat ze werken om leerdoelen te halen en zeker niet het gevoel dat ze daarop afgerekend worden. Leerlingen werken, omdat er een aantrekkelijk perspectief lonkt of een uitdagend probleem opgelost moet worden. De klas werkt bijvoorbeeld aan een klassejournaal; op het laatste moment moet er een artikel in over een actueel onderwerp. De leraar draagt vijf artikeltjes aan, terwijl er maar plaats en tijd is voor één. Dat vraagt om kortdaat optreden...

Daarmee is wel de motivationele impuls gegeven, maar nog geen bijdrage aan de inhoudelijk oplossing. Kinderen moeten, met andere woorden, nog de beschikking krijgen over de middelen, die hen helpen snel een tekst te kiezen. Die middelen zijn hen in eerdere situaties aangereikt door Leerzame Vragen bij een tekst. Op gezette tijden en gevarieerde wijze hebben de kinderen vragen beantwoord van het type:

Deze tekst wil jou laten zien hoe de gaten in de kaas komen. Misschien weet je dat al lang. Misschien wil je het niet weten. Zou deze tekst het antwoord kunnen geven?

Je kunt soms snel zien of een tekst doet wat je wil of wat hij belooft. Dat gaat zo: bekijk de tekst nog een keer. Kijk vooral naar de titel, en de eerste alinea en de laatste alinea. In dit geval zie je meteen dat de tekst de vraag niet oplost, maar nog ingewikkelder maakt.

Wat denk je ... Zou je de tekst helemaal lezen?

De oplossing is grotendeels gegeven. Voor het kind rest een kleine, gemakkelijk te beantwoorden vraag. Maar de voornaamste informatie is: *let op, kinderen: in de titel + de eerste + de laatste alinea kun je vaak basisinformatie vinden over een tekst.*

Kinderen die regelmatig dit soort informatie krijgen, leren vanzelf. Dat lijkt althans de les die kinderen onder de vier jaar ons leren.

Merk overigens op, dat het ontwikkelen van een leesmethode op deze wijze een bewerkelijk karwei wordt. Dat is waarschijnlijk het prijskaartje van onderwijsvernieuwing die verder wil reiken, dan het herschikken of verlevendigen van de bestaande leerstofeenheden. De winst van de Leerzame Vragen moet zijn dat leerlingen geen lastige struikelblokken

krijgen aangereikt, maar plezierige springplanken naar beter of sneller begrip.

Leesdidactiek

Wie de leesmethoden van de afgelopen decennia doorbladert, kan opmerken dat het accent in het leesonderwijs verschoven is van louter technisch lezen, via begrijpend lezen, naar informatieverwerkend lezen. Anno 1995 staat het complexe, communicatieve proces tussen lezer en tekst centraal, met een nadruk op de interactieve competentie van de lezer. Lezen is een activiteit, waarbij de lezer niet alleen efficiënt kennisneemt van de tekst, maar ook voortdurend onderzoekt of en hoe de tekst tegemoet komt aan zijn eigen doelstelling. Deze verschuiving vraagt om een grote strategische vaardigheid. De nieuwe leesdidactiek zal, het is al eerder naar voren gekomen, veel nadruk leggen op het ontwikkelen van leesstrategieën. De Leerzame Vragen kunnen daar motivationeel en inhoudelijk een belangrijke rol bij spelen. Een moderne leesmethode doet minstens twee dingen.

Op de eerste plaats biedt hij een breed assortiment aan boeiende teksten. Het herkennen van tekstsoorten is in de leesstrategie van volwassenen minstens zo belangrijk als het kennisnemen van de inhoud. In dat opzicht fungeert de methode als een soort *leesbank*, waarin kinderen vanaf het begin velerlei typen tekst ontmoeten:

- literaire en triviale teksten;
- argumentatieve, beschouwende, directieve, rapporterende teksten;
- informatieve, studieuze en ontspannende teksten.

Op de tweede plaats legt hij een duidelijk accent op de vier *leespoten* waarop volwassen lezerschap is gestoeld. Een goede lezer maakt gebruik van:

- zijn kennis van de wereld en de daarbij horende woordenschat;
- hulpmiddelen om de tekststructuur bloot te leggen;
- een vizier dat gericht is op de intentie van de auteur;
- een integrator die de tekst verbindt met de eigen kennis van de wereld en de behoefte er méér van te weten te komen.

TOELICHTING OP DE LEESHANDELING

We spraken hierboven over de vier poten onder het lezerschap. De verdeling in vieren is op zichzelf niet van belang. Het gaat om het inzicht dat lezen buiten het schoolse circuit een aantal vaardigheden vraagt, waar de leesdidactiek rekening mee dient te houden. Een volwassene leest de volgende alinea:

De infrastructuur van Nederland is zeker gebaat bij megaprojecten als de Betuwelijn en Groot-Schiphol. Maar het sociale en biologische milieu zal opnieuw offers moeten brengen.

Met verwaarlozing van details zijn de volgende activiteiten te onderscheiden:

- 1 De tekst is alleen te begrijpen als de lezer weet heeft van wat er zich in de wereld afspeelt (Betuwelijn, Schiphol, milieuproblematiek). Hij moet die verschijnselen kennen en ook de woorden die daarvoor gebruikt worden. Op woordniveau zal hij moeten begrijpen wat de woorden 'infrastructuur, baten, megaproject, sociaal en biologie' betekenen. De eerste lees-poot houdt in, dat leesontwikkeling hand in hand behoort te gaan met uitbreiding van de kennis van de wereld. Het heeft geen zin om een tekst te lezen over hoe 'de scherkili hun serwetka's dromdren door gebruikmaking van ceodryl en wasikeroe.'
- 2 De lezer moet op tekstniveau begrijpen dat het voegwoord 'Maar' een tegenstelling inluidt met de voorgaande zin.
- 3 De lezer zal zich afvragen wie de auteur is van de tekst en of hij deze auteur vertrouwt. Is het stuk afkomstig van de directeur van Schiphol? Een GroenLinkser uit de Betuwe? Een psychiater? Een kankerpatiënt? Kennis van de herkomst van de tekst bepaalt in hoge mate het belang dat we toekennen aan de boodschap.
- 4 De lezer zal tenslotte proberen om de boodschap in verband te brengen met zijn reeds aanwezige kennis op dit specifieke onderdeel en gebruiken voor verscherping van zijn algemene opinie. Hij vindt het bijvoorbeeld steeds ontoelaatbaarder worden, dat individuen het algemeen belang blokkeren. Of hij begint te beseffen dat de toenemende welvaart een bedreiging wordt voor het welzijn van mensen. Misschien nadert zelfs het moment dat de tekst hem tot daadwerkelijke actie aanzet.

De vier leespoten (de wereld en de bijbeho-

rende woordenschat, de tekststructuur, de relatie auteur-lezer, de integratie met eerdere leerervaringen) zijn belangrijke dragers van de nieuwe leesdidactiek. Geen nieuws onder de zon, zullen de kenners zeggen. Inhoudelijk hebben ze gelijk. De vier genoemde leesaspecten zijn een begeerd doel voor iedereen die de leeskunst machtig wil worden. Maar het probleem van de leesdidactiek is dat we er niet in slagen om de weg naar die doelen te plaveien met geïntegreerde leerervaringen. Het afleiden van afzonderlijke lessen uit algemene doelen blijkt in de praktijk ten koste te gaan van de individualisering van de leerprocessen en leerervaringen. Het is een hele (educatieve) toer om een groot doel als 'de leerling moet beschikken over de vaardigheid een tekst snel te herkennen naar bedoeling en bijbedoeling' op een beleevingsvolle, functionele wijze onder te brengen in een lesje van een half uur. Het is te hopen dat de leerlijnontwikkelaars niet in de val trappen van het aan-eenrijgen van deze lesjes.

EVALUATIE VAN DE VORDERINGEN

Een lastige klip binnen vernieuwing van de leesdidactiek is de evaluatie van de vorderingen. Lange leerlijnen laten zich moeilijk verenigen met een wekelijkse evaluatie van de vorderingen. Wie ervoor pleit minder accent te leggen op het oefenen van deelvaardigheden, kan niet tegelijk blijven testen op deelvaardigheden.

Als we voor lezen uitgaan van een Ontwikkelingslijn met Leerzame Vragen, ligt het accent bij de evaluatie niet op de antwoorden van de leerlingen, maar op de intensiteit waarmee ze aan de opdrachten werken. Deze *time-on-task*-benadering gaat ervan uit, dat kinderen in een contextrijke en didactisch gearrangeerde omgeving automatisch leren, als ze geconcentreerd met de materie bezig zijn.

Kinderen leren zelf lezen door intensief in de methode met de Leerzame Vragen te werken; de leraar stimuleert en springt bij als het nodig is. De Leerzame Vragen werken als een veelzijdig snijdend mes. De leeractiviteit is voor een deel leraaronafhankelijk, omdat het hoofdaccent van het leren is gericht op 'kinderen werken zelf in de methode'. Boven-

dien kunnen kinderen van verschillend niveau stof van hun gading vinden, omdat de vragen geen hindernissen, maar *springplanken* zijn naar meer begrip.⁵

ZORGVERBREDING De gedachte dat het creëren van homogene niveaugroepen zwakke kinderen zou helpen, is onjuist gebleken.⁶ De commissie Aarnoutse beaamt dat. Aanpassen van leerstof aan het vermeende niveau van de individuele kinderen is een hachelijke onderneming. De mentale processen die aan leren ten grondslag liggen, zijn zo complex, dat een poging tot inschatting van iemands actuele kennisniveau gemakkelijk tot vergissingen kan leiden.

Leerlijnen (inmiddels in de betekenis van op het leren van kinderen gerichte intenties) openen de weg naar afschaffing van de kortetermijn-evaluatie. Leraren moeten weten dat wat vandaag geleerd wordt, morgen alleen getest kan worden, als het overmorgen vergeten mag zijn. Het is essentieel dat leraren gaan beseffen, dat leerprocessen verlopen als ziektes met een lange incubatietijd, en daarnaar gaan handelen. In plaats van kinderen voortdurend te confronteren met hun leervorderingen (wat hen in een aantal gevallen ernstig kopschuw maakt voor leren) zouden leerlijnen moeten bijdragen aan een evaluatiesysteem, dat voor de kinderen niet belastend en voor de leraar niet in de eerste plaats alarmerend is.

Kinderen krijgen bijvoorbeeld op leesgebied elke twee maanden een proeftekst, die op dezelfde wijze is ingericht als de teksten waaraan ze gewend zijn. Dat wil zeggen, ze krijgen een boeiende tekst zonder prikkeldraad en valkuilen. Het enige verschil is, dat de leraar deze keer bewuster kijkt naar de resultaten van ieder kind. De leraar zal bevestigd zien wat hij al vermoedde: kind A maakt alle opdrachten en op hoog niveau; kind B komt minder ver en werkt ook op een lager niveau. Beide kinderen presteren naar vermogen. Zolang B progressie maakt, zeker als hij in de groep kan blijven functioneren, is er geen reden tot bezorgdheid; B is geen sterke lezer, maar hij gaat nog steeds vooruit, en wel:

- zonder het stigma van de uitvaller,
- zonder infantilisering van de leerstof,
- zonder atomisering van de leerprocessen,
- zonder vervroeging van de voorbereiding.

Leerling B zal wellicht (maar wees voorzichtig...) geen gymnasium doen. Maar hij komt met alle verschijnselen in aanraking, waar zijn knappere klasgenoten ook over praten. De nieuwe leesmethode en de leraar zorgen ervoor dat alle kinderen geprikkeld worden om te leren. Het is in die situatie onnodig en misschien ongewenst om de zwakke kinderen nog eens extra te stimuleren. Belangrijk is dat alle kinderen prikkels vinden op hun eigen niveau en wel binnen de sociaal veilige beschutting van de hele groep.

Reden voor bezorgdheid ontstaat op het moment dat lezer B in zijn ontwikkeling tot stilstand komt, of zelfs achteruit gaat. In dat geval, en niet eerder, bekijkt de leraar of specialistische hulp wenselijk en mogelijk is.

Slot

Een uitvloeisel van het werk van de commissie Aarnoutse is de instelling van een Expertise Centrum voor het ontwikkelen van een nieuwe taaldidactiek. Het is voor het eerst dat zo langdurig en op zo grote schaal geïnvesteerd wordt in het ontwikkelen van nieuwe taaldidactiek. Het verdient aanbeveling om in dat Centrum in de eerste plaats onderzoek te verrichten naar de elementaire uitgangspunten op het gebied van taalontwikkeling. En vervolgens te werken aan een vertaling van die uitgangspunten naar een algemene theorie van taaldidactiek. Op termijn zou het Centrum de contouren moeten schetsen, waarbinnen nieuwe taalmethodes ontwikkeld behoren te worden.

En als over tien jaar het taalonderwijs weer onder vuur komt te liggen, moet de zwarte piet nu eens niet naar de werkers in het veld, maar naar de onderzoekers en ontwikkelaars van het Expertise Centrum worden toegevoerd.

Toch?

Noten en literatuur

- I IVB betekent Integratie Voorbereidende Bijscholing; een cursus die het samengaan van kleuterschool en lagere school moest vergemakkelijken. Speerpunt Lezen was een bij-scholingscursus die het gehele leesonderwijs,

van kleuterschool tot en met groep 8, wilde doorlichten en verbeteren.

- 2 Neem het fenomeen van het 'uitgesteld leren'. De zwakte van sommige kinderen bestaat eruit, dat ze hun hele schoolcarrière enige tijd achterlopen op de actualiteit. In april leren alle kinderen de tafels onder de tien. De zwakke kinderen leren de tafels ook, maar later. Hun onvoldoende is dan al geregistreerd. Het verschijnsel van het 'uitgesteld leren' verklaart het feit dat zwakke leerlingen er alsnog in slagen om jaar in jaar uit een vijf te blijven scoren. Ze leren wel, maar steeds iets te laat.

- 3 Terwel (1994) zegt over het effect van een sterke of zwakke groep op een individu: *'It is better to be a big frog in a small pond than a small frog in a big pond'*. Dat zou ervoor pleiten zwakke leerlingen in homogene groepen te plaatsen. Maar, zo vervolgt Terwel, de negatieve ervaring van een zwakke leerling in een sterke groep heeft vooral betrekking op zijn zelfbeeld. Want qua prestatie scoort de zwakke leerling in een sterke klas hoger.

- 4 De diepste oorsprong van het taalverwervingsproces zal nog lang verborgen blijven. Bruner (1986, p. XIII) neemt een voorschot op het uitblijven van de allesomvattende oplossing van het vraagstuk naar de oorsprong van mentale processen:

'To insist upon explanation in terms of 'causes' simply bars us from trying to understand how human beings interpret their worlds and how we interpret their acts of interpretation.'

- 5 Dat laatste punt werpt een ander licht op het onderwijzen van verschillend getalenteerde kinderen. In de oude opvatting van differentiatie kregen zwakbegaafde kinderen bijna altijd ook 'zwakbegaafde teksten'. Deze verarming van de leeromgeving brengt de zwakste kinderen in een vicieuze cirkel van schraalheid. Het is een punt van wezenlijke zorgverbreding om zo mogelijk alle kinderen in dezelfde leeromgeving te houden, zij het met verschillende opdrachten.

- 6 Aanpassen aan het (vermeende) niveau van de leerling houdt ook het gevaar in van verarming van de leeromgeving. Uit onderzoek van Guldemon (1994) is gebleken dat het creëren van niveaugroepen (in een klas) door de zwakke leerlingen wordt opgevat als een signaal dat voor hen andere eisen en verwachtingen gelden. Vervolgens stellen ze zich tevreden met dit lagere niveau.

Bruner, J.S., *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, 1986.

Frijn, J. & G. de Haan, *Het taallerend kind*. Dordrecht, ICG Publications, 1991.

Guldemon, H., *Van de kikker en de vijver: groepseffecten op individuele leerprestaties*. Groningen, 1994.

Liefhebber, A. & A. Bok, *Kleuters die mogen blijven en hun juffen ook...: onderwijsverhalen en reflecties uit de kleutergroep van de basisschool*. Enkhuizen, Ethelger, 1992.

Rybczynski, M., & A. Troy, 'Literacy-Enriched Play Centers: Trying Them Out in The Real World'. in: *Childhood Education*, Vol. 72 (1), 1995, p. 7-12.

Schrader, C., 'Symbolic play: A source of meaningful engagements with writing and reading'. in: J.F. Christie (Ed.), *Play and early literacy development*. Albany, NY: State university of New York Press, 1991, p. 189-213.

Terwel, J., *Samen onderwijs maken, Over het ontwerpen van adaptief onderwijs*. Groningen, 1994.