

Alfabetiseringsonderwijs aan allochtone volwassenen

Een reactie op Sandra

1. Inleiding

In de vorige aflevering van Spiegel vroeg Sandra (1996) zich af waarop een leesdidactiek voor analfabeten kan worden gebaseerd en of zo'n didactiek rekening moet houden met wat we inmiddels weten uit onderzoek naar het leren lezen door kinderen. Hij verdedigt de stelling 'dat er voldoende redenen zijn om analfabeten op een andere wijze te leren lezen dan kinderen op de lagere school'.

Dat is een generale uitspraak en ik ben bang dat die uitspraak sommige docenten in de volwasseneneducatie op verkeerde gedachten brengt. Vooral die docenten die te maken hebben met heel andere groepen cursisten dan waarover Sandra bericht: de analfabete allochtonen (een grote groep in de basiseducatie) die voor het eerst leren lezen en schrijven. Ik wil dan ook graag het betoog van Sandra uitbreiden en op mijn beurt hier de stelling verdedigen dat er minstens zoveel goede redenen zijn om volwassen analfabeten - tenminste in één cruciaal opzicht - op dezelfde wijze te leren lezen als kinderen op de basisschool.

Dat klinkt nogal polemissch. Toch heb ik met instemming de tekst van Sandra gelezen en ik veronderstel dat wij het in hoge mate eens zijn over het leerproces van beginnende lezers. In deze bijdrage zal ik eerst ingaan op de vraag waar die met regelmaat terugkerende vraag naar exclusieve gerichtheid op (tekst)betekenis in het alfabetiseringsonderwijs precies vandaan komt. Vervolgens ga ik na hoe volwassenen die nog nooit hebben leren lezen, een alfabetisch schriftsysteem leren en of dat leerproces vergelijkbaar is met het leerproces van kinderen. Dat ga ik na voor allochtone volwassenen die nooit naar school zijn geweest en voor het eerst leren lezen in het Nederlands als tweede taal. En ten slotte ga ik in op enige didactische implicaties en op de ervaringen van Sandra met een blijkbaar goed werkend alternatief.

2. Methodestrijd

De methodestrijd in het aanvankelijk leesonderwijs is waarschijnlijk zo oud als het leren lezen zelf. Intrigerend aan dat debat is dat praktische verschillen van mening over wat de beste aanpak is nogal overeenkomen met theoretische verschillen van mening over de status van een schriftsysteem en over wat de verwerving van een schriftsysteem vraagt van een beginnende lezer. Eeuwenlang lag bij het aanvankelijk lezen het accent vooral op de leerstof. Daarbinnen speelden zich met regelmaat controverses af tussen de meer op formele elementen gerichte aanpak van de

synthetische methodes en de meer op betekenis gerichte benadering van de globale methodes. En tegen beide werd met regelmaat verzet geboden door onderwijsvernieuwers die niet zozeer de leerstof, als wel de leerling centraal wilden stellen in het onderwijs (Freinet bijvoorbeeld). Ook in het volwassenenonderwijs speelt dat debat al lang, ooit mooi verwoord door Brecht in *Die Mutter*: de analfabete, maar eigenzinnige en zelfbewuste Pelagea Wlassowa protesteert tegen de woorden 'tak' en 'boom' die haar leraar in het alfabetiseringsklasje op het bord schrijft; zij wil liever lezen over klassenstrijd en uitbuiting: 'Wie zum Beispiel schreibt man Arbeiter?' (cf. Brecht, 1967). Maar hij wil haar leren lezen.

Verschillen van mening over de didactiek van het leren lezen hebben zelden of nooit betrekking op het uiteindelijke doel van het leesonderwijs. Daar is consensus over: het kunnen interpreteren (en gebruiken, zou er aan toegevoegd kunnen worden) van geschreven taal. Ook de voorstanders van een didactiek van verklanken zijn daarop gericht. Verschillen van mening gaan altijd over de vraag waarmee begonnen moet worden (met de betekenis of met de vorm), en vooral met de vraag of expliciete aandacht voor decoderen (verklanken) onderdeel moet uitmaken van de didactiek en zo ja, in welke fase van het leerproces.

In het basisonderwijs (althans in Nederland) is de methodestrijd rond de aanvankelijk leesdidactiek redelijk uitgewoed, zeker waar het gaat om de keuze tussen een op betekenis gerichte globaalmethode en een (ook) expliciet op decoderen gerichte analytisch/synthetische methode of structuurmethode. Geen enkele zichzelf respecterende methode voor aanvankelijk leesonderwijs laat aandacht voor decoderen achterwege (cf. Kurvers & Mooren, 1991). In het volwassenenonderwijs keert de vraag of decoderen al dan niet een plaats moet krijgen in de didactiek met regelmaat terug in de debatten; al sinds lang in het alfabetiseringsonderwijs aan moedertaalsprekers (doorgaans volwassenen met een onderwijsgeschiedenis achter de rug), de laatste jaren her en der ook als het gaat om alfabetisering van niet-Nederlandstaligen. Van der Westen (1989) bijvoorbeeld stelt in een blauwdruk voor een nieuwe leerlijn voor alfabetisering in het Nederlands als tweede taal de aandacht voor de grafeem-foneem koppeling ter discussie en Van der Ree & Oosterveld (1993) zijn nog stellig: docenten moeten verklanken 'mijden als de pest'. De vraag is hoe dat komt.

Sandra geeft de eerste en waarschijnlijk voor alfabetiseringsonderwijs aan moedertaalsprekers belangrijkste reden: verreweg het grootste gedeelte van deelnemers aan die lees- en schrijfgroepen heeft om de een of andere reden in het (basis)onderwijs geen lezen geleerd. Relevant is nu even niet hoe dat komt - de oorzaken zijn ongetwijfeld divers en op één kom ik straks terug - maar het gegeven dat elke reminiscentie aan die beroerde tijd in de cursus bepaald niet bevorderlijk is voor een gevoel van slagen, lijkt evident. Een onderwijsgeschiedenis waarin verklanken (of hardop lezen) de kern van de aanpak vormde wordt als een van de centrale oorzaken aangewezen.

Toen in veel Westeuropese landen eind jaren zeventig plotseling het bestaan van grote groepen volwassen analfabeten duidelijk werd, werd op veel plaatsen een begin gemaakt met alfabetiseringsonderwijs aan volwassenen. In die periode stonden ook kritiek op het klasse-onderwijs, politieke bewustwording, persoonlijke ontplooiing en vele andere politieke idealen hoog op de agenda van diegenen die zich inzetten voor onderwijs aan niet of nauwelijks geschoolden. De Braziliaanse pedagoog en filosoof Paulo Freire werd de grote theoreticus van het alfabetiseringsonderwijs. Vanuit de hiervoor geschetste achtergrond van de deelnemers en het algemene politieke klimaat van die tijd is het niet verbazingwekkend dat alles wat schools leek werd afgewezen en dat van Paulo Freire vooral de noties over bewustwording werden overgenomen. Cursisten moesten zich bewust worden van hun onderdrukte posities als arbeiders en werken aan hun - liefst ook politiek actieve - ontplooiing (cf. Kurvers & Van der Zouw, 1990b). Toch kan die exclusieve toespitsing op politieke bewustwording bepaald niet aan Freire zelf worden toegeschreven. Freire benadrukte dat alfabetiseringsonderwijs zowel het een als het ander moest zijn en liet in samenwerking met de groepen waar het onderwijs voor bedoeld was veel research verrichten om zijn idee over maatschappelijk relevante inhouden samen te kunnen laten gaan met een zorgvuldig opgebouwde methodiek om de code te kraken. De notie 'generatieve woorden' die hij in dat kader uitwerkte om zowel de bewustwording als het leren lezen op gang te brengen, moet dan ook als generatief in tweeërlei zin verstaan worden: pragmatisch relevant (zinnig in het perspectief van maatschappelijke emancipatie) en fonologisch eenvoudig (geschikt om de schriftcode te leren, zoiets als wat oudere leesmethodes 'normaalwoorden' noemden). In het maatschappelijke debat destijds werd relatief vaak alleen het eerste criterium aangehaald.¹ Overigens zal de situatie op de werkvloer van een alfabetiseringsgroep gevarieerder zijn geweest dan de openbare debatten lijken te suggereren. Feit is dat met een deels onterecht beroep op Freire het systematische, methodische leesonderwijs voor volwassenen in de ban werd gedaan.

Vanaf begin jaren tachtig is een andere theoreticus van het lezen van grote invloed geweest op het lees- en schrijfonderwijs aan volwassenen. In die tijd verschenen op diverse plaatsen aankondigingen van cursussen en nascholingen gebaseerd op de psycholinguïstiek van Frank Smith (1973). Smith bekritiseerde veel bestaande theorieën over lezen en ontvouwde een theorie die goed viel in een praktijk die zo min mogelijk schools wilde zijn: veel nadruk op de lezer en zijn achtergronden, op de kennis die de lezer al bezit, op lezen als een proces van voorspellen waarbij het erom gaat zo min mogelijk gebruik te maken van de informatie op papier. Volgens Smith moeten lezers juist leren zo veel mogelijk gebruik te maken van alle syntactische en semantische kennis die ze al hebben, verklanken hebben ze daar helemaal niet bij nodig. Hij was dan ook een van de eersten die wezen op het belang van de interactie tussen de lezer met zijn kennis en ervaringen en de tekst. Het probleem was echter wel dat die theorie, die gebaseerd was op de wijze waarop een vloeiende lezer informatie haalt uit een geschreven tekst wat al te gemakkelijk ook van

toepassing werd geacht op de beginner die het lezen nog moet leren. Gebruik maken van andere informatie dan de tekens op papier om twijfel over wat er staat te reduceren, kan natuurlijk pas als tenminste enigszins duidelijk is waaraan getwijfeld moet worden. Inmiddels is overigens de theorie van Smith op tenminste één cruciaal punt door empirische gegevens achterhaald (cf. Juel, 1991; Bossers, 1996) en dat is precies het punt waar de verschillen van mening zich op toespitsen, namelijk op de vraag of een lezer de afzonderlijke woorden in een tekst vlot moet kunnen herkennen. Goede lezers blijken maximaal gebruik te maken van de grafische informatie en niet - zoals Smith veronderstelde - minimaal. Juist daarin blijken goede lezers van zwakke te verschillen. Gebruik maken van de context kunnen zwakke lezers ook, optimaal gebruik maken van de grafische informatie veel minder. Sandra wijst in iets andere woorden op hetzelfde wanneer hij constateert dat juist goede tekstlezers(begrijpers) de individuele woorden in teksten blijken te herkennen. Om goede lezers te worden, zo vat ook Sandra de stand van het onderzoek samen, moeten lezers blijkbaar vlot en geautomatiseerd individuele woorden in een tekst kunnen herkennen.

Toen vanaf de jaren tachtig ook het alfabetiseringsonderwijs aan allochtone volwassenen geleidelijk aan het stadium van het goedbedoelde vrijwilligerswerk ontstee en geprofessionaliseerd raakte, werden de eerste methodes voor volwassen allochtonen ontwikkeld. Die bleken in hoge mate vergelijkbaar met wat kinderen die leren lezen in hun moedertaal krijgen aangeboden: structuurmethodes gebaseerd op het in Nederland veel gebruikte *Veilig leren lezen*, zoals *Zeggen en Schrijven* (Van der Erve & Jansen, 1984) of recenter *7/43* (Tholen e.a., 1989), meer of minder aangepast aan de situatie waarin volwassen anderstalige analfabeten plegen te verkeren. Toen her en der bleek dat het geplotter met het verklanken van - soms onbekende - woorden in die cursussen eveneens tot frustratie van cursisten en docenten leidde, ontstond ook in die context de behoefte aan een alternatief (cf. Van der Westen, 1989). Die behoefte werd nog versterkt door de inmiddels gangbaar geworden notie 'functioneel lezen': een volwassene moet zijn adres op kunnen schrijven, een betaalkaart in kunnen vullen of na kunnen gaan wanneer dokter of tandarts spreekuur hebben. Relevante woorden voor beginners in het alfabetiseringsonderwijs, zo was de redenering, zijn niet zozeer 'tas' of 'kar', maar 'postcode', 'sofinummer' of 'verblijfsvergunning'.

Ik heb hiervoor het debat kort even geschetst om aan te geven dat in alternatieven voor de veelgebruikte en tegelijkertijd vaak gewraakte didactiek die ontleend werd aan het leesonderwijs aan kinderen, steeds gezocht werd naar een vorm om rechtstreeks van de geschreven tekst of taalvorm naar het niveau van betekenissen te gaan en de bewerkelijke, vaak frustrerende (om)weg via verklanken te vermijden.

Op die twee alternatieve routes naar woordherkenning (direct en indirect) en betekenistoekenning gaat Sandra uitvoerig in en hij constateert op basis van inmiddels omvangrijk onderzoek dat de omweg via verklanken de beste aanpak is gebleken. Ook al lijkt die vorm van lezen in het begin moeizamer dan wat

kinderen in de periode daarvoor soms al aan 'leesgedrag' blijken te vertonen, wanneer ze veel geschreven woorden en soms hele teksten reproduceren. De mate waarin lezers nog niet eerder geziene woorden kunnen verklanken, blijkt de beste voorspeller van leessucces, ook lang na de periode van aanvankelijk lezen en een slechte start heeft vaak grote gevolgen voor de latere leesontwikkeling (Stanovich, 1986).

3. Het leerproces van volwassenen

De meeste nog niet in een schriftcode ingewijden, jonge kinderen zowel als volwassenen, hebben een enigszins magisch idee over wat lezers doen: iets geheimzinnigs met die tekens op papier. Maar na verloop van enige maanden leesonderwijs hebben de meesten door waar het geheim in schuilt en vervolgens kunnen ze zich niet meer voorstellen dat ze ooit niet begrepen wat lezers aan het doen waren.

Hoe leert iemand een alfabetisch schrift lezen? Bij volwassenen blijkt daar opvallend weinig onderzoek naar gedaan te zijn. Bij kinderen die leren lezen is daar inmiddels veel over bekend en diverse onderzoekers typeren die ontwikkeling van niet kunnen lezen naar het vlot en automatisch kunnen herkennen van nog niet eerder geziene woorden in termen van stadia (cf. Ehri, 1987; Ehri & Wilce, 1987; Mason, 1984; Masonheimer, Drum & Ehri, 1984; Juel, 1991). Veel van dat onderzoek werd gedaan in een context van de Angelsaksische onderwijspraktijk waarin kinderen een tijdlang (vaak het laatste jaar van de kleuterschool) via een globaal-benadering kennis maken met lezen en pas na verloop van tijd foneem-grafeem relaties leren (*phonics*). De aanduidingen van en nuanceringen binnen de stadia lopen weliswaar uiteen, maar relevant is hier vooral dat steeds drie duidelijk onderscheiden stadia worden getypeerd: een eerste stadium van directe woordherkenning (ook wel aangeduid als de logografische fase) waarin kinderen geschreven woorden herkennen op basis van visuele of eventueel contextkenmerken, ongeveer op de wijze zoals een kleuter zijn eigen naam herkent aan een stok of twee rondjes. De interne woordstructuur wordt daarbij niet gesignaleerd en kleine wijzigingen worden niet opgemerkt.

Dan volgt een tweede fase - voor de meeste kinderen samenvallend met instructie in decoderen - waarin woorden alleen herkend worden door ze hardop te verklanken, aanvankelijk uitgebreid, geleidelijk aan ook verkort spellingpatronen herkend worden (de alfabetische fase). Het schijnbaar moeiteloos 'lezen' en oppikken van de betekenis van de eenvoudige teksten lijkt weg en heeft plaatsgemaakt voor veel gehakkel. Er lijkt weinig mentale energie over om de betekenis van een zin of tekst te doorgronden, een vorm van leesgedrag die de oppervlakkige beschouwer als regressie zou kunnen zien.²

In de derde fase - die overigens lang niet voor alle kinderen op hetzelfde tijdstip aanbreekt - leren kinderen weer direct woorden te herkennen omdat ze het verklanken door veel oefenen hebben geautomatiseerd, een arsenaal aan woord-

beelden hebben opgebouwd en/of nog niet eerder geziene woorden naar analogie van al bekende woorden weten te herkennen (cf. Sandra, 1996). Kinderen kunnen nu (net als in het eerste stadium) woorden weer direct herkennen, maar nu niet op basis van visuele kenmerken maar van grafische (de orthografische fase).

Tweemaal directe woordherkenning dus: een keer in het eerste stadium van nog naïef lezen (ook aangeduid als pseudolezen) en de tweede keer als het geploeter met verklanken weer voorbij is. Aan de correcte reacties van cursisten op aangeboden woorden of teksten vallen die twee kwalitatief geheel verschillende stadia niet te onderscheiden. Zowel de naïeve lezer als de lezer in het derde stadium kunnen het goede antwoord geven op de vraag 'Wat staat hier?'. Aan de fouten bij het (hardop) lezen zijn de twee stadia echter heel goed te herkennen. Cursisten in het eerste stadium reageren altijd met bestaande woorden, vaak met woorden die visueel of qua betekenis lijken op het aangeboden woord en bijna altijd met woorden die ze gehad hebben in de les. Cursisten in het derde stadium maken fouten tegen de grafische elementen en zeggen bijvoorbeeld 'breif' of 'briet' in plaats van 'brief'. Ik benadruk dat even omdat de twee partijen in de methodestrijd wel eens de twee verschillende typen 'direct' herkennen op het oog kunnen hebben: de voorstanders van verklanken de derde fase (die noodzakelijkerwijs het geploeter veronderstelt), de zoekers naar de alternatieve route de eerste (waarom moeilijk doen als het ook gemakkelijk kan).

De vraag zou gesteld kunnen worden in hoeverre het leerproces van volwassenen lijkt op dat van kinderen. Daar is opmerkelijk weinig onderzoek naar gedaan. Toen wij eind jaren tachtig onderzoek deden naar alfabetisering in een tweede taal van volwassen allochtonen, was het dan ook eerder bij gebrek aan beter dat wij hun leerproces vergeleken met dat van kinderen die leren lezen in hun moedertaal (Kurvers & Van der Zouw, 1990a).

Die groep kijkt in enkele cruciale opzichten af van de deelnemers aan alfabetiseringscursussen in de moedertaal.

De meesten hebben geen enkele onderwijservaring achter de rug en moeten behalve een schriftcode ook nog een tweede taal leren en veel studievvaardigheden, zoals bijvoorbeeld de omgang met pen en papier en veel conventies waarvan we vaak niet eens meer weten dat het typisch schoolse conventies zijn. Daar staat tegenover dat zij geen nare en frustrerende ervaringen achter de rug hebben zoals Sandra die beschrijft en ook niet geblokkeerd zijn als ze iets moeten verklanken. Zij hebben vaak ook minder last van wat Wagner (1987) een typisch Westerse visie op geletterdheid heeft genoemd. Hij duidt die aan met de omschrijving individuele geletterdheid: iedereen moet kunnen lezen en dus ik ook. Juist dat laatste is er vaak de oorzaak van - de observaties zijn genoegzaam beschreven - dat volwassen analfabeten in Nederland en andere Westerse landen een heel arsenaal aan smoezen paraat hebben in situaties waar ze geacht worden met schriftelijk materiaal om te gaan: van bril vergeten of de hand in het verband tot het zoeken van een vertrouweling die de rol van lezer/schrijver krijgt (Keesom & Swankhuisen, 1990). Veel allochtone cursisten zijn wat dit betreft vaak minder

besmukt over hun gebrek aan kennis: zij zijn niet naar school geweest maar waren daarin bepaald niet de enigen. Zij waren destijds ook gewend aan een sociale context waarin gebruik van geschreven taal in de vorm van een sociale voorziening (lees- en schrijfwinkels in Marokko bijvoorbeeld) heel goed samen kon gaan met individuele ongeletterdheid. Zij weten redelijk goed waar geschreven taal zoal bij nodig is en maken gebruik van de schriftelijke vaardigheden van anderen wanneer dat nodig is (ambtelijke situaties bijvoorbeeld). Wat overigens niet wil zeggen dat verschillende onder hen het ontbreken van leesvaardigheid niet als een gemis ervaren. Dat blijkt bijvoorbeeld als cursisten hun kinderen willen voorlezen, kinderen hebben die inmiddels op school leren lezen of wanneer ze gaan participeren in een gezinsprogramma (zoals Opstap Opnieuw) met instructies op papier die zij, anders dan de wel lezende ouders, zo goed en zo kwaad als het kan moeten proberen te onthouden.

Tijdens het onderzoek werden een jaar lang enkele groepen volwassenen gevolgd in verschillende alfabetiseringscontexten (variërend van een paar uur per week les door een relatief ongeschoolde vrijwilliger tot 15 uur intensief les door een ervaren alfabetiseringsdocent). Het ging in de meeste gevallen om cursisten die geen onderwijs hadden gehad in het land van herkomst en in de meeste groepen vormde het leren lezen een substantieel onderdeel van de lessen waarin daarnaast veel aandacht werd besteed aan mondeling Nederlands en aan allerlei zaken die direct van belang waren voor de cursisten in de situatie waarin zij verkeerden.³ De meeste docenten werkten met (een sobere variant van) een structuurmethode, enkelen gebruikten zelfgemaakt materiaal. We constateerden dat deze volwassenen in grote lijnen dezelfde stadia doorliepen als kinderen die leren lezen in hun moedertaal: eerst herkenden ze woorden globaal op basis van visuele kenmerken, vervolgens leerden ze het alfabetische principe toepassen en geleidelijk aan slaagden ze er in woorden direct en automatisch te herkennen. Alleen cursisten die systematisch en intensief les kregen in de schriftcode bereikten in tien maanden tijd het laatste stadium (enkelen trouwens al eerder); cursisten in niet-intensieve cursussen die tegelijkertijd niet of nauwelijks decodeeroefeningen kregen, konden ook na een jaar onderwijs alleen enkele woorden herkennen die in de les behandeld waren.

Veel cursisten hadden overigens gedurende langere tijd veel moeite met het synthetiseren, een fenomeen dat wij verklaarden vanuit enerzijds het van de moedertaal afwijkende klanksysteem van het Nederlands (vergelijk het klinkersysteem van het Nederlands met dat van veel Arabische talen) en anderzijds vanuit de relatieve onbekendheid met sommige Nederlandse woorden: bekende woorden bleken veel gemakkelijker te synthetiseren dan onbekende; zoals in experimenten ook altijd bestaande woorden gemakkelijker gelezen worden dan pseudo-woorden.

4. De systematiek van de schriftcode

Terug naar de twee vormen van (directe) woordherkenning, de eerste rechtstreeks van geschreven vorm naar betekenis, de tweede na een tussenfase waarin grafeem-foneem correspondenties geleerd worden. Er is een cruciaal verschil tussen die twee dat maakt - althans naar mijn stellige overtuiging - dat de route rechtstreeks van geschreven woord (of tekst) naar betekenis voor geen enkele beginnende lezer (kind noch volwassene) een adequate kan zijn. Sandra wijst daar ook op wanneer hij systematische aandacht voor verklanken (de fonologische route) van aantoonbaar belang acht. Ik wil datzelfde punt op een andere wijze benadrukken, niet zozeer door op de systematische aandacht in het onderwijs te wijzen, maar op de systematiek van de relatie tussen geschreven woord en betekenis (cf. Ehri, 1987). Er is in een alfabetisch (en ook in een syllabisch) schriftsysteem nu eenmaal geen systematische relatie tussen geschreven woordvormen en betekenissen. De geschreven woorden *koe* en *olifant* zijn niet verschillend omdat het ene beest een slurf heeft en het andere niet, maar omdat de gesproken woorden verschillen. De woorden *huis* en *muis* lijken qua vorm veel op elkaar, niet omdat huis en muis verwante betekenissen hebben, maar omdat ze in gesproken vorm zo veel op elkaar lijken. De systematiek die er is ligt op het vlak van de relatie tussen schrifttekens en elementen van de gesproken taal; elke didactiek die uitsluitend tracht rechtstreeks relaties te leggen tussen schriftbeelden en betekenissen is vroeg of laat gedoemd te mislukken. Cursisten die op die basis hebben leren lezen blijken allereerste informatie te gebruiken om te raden wat er staat: de lengte van een woord, een opvallend visueel kenmerk, een illustratie, de plaats op de pagina, de buurman in de les of de docent die ze uit de brand moet helpen, maar niet die informatie die steeds opnieuw bruikbaar is. Generaliseerbare leesvaardigheid levert zo'n aanpak zelden op. Alleen die cursisten die zelf de onderliggende systematiek ontdekken leren met zo'n aanpak lezen; die komen overigens voor, maar doorgaans zijn dat er te weinig om op te kapitaliseren.

5. Verklanken en verklanken

Het zou plezierig zijn, en voor het onderwijs handig, als hier het betoog afgesloten kon worden: de fonologische route vormt een noodzakelijke voorwaarde (overigens niet te verwarren met voldoende) voor het leerproces en moet dus onderwezen worden. Althans de systematiek die ten grondslag ligt aan de code moet onderwezen worden en verklanken is doorgaans de wijze waarop dat gebeurt.⁴ Die route leidt echter ook niet in alle gevallen tot succes.

Schrifttekens onderhouden een relatie met elementen van gesproken taal - met fonemen in het geval van ons schriftsysteem. Die blijken echter nogal ontoegankelijk en in gesproken taal alleen voor te komen in allerlei fonetische varianten die per context en spreker kunnen verschillen. Doorgaans zijn noch jonge kinderen,

noch analfabete volwassenen zich bewust van het bestaan van afzonderlijke fonemen en pas het eerste leesonderwijs in een alfabetisch schrift lijkt daarvan bewust te maken (cf. Morais e.a., 1986; Read e.a., 1986).⁵ Hoe dan ook, er is voldoende evidentie voor de constatering dat een substantieel percentage van de beginnende lezers veel, soms langdurig en soms blijvend moeite heeft met fonologische taken. De kans is groot dat tenminste een gedeelte van de autochtone volwassenen in het alfabetiseringsonderwijs daarbij hoort en steeds veel moeite had met oefeningen op het niveau van de klanken. Dan gebeurt precies wat Sandra impliciet aanduidt: de vicieuze cirkel van niet kunnen verklanken, faalangst, niet verder komen, frustratie, falen, niet meer oefenen en bijgevolg ook geen vaardigheid opdoen. Een vicieuze cirkel die Stanovich (1986) in zijn maatschappelijke consequenties trefzeker heeft beschreven als het Mattheuseffect.

Uiteraard moet niet te vroeg geroepen worden dat een volwassene 'aan dyslexie lijdt', maar het lijkt me tegelijkertijd niet verstandig te ontkennen dat relatief veel deelnemers aan lees- en schrijfgroepen ernstige leesproblemen hebben (gehad); ontkennen van leesproblemen leidt niet altijd tot de meest adequate aanpak. Overigens is het ook denkbaar dat een onderwijsgeschiedenis waarin elke aandacht voor decoderen ontbrak tot leesproblemen heeft geleid. In de beginperiode van alfabetisering van volwassenen - in elk geval bij allochtonen - kwam het bijvoorbeeld wel eens voor dat een goedbedoelende vrijwilliger keurig alle bladzijden in het cursistenboek liet maken. Die cursisten hadden waarschijnlijk niet alles begrepen van (of werden niet ingewijd in) de systematiek van die code. Bijgevolg waren zij overgeleverd aan de willekeur van nu eens visuele, dan weer contextuele, dan weer grafische kenmerken in hun pogingen te lezen wat er stond.

Ik vermeld dat laatste even omdat ik denk dat het verklanken als principe (als manier om de systematiek te verduidelijken) af en toe als boosdoener wordt aangewezen, terwijl de oorzaak van de frustraties misschien niet zozeer dat principe is, maar de wijze waarop daarmee in het aanvankelijk leesonderwijs soms wordt omgegaan. Eén wijze werd net geïllustreerd, een andere is hardop lezen in situaties waarin dat niet (meer) zou moeten. Verklanken moet geen andere functie hebben dan kort en intensief vertrouwde taal, vertrouwde woorden leren verklanken om een generatief systeem dusdanig vlot te leren hanteren dat een lezer zelfstandig nog niet eerder gelezen woorden kan herkennen. In de praktijk moeten cursisten soms woorden verklanken die ze nog helemaal niet kunnen verklanken omdat ze de foneem-grafeem relaties nog niet gehad hebben, woorden verklanken die ze niet kennen, van hele teksten verklankend de betekenis zien te achterhalen of al verklankend te betekenis zien te achterhalen van een woord als verblijfsvergunning: v e r b l i j f s op dat moment is een cursist het spoor allang bijster. Die werkwijze is ook niet bedoeld van om van stond af aan de betekenis van relatief complexe woorden of teksten te achterhalen.

Dat neemt niet weg, dat als verklanken blokkeert, er iets anders verzonnen moet worden, hetzij vanwege de affectieve component waar Sandra terecht op wijst,

hetzij omdat die didactiek voor een kleine groep langdurig problemen oplevert - en meestal hangen die twee samen.⁶ Er is inmiddels voldoende onderzoek voorhanden waaruit blijkt dat een tamelijk klein maar stabiel percentage van elke groep beginnende lezers moeite heeft met de toegang tot het fonologisch niveau; ongetwijfeld geldt dat ook voor de groepen waar Sandra over bericht.

Sandra gaat vervolgens in op de ervaringskennis die inmiddels is opgedaan met een wijze van werken in het alfabetiseringsonderwijs in Vlaanderen, waarbij het verklanken als methodiek werd afgeschaft en gekozen werd voor voorlezen, naast het zelf schrijven. Het zou aardig zijn daarover wat meer en concreter gegevens te krijgen: om welke en hoeveel cursisten ging het, wat werd er precies voorgelezen, wat werd er geschreven, welk deel van de groep leerde wel en niet lezen, wat kunnen cursisten precies zelfstandig lezen, hoelang duurt het voor cursisten met die aanpak zelfstandig kunnen lezen? Het lijkt me bijzonder relevant en interessant om wat meer gegevens te verzamelen over die wijze van werken. De verklaring die Sandra aandraagt voor de effectiviteit van die aanpak lijkt me overigens heel aannemelijk, zowel wat betreft de affectieve component als wat betreft de veronderstelling dat ooit al opgebouwde kennis over foneem-grafeem relaties gereactiveerd wordt. Ik zou er nog het voorlezen zelf als werkzame factor aan toe willen voegen: ik sluit niet uit dat een groot gedeelte van de groep waar Sandra over bericht de foneem-grafeem relaties al kent en vooral veel moeite heeft (gehouden) met het synthetiseren, zeker in een redelijk vloeiend tempo. En dat is waarschijnlijk precies waar de voorlezer in dit geval steeds een mooi model voor biedt: laten zien hoe je weer een akoestische *Gestalt* creëert en abstraheert van die afzonderlijk uitgesproken klanken. Er wordt wel verklankt, alleen de docent doet dat in dit geval, niet de cursist. Die aanpak wordt als een kijk- en luisteraanpak elders ook toegepast voor kinderen met ernstige leesproblemen (cf. Kappers, 1988). En de aandacht voor het leren schrijven vult misschien juist die hiaten in de kennis over de principes van de code die er nog waren. De mogelijke effectiviteit van die aanpak ligt dan ook niet zozeer in het afzweren van verklanken bij het leren van de schriftcode, zoals Sandra met zijn openingsstelling lijkt te suggereren, maar in het leren automatiseren. Sandra verdedigt naar mijn idee dan ook vooral de stelling dat een andere aanpak dan bij kinderen gebruikelijk is heel effectief kan zijn bij die cursisten die (ooit) het principe van de code al geleerd hebben. En niet zozeer dat volwassen analfabeten het meest gebaat zijn bij een andere aanpak.

6. Verklanken en teksten lezen

In de vorige paragraaf werd erop gewezen dat verklanken weliswaar een noodzakelijke, maar niet altijd een voldoende voorwaarde vormt om van analfabeet lezer te worden. Dat heeft te maken met een ander kenmerk van geschreven taal, waar niet-lezers vertrouwd mee moeten worden.

■ Geschreven taal heeft namelijk twee kenmerken die belangrijk zijn voor het leesonderwijs aan beginners; de aard van de code en de aard van het taalgebruik.

■ Het eerste kenmerk betreft de aard van het schriftsysteem, waarover hiervoor al uitgebreid is bericht. Geschreven taal onderhoudt een relatie met betekenissen via het primaire symboolsysteem van de gesproken taal. Dat symboolsysteem moet geleerd en geautomatiseerd worden en dat vraagt leertijd. Die leertijd zal voor sommigen kort zijn, van de meesten al gauw een klein jaar onderwijs vragen en een kleine groep zal heel lang veel moeite houden met het ontsleutelen van geschreven taal.

■ Het tweede kenmerk betreft het typische taalgebruik in geschreven taal. Dat taalgebruik wijkt in vele opzichten af van spreektaal: in woordgebruik, in het ontbreken van redundante niet-talige context, in het gebruik van middelen om samenhang te creëren in een tekst zoals verwijswwoorden en betekenisrelaties, in stijl, in formaliteit. Schriftelijk taalgebruik bestaat kortom in vele gedaantes variërend van eenvoudige chronologisch vertelde gebeurtenissen tot ontoegankelijke gebruiksaanwijzingen, het ambtenarenjargon van veel formaliteiten (zoals het huurcontract of het procesverbaal) tot de subtiële ironie, humor of stijlfiguren in veel fictie. Wat cursisten krijgen te lezen in (authentieke) teksten sluit dan ook niet altijd naadloos aan bij de wijze waarop zij al vele jaren ervaring hebben opgedaan met taal en taalgebruik. Een cursist die een tijdlang had deelgenomen aan een alfabetiseringscursus verwoordde die confrontatie met dat andere taalgebruik treffend: hij had veel gewonnen bij het alfabetiseringsonderwijs, maar hij had ook het gevoel iets kwijt te zijn geraakt, namelijk zijn eigen taal (cf. Barton, 1994).

Verklanken moet een duidelijk afgebakend doel dienen: de code leren, inzicht verwerven in de systematische relatie tussen gesproken of geschreven taal en de code vlot en geautomatiseerd leren toepassen aan de hand van vertrouwde teksten. Bij het 'lezen' van complexe teksten zou dat niet (meer) in de weg moeten staan en zou zoveel mogelijk de energie van cursisten en docenten geconcentreerd moeten worden op al die andere aspecten waarin schriftelijk taalgebruik afwijkt van de spreektaal.

Als ik enigszins de verschillen van mening tussen voorstanders van de ene of de andere aanpak chargeer: voorstanders van verklanken zijn soms wat veel geneigd de toegang tot allerlei vormen van schriftelijk taalgebruik via verklanken bloot te leggen, voorstanders van het werken met en praten over teksten denken wat al te vaak dat daarmee ook vanzelf de code geleerd wordt.

Wellicht dat het onderwijs aan analfabete volwassenen erbij zou kunnen winnen wanneer docenten die twee verschillende methodieken en werkwijzen beide maximaal inzetten, maar vooral daar waar die het meest geëigend zijn. Wat overigens geenszins hoeft te betekenen dat het werken met (authentieke) teksten zou moeten wachten tot de andere fase is afgesloten. Dat is ook de reden dat ik het voorlezen dat Sandra aanhaalt, van harte onderschrijf. Alles wat aan geschreven taal zinvol is, of gewenst wordt door cursisten, kan beluisterd, besproken, geanalyseerd en bekritiseerd worden zonder dat cursisten alles meteen zelfstandig moeten

kunnen ontsleutelen. Cursisten kunnen immers nog wel niet lezen, maar zijn in de meeste gevallen in alle andere opzichten volwassenen die heel wat kennis en ervaring hebben opgedaan en die ook kunnen praten over al die zaken waarover in schrift wordt bericht. Voor al diegenen die voor het eerst in aanraking komen met een schriftcode, moet daarnaast systematisch aandacht besteed worden aan de code, en aan inoefenen van eenvoudige, zeer vertrouwde taal die geleidelijk aan complexer en uitgebreider wordt. Die gecombineerde aanpak (het een doen en het ander niet laten) heeft als voordeel dat de rijke, gevarieerde en functionele kennis-making met de wereld van het geschreven woord niet hoeft te wachten tot cursisten al gevorderde lezers zijn en omgekeerd ontwikkelen cursisten een zelfstandige en generaliseerbare leesvaardigheid. En dat laatste is toch vaak een belangrijke drijfveer van cursisten die zich aanmelden voor een cursus.

Als je niet kunt fietsen kun je achterop een tandem al meteen heel wat leren van het deelnemen aan het verkeer, genieten van het landschap en gevoel krijgen voor wat een fietser allemaal moet doen. Als je ook in je eentje wil gaan fietsen, is het verstandig daarnaast zelf te gaan oefenen. Wie dat wil, kan beter niet meteen de autoweg opgestuurd worden, met losse handen moeten fietsen of ook nog de boodschappen en de kinderen meekrijgen op de fiets.

Noten

1. Voor een deel wellicht ook omdat de structuur en de orthografie van het Portugees zich veel beter leent voor het samen laten gaan van beide criteria. Het in deze context vaak aangehaalde 'favela' (sloppenwijk) leende zich goed voor discussie met cursisten over hun situatie, maar was voor het Portugees even geschikt om te leren lezen en schrijven als het Nederlandse 'aap, noot, mies' of 'boom, roos, vis'. De Nederlandse equivalent 'achterbuurt' leent zich evenzeer voor discussie, maar minder als eerste woord om de schriftcode te kraken (cf. Kurvers, 1990). Overigens is het aardig om te zien dat Freire bewustwording omschrijft met noties die verwant zijn aan hoe ook het leren lezen vaker wordt getypeerd: als een eerst diffuus beeld (codificatie) dat geleidelijk aan gedecodeerd moet worden, dat wil zeggen structuur krijgt en inzichtelijk wordt.
2. Dat is denk ik een van de redenen waarom met enige regelmaat gezocht wordt naar een alternatief voor decoderen als grondslag van de didactiek.
3. Dit voeg ik toe om de indruk te vermijden dat het er wel erg kaal aan toe ging in die lessen. Als het volgende wat kaal overkomt, dan is dat omdat ik het leerproces van de beginnende leerder er uitlicht, niet omdat er verder niks gebeurde in de lessen.
4. Iemand die niet van die systematiek gebruik kan maken moet - om een voorbeeld te geven - eenzelfde woord dat in verschillende lettertypes geschreven is (klein, kapitaal, cursief, handschrift, kalligrafie etc.) steeds als evenzovele verschillende visuele woord-beelden weten te onthouden.
5. En misschien bestaan fonemen ook wel helemaal niet (cf. Bertelson & Van Gelder, 1992) maar worden we door het nu eenmaal gehanteerde schriftsysteem min of meer gedwongen te denken dat ze bestaan.

6. Voor de meeste allochtone beginners zal dat aspect minder van belang zijn bij de keuze voor een werkwijze. Tijdens het verloop van het alfabetiseringsonderwijs zal overigens blijken dat een klein percentage van ook deze groep erg veel moeite heeft met leren verklanken.

Bibliografie

- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bertelson, P. (1986). The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition* 24, 1-30.
- Bossers, D. (1996). Lezen. In: J. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers & Ch. van Veen (red.), *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie*. Amsterdam: Meulenhoff, 90-114.
- Brecht, B. (1967). *Die Mutter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ehri, L. (1979). Linguistic Insight. Threshold of reading acquisition. In: T. Waller & G. McKinnon (Eds.), *Reading Research. Advances in theory and practice*. New York: Academic Press, 63-114.
- Ehri, L. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior* 19, 1, 5-31.
- Erve, E. van der & P. Jansen (1981). *Zeggen en Schrijven*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London: Sheed & Ward.
- Hammen-Poldermans, R. (1981). *Leren lezen en schrijven uit eigen ervaring*. Amersfoort: SVE.
- Juel, C. (1991). Beginning Reading. In: R. Barr, M. Kamil, P. Rosenthal & P. David Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. White Plains/New York: Longman, 759-788.
- Kappers, E. (red.) (1988). *Luisterlezen: een orthodidactische methode voor kinderen met leesproblemen*. Amsterdam: Pedagogisch Instituut.
- Keesom, J. & M. Swankhuisen (1990). *Sorry, ik ben mijn bril vergeten. Analfabetisme in Nederland*. Utrecht: Bruna.
- Kurvers, J. (1990). Fonologisch eenvoudig, pragmatisch relevant. Teksten leren lezen in een tweede taal. In: C. Van Rees & P. Mooren (red.), *Makkelijk lezen*. Tilburg: Zwijzen, 235-250.
- Kurvers, J. & P. Mooren (1991). Het nieuwe leren lezen in het basisonderwijs. Een liaison dangeuse? *Leesgoed* 4, 150-155.
- Kurvers, J. & K. van der Zouw (1990a). *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kurvers, J. & K. van der Zouw (1990b). Eerste letters, tweede taal. *Les* 42, 5-12.
- Leseman, P. & E. de Vries (1990). *Lezen en schrijven in Rotterdam. Omvang en achtergronden van analfabetisme in Rotterdam*. De Lier: Academisch Boekencentrum.
- Mason, J. (1984). Early reading from a developmental perspective. In: P. Pearson e.a. (Eds.), *Handbook of reading research*. Vol. I. White Plains/New York: Longman, 505-543.
- Masonheimer, P., P. Drum & L. Ehri (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior* 16, 257-271.
- Morais, J., P. Bertelson, L. Cary & J. Alegria (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition* 24, 45-64.

- Read, C., Z. Yun-Fei, N. Hong-Yin & D. Bao-Qing (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition* 24, 31-44.
- Ree, S. van der & P. Oosterveld (1993). *De ideo-visuele methode*. Voorburg: Stichting Salto.
- Sandra, D. (1996). Een analfabeet is geen groot kind: de rol van tekstbetekenis en verklankingsregels bij het leren lezen door volwassenen. *Spiegel* 14, 1, 55-72.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tholen B. e.a. (1989). *Een zekere woordenschat, 7/43, Tempo en De Kop erop*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Westen, W. van der (1989). Leren lezen en schrijven in/van het Nederlands als tweede taal. *Vraagtekens bij klank/letterkoppeling. Leskrant* 1, 1-5.