

VON-STUDIEDAG „BOEKEN LEREN LEZEN”

Malle, 18 oktober 1985

Het provinciale vormingscentrum te Malle was al snel te klein voor de 500 studenten die, wellicht onder impuls van de leerkrachten Nederlands, opdaagden voor de studiedag rond 'Boeken leren lezen'.

We mochten studenten begroeten uit de normaalscholen van Berchem, Brussel, Heverlee, Leuven, Maasmechelen, Mechelen Vorselaar en Wijnegem.

Een uitstekend programma, talrijk en gemotiveerd publiek en een hoge toegangsprijs hadden tot gevolg dat de verwachtingen hoog lagen. Te hoog... wellicht.

In de voormiddag werd dit publiek uitgenodigd op een panel-gesprek, gemodereerd door A. Scheers, docent L.N.S. Het heterogene maar deskundige panel bestond uit Gregie de Maeyer (illustrator), Marita de Sterck (criticus), Anita Wuestenberg (didacticus), Luk Depondt (pedagoog) en Liva Willems (auteur).

Gedurende een vijftiental minuten kon elk van hen zijn/haar visie over het onderwerp van de studiedag aan het publiek kwijt. Nadien werd het panel geconfronteerd met een aantal vragen vanuit het publiek. Tot een plenaire discussie (zoals aangekondigd in het programma) is het niet gekomen. Wellicht door de beperkte tijd bleef het bij een rustig vraag-en-antwoord spel.

Een greep uit het betoog van de verschillende panel-leden.

Gregie de Maeyer voelt zich als illustrator een erg ondergewaardeerd element in het geheel van het boekbedrijf. Bij uitreiking van prijzen of bij het verschijnen van recensies wordt zelden gepraat over de waarde van de illustrator. Zelfs bij een prentenboek worden de illustraties hooguit als ondersteunend element behandeld en krijgen ze maar zeer beperkte aandacht.

Marita de Sterck trachtte in de haar toegemeten tijd enige toelichting te verschaffen over de selectie en de criteria die gehanteerd worden bij de bespreking van kinderboeken. Met duidelijk geformuleerde argumenten benadrukt ze de subjectiviteit van de criticus.

Elke criticus heeft immers vanuit zijn eigen lezer-zijn een bepaalde opvatting over 'lezen' en 'boeken' ; elke criticus maakt een ontwikkeling en evolutie door ; criteria wisselen van samenleving tot samenleving...

Algemeen geldende criteria zijn er eenvoudig niet. Telkens

benadert men het boek vanuit een beperkte invalshoek, m.n. : pedagogisch- didactisch, psychologisch, esthetisch, sociaal-maatschappelijk, kindgericht, taalkundig... Elke invalshoek heeft uiteraard zijn waarde maar kan geen algemeenheid pretenderen. Ze wees er evenwel op dat lees- en kijkplezier een absolute basis is. Marita de Sterck besloot haar betoog met een stokoud versje - een knipoog - dat ik u niet wens te onthouden :

"'t Is pedagogen eigen te doorzeven,
met kogels,
al wat zweemt naar lucht en leven."

Anita Wuestenberg schetste aan de hand van een voorbeeld twee vormen van onderwijzen, m.n. : een leerstofgerichte aanpak versus een emancipatorische of kindgerichte aanpak. De taak van de school is volgens haar kinderen geleidelijk te helpen zoeken naar hun plaats in de maatschappij. Eigen ervaringen, gevoelens, fantasie, identificatieprocessen moeten in het onderwijs dan ook een kans krijgen. In dit proces van plaatsbepaling kunnen boeken helpen om die ervaringen te verwoorden, die gevoelens te verwerken... het grensverleggende karakter van de goede literatuur (Lea Dasberg). Bekijk je een boek op die manier dan levert het een bijdrage om je eigen levenssituatie te doorzien. De doelstelling daarbij is dan een van engagement : je kan je eigen leven in handen nemen en veranderen. Op die wijze worden leer-en leesboeken géén leerstof maar leefstof.

Luk Depondt brak een - overigens didactische - lans voor de plaats die het kleuteronderwijs in de leesvorming heeft. Hij onderscheidt m.n. het lezen in enge zin (woorden, zinnen, teksten...) én het lezen in ruime zin (bezig zijn met geschreven, maar ook getekende boodschappen...) Tussen illustratie of tekst én het kind is er communicatie. Het verhaal of boek zegt iets aan het kind. Dit leesproces in ruime zin begint al in de kleuterschool. Bij nadere analyse van het aanbod op de kinderboekenmarkt kwam Luk Depondt tot de vaststelling dat er twee soorten van boeken zijn. Als zwart- wit tegenstelling spreekt hij van

- boeken die kinderen dom houden
- boeken die kinderen een kans geven hun eigen gevoelens, verwachtingen, hoop ... te leren verkennen, verwerken, herkennen...

Boeken die kinderen dom houden nemen de kinderen niet au sérieux. Ze zijn bestendig en vol van cliché- matige kind- beelden. Al te vaak zijn de boeken die in de school als leesboeken gebruikt worden van dit allooi. Technisch perfect uitgewerkte teksten, maar met weinig ervaringsgerichte inhoud.

Liva Willems wilde uitdrukkelijk de laatste spreker uit het panel zijn. Als auteur en als psycho-therapeute besprak ze een eigen invalshoek t.a.v. boeken lezen, m.n. : de emotionele invalshoek.

Volgens haar sluit een boek pas echt aan bij de leefwereld van een kind, wanneer het elementen bevat die overeenkomen met het emotionele stadium waarin het kind zich bevindt. De stadia van emotionele ontwikkeling zijn volgens haar als volgt :

1. stadium van het ZIJN (0 - 6 maanden)
2. stadium van het DOEN (6 - 18 maanden)
3. stadium van de IDENTITEIT (18 maanden - 3 jaar) : het kind leert zichzelf zien als een wezen op zich met eigen mogelijkheden.
4. Stadium van het EXPLOREEREN (3 jaar tot 6 jaar) : de kleuterschoolleeftijd.
5. stadium van de VAARDIGHEDEN (6 tot 18 jaar) : periode van het aanleren van technisch-instrumentele en culturele vaardigheden.

Vanuit deze gedachtengang is ze er dan ook volstrekt tegen, kinderen voor de leeftijd van 6 jaar te leren lezen. Ze zijn daar emotioneel nog niet aan toe.

Boeken moeten met die stadia rekening houden. Teksten die uitsluitend opgesteld zijn in functie van het verwerven van leesvaardigheden (stadium 5) gaan voorbij aan de kinderen. De basis, de fundamenteen zijn weggeslagen. Een goed kinderboek grijpt dan ook terug naar de verschillende stadia.

Bij wijze van proef (en reclame) las ze haar nieuwe boek "Die rat is goed gek" voor en nodigde ze het publiek uit om de verschillende stadia erin te ontdekken.

In de namiddag verdeelden de aanwezigen zich over veertien werkgroepen.

De studiedag werd afgesloten met een lezing van Willy Van Peer getiteld : boeken leren lezen is in feite een relatief eenvoudig proces. De inhoud van deze laatste lezing vind je in dit nummer.

Herman Coene, Verhoevenlei 14, 2130 Brasschaat

OVER DE GEMAKKELIJKHEID VAN HET LEREN LEZEN ⁽¹⁾

Is het u nooit opgevallen dat onderwijsmensen vaak zo somber over hun eigen vak spreken ? Zo heeft u ook in uw leven al heel wat gehoord over de diverse moeilijkheden van het leesonderwijs. Zeker heeft u ook veel geleerd van wat ook anderen over die problemen hebben gezegd. Of vond u de voorstellen die werden aangedragen om er wat aan te veranderen boeiend of verhelderend. Ik ben dan ook bang dat ik het gevaar loop, voor pias te staan als ik aan deze inventaris van problemen er nog andere zou toevoegen. Laat ik daarom van meet af aan verklaren dat ik geen doemdenker ben. Ik geloof echt niet dat de wereld in 2000 op zal houden. Ook ben ik niet zo pessimistisch dat de hele westerse cultuur morgen naar de haaien gaat. Toch kan ik er niet omheen de problemen nog eens voor alle duidelijkheid vast te stellen. Ik voeg daar meteen aan toe dat ik daarna toch een heel wat optimistischer koers zal varen, en over recent onderzoek zal spreken dat - zowel komend vanuit een onverwachte hoek - m.i. ondubbelzinnig de weg naar een constructieve (en, denk ik, zowel goedkope als relatief makkelijk uit te voeren) oplossing zal aangeven. Maar eerst het pessimisme dus. Daarna pas de opgetogen geluiden. (Dat lijkt me trouwens ook prettiger dan omgekeerd.)

De studie van Wesdorp (1985)

Enkele maanden geleden verscheen in Nederland een rapport, Wesdorp (1985), waarin voor het eerst in de geschiedenis van dat land werd gerapporteerd over een onderwijspeiling aan het eind van de lagere school. Het betreffende rapport, waarvan men misschien ook in Vlaanderen iets heeft kunnen opvangen, is niet bepaald rooskleurig voor het onderwijs. Mij beperkend tot wat erin over het leesonderwijs wordt gezegd, stelt het onomwonden dat 7 % van de zesde klassers niet kan lezen. Bovendien : 15-20 % levert echt bedenkelijke prestaties bij het gebruik van dienstregelingen, tabellen, plattegronden, het samenvatten, of het beantwoorden van vragen naar de hoofdzaken in een tekst. Het betrof, tussen haakjes, uitsluitend het gewone onderwijs - er namen aan de peiling dus geen kinderen deel die een bijzondere vorm van onderwijs volgden. Evenmin waren er buitenlandse - of liever, anderstalige - kinderen bij betrokken. Voor hen was een speciale toets voorzien, overigens met zeer geruststellende resultaten : tweederde van de anderstalige kinderen waren volgens de toets niet te onderscheiden van hun Nederlandse klasgenootjes. Dat is wellicht een resultaat waar men in vele Vlaamse scholen jaloers op zou zijn. De steekproef was evenwichtig en het onderzoek is zonder meer zorgvuldig uitgevoerd, zodat het beeld van het Nederlandse lees-onderwijs dat eruit naar voren komt, vrij accuraat moet worden genoemd. Overigens viel daarbij niet alleen

negatiefs op : veel kinderen noemen lezen op school leuk, 1/5 van de kinderen zelfs het leukste vak. De meerderheid van de kinderen (75-90 %) is goed in staat om informatie uit een radio- of TV-gids of uit een leestekst voor biologie te halen. Ook het ordenen van onderschriften onder stripplaatjes leverde voor deze groep geen problemen op. Ook lezen veel kinderen in hun vrije tijd : gemiddeld een half uur per dag. (Echter, ter vergelijking : aan televisiekijken besteden ze gemiddeld twee uur per dag !) Om hoeveel uren taalonderwijs per week het gaat, is eveneens onderzocht. Op dit punt blijken er grote verschillen tussen scholen, maar het gemiddelde ligt op 8 u. per week. Daarvan zijn er gemiddeld twee en een kwart alleen voor lezen. Tenslotte : bij de beoordeling van de prestaties van kinderen waren naast onderzoekers ook onderwijsmensen en ouders betrokken, zodat zeker niet kan worden gezegd dat de peiling alleen de opinies van de onderzoekers zou weergeven.

Al met al dus reden tot erbarmen. Voor alle duidelijkheid daarom nog een keer : 7 % van alle Nederlandse 6de-klassers kan echt niet lezen. Dat betekent op elke klas van 30 leerlingen twee leerlingen ! En dat na zes jaar onderwijs in dat lezen à ratio van 2,25 uur per week. Even omrekenen : dat betekent dat na ongeveer 500 uren instructie (of : 15 volledige werkweken) er in elke Nederlandse klas nog minstens één kind zit dat überhaupt niet kan lezen. Daar moet u dan nog eens zoveel meer kinderen uit de vorige klassen bijtellen, die dan uiteraard ook niet kunnen lezen. Voor leerkrachten die met de kwaliteit van hun beroep begaan zijn, kunnen dergelijke cijfers moeilijk anders dan onthutsend en shockerend zijn. Ze worden overigens door andere cijfers bevestigd. Er leven in Nederland ongeveer 500.000 volwassen analfabeten. (De schattingen lopen uiteen van 300.000 tot 700.000 ; een onderzoek van de KUN toonde in 1977 in ieder geval dat 4 tot 5 % van de volwassenen in Nederland an- of semi-alfabeet is.) De cijfers voor het volwassen analfabetisme in Vlaanderen zijn, voorzover ik weet, zeer vergelijkbaar. Bovendien betreft het in vrijwel alle gevallen volwassenen die een gewone schoolloopbaan achter de rug hebben. Een recent door de Europese Gemeenschap gefinancierd onderzoek liet zien dat in de EEG 94 % van alle analfabeten vroeger gewoon op school heeft gezeten. Elk rechtgeaard mens zal zich afvragen hoe zulks in onze tijd nog mogelijk is.

Verschillende verklaringen voor deze situatie zijn mogelijk. Ik noem er enkele :

- (1) De kinderen van nu zijn veel dommer dan kinderen vroeger ;
- (2) de onderwijzers van nu zijn veel dommer ;
- (3) de ouders van nu veel dommer ;
- (4) de lerarenopleiders van nu zijn veel dommer ;
- (5) de hele wereld wordt alsmaar dommer.

Ik heb deze verklaringen niet zelf uitgevonden : men hoort ze voortdurend om zich heen. Op het feestje en in de politieke redevoering, op de bus en in de tram, in het zwembad

en aan de telefoon. Of men leest ze nog eens in de krant. Wie heeft gelijk ?

Niemand. Geen van deze 'verklaringen' is m.i. juist. Ik wil wel niet, zoals Voltaire's Candide beweren dat deze wereld waarin wij leven de beste van alle mogelijke werelden is - want dan schreef ik dit stukje niet, maar de overtuiging dat onze tijd tot één van de domste in de geschiedenis moet worden verklaard, lijkt mij toch enigszins in strijd met de feiten, en wil ik dan ook laten voor wat ze is. Het algemeen intellectuele peil van de mensheid lijkt mij alleen maar hoger te worden. Dat geldt a fortiori voor het kunnen lezen ; vergelijk daartoe Jansen (1984). Ik denk dus dat, als we willen verklaren waarom het leesonderwijs zo grandioos faalt, althans voor een aanzienlijk deel van de bevolking, we niet onze toevlucht kunnen nemen tot slogans als de net genoemde. Zoals ik aanstonds zal laten zien, heeft lezen namelijk - zeer in tegenstelling tot wat we gewend zijn te denken - vrijwel niets met slimheid te maken. Maar eerst wil ik nog wat andere sombere gegevens kwijt, die ons zo mogelijk als nog schokkender mogen overkomen.

De studie van Tellegen en Catsburg (1984)

Recent werden de eerste resultaten gepubliceerd van een onderzoek naar het lezen van boeken door kinderen, uitgevoerd door Tellegen & Catsburg (1984). Het gaat om een evenwichtige steekproef van 1600 kinderen in heel Nederland, uit kansarme en kansrijke gezinnen, van rooms-katholieke en protestants-christelijke en openbare scholen, in de stad en op het platteland. De onderzoekers deden drie metingen : één in de vierde klas, één in de zesde klas van de lagere school, en één in de tweede klas van het voortgezet onderwijs. Enkele van deze resultaten wil ik u niet onthouden. In de eerste plaats valt op dat kinderen uit kansarme en uit kansrijke milieus in hun vrije tijd even veel lezen zo lang ze op de lagere school zitten. Echte verschillen in dit opzicht duiken pas in de loop van het voortgezet onderwijs op. Bovendien stellen de onderzoekers geen uitgesproken verschillen tussen de leesvaardigheid van kinderen uit deze twee milieus vast in de 4de klas, terwijl die er wel zijn in de zesde klas. (Tussen haakjes : het verband tussen leesvaardigheid en veel in je vrije tijd lezen is ook niet zo evident : meisjes lezen in het algemeen méér in hun vrije tijd dan jongens, terwijl jongens gemiddeld toch hoger op leesvaardigheidstoetsen scoren.) We moeten dus concluderen dat niet de aanleg of milieu van het kind op zichzelf voldoende verklaring voor falend leesonderwijs kan bieden, want aanvankelijk - in ieder geval nog tot de vierde klas - zijn er weinig verschillen te bespeuren. Sommige verschillen treden pas na de lagere school aan het licht. Misschien vindt u dit een wat flauwe interpretatie en denkt u dat ik erop uit ben, het onderwijs per se voor schut te willen zetten, maar dat is juist het tegendeel van wat ik bedoel.

Vandaar dat ik nog even wat dieper inga op de gegevens van Tellegen en Catsburg. Zij vonden namelijk in hun onderzoek dat er ook grote verschillen zijn tussen de kinderen onderling. Op basis van die verschillen kunnen vier groepen van elkaar worden onderscheiden.

In de eerste plaats zijn er de leesfanaten (ongeveer 33 % van de kinderen !) : het betreft kinderen die veel lezen, en als belangrijkste kenmerk gemeen hebben dat ze dat in hoofdzaak doen voor hun geestelijk evenwicht. Boeken maken een diepe indruk op ze, ze lezen wanneer hun omgeving bedreigend op ze inwerkt, of als ze zich door omstandigheden niet lekker in een situatie thuisvoelen. Daarnaast is er een groep van doorsneelezers (weer ongeveer 33 %). Ze lezen niet extra veel, maar ook niet weinig. Ze lezen, net als de fanaten, voor hun geestelijk evenwicht, maar dan niet speciaal zoals die eerste groep, wanneer ze een probleem hebben. Wat deze twee groepen betreft, mogen we onszelf in het onderwijs best gelukwensen : voor 2/3 van de leerlingen kunnen we zeggen dat het lezen met veel succes en met veel plezier verloopt. Dat geldt helaas niet voor de volgende groep. Bijna een kwart van de leerlingen zijn moeizame lezers. Als hun geestelijk evenwicht onder druk komt te staan, grijpen ze niet naar een boek, maar luisteren naar muziek, kijken televisie, of zoeken iemand om mee te praten. Dat betekent in de praktijk echter, zoals de onderzoekers opmerken, dat ze relatief meer van ouderlijke toestemming afhankelijk zijn. Ook is duidelijk dat hun houding t.a.v. boeken er niet een is van positieve waardering. Dat boeken de mogelijkheid tot troost, ontsnapping aan de dagelijkse problemen, kortzichtigheid en routines, of tot spanning en ontspanning) kunnen bieden, blijft kennelijk voor deze groep een gesloten geheim. Tenslotte onderscheiden Tellegen & Catsburg nog een restgroep (ongeveer 10 %), in het algemeen kinderen die lezen niet moeizaam of vermoeiend of vervelend vinden, maar er gewoon niet toe komen.

Uiteraard dient onze eerste zorg uit te gaan naar de groep van de moeizame lezers. Dat is immers de groep die geholpen zou moeten worden. Het is daarom interessant om na te gaan wat er met die groep gebeurt in de loop van het lager onderwijs. Men zou verwachten dat het onderwijs deze kinderen helpt om met dit lees-probleem in het reine te komen. De werkelijkheid is echter minder flatterend. Tellegen en Catsburg rapporteren juist het omgekeerde : de groep van moeizame lezers stijgt namelijk in de loop van het basisonderwijs ! Van 21 % in de vierde klas naar 27 % in de zesde klas. Weliswaar geen spectaculaire piek, maar toch zeer bedenkenwaardig na die twee jaar extra onderwijs. De onderzoekers merken fijntjes op dat hieruit dus wel degelijk blijkt dat het onderwijs een invloed op de leeshouding en het leesgedrag van kinderen kan uitoefenen. Helaas voor ons echter gaat die invloed niet in de richting waarin wij ze graag zouden zien.

Concluderend mag men stellen dat als we het onderzoek van Tellegen en Catsburg mogen geloven - en ik herhaal dat het ook hier zeer zorgvuldig onderzoek door competente lieden betreft - dat het leesonderwijs dan kennelijk zijn eigen problemen creëert. Dat lijkt mij een onontkoombare interpretatie : als er in de 6de klas bij meer kinderen leesproblemen voorkomen dan bij diezelfde kinderen in de 4de klas, dan is het onderwijs er kennelijk in geslaagd, een probleem in het leven te roepen dat er aanvankelijk bij die kinderen (nog) niet was. Ook hier zou men weer de slogans te hulp kunnen roepen : 'kinderen worden dommer naarmate ze ouder worden', 'onderwijzers uit de 6de klas zijn minder goed dan die uit de 4de klas', etc. Maar ik denk dat dit echt al te koddig zou worden en dat we aan dergelijke verklaringen - ook al kan men ze geregeld beluisteren - toch geen ernstig geloof kunnen schenken.

Ik merk in het voorbijgaan op dat dergelijke resultaten ook voor andere aspecten van het taalonderwijs zijn vastgesteld. Zo vond Assink (1983) in een vergelijking tussen de spelling van 4de- en 6de-klassers wel minder fouten tegen bepaalde soorten van werkwoorden (nl. de 'klank-onzuivere'), maar terzelfdertijd stelde hij vast dat 6de-klassers méér fouten maakten tegen andere categorieën van werkwoorden (nl. de 'klank-zuivere'). Het ongeluk wil nu dat de tweede groep werkwoorden in het Nederlands veel frequenter voorkomt, waardoor er dus, in absolute getallen gemeten, door 6de-klassers meer fouten tegen de werkwoordspelling werden geschreven. Overigens zijn deze onderzoeksresultaten ook voor Vlaanderen bevestigd : Peeters & Pepermans (1982) vonden vergelijkbare resultaten, zij het dat de toename van het foutenpercentage tussen 4de en 6de klas iets geringer was dan in het Nederlandse onderzoek. Met andere woorden : ook op het gebied van de werkwoordspelling creëert het onderwijs tussen de 4de en de 6de klas problemen die er aanvankelijk niet waren.

U vraagt zich uiteraard - terecht - af hoe dat mogelijk is. Hoe, met andere woorden, het mogelijk is dat de problemen toenemen - in weerwil van onze oprechte bedoelingen, in weerwil van onze betrokkenheid en onze overwegingen, onze ernstige inspanningen en onze zorgen ook. Ik heb aan deze vraag al eerder aandacht geschonken - zie Van Peer (1984) - en sprak toen over paradoxen van het leesonderwijs. Essentieel in mijn redenering staat het feit dat ons handelen vaak niet het effect heeft dat we ervan verwachten. Vooral de wijze waarop de institutie school ons handelen beïnvloedt of in bepaalde richtingen dwingt, is van centrale betekenis voor het ontstaan van dergelijke paradoxale situaties. Daarom zullen we aan deze invloed van de institutie de nodige aandacht moeten geven, al is het alleen daarom dat de buitenwacht de berichten over onderwijs-resultaten met argusogen gadeslaat. In een tijd van economische recessie is het voorspelbaar dat de publieke opinie de bezuinigingsbijl juist daar gehanteerd wil zien, waar het onderwijs geen of

relatief magere resultaten scoort. Anders gezegd : als twee jaren extra spelling- of leesonderwijs tóch geen zoden aan de dijk zetten, waarom dan nog dit onderwijs handhaven, zo kan men zich de vraag van de kritische buitenwacht voorstellen.

Kortom, de crisis die ikzelf in het taalonderwijs zie, is een vrij fundamentele, waarbij de belangen zelf van het vak op het spel staan. Ik voorspel dan ook dat, als wijzelf niet met harde cijfers kunnen aantonen dat wij een reële bijdrage leveren aan de oplossing van problemen of de verbetering van de bestaande toestand, dat dan de overheid verder zal bezuinigen op het taalonderwijs. Maar hoe moet dat dan ? Want het valt ook niet te ontkennen dat het ambt van onderwijzer/-es niet makkelijk is. Vele leerkrachten zijn overspannen of die grens nabij : de eisen die dan gesteld worden, verhogen voortdurend ; de vermoeienis neemt alom toe - en vreugde af. Hoe moet men van een dergelijk vermoeid korps verwachten dat het zulke diepgaande en moeilijke problemen zal oplossen, bovenop de bestaande problemen die er al zijn en waar wij dagelijks onder zwichten ? Het antwoord, vermoed ik, is even simpel, even goedkoop en even makkelijk te realiseren als dat het moeilijk valt, er ons een voorstelling van te maken. Maar vooraleer ik daar dieper op inga, moet ik u mijn belofte van daarnet nog gestand doen, de belofte dat ik naast droevig stemmende onderzoeksresultaten ook zou verwijzen naar recent onderzoek dat ons weer gewoon en diep kan laten ademhalen.

De studie van Doman (1975)

Dit onderzoek komt uit de hoek van de neurologie en aanverwante wetenschapsbranches. Vooral het werk van Doman (1975) naar vroeg-lezende kinderen heeft daarin een belangrijke rol gespeeld. Voor alle duidelijkheid : het gaat over kinderen die volledig zelfstandig kunnen lezen vóór de lagere schoolleeftijd. Vooraf wil ik even vertellen wat ik er zelf uit eigen ervaring over heb mogen leren. Ik ken twee dergelijke kinderen, die van een Engelse vriend. Beiden hebben ze volgens de methode van Doman leren lezen (van hun moeder) op een zo prille leeftijd, dat het onze schoolse verbeelding tart, en we misschien met enig ongeloof worden vervuld. Het meisje in dit gezin, thans 12 jaar, leerde (en kon) lezen toen ze twee jaar en een half was (begonnen op 18 maanden). Ze las toen voor zichzelf, als ze er zin in had, boeken. Uiteraard waren dat kinderboeken. Ze las op die leeftijd heus geen Sartre of Wittgstein, maar dat is in het alledaags taalgebruik ook niet wat we bedoelen als we het over 'lezen' hebben. Iedereen leest de lectuur die bij het eigen intellectuele niveau hoort. Op 2,5 jaar kon dit kind dus de eigen lectuur die het verkoos, zelfstandig en in de volledige en ware zin des woords, lezen. Ze is nu 12 jaar, hoogbegaafd en creatief. En de snelste lezer die ik ooit in mijn leven heb ontmoet. Ze leest een boek van enkele honderden pagina's in een uurtje uit. En begint

dan vrolijk aan een ander. En heeft alle elementen uit het verhaal meestal zo verwerkt dat ik er meestal jaloers op ben. En bovenal : ze houdt van lezen. Lezen is voor haar geen korvee, geen school- of huistaak, maar iets wat ze met intens plezier en met overgave doet, een activiteit waaraan ze zelf kennelijk heel wat intellectuele en emotionele vreugde beleeft.

Ik zie velen onder u de wenkbrauwen fronsen : dat kan nooit goed gaan, zoveel intellect, denken we dan als volwassen onderwijs-specialisten. Ik moet u echter - gelukkig - teleurstellen. Het betreft een volstrekt normaal, gelukkig en evenwichtig meisje, sociaal zeer vaardig, dat bovendien erg van sport en spelen houdt, en op geen enkele wijze door haar lees-capaciteiten gehinderd blijkt. Dat betekent niet dat dit kind geen moeilijkheden in haar leven heeft of zal hebben. Wel bedoel ik dat, voorzover ik zelf heb kunnen waarnemen (en alle personen uit de omgeving bevestigen), die moeilijkheden niet voortspruiten uit het vroegtijdig en (misschien naar onze smaak) overdadig veel en snel lezen van dit kind.

Ja, goed, wellicht wilt u mij nog wel geloven, maar wenst u dit alles als een hoogst merkwaardig en uitzonderlijk geval weg te wuiven. Er is echter nog haar broertje, drie jaar jonger. Hij was er wat minder snel bij, want kon pas lezen toen hij 3,5 was. Hij is ook wat minder lees-fanaat dan zijn zus, en leest ook niet zo griezelig snel, maar toch nog aanzienlijk méér en op een aanzienlijk hoger niveau dan zijn leeftijdgenootjes. Ook hij is een volstrekt gewoon kind, dat wel eens huilt of zich eenzaam voelt, graag snoept en televisie kijkt, en in het algemeen een heel gewoon alledaags leven leidt. Ook bij hem is echter opvallend hoezeer hij in zijn lectuur opgaat. Ook voor hem is lezen een ontzettend plezierige en intense activiteit, één die hij, naast voetballen, rennen en computerspelletjes even hartstochtelijk beoefent.

Of, nee, u weet nog een uitweg : beide kinderen zijn zogenaamd 'hoogbegaafd'. Dat klopt, denkt u, heel aardig, want : het zijn beide kinderen in hetzelfde gezin, dus met gelijksoortige erfelijke antecedenten. Bovendien liet ik zelf daarnet het woord 'hoogbegaafd' ontvallen, toen ik over het meisje sprak, heeft u kunnen opmerken. Nu wil ik niet beweren dat erfelijkheid en aanleg geen invloed op ons zouden hebben. Ook wil ik me niet (althans niet op dit moment) in het debat begeven over wat nu domineert : de invloed van onze genen of van onze omgeving. Waar het mij om gaat, is dat de gevallen van vroeg-lezende kinderen niet kunnen worden afgedaan met een beroep op aanleg, talent, erfelijkheid, of speciale begaafdheid. Om te beginnen zijn er heel wat vroeg lezende kinderen wier broertjes of zusjes helemaal niet zo vroeg met lezen waren, terwijl ze toch grotendeels hetzelfde erfelijk materiaal van hun ouders

meekregen als hun vroeg-, graag- en snellezende broers of zussen. In een aantal gevallen zijn vroeg-lezende kinderen eerstgeboren kinderen, in een aantal andere gevallen weer niet. Een veel sterker argument is nog dat vele kinderen leerden lezen op uitermate prille leeftijd, lang voordat er van enige hoog-begaafdheid of intelligentie sprake kon zijn. Vaak hadden de ouders zelfs al besloten hun kind op zeer jeudige leeftijd te leren lezen, vóór het geboren was ! Eerder moeten we - blijkens de studies die op dit gebied zijn verricht - tot het omgekeerde besluiten : niet een bijzondere aanleg of potentie maakte het kind tot een uitzonderlijke lezer, maar : juist dit vroege lezen maakte dat het kind zich later in intellectueel en emotioneel opzicht ontwikkelde, superieur aan leeftijdgenootjes en aan wat men gemiddeld van kinderen verwacht. Kortom, lezen op vroege leeftijd is vaak een belangrijke factor in de ontwikkeling van hoogbegaafdheid achteraf, en niet omgekeerd. Vroeg lezen is meestal oorzaak van hoogbegaafdheid, niet gevolg.

Er is echter nog een veel sterker argument ten voordele van deze verklaring. Het is in dit opzicht dat het werk van Doman bijzonder intrigerend is. Ik moet u daarom nu het verhaal vertellen van Tommy Lunski. Tommy werd als vierde kind in het gezin Lunski in de VS geboren, echter ... met zeer zware hersenbeschadiging. Toen hij twee jaar was, werd een neuro-chirurgisch onderzoek op hem uitgevoerd, wat leidde tot de conclusie dat Tommy tot niet meer dan een soort plantaardig bestaan in staat was. De chirurg raadde dan ook opname in een instelling voor de verdere duur van zijn leven aan. U kunt zich voorstellen wat gebeurt : de wanhopige ouders zoeken zich te pletter naar andere mogelijkheden voor hun kind. Uiteindelijk komen ze terecht bij de (thans beroemde) 'Institutes for the Achievement of Human Potential', waar ook Doman werkzaam is. Tommy is op dat ogenblik drie jaar oud. Hij kan lopen noch kruipen. Van spreken is geen sprake. Een onderzoek volgt, de ouders krijgen instructies voor een behandelingsprogramma (dat ze thuis moeten uitvoeren) en worden gevraagd na 60 dagen terug te komen. Als dat gebeurt, kan Tommy kruipen. De ouders zijn enthousiast. Na drie keer 60 dagen kan Tommy zijn eerste woordjes zeggen : 'Mummy' en 'Daddy'. Dan koopt de moeder, zonder er verder bij na te denken, een alfabet-boekje voor Tommy. Bij een van de volgende onderzoeken meldt zij dat Tommy alle letters kan lezen. De stafleden van het Instituut zijn niet gek, en geloven haar niet. Tommy is op dat moment vier jaar. Bij elk van de volgende bezoeken brengt Meneer Lunski getrouw verslag uit van Tommy's zagezegde lees-vorderingen, die telkens een beetje beleefd doch ongelovig door de staf worden beluisterd. Op Tommy's vijfde verjaardag vertelt de vader vol trots dat Tommy nu ook de 'Reader's Digest' kan lezen. Om de portee van zijn verhaal te bewijzen, krabbelt hij snel enkele zinnen op een velletje papier en laat dit door Tommy lezen. Resultaat : de hele staf is met verstomming geslagen. Waarop de vader : 'Maar ik heb jullie toch altijd al gezegd dat

hij kon lezen !?' Waarop het kind, zoals te voorspellen uitvoerig tot object van bestudering wordt. Conclusie, de woorden van Doman zelf : "Tommy - severely brain-injured and just barely five years old - could read better than the average child twice his age and with complete comprehension. By the time Tommy was six he walked, although this was new to him and he was still a little shaky ; he read at the eleven-to twelve-year-old level." Voor Doman en zijn team was het startpunt voor een diepgaand wetenschappelijk onderzoek naar onze opvattingen over de leer-mogelijkheden van kinderen. Kennelijk zijn we er zo aan gewend geraakt, kinderen als 'slim' of 'begaafd' te taxeren, dat we niet meer de gaten hebben dat juist die dingen het resultaat van een ontwikkeling zijn. Dat - anders gezegd - zelfs kinderen met op het eerste gezicht nauwelijks enige mogelijkheden nog steeds tot ontwikkelingen in staat zijn. Hoe spectaculair deze kunnen zijn, toont de geschiedenis van Tommy wel voldoende aan. Bovendien is het daar niet bij gebleven.

Tallose kinderen zijn sindsdien door Doman's team begeleid en bestudeerd, waaronder heel wat kinderen die hersenoperaties hadden ondergaan, o.m. hemispherectomy (de chirurgische verwijdering van één van de twee hersenhelften). Ook bij deze kinderen kon worden vastgesteld hoe snel ze konden leren. In een groep van 143 kinderen met ernstige hersenbeschadigingen konden alle kinderen iets lezen, variërend van enkele letters van het alfabet tot hele boeken, in maximaal 10 maanden. En een aanzienlijke proportie van de driejarigen kon moeiteloos zinnen en kinderboeken lezen. Ik wil u - tegen die achtergrond - graag deelgenoot maken van een speculatie die Doman in zijn boeken voorstelt : "How long could we look at Johnny, who had an intact brain without asking the question, 'What is wrong with Billy ? Why did not Billy, who had twice as much brain as Johnny perform twice as well or at least better ?" (p. 16). Het antwoord dat Doman suggereert is even fascinerend als belangrijk in onderwijskundig opzicht. Er is - in tegenstelling tot onze alledaagse overtuigingen - niets fout aan het kind met hersenletsel ; het is aan al die gewone, door normale kinderen dat iets hapert : zij maken kennelijk geen gebruik van het surplus aan hersens dat de natuur hen heeft bezorgd. Hoe dat komt, is een andere zaak, waar we hier niet verder op in kunnen gaan.

Samengevat, en toegepast op ons eigen leesonderwijs, kunnen de resultaten van Doman's onderzoek als volgt worden geformuleerd :

- (a) de overgrote meerderheid van onze kinderen leest veel beneden hun eigen reële mogelijkheden ;
- (b) omgekeerd : aan de mogelijkheid om te kunnen lezen voldoen al onze kinderen. Er zijn namelijk geen kinderen in onze klassen die zware hersenbeschadigingen hebben. De opvatting als zouden zelfs lichte hersenbeschadigingen al lees-moeilijkheden (kunnen) veroorzaken, moet definitief naar het rijk van de fabels worden verwezen.

Maar, moeten we ons afvragen : als al onze kinderen in staat zijn om te leren lezen, waarom doen ze het dan niet ? Dit is een pijnlijke vraag. Ze te stellen, is bijna een zelf-beschuldiging. Waar mogelijkheden niet tot ontwikkeling komen, daar blijft de omgeving immers in gebreke. Als kinderen dus niet leren lezen, ligt dat enkel en uitsluitend aan hun omgeving. Hun omgeving, dat zijn wij, leerkrachten. Maar niet alleen wij. Ook ouders horen tot die omgeving, schoolhoofden en directies, inspectieleden, en alle anderen die bij de institutie onderwijs betrokken zijn. Dit hele sociale vlechtwerk van mensen waarin we ons, samen met onze kinderen bevinden, verheldert kennelijk dat deze kinderen hun leesmogelijkheden ontplooien.

Is dit zo verwonderlijk of nieuw ? Diezelfde omgeving bemoeilijkt ook de ontplooiing van andere menselijke mogelijkheden. We kunnen zonder al te veel moeite vaststellen dat medeleven of tederheid, zin voor rechtvaardigheid, vrede-lievendheid of gevoel voor schoonheid al evenmin in onze cultuur veel kansen tot optimale ontplooiing worden geboden. Wat in het geval van het leesonderwijs opvalt, is echter het feit dat er zo'n gigantisch apparaat (het onderwijs) speciaal voor in het leven is geroepen, een apparaat dat er desondanks niet in slaagt, deze mogelijkheid, in elk kind aanwezig, tot optimale bloei te laten komen. Sterker nog, zoals we eerder zagen, kennelijk verhindert het onderwijs op bepaalde momenten zelfs de elementaire ontplooiing ervan. M.i. kunnen we daarom onmogelijk de conclusie uit de weg gaan, dat de wijze waarop het onderwijs thans in zijn algemeenheid functioneert, voor vele kinderen eerder een obstakel is dan een hulp om te leren. Wie mij kent, zal dan ook niet verbaasd zijn uit mijn mond te horen - niet, zoals didactici soms geneigd zijn te doen, de leerkracht weer met nieuwe dingen op te zadelen die hij weer moet bij-lernen - maar, dat de kortste weg naar daadwerkelijke oplossing van die problemen erin gelegen is, paradoxaal genoeg, dat we een aantal dingen moeten af-leren. Het argument daarvoor is het volgende. De schoolse institutie, waarmee wijzelf zo nauw verbonden zijn en waarmee we ons niet alleen beroepshalve maar ook persoonlijk zijn gaan identificeren, legt ons, zonder dat we dat zelf willen, en zonder wij daar zelf controle over hebben, zo sterke patronen en normen op dat wij ons eigen handelen niet meer in de hand hebben, dat we, anders gezegd, dingen doen die we in feite niet willen. Niet de individuele leerkracht is verantwoordelijk voor de leesproblemen die we eerder hebben gesignaleerd, maar de institutionele krachten die op ons inwerken en die ons handelen leiden en richten. Het zou echter buitengewoon naïef zijn, te denken dat we die krachten makkelijk kunnen uitschakelen, of dat we 'buiten' de institutie om zouden kunnen werken. Dat is niet mogelijk. De moeilijkheid bestaat er dan ook in, juist die krachten te isoleren die het bereiken van onze leer-doelen in de weg staan, en waarvan de uitschakeling binnen de institutie reëel mogelijk (zij het moeilijk voor te stellen) is. Ik wil aan die vraag het laatste gedeelte van deze lezing wijden, niet echter

dan nadat ik eerst nog terugkom op het werk van Doman.

Is het inzicht dat Doman bereikte, nieuw ? In feite helemaal niet. De belangrijkste figuur die deze eer toekomt, is Maria Montessori. Al in 1899 bereikte zij grosso modo een zelfde inzicht ; onder haar begeleiding boekten mentaal gehandicapte kinderen namelijk markante resultaten : een aantal van hen behaalde staatsexamens in lezen en schrijven voor normale kinderen. Vanaf 1907 paste zij haar methode toe in de 'Casa dei Bambini', waar vooral sociaal verwaarloosde maar verder normale kinderen werden opgevoed. Centraal in haar wetenschappelijk werk staat het inzicht in de creatieve potenties van het kind, in zijn innerlijke drang om te leren, en in het verlangen van het kind om als een zelfstandig individu behandeld te worden. Het is onloochenbaar dat Montessori tot de belangrijkste pedagogische denkers van onze eeuw moet gerekend worden, en dat haar inzichten en methoden grote successen hebben geboekt. En toch ... Men kan de vraag stellen : hoeveel Montessorischolen zijn er (nog) in ons land ? Ik vrees dat we hier bij een belangrijke oorzaak van de eerder signaleerde lees-problemen zijn aanbeland. De inwendige krachten van de schoolse institutie hebben tijdens de voorbije decennia zozeer aan impact gewonnen, dat de waardevolle bijdragen van vroegere denkers vrijwel volledig verloren dreigen te gaan. Of : stilzwijgend en zonder zich daarvan bewust te zijn, is de onderwijsinstitutie bezig de waardevolle elementen uit de eigen traditie overboord te zetten. Overigens hoeven we voor dit inzicht niet eens naar het buitenland. Ongeveer gelijktijdig met Montessori werkte in België een eveneens begaafd pedagoog, Ovide Decroly, die eveneens in 1907 zijn 'Ecole de l'Ermitage' te Brussel opent. Er zijn een aantal opvallende overeenkomsten tussen de methode van Decroly en die van Montessori ; ook een aantal verschillen, maar daar gaat het hier niet om. Wat in dit opzicht en voor onze argumentatie thans van belang is, is de vraag : hoeveel scholen zijn er thans nog in België die met de methode van deze belangrijke denker van eigen bodem werken ? Mij is verteld dat er nog slechts één dergelijke school in het gehele land zou zijn...

De volgende vraag dringt zich nu - bij wijze van besluit - op. Zijn we in staat om, op basis van wat totnutoe gezegd is, die elementen te isoleren (uit het werk van Doman, uit de pedagogische traditie van denkers zoals Montessori en Decroly, uit het recente onderzoek van Wesdorp van Tellegen & Catsburg) die ons toelaten, de gesignaliseerde problemen in het leesonderwijs werkelijk op te lossen ? Ik denk dat dat mogelijk is, en wil daartoe althans een poging wagen. Ik moet u echter vooraf waarschuwen. Het formuleren van dergelijke voorstellen in woorden is betrekkelijk eenvoudig, ook al vraagt het zelfs op dit niveau, dat men afstand doet van heel wat diep in onze persoon verankerde opvattingen. Maar het toepassen ervan in de praktijk is iets wat nog bevreesdender kan overkomen, niet omdat het moeilijk is (dat

is namelijk helemaal niet het geval), maar omdat het handelwijzen betreft, die wij voor onszelf grotendeels van ons onderwijs hebben uitgesloten. Maar goed, eerst iets over die elementen die m.i. waardevol zijn om ze in onze leeslessen toe te passen. Ik som ze op in de vorm van vuistregels, op het gevaar, daarbij zelf schoolmeesterachtig te klinken. Dat is natuurlijk niet mijn bedoeling : het gaat er mij niet om, u te willen beleren, maar slechts om de wenken zo helder mogelijk neer te zetten.

Het zal u daarbij wellicht opvallen dat deze vuistregels nogal onconventioneel zijn - dat ze niet behoren tot de standaard-didactiek die de huidige onderwijsvernieuwing vóórhoudt. Het zijn eerder algemeen-menselijke observaties, die echter, wanneer een institutie als de school ze verwaarloost, op de lange termijn uiterst funeste consequenties moeten hebben. Ik ben ervan overtuigd dat wij thans die periode meemaken waarin we de eerste dergelijke negatieve gevolgen kunnen constateren van de jarenlange verwaarlozing van deze principes (vaak ten koste van technocratische vernieuwingen in het onderwijs). Maar laat ik uw geduld niet langer op de proef stellen. Om de thans heersende lees-problematiek op een realistische wijze het hoofd bieden, dan zijn m.i. de volgende vijf 'vuistregels' aangewezen.

De vuistregels

1. ZORG VOOR VREUGDE

Eén van de hoofdstukken in Doman's boek luidt trouwens 'On being joyous'. Kinderen houden beslist niet van saaie en sombere mensen. Bovendien is leren per definitie een vreugdevolle bezigheid. Nieuwe dingen ontdekken en proeven, nieuwe - onvermoede - inzichten winnen, is er iets spannender en opwindender ? Het is in ieder geval onmiskenbaar dat kinderen het zo zien. Vanaf de geboorte doet het kind vrijwel niets anders dan leren. Waarom dan, zo kan men zich afvragen, maakt het onderwijs er dan zo'n saaie boel van ? Hier doet zich scherp de invloed van de machtige institutie gelden : de school verhoudt zich slecht, zeer slecht, tot menselijke vreugde. De schoolse institutie wil ernst. Ik wil aanbevelen, de schoolse ernst door vreugde in het leren te vervangen. (Tussen haakjes : dat wil niet zeggen, dat men voortdurend lollig moet zijn of doen. Die dingen worden in onderwijsdiscussies wel eens door elkaar gehaald. Opgevoeld is niet hetzelfde als opgeklopt. Het gaat mij niet om de kunstmatige euforie of de vrolijke stemming. Wel om het gewone, alledaagse beleven van plezier in het leren. Ik vrees dat dat iets is wat voor ons, onderwijsmensen, niet makkelijk te aanvaarden is. Wij zijn, laten we het toegeven, een tikkeltje bang geworden voor het plezier.)

2. VERMIJD VERVELING

Ga ze met alle middelen te lijf. Er is weinig wat zó de vreugde in het leren kan vergallen als de verveling. Er zijn drie dingen die kinderen snel vervelen : 1) als je te snel gaat, 2) als je te traag gaat, 3) als ze teveel worden getest. Wat de twee eerste betreft, daar zijn relatief makkelijke oplossingen voor, en ik kom daarbij zo dadelijk op terug. Wat het testen betreft, is het mijn overtuiging dat we er op school door geobsedeerd zijn. Als we alle tijd die we in ons onderwijs aan toetsen en tests besteden, zouden optellen, dan zouden we tot een mooi getal komen. U moet wél bedenken : dat is de tijd waarin kinderen niet kunnen leren, want ze zijn met een test bezig. Ik zou dan ook sterk willen aanbevelen, het aantal toetsen op school, met het oog op het verminderen van de verveling, tot een fractie te willen terugbrengen. Dat heeft, zo beweer ik, géén nadelige invloeden op het peil van het onderwijs. Het argument daarvoor hangt met de volgende regel samen.

3. WEES GEDULDIG

Ook dät is in het onderwijs voorwaar niet makkelijk, want de druk om bepaalde prestaties te halen, is bijna altijd groot, om niet te zeggen gigantisch. In de eerste klas al vindt de meester of de juf dat alle kinderen in de klas met Kerst, hooguit met Pasen, moeten kunnen lezen. Maar waarom eigenlijk ? Als één ding uit de kinderpsychologie duidelijk wordt, is het wel, dat men met forceren bij kinderen meer het tegendeel bewerkt van wat men wil bereiken. Overigens zijn er ook wetenschappelijk interessante aanwijzingen dat het met dit geduld veel beter loopt. In Denemarken b.v. vindt het leren lezen niet onder dergelijke tijdsdruk plaats. Dat heeft tot gevolg dat niet alle kinderen in de eerste klas kunnen lezen. Er zelfs - vergelijk Jansen (1984) - nog kinderen in de vierde klas die het nog niet kunnen, zonder dat de onderwijzers er hun geduld bij verliezen. Opvallend is echter dat in Denemarken geen (absoluut geen) kinderen de lagere school verlaten zonder adequaat te kunnen lezen. Herinnert u zich nog de 7 % volstrekt analfabeten in de 6de klas in Nederland ? Mèt geduld beslist elk kind dat het nu wel eens tijd wordt om werk te maken van dat lezen. We moeten in dit opzicht niet blind wezen voor ons eigen falen. Al ons ongeduld levert ons toch ook geen bevredigende resultaten op ?

4. WERK ALLEEN DAN KLASSIKAAL, ALS HET ECHT NODIG IS

Lezen is toch in de allereerste plaats een individueel proces ? Waarom willen we daar per sé een publieke happening van maken in onze klassen ? Dit is het antwoord op het eerder genoemde probleem : als je klassikaal werkt, ga je onvermijdelijk te snel voor sommige leerlingen en te traag voor anderen. Een juist gemiddelde voor alle leerlingen is er niet. Dus ontstaat de verveling bij 80 % van de kinderen. En verdwijnt de vreugde in het lezen. Individueel leren kàn : kinderen doen het al jaren als ze de lagere school binnenkomen. (Hoe zouden ze anders hebben leren praten ? Ze hebben er beslist geen klassikaal onderwijs in gekregen...) Zorg dus voor een zekere mate van vrijheid voor de kinderen in de klas (maar dat is weer niet hetzelfde als willekeur), waarin de leerling zelf initiatief kan nemen en zelfstandig kan werken. Pas dan gedijt het individuele leren. Cijfer jezelf weg en word bege-leider van het leerproces. Op de achtergrond. Maak van leerlingen onderzoekers. Dat zoiets voor het leesonderwijs uitstekend mogelijk is, toont het werk van E. Bol (1982) wel voldoende aan. Deze 'vuistregel' vooronderstelt dat kinderen niet een hele dag stilletjes aan een tafel hoeven te zitten. Dat er dus mogelijkheden moeten zijn om in de klas zelfstandig aan dingen te werken, dingen op te zoeken, of iets met een andere leerling te overleggen. Een klas waar de leerlingen de hele dag stil zitten, is juist niet gedisciplineerd, merkte Montessori ooit op... De bedrieglijke stilte van een klas zegt dan ook veel meer over de beperkingen die we aan de leer-mogelijkheden van de kinderen hebben opgelegd, dan over hun werkelijke leer-activiteit.

5. ZORG VOOR VEEL (EN DIVERS) LEESMATERIAAL IN DE KLAS

De situatie op dit punt is vaak droevig. In het voortgezet onderwijs in West-Duitsland bijvoorbeeld, beschikt 60 % van de scholen wel over een computer, maar slechts 5 % over een serieuze bibliotheek. Nochtans is de enige manier om kinderen aan het lezen te krijgen, er voor te zorgen dat er minimale lees-mogelijkheden in de omgeving aanwezig zijn. Laat dus, met andere woorden, veel individueel en vrij lezen. Laat zo weinig mogelijk hardop lezen : het is on-natuurlijk, tijdrovend en werkt verveling in de hand. Bovendien zegt het hardop-lezen van een kind weinig of niets over zijn vaardigheid bij het stillezen. Om van motivatie tot het lezen nog te zwijgen. Praat met de kinderen (individueel of in groep) over wat ze gelezen hebben, en stimuleer hen om te vertellen wat hun leeservaringen waren. Zorg dus voor veel boeken in de klas of de onmiddellijke omgeving. Zorg voor een informatiecentrum op school en leer en laat de leerlingen er frequent mee werken. Lezen leer je alleen op twee

manieren : door het (veel) te doen, en door het prettig te vinden. Alle andere beweringen zijn slechts holle retoriek. Daarom, wellicht, nog één belangrijke 'vuistregel'.

6. LEES ZELF VEEL, EN MET PLEZIER

Maar dat dät belangrijk is, dat wist u ongetwijfeld al.

Deze zes regels, het zijn beslist makkelijke dingen om te doen. Ze vereisen slechts dat we onze alledaagse opvattingen over het leren op school in vraag durven te stellen. Ze vragen dat we onszelf ook een klein beetje durven veranderen. Daardoor maken ze ons misschien wel een tikkeltje bang. Bang voor het niet-vertrouwde, voor wat (volgens onze opvattingen) niet 'hoort' binnen de institutie. Ik kan er u met woorden niet toe brengen, deze verandering in uzelf aan te brengen. Ik kan het niet in uw plaats doen. Daarvoor bent u uzelf. Diegenen die een besluit tot zo'n verandering hebben genomen of nog zullen nemen, wens ik daarbij niet alleen sterkte. Vooral wens ik u toe : veel vreugde. Overigens, zo waar als Tommy Lunski de Reader's Digest kon lezen, zo zeker weet ik dat die vreugde u dan ten deel zal vallen.

Willie van Peer, Dr. Van Campenstraat 1, NL - 4811 KH Breda

NOOT

(1) Geprobeerd is, deze tekst zijn karakter van mondelinge prestatie te laten behouden, zonder dat het lezen zelf daardoor gehinderd zou worden.

BIBLIOGRAFIE

Assink, E.M.H. 1983. Leerprocessen bij het spellen. Aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek. Utrecht : Rijksuniversiteit (Proefschrift).

Jansen, M. 1984. The role of children's and trivial literature in mother-tongue teaching - seen in the perspective of a changing society. In : Van Peer & Verhagen (1984 : 127-136).

Peeters, B & J. Pepermans 1982. Spellingsonderwijs. Werkwoordvormen : afleren om bij te leren. In : Vonk 12, nr. 1, pp. 4-14.

Doman, G., 1975. Teach your Baby to Read. The gentle revolution. London, Pan Books. (1st edition 1963).

Peer, W. van, 1984. Paradoxen van het leesonderwijs. In : Van Peer & Verhagen (1984 : 69-80).

Peer, W. van, & A. Verhagen, 1984. Forces in European Mother Tongue Education. Enschede, Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Tellegen, S. & I. Catsburg, 1984. Onderzoek van het Baschwitz-Instituut. In : En nu over jeugdliteratuur, 11, nr. 5, pp. 160-161.

Wesdorp, H., 1985. Goed onderwijs, wat is dat ? Voorstudie Periodieke Peiling van het onderwijsniveau. Den Haag, SVO.