

Preventie van analfabetisme in de basisschool

Enkele voorwaardelijke pedagogische maatregelen

Caroline Andries

Wil men analfabetisme voorkomen, dan moet vooreerst duidelijk zijn wat er verstaan wordt onder deze term. Hoewel alfabetisme een van de weinige termen is waarover een wereldwijd aanvaarde definitie, namelijk die van UNESCO, bestaat, zijn er ten aanzien van de precisering toch nog heel wat meningsverschillen. Daarbij is het van belang te constateren dat de onenigheden vaak te maken hebben met de concrete operationaliserings. Het antwoord op de vraag wanneer iemand onvoldoende in staat is om te lezen en te schrijven zodat zijn/haar mogelijkheden om zich in de maatschappij te handhaven en zichzelf te realiseren beknot/ ontnomen worden, is niet eenduidig te formuleren. Los van de persoonlijke ontwikkelingskansen die lezen en schrijven bieden, wordt dit deels bepaald door de eisen die gesteld worden door de maatschappij waarin men leeft. In onze westerse wereld zijn lezen en schrijven van fundamenteel belang voor de sociale en persoonlijke integratie.

Analfabetisme is tevens een begrip dat louter betrekking heeft op volwassenen of althans op personen waarvan men gezien hun leeftijd mag verwachten dat ze de leesvaardigheid hebben kunnen leren. T.a.v. kinderen/schoolgaanden is deze term begrijpelijkerwijs niet gangbaar. Zolang de scholing nog niet afgesloten is, wordt vanuit het onderwijs gepoogd alsnog het lees- en schrijfproces bij te brengen. Er wordt dan ook eerder gewag gemaakt van de begrippen lees-moeilijkheden, schrijfproblemen, leerstoornissen, dyslexie, dysorthografie, enz. Voor ingewijden zijn er tussen deze termen duidelijke verschillen, o.a. in de zin dat ze

verwijzen naar verschillende vermoede oorzaken van het falen van het kind. Net zoals men de vraag kan stellen wanneer iemand analfabeet is, zo kan ook de vraag gesteld worden wanneer iemand faalt bij het leesonderwijs. Parallel wordt dit in grote mate bepaald door de eisen die het onderwijssysteem stelt.

De doelstellingen van het lees- en schrijfonderwijs

De doelstellingen m.b.t. lezen/schrijven zijn terug te vinden in het leerplan voor het lager onderwijs en in de leerplannen Nederlands voor het secundair onderwijs.

In het lager onderwijs neemt het lesonderricht een uitermate belangrijke plaats in. De algemene doelstelling van het basisonderwijs voor lezen kan als volgt omschreven worden: de leerling moet op een zelfstandige en actieve wijze verschillende teksten kunnen verwerken, of m.a.w. de leerling moet zijn leeshandeling op een soepele wijze kunnen aanpassen aan zijn leesdoel en aan de aard van de tekst. In grote lijnen zijn volgende categorieën van doelstellingen te onderscheiden:

- doelstellingen m.b.t. de basisvaardigheden c.q. leervoorwaarden voor het leren van de aanvankelijke leeshandeling;
- doelstellingen m.b.t. het correct kunnen omzetten van geschreven of gedrukte tekst in gesproken taal. Men spreekt over technisch lezen of decoderen.
- doelstellingen m.b.t. het begrijpen van een tekst. De in de tekst vervatte informatie moet opgenomen, geïnterpreteerd en beoordeeld worden. Begrijpend lezen impliceert denken.
- doelstellingen m.b.t. het lezen als middel om op een efficiënte wijze informatie te verzamelen en te verwerken. Het studerend lezen krijgt hierbij zijn plaats.
- doelstellingen m.b.t. het inzien van de mogelijkheden die lezen biedt op het vlak van ontspanning en persoonlijke vorming. Men duidt dit aan met leeshouding, leesattitude, leesbeleving.

Essentieel is dat het lesonderwijs geen geïsoleerd gebeuren is, maar een onderdeel van het taalonderwijs. Nu blijkt het dat mensen die kampen met analfabetisme, vaak verwijzen naar het falen t.a.v. deze doelstellingen in het lager onderwijs (overzitten/buitengewoon onderwijs) als bepalend element in het ontstaan van hun problematiek. Primaire aanleiding ligt precies in de slechte beheersing van de voorbereidende en aanvankelijke stadia van het leesleerproces.

Minimumdoelstellingen

De vraag moet worden gesteld of het de bedoeling kan zijn dat alle kinderen de bovenvermelde doelstellingen bereiken. De praktijk wijst uit dat het voor ongeveer 10 % van de schoolpopulatie niet lukt. Verschillende studies tonen aan dat ongeveer 1 kind op 10 uitvalt.

Sommige auteurs hebben de idee van minimumdoelstellingen gelanceerd, waarbij een soort afstemming gerealiseerd wordt tussen de eisen van de maatschappij enerzijds en de doelstellingen van de basisschool anderzijds. Van der Leij 1985 gebruikt de term 'minimale geletterdheid' als vertaling van het Angelsaksische begrip 'functional literacy'. Hiermee bedoelt hij een minimumniveau dat iemand in staat stelt te lezen met een voldoende mate van accuratesse en snelheid om in alledaagse activiteiten te kunnen functioneren. Dit niveau zou door alle leerlingen bereikt moeten worden binnen de tijdspanne van het basisonderwijs. Het spreekt vanzelf dat het steeds moet worden aangevuld met het hoogst bereikbare voor iedere leerling. Als operationalisatie wordt het niveau van het einde van de derde klas van het huidige lager onderwijs voorgesteld. Van der Leij komt tot deze concretisering vanuit de praktijkervaring dat het technisch en begrijpend lezen dan in het algemeen zo ver gevorderd is dat informatieverwerking door middel van lezen met succes kan plaatsvinden. De feitelijke beheersing van een leerling kan dan worden bepaald aan de hand van genormeerde lees- en schoolvorderingstoetsen (bv. Brus 1-minuut voor technisch lezen, BVL voor begrijpend lezen).

Naast deze relatieve bepaling van de leesvaardigheid is het van belang na te gaan in hoeverre het leesproces op zich geassimileerd is. Vanuit een taakanalytische be-

nadering is er voor het technisch lezen een duidelijk beeld voorhanden van de verschillende deelvaardigheden en -processen die beheerst en geïntegreerd moeten zijn. Voor wat het begrijpend lezen betreft, liggen de zaken moeilijker.

Momenteel beschikt men nog niet of nog onvoldoende over de nodige theoretische en empirische gegevens om de vaardigheid begrijpend lezen absoluut te omschrijven.

Deze minimumdoelstelling (met maximale verrijking) voor iedere individuele leerling bereiken, zou betekenen dat men op school het analfabetisme preventief een halt toeroept.

Voorwaardelijke pedagogische maatregelen

Wil men in het basisonderwijs daadwerkelijk bovenvermelde doelstelling realiseren, dan zullen er een aantal fundamentele maatregelen moeten worden genomen. In wat volgt beschrijven we globaal de naar onze mening meest essentiële pedagogische voorwaarden.

NAAR EEN ANDER SCHOOLMODEL

Het huidige klassieke schoolmodel waarbij een groep leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd, aangevuld met een aantal zittenblijvers, overwegend op dezelfde manier en op hetzelfde moment dezelfde leerstof aangeboden krijgen, is ondoeltreffend en levert slechts een pover rendement. "Hoe peperduur ons schoolstelsel ook is, het blijft... een kind-, jeugd- en oudersfrustrerende selectie-machine, waarop het oude cliché van 'zeef-model' allicht het best toepasselijk is." (Dujardin

1988, p.191). Dit geldt zeker niet alleen voor de leerlingen die moeilijkheden hebben met leren, maar voor iedere individuele leerling. Ieder kind bezit zekere vaardigheden, mogelijkheden en interesses waardoor zijn persoonlijke aanpassing aan het onderwijs meer of minder succesvol verloopt.

Het 'kind-school-interactiemodel' van Senf 1981 kenmerkt zich door het feit dat individuele verschillen worden gezien als kenmerken van de kinderen waarmee men rekening moet houden en niet als tekortkomingen ten aanzien van het schoolstelsel. Er moet worden gezorgd voor een correcte interactie tussen kind en school. De individuele persoonlijke mogelijkheden moeten maximaal tot ontplooiing gebracht worden, wat impliceert dat men de leerdoelen individualiseert. Dit vraagt van de school dat er voldoende ruimte is voor individualisering en differentiatie. Dat er van deze beide cruciale methodische principes nog maar zo weinig in de dagelijkse praktijk gerealiseerd is, hoewel daarvoor al jarenlang pleidooien gehouden worden vanuit verschillende bij het onderwijs betrokken geledingen, heeft vermoedelijk met heel wat factoren te maken. Wij zijn ervan overtuigd dat het jaar-klassensysteem als een van de belangrijkste hinderpalen moet worden onderkend. Maar ook dat is al meer dan genoeg opgeworpen! We zijn dan ook realistisch genoeg om te beseffen dat de hiertoe noodzakelijke onderwijskundige omwenteling niet voor de nabije toekomst moet worden verwacht. Dit mag echter geen reden zijn verder niets meer te ondernemen, integendeel, het is van het allergrootste belang verder te werken aan mogelijke haalbare alternatieve wegen en mogelijkheden.

SCHOOLWERKPLAN EN HANDELINGSPLAN

Binnen het huidige onderwijssysteem kan uiteraard al heel wat ondernomen worden om de nodige vernieuwing aan te pakken. Zowel het schoolwerkplan als het handelingsplan zijn middelen die het schoolteam en de individuele klasleerkracht kunnen leiden tot bewustwording van de impasse waarin het onderwijssysteem zich bevindt t.a.v. de realisering van de vooropgezette doelstellingen.

Een schoolwerkplan dat wordt opgesteld door het gehele onderwijsgevende team, is een planningsdocument dat een coherent overzicht geeft van de organisatie en de inhoud van het onderwijs in de school. In het schoolwerkplan moet de relatie tot uiting komen tussen de doelstellingen, de leerstofinhouden, de werkvormen en de concrete vormgeving van de onderwijsleersituaties. Voor leerlingen met specifieke pedagogisch-didactische behoeften moet het schoolwerkplan melding maken van de organisatorische maatregelen en het geheel van te hanteren kenschetsingsinstrumenten en methoden, materialen en hulpmiddelen. Voor bepaalde leerstofgebieden, zoals het lees- en schrijfonderwijs worden in het schoolwerkplan afzonderlijke deelwerkplannen onderscheiden.

Een handelingsplan vertrekt in tegenstelling tot het schoolwerkplan, dat uitgaat van een algemene kijk op leren en onderwijzen, van de individuele leerling. Een handelingsplan omvat het geheel voor een bepaalde periode: schriftelijk vastgelegde, concrete richtlijnen voor het onderwijs, aan een of meer leerlingen, op basis van informatie over de specifieke pedagogisch-didactische behoeften van deze leerling(en), waarmee de school be-

oogt bepaalde leer- en opvoedingsdoelen binnen een zeker tijdsbestek te bereiken. Bovenstaande omschrijving werd naar voren geschoven door de Nederlandse Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen (ARBO) in de nota 'Over plannen gesproken...'. Via handelingsplanning bereikt men een constante bezinning op de onderwijspraktijk. Rond beide planningsdocumenten is in het huidige schoolbestel heel wat te doen. De uitwerking ervan is nog in een pril stadium. Vanuit evaluatief standpunt gezien zijn studies gemaakt naar de implementatie van beide hulpmiddelen. Op termijn dringen effectiviteitsstudies zich op. Het is duidelijk dat beide documenten niet los van elkaar kunnen worden gezien en dat een voortdurende wisselwerking zich opdringt. Het werken met handelingsplannen stelt hoge eisen aan de kwaliteit van het schoolwerkplan m.b.t. de wijze waarop kinderen met leerproblemen worden begeleid, zowel in pedagogisch-didactisch opzicht als m.b.t. de organisatorische aspecten.

PLANMATIG HANDELEN

Vanuit bovenvermelde plandocumenten moet de basis worden gelegd voor wat we noemen het 'planmatig handelen' van de leerkracht. Kool & Van der Leij 1985 onderscheiden in een procedure voor planmatig handelen de volgende fasen: problemen signaleren, problemen analyseren, oplossingen voorbereiden, oplossingen toepassen en oplossingen evalueren/problemen signaleren (de cyclus wordt herhaald). De auteurs Van Dongen 1984 en Van Kuyk 1979 hebben het over 'diagnostiserend onderwijzen'. Wil een leerkracht daartoe in staat zijn, dan moet hij:

1. de attitude ontwikkelen aandacht te schenken aan en zich te richten tot alle leerlingen van zijn klas. Van Kuyk 1979 (p.172) schrijft dat de leerkracht een attitude moet bezitten om voortdurend signalerend bezig te zijn, alert te zijn op de te verwachten en ontstane problemen in de onderwijsleersituatie.

2. de vaardigheid in het 'diagnostiserend onderwijzen' verwerven. Van Kuyk 1979 (p.171) heeft het enerzijds over de vaardigheid in het hanteren van instrumenten en methodieken om respectievelijk problemen op te sporen en op te lossen, en anderzijds over de vaardigheid in het hanteren van organisatievormen die het helpen van kinderen in groep mogelijk maken.

Van Dongen 1984 (p.262-272) situeert het diagnostiserend onderwijzen in de zogenaamde 'didactische driehoek', waarin de relatie tussen de drie componenten leerling, leerstof en leerkracht weergegeven wordt. Diagnostiserend onderwijzen is het kunnen omgaan met de spanning die er in de onderwijsleersituatie optreedt tussen de component leerling(en) enerzijds en de component leerstof anderzijds. Niet alle leerlingen blijken de leerstof voldoende goed te verwerken. Sommige leerlingen hebben ook niet voldoende aan de 'gewone' leerstof en aanbiedingswijzen. Een leerkracht moet dit kunnen registreren, interpreteren en daaruit de juiste conclusies trekken i.v.m. het feitelijke onderwijzen. "De leerkracht dient hierbij zijn/haar onderwijs zodanig vorm te geven dat een evenwicht bestaat tussen een zo economisch en efficiënt mogelijke benadering van de hele klas (of een aantal groepen) en een zo geïndividualiseerd mogelijke benadering van de leerlingen."

3. de kennis opdoen over gegevens die betrekking hebben op (de begeleiding)

van onderwijsleerprocessen zoals het verloop van leerprocessen, specifieke instructiebehoeften, (ortho)-pedagogische c.q. -didactische aanpak,...

Onmiddellijk moet hieraan worden toegevoegd dat aan de leerkracht geen eisen kunnen worden gesteld waaraan hij (nog) niet kan voldoen. Wil men het bovenstaande realiseren, dan moet werk gemaakt worden van de lerarenopleiding, van bijscholing en begeleiding. Het bovenstaande mag ook niet de indruk wekken dat iedere leerkracht in zijn klas maar de boontjes moet zien te doppen. Deskundigheid betekent ook dat de leerkracht de grenzen van zijn eigen zorg kan vaststellen en tijdig andere hulpverleners inroept.

Actieonderzoek in het kader van de Europese Gemeenschap

In het kader van een actieonderzoek gesubsidieerd door de Commissie van de Europese Gemeenschappen met betrekking tot preventie van analfabetisme, werd vanaf september 1988 in Brussel onder leiding van Prof. Dr. I. Kristoffersen gestart met een preventieproject op het niveau van de 3de kleuterklas en het 1ste leerjaar van het lager onderwijs. Het onderzoek richt zich op twee doelgroepen, namelijk de leerlingen (5-7-jarigen) en hun leerkrachten. Het project heeft tot doel:

- de kinderen die moeilijkheden (kunnen) krijgen, vroegtijdig onderkennen;
- voorzien in de nodige hulp aan de leerkrachten om kinderen met (dreigende) leerproblemen te leren lezen en schrijven.

Bij het onderzoek zijn een 10-tal Nederlandstalige Brusselse scholen betrokken. Via groepsdiscussies en interviews met de leerkrachten werd een overzicht gemaakt van hun vragen en behoeften m.b.t. de hulpverlening aan kinderen met (te verwachten) lees- en schrijfmoeilijkheden.

Door middel van verschillende tests en toetsen werden de kinderen geprofileerd t.a.v. hun mogelijkheden en moeilijkheden bij het leren lezen en schrijven. Dit profiel was het aanknopingspunt van waaruit praktische adviezen geformuleerd werden m.b.t. de aanpak. Hierbij werd het accent gelegd op de mogelijkheden van het kind, m.a.w. er werd uitgegaan van een positieve diagnostiek.

Tevens werd een inventaris opgemaakt van bestaande leesmethoden, taal(trainings)programma's, materialen en hulpmiddelen. Binnen het project wordt gewerkt aan strategieën om deze inventaris op een hanteerbare en overzichtelijke wijze ter beschikking van de leerkrachten te stellen.

Bijkomend worden voor alle betrokken partijen, namelijk (aspirant)-leerkrachten, schooldirecties, inspecteurs, en PMS-medewerkers twee-maandelijkse in-service-bijeenkomsten georganiseerd over op de problematiek betrokken thema's, b.v. wat en hoe observeren in de klas. In een latere fase zal de effectiviteit van bijkomende ondersteuning van de leerkrachten geëvalueerd worden.

Er zijn duidelijk linken te leggen tussen het boven beschreven actieonderzoek en de voordien vermelde noodzakelijke pedagogische maatregelen. Er wordt in het actieonderzoek gepoogd:

- informatie (inventaris) te leveren die bruikbaar kan zijn voor het ontwerpen van het schoolwerkplan;
- de leerkracht te initiëren en bij te staan in het planmatig handelen.

Tenslotte

Dat in deze bijdrage niet alle aspecten die te maken hebben met de preventie van het probleem analfabetisme aangesneden werden, moge hier nog eens benadrukt worden. We hebben ons in hoofdzaak toegespitst op een aantal fundamentele pedagogische voorwaarden. We zijn ervan overtuigd dat, indien hiervoor niet de nodige energie en mankracht zal worden vrijgemaakt, heel wat lovenswaardige initiatieven uiteindelijk gedoemd zijn de zoveelste druppel op de hete plaat te worden.

Caroline Andries

VUB, Genetische Psychologie en Sociale Gerontologie, Pleinlaan 2, 1050 Brussel

Bibliografie

Andries, C.: *Taakanalytische kenschetsing van het aanvankelijk leren lezen als uitgangspunt voor de orthodidactische hulpverlening*. Onuitgegeven doctoraatscriptie. Brussel: Vrije Universiteit, 1988.

Dujardin, R.: Zorgverbreiding en de didactische werkwijze. Het kind-school-interactiemodel. In: *Mores*, 32 (1988), p.189-192.

Over plannen gesproken... Advies over het werken volgens plan binnen het speciaal onderwijs. Zeist: ARBO, 1984.

Serf, G.M.: Issues surrounding the diagnosis of learning disabilities. Child handicap versus failure of the child-school interaction. In: Kratochwill, T. (ed.): *Advances in School Psychology*. Vol.1. Hillsdale: N.J./LEA, 1981.

Van der Leij, A.: Uitgangspunten voor een geconcentreerde aanpak. In: Van der Leij, A. (red.): *Zorgverbreiding, bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*. Nijkerk: Intro Uitgeverij, 1985, p.25-42.

Van Dongen, D.: *Leesmoeilijkheden: naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen*. Tilburg: Zwijsen, 1984.

Van Kuyk, J.: Van overgangsklas naar diagnostiserend onderwijs. In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 18 (1979), p.170-180.