

27
september

een
CONFERENTIE
verslag
-van-

|
Het Schoolvak
NEDERLANDS

54
|

OVER ALFABETISERINGS— kursussen en het voortgezet onderwijs: schijnbare uitersten raken elkaar

Marleen Claessen

Inleiding

Leerkrachten Nederlands weten weinig over het alfabetiseringswerk aan Nederlandstalige volwassenen. Daar moet verandering in komen. Beide vormen van onderwijs richten zich immers op onderricht in de moedertaal. Maar er is nog een andere reden om het reguliere onderwijs op de hoogte te stellen van het gebeuren in en rond de zogenaamde lees- en schrijfgroepen: de meeste analfabeten hebben een zeer lange lagere schooltijd achter de rug (7 à 9 jaar), en soms ook nog enkele jaren vervolgonderwijs. De jongere cursisten zaten bijna allemaal hun leerplicht uit. De laatste tijd komen veel nog leerplichtige jongeren vragen om een plaats in een lees- en schrijfgroep. Als we naast deze sombere gegevens ook nog het hoge aantal cursisten in ogenschouw nemen (in het cursusjaar 84-85 24.027 mensen), wordt duidelijk dat er een wrang verband bestaat tussen het reguliere (taal)onderwijs en het alfabetiseringswerk: laatstgenoemde vangt de afvallers op van eerstgenoemde, óók van het voortgezet onderwijs. Dat is nodig, maar beslist niet wenselijk. Lezen en schrijven zijn basisvaardigheden en moeten op de basisschool geleerd worden. Kennelijk lukt het deze school niet alle kinderen te 'letteren'. Wat is er aan de hand met het reguliere onderwijs?

Dit verhaal valt uiteen in twee delen. Ik wil in eerste instantie informatie geven. Ik leg uit hoe analfabetisme ontstaat en zal de rol van de school daarbij belichten. Wat houdt analfabetisme in de praktijk in? Wanneer is iemand analfabeet en wat betekent het niet kunnen lezen en schrijven? Deze informatie is zinnig voor mensen uit het voortgezet onderwijs. Zij kunnen het probleem leren onderkennen en mensen doorverwijzen (ouders bijvoorbeeld). Neerlandici op een PABO leiden hun studenten op tot het geven van lees- en schrijfonderwijs aan een basisschool. Zij moeten weten dat deze school nog steeds analfabeten aflevert en daarmee in hun onderwijs rekening houden. Leerkrachten Nederlands op beroepsopleidingen voor maatschappelijk werk en gezondheidszorg kunnen hun studenten leren analfabeten te 'ontdekken'. Het analfabeet zijn speelt namelijk een enorme grote rol bij emotionele en sociale problemen. Leerkrachten op MAVO's, HAVO's en VWO's krijgen weliswaar geen letterlijke analfabeten en leveren deze ook niet af, maar zij leren hun leerlingen vaak niet het ontzag af voor geschreven teksten met alle schrijfproblemen van dien.

In het tweede deel van mijn verhaal vertel ik over de uitgangspunten en werkwijze van het alfabetiseringswerk. De opvattingen over het begrip kennis, over de verhouding leraar-leerling en over de functie van leren, verschillen met die van het reguliere onderwijs. Ik denk dat de ervaringen en ideeën uit het alfabetiseringswerk van nut kunnen zijn voor onderwijzers bij de reflectie op hun eigen praktijk en stuur het daarom aan op een *confrontatie* tussen deze twee onderwijsvormen. Een aantal problemen die typerend zijn voor het regulier onderwijs komen hierdoor in een ander licht te staan. Ik denk hierbij aan orde- en motivatieproblemen, aan de kwestie van de juiste didactiek en aan het figuurlijke analfabetisme. Analfabetisme is een relatief begrip. Veel leerlingen hebben lees- en schrijfproblemen.

Ik lever geen uitgewerkte confrontatie; met behulp van stellingen vat ik kort de essentiële kenmerken samen van het regulier onderwijs. Uit de beschrijving van het werken in de lees- en schrijfgroepen moet duidelijk worden wat de verschillen zijn tussen het reguliere onderwijs en het alfabetiseringswerk.

Analfabetisme: een politiek probleem

Vivisectie op een feniks

De analfabeet, waarvan het laatste exemplaar in 1901, met de invoering van de algemene leerplichtwet, voor het laatst in het wild is gesignaleerd, blijkt een sterk ras. In de 70er jaren duikt zij in groten getale en met name in de

arbeidersklasse en op het platteland, weer op. Begeleiders van leergroepen voor volwassenen zoals de Open School en Ouders op Herhaling constateren rond 1975 dat er mensen zijn "(...) die er in allerlei situaties achter komen, dat zij functioneel analfabeet zijn, namelijk de eerste basis missen om in onze 'geletterde' samenleving te functioneren en die vaak vergeten worden, omdat nogal eens verondersteld wordt dat zij niet meer voorkomen in een maatschappij, die sinds driekwart eeuw verplicht onderwijs kent." (In: Van der Vaart 1978, p.25). In 1977 wordt het gevaar in een eerste officiëel onderzoek ontleed en gedetermineerd: "Een analfabeet is iemand die op geen enkele wijze in staat is gebruik te maken van lees- en schrijfvaardigheden op een voor hem of haar en voor de omringende samenleving betekenisvolle wijze. Een semi-alfabeet is slechts in beperkte mate in staat gebruik te maken van geschreven taal op een voor hem of haar en voor de omringende samenleving betekenisvolle wijze (...)." (ibidem, p.26). Van Dijk en Hofmeester merken terecht op: "Het verschil tussen analfabeet en semi-analfabeet blijkt in de praktijk een onderscheid voor academici. In het dagelijks leven blijken al deze mensen functioneel analfabeet en niet in staat om toe te passen wat ze mogelijk wel zouden kunnen." (Van Dijk en Hofmeester 1986, p.5). De een kan niet lezen, de ander niet schrijven, weer een ander kan van allebei een beetje. Heel vaak ook durven mensen niet te praten. Analfabetisme gaat vaak samen met een gevoel van onmondigheid, al dan niet ervaren als onterecht.

In het eerste jaar dat ik een groep begeleidde, viel me op dat cursisten zo onduidelijk praatten. Het duurde een tijd voor ik besepte dat zij ook nooit hadden geleerd, lees 'gelezen', hoe je iets uitspreekt, lees 'schrijft'. Voor mensen die kunnen lezen, geldt het schrift als correctie voor de uitspraak en vice versa. De schrijftaal wordt, hoe verschillend ook van de gesproken taal, toch vaak als norm voor het praten gehanteerd. Mijn cursisten moeten vaak maar gissen. Zo krijgt iemand huursubsidie, is alfabeet en wil meer zekrijft, in plaats van zekerheid. Deze fouten hebben niets met domheid te maken. Het kan een heel logische interpretatie zijn van gesproken taal. Binnen het alfabetiseringswerk bestaat het verhaal van een man die naar het Arbeidsbureau ging vakken turen; zo zocht hij naar werk. (Ik ontdekte tijdens correctiewerk voor de woordenboeken van Van Dale dat het niet is 'immuum', maar 'immuun', niet 'wedervaardigheden', maar 'wederwaardigheden' en zo ken ik er nog wel een paar, die ik alweer ben vergeten).

Vanaf 1980 neemt de georganiseerde bestrijding van de plaag een aanvang. Er

worden lees- en schrijfgroepen opgezet in het hele land (evenals in België overigens) met behulp van een bescheiden subsidie van geschrokken Rijk en Gemeentes. Pas dan ook vindt de serieuze confrontatie plaats met deze onverwachte feniks; geen één analfabeet is dezelfde en het zijn zowaar mensen zoals u en ik. Dit ook tot verbazing van de cursisten zelf: "Ik wist niet dat er nog zoveel waren; ik dacht altijd dat ik de enige was", zeggen veel cursisten. Geen horentjes dus, geen bokkenpoten, maar wél hersens; afgedaan als rudimentair ontwikkelden deze zich tijdens de cursus in redelijk tot razend tempo. Er begon bij de cursisten iets te dagen: je wordt niet als analfabeet geboren, je wordt analfabeet gemaakt...

Naar aanleg en tempo

De bekendste voorbeelden van analfabeten zijn de woonwagenbewoners en de schipperskinderen. Voor hun analfabetisme is een duidelijke oorzaak aan te geven: zij gingen niet of nauwelijks naar school. Dit geldt ook voor kinderen die langdurig ziek zijn geweest, al vroeg thuis werden gehouden om in het gezin te helpen of moesten werken om in het onderhoud te voorzien. Ook de oorlog is een bekende oorzaak. Het overgrote deel van de mensen die naar een lees- en schrijfgroep komen, heeft wel regelmatig onderwijs 'genoten'. Daaronder zijn mensen met een onderdrukte linkshandigheid, oog- en oorletsel en een gestoorde motoriek.

Kijk je alleen naar de symptomen die iemand heeft, dan kun je er nog een rijtje aan toevoegen: mensen met een volgens de normen lage intelligentie, die alsmat bleven zitten en mensen met een neurotische aanleg. Kijk je echter niet zozeer naar karaktertrekken of gedrag, maar naar overeenkomsten tussen de verschillende cursisten, dan ontdek je twee belangrijke constanten in hun leven: zij komen bijna altijd uit de sociaal-economisch lagere klassen (kinderen uit arbeidersgezinnen, gezinnen van werklozen en van WAO-ers), én ze hebben zeer slechte ervaringen met het instituut school. Deze twee factoren, het milieu waaruit de kinderen komen en de school waar ze naartoe moeten, stoten elkaar af en zijn juist daardoor de grootste oorzaak van analfabetisme.

Drie grote struikelblokken binnen het regulier onderwijs zijn het tempo, de raai en de inhoud van de lessen. Hoewel kinderen uit hogere milieus hier ook belemmerd door kunnen worden, komen deze in het algemeen minder gehavend, dat wil zeggen met betere schoolresultaten (let op de nadruk) van school dan arbeiderskinderen, juist doordat hun milieu beter aansluit op dat van school.

Al aan het begin van de basisschool moeten kinderen veel leren. Dat is een vreemde eis, omdat de geestelijke ontwikkeling op die leeftijd nog erg kan verschillen per kind. Op de kleuterschool wordt er nog gespeeld, in de eerste klas moet er flink geleerd worden. "We vragen kinderen het grootste gedeelte van de dag datgene te doen, wat maar een paar volwassenen nauwelijks een uur vol kunnen houden. Hoeveel van ons kunnen, bijvoorbeeld als ze een lezing bijwonen die hen niet interesseert, voorkomen dat hun gedachten afdwalen? Bijna niemand. Ik niet in ieder geval." (Holt in Van Caspel 1983).

Voor kinderen die snel afgeleid zijn of langzaam zijn, begint in de eerste klas al de ellende. Voordat ze het weten zijn ze achter. "Als het vroeger effe niet ging, dan was het over. Die mensen hadden natuurlijk ontzettend grote klassen. Ze konden er volgens mij te weinig aandacht aan besteden. Het was produktie, hè? Ze moesten dóór. Er stonden weer anderen te dringen natuurlijk." (Een cursist in Van Caspel 1983, p.43). "Ik blijf gewoon volhouden dat ze - ik weet niet of ze daar nou aandacht aan besteden -, maar het moet allemaal zo vlug afgerost worden. En als je dan niet mee kon komen, dan viel je er al buiten. Je was stom of je had wat. Maar je had niks." (ibidem, p.48). "Dit strakke leerschema heeft tevens een selectiefunctie: je vastgestelde basisstof moet in een vastgestelde tijd afgewerkt en verwerkt worden." (ibidem, p.40).

Ik zat in de zestiger jaren op de lagere school, die op de rand van de Piesewiet stond, een achterbuurt in Doetinchem. Detje was een paar jaar ouder dan ik en zat de eerste dag van mijn derde klas ineens achter mij. Nooit overgegaan. Ze was veel te lang voor haar bankje. Detje was dom en ze stonk. Niemand wilde naast haar zitten. Detje was op haar tiende al afgeschreven. Je merkte niet veel van haar, maar bij één spelletje daar deed ze mee: voorlezen, net zolang tot je een fout maakte. Detje was een geducht tegenstandster, en ze won. Ze las feilloos voor, terwijl ze alleen Achterhoeks sprak en vrijgesteld was van serieuze schoolzaken. Maar Detje bleef dom, want het was maar een spelletje.

Achter in de klas gezet worden of de planten mogen water geven: dat waren (zijn?) de voorkeursbehandelingen voor de hopeloze gevallen. Is er door het vastgelegde tempo geen kans om trager (of sneller) te gaan dan de andere kinderen, ook de inhoud van de lessen en de gehanteerde taal in de klas ligt vast. Voor het taalonderwijs geldt in het algemeen dat de geleerde taal en de wereld waar de teksten en de handelingen naar verwijzen, die van de hogere

milieus zijn. Er is met name door sociolinguïsten en sociodialectologen aandacht besteed aan het verschil tussen schooltaal en thuistaal en de gevolgen daarvan voor de schoolresultaten van de kinderen. Kinderen die dialect of plat praten, krijgen op school niet alleen ABN te horen, ze moeten het ook zelf praten en schrijven. Daarbij is er ook nog sprake van hiërarchie in dialecten. Alleen het plat uit het Westen (een nauwkeuriger aanduiding kan ik niet geven) wordt in taalmethodes als zodanig erkend en bestreden.

Ook de inhoud van de lessen, dat wil zeggen de waarden en normen die overgedragen worden, sluit vaak niet aan op de praktijk waarin kinderen uit de lagere milieus leven. Een, hopelijk, extreem voorbeeld, tijdens een geschiedenisles in de zesde klas: "(...) Een leerling roept: "die niet werken verdienen toch geld". De meester beaamt dit met de woorden: "Ja, want er zijn mensen die maken misbruik van die sociale wetten en die willen niet werken, maar wel geld hebben en dat moeten wij betalen. Daar moeten we tegen zijn; het is heel goed dat die sociale wetten er zijn natuurlijk, maar wij betalen al die premies ervoor en een heleboel mensen maken daar misbruik van. Die zijn zogenaamd ziek en dan blijven ze weer eens een weekje thuis en dan gaan ze weer eens werken en dan zijn ze weer eens ziek. Daar moeten wij dus tegen zijn, want wij betalen maar en zij trekken steun. Dus je moet tegen ze zeggen: 'hup, werken!' " (Jansen 1975, p.122).

Je bekijk ut moar

De discrepantie tussen thuis en school uit zich in slechte schoolresultaten. Maar er gebeurt natuurlijk meer. Hoe voelen kinderen zich, die uitgelachen worden, afgeschreven zijn, lastig of zielig bevonden? Iedere dag naar school moeten is dan een hel. Spijbelen kan, je bent toch te lastig voor de klas.

Officieel zat Bennie bij mijn broertje in de klas. Meestal zwierf hij over straat, maar wél altijd in de buurt van de school. Het was intens spannend als hij ineens met zijn neus plat tegen het raam naar ons stond te grimassen. In de ogen van de kinderen die redelijk konden meekomen, was Bennie stout, maar toch ook heldhaftig. En hij won alle zieltjes van de hele Sint Bonifatius-school toen hij langs de spoorbaan, heel diskreet met de rug naar de school toe, zijn broek naar beneden trok en met een perfecte timing en een groot gevoel voor dramatiek, zijn drol draaide. En de juffrouw lachte, dat haar oorbolletjes dansten.

Andere kinderen gaan vechten: "Je wordt aggressief natuurlijk als je in de

tweede zit en je ziet leerlingen die al in de vierde klas zitten waarmee je in de eerste klas hebt gezeten en die je gaan lopen pesten. Dan wordt je automatisch agressief. Het is iets van je afzetten op een krachtmanier, laten zien dat je er toch bent, je eigen waarmaken op een andere manier. Dat is het volgens mij." (Van Caspel 1983, p.146-147). Deze uiting van zelfrespect heet 'abnormaal gedrag'. Niet alle kinderen durven zich te verzetten. Veel worden juist stil, schamen zich dood en vormen het mikpunt van spot. Zij geven het leren op om niet telkens gekwetst en vernederd te worden; "(...) Toen die man zei, 'bekijk het maar', ben ik er mee opgehouden. Ik dacht: 'dan kun je me niet meer pakken'." (ibidem, p.161). Het is shockerend om te lezen hoe kinderen van nu, die naar een LOM-school zijn doorverwezen, praten over hun tijd op de gewone lagere school. Hun verhalen lijken op die van volwassen analfabeten: "Op die andere school kreeg iemand die praatte of stom deed een stuk zeep in zijn mond. Ik moest vaak in de hoek staan. Ik deed stout omdat ik het niet begreep. Vriendjes had ik daar niet. Alleen Marco. Die zit nu ook hier." (Een LOM-school-leerling in *Vrij Nederland*-bijlage nr.40 4 oktober 1986, p.7). Een andere leerling: "Heel naar, de gewone school. Ik vond het net een hel. Je moest speciale dingen doen en je blijft maar de slechtste. Mijn vader was ook de slechtste van de klas en nu is hij de beste van kantoor. Dus ik denk bij mezelf, ik moet een rottijsdoormaken, maar ik ben hier beter af." (ibidem, p.6).

De Franse onderwijssociologen Baudelot en Establet (1971) stellen dat de school een politiek instrument is, gebruikt om bestaande maatschappelijke verhoudingen te reproduceren. De alfabetisering in de eerste klas van de lagere school is het belangrijkste instrument voor de selectie van leerlingen en het lezen en schrijven is voor de arbeiderskinderen het moeilijkste (Baudelot en Establet in Van Caspel 1983). De school maakt gebruik van normen (cijfers, evaluaties en besprekingen) om te kunnen selecteren. Doel is de bestaande maatschappelijke verhoudingen te handhaven. Deze norm wordt gepresenteerd door de normale leerling. Maar wie is dat? Volgens Baudelot en Establet én volgens mij, zijn dat kinderen uit de hogere milieus. Vroeger op school noemden wij dat gewoon voortrekken. Je vormt de normering naar wat een bepaalde groep kinderen op grond van hun afkomst zal kunnen. Du moment dat deze norm in cijfers uitgedrukt wordt, krijgt zij de glans en betrouwbaarheid van objectiviteit, dus van het normale; alles wat daar niet aan kan voldoen, valt af. "(...) door aan iedereen op te leggen wat alleen te realiseren is - en ook gerealiseerd wordt - door de kleine groep van bourgeoisie-kinderen,

verwijzen de schoolnormen de grote meerderheid van de werkende bevolking naar de normaliteit, de pathologie, zelfs de debiliteit." (Baudelot en Establet 1971 in Van Caspel 1983, p.67). En kijk maar om je heen: kinderen uit de lage lagere milieus die op school niet meekomen, gaan eerder naar LOM- en BLO-scholen dan kinderen uit de midden- en hogere klassen. Hun ouders proberen, voor die stap genomen moet worden, eerst via bijlessen, een strengere of juist soepelere of alternatievere school hun kind te redden.

Alfabetisering: een politieke strijd

In het reguliere onderwijs staat praten in dienst van de kennisoverdracht: de leerkracht praat, de leerling luistert. Zij mag praten als haar iets gevraagd wordt, of een vraag stellen als zij iets niet begrijpt met betrekking tot de stof. Het vertellen en uitwisselen van gedachten en ervaringen moet betrekking hebben op het te behandelen onderwerp. Andere verhalen doen niet ter zake, zij leiden slechts af.

Ik begeleid sinds vijf jaar, samen met een andere vrouw, een lees- en schrijfgroep, bestaande uit zes vrouwen. Er is een zeker verloop: ieder jaar gaan er wel een paar vrouwen weg (doorstromers, bijvoorbeeld naar de Open School) en komen er nieuwe bij. Wij komen één avond in de week bij elkaar. Voordat de les begint wordt er koffie gedronken met kursisten uit de andere groepen. Dit treffen heeft een functie: de kursisten merken dat zij niet de enigen zijn die niet kunnen lezen en schrijven. Dit verrast hun en geeft aanleiding tot gesprekken. Deze gesprekken houden niet op als de les begint. We gaan er juist bewust mee door. Hierdoor wordt duidelijk dat veel meer mensen worstelen met lezen en schrijven en dat zij bijna allemaal 'onder aan de ladder' zitten. De vraag naar het waarom hiervan biedt nieuwe gespreksstof.

Wij beschouwen praten in onze lessen als een essentiële onderdeel van het leren lezen en schrijven. Door het uitwisselen van ervaringen onderzoeken de kursisten de oorzaken van hun problemen en ontdekken zij dat analfabetisme geen individueel probleem is, maar een structurele, maatschappelijk bepaalde onrechtvaardigheid. Dit lucht vaak enorm op. De schaamte en het zelfverwijt over een vermeende achterlijkheid of woordblindheid zijn meestal erg groot. Dit bederft h.v. hele leven en maakt hen machteloos. Zolang deze verstarring duurt, is leren lezen en schrijven uiteraard een martelgang en dus volkomen zinloos.

Het Nederlandse alfabetiseringswerk is gebaseerd op de ideeën van het *ervarende leren*, ontwikkeld door de Braziliaanse pedagoog Paulo Freire. Freire

ontwikkelde in een aantal Derde Wereld-landen een politieke vorm van alfabetisering. Hij constateerde dat analfabetisme samengaat met maatschappelijke onderdrukking en apathie. De mensen met wie hij werkte, arme boeren, pachters en (ex-)slachtoffers van dictatoriale regimes, werden als onmondige wezens, als objecten behandeld, en lieten dat ook toe omdat zij zichzelf als zodanig beschouwden. Dit is volgens Freire in strijd met de historische roeping van de mens; zij is niet onderworpen aan de natuur en de omgeving, maar kan haar bewerken en veranderen. Freire streeft naar een proces van bewustwording, naar een vorm van onderwijs waardoor mensen in plaats van objecten van andermans handelen, subjecten van eigen handelen worden: een culturele actie voor vrijheid: "Het woord spreken is geen werkelijke daad, wanneer dit niet tegelijkertijd geassocieerd is met het recht zichzelf en de wereld uit te drukken, van scheppen en herscheppen, van beslissen en kiezen en tenslotte deelnemen aan het historisch proces van een maatschappij. In de cultuur van het zwijgen is de massa 'stom', dat wil zeggen het wordt haar belet creatief deel te nemen aan de transformatie van hun maatschappij en daardoor wordt het haar belet te 'zijn'." (Freire 1974, p.27).

Doel van het reguliere onderwijs is de kennisoverdracht en wel de eenzijdige, van de leerkracht op de leerling. Dit impliceert een hiërarchische verhouding tussen het *subject*, de leerkracht, die bedenkt wat het *object*, de leerling, moet weten en doen.

Leren lezen en schrijven is bij Freire dus gericht op het verkrijgen van zelfstandigheid. Dit betekent dat er in het alfabetiseringswerk andere criteria gelden ten aanzien van taalonderwijs dan in het reguliere onderwijs. Niet de leerkracht, maar de cursisten zelf bepalen de inhoud van de les. Het is van fundamenteel belang dat mensen die willen leren zélf leren aangeven wat zij willen leren, opdat zij niet weer passief consument worden van kennis, die door anderen van hun belang geacht wordt. Leren is een "(...) steeds meer op je eigen kompas kunnen varen." (Goedhart 1981, p.86). Leren is dus veranderen, en veranderen is de praktijk van het theoretisch bewustworden. Dit veranderen komt tot stand door te onderzoeken: (...) het doel van leren en onderzoeken is meer begrip krijgen van de omgeving waarin je verkeert en daar ook steeds meer invloed op uit kunnen oefenen. Dat wil zeggen dat je door te leren en te onderzoeken meer te weten komt van je omgeving (*zien en oordelen*) maar ook dat je beter kunt *handelen*. Dat handelen kan betekenen: ingrijpen in je omgeving, (dingen veranderen, meestal met anderen samen) of je bewust aanpassen." (ibidem, p.78).

Cursisten in alfabetiseringsgroepen voelen zich dom en voeren ook tijdens de cursus nog een voortdurende, hardnekkige strijd tegen hun faalangst en de neiging terug te vallen op het gehate, maar vertrouwde image van de stommerik. De stap naar de cursus is een symbolische daad: het is het moment waarop besloten wordt te veranderen: "Er is niet veel veranderd. Maar aan de dokter zou ik heus wel vragen hoe iets zit, met pillen of zo. Vroeger niet. Je wist niet wat je zeggen moest. Je stond met je mond vol tanden. En nu ik meer lees, ben ik meer mens geworden." (Brandsma en Wijnen 1985, p.32). Aldus een cursist.

In het reguliere onderwijs wordt kennis beschouwd in termen van hoeveelheid. Ieder kind heeft recht op een bepaald portie kennis; het moet deze kennis consumeren en reproduceren. Freire spreekt in dit verband van *depositair onderwijs*. Hij vergelijkt het onderwijs met het bankwezen: de leerkracht deponeert kennis in de leerlingen en verwacht na verloop van tijd rente in de vorm van cijfers en rapporten.

Veranderen is een moeizaam proces: tijdens het leren moeten er iedere keer weer nieuwe hindernissen genomen worden: Durf ik al zelf mijn cheque in te vullen op het postkantoor? Zal ik zeggen dat ze me niet meer als een klein kind moeten behandelen? Brandende kwesties, een diep verlangen naar een ontspannen leven en de moed der hoop. Als cursisten doorzetten met wagen, winnen ze: "Je merkt het in allerlei kleine dagelijkse dingen. Ik was vanmiddag nog op de bank om geld te halen. Bedrag invullen en tekenen. Voor normale mensen zo gebeurd. Maar wat gebeurt? Ik schrijf 'honderd' met een 'd' te weinig. Meteen een hoop commentaar. Ik zeg: "Mens, als jij vanmiddag nog wat tijd hebt, dan zet je die 'd' er toch zelf bij." (Brochure SPAA 1984).

Voor Freire is het van wezenlijk belang dat mensen samen hun situatie ter discussie stellen, in voortdurende dialoog met elkaar. Daarom wordt er les gegeven in een groep. "Het is zinvol dat leergroepen uit mensen met gemeenschappelijke achtergronden bestaan: dat ze in dezelfde buurt wonen bijvoorbeeld, of dat ze hetzelfde of gelijksoortig werk doen of dat de cursisten allemaal mannen of vrouwen zijn." (Goedhart 1981, p.90). En natuurlijk is in lees- en schrijfgroepen analfabetisme een continu gemeenschappelijk thema. Mensen met een gemeenschappelijk belang en doel kunnen zo, door te praten en na te denken, ontdekken dat hun problemen niet individueel, maar maatschappelijk bepaald zijn. Zij kunnen samen proberen naar een oplossing te zoeken.

In het reguliere onderwijs ligt de te behandelen stof vast: zij wordt door de leerkracht of de school vastgesteld. Lezen en schrijven bijvoorbeeld zijn

technieken waarbij de inhoud de verpakking is. De vaardigheden lezen en schrijven zijn ontdaan van hun functie: de vraag wat leerlingen willen meedelen of willen weten wordt niet als uitgangspunt van taalvaardigheidsonderwijs beschouwd. Slechts de vraag hoe breng je leerlingen zo leuk mogelijk deze vaardigheden bij wordt gesteld: er wordt niet nagedacht over een visie op taalvaardigheidsonderwijs, maar alleen over de juiste methodiek voor het overbrengen van de vastgestelde stof.

Het belangrijkste doel van alfabetiseren is niet het verwerven van de technische beheersing van het geschreven woord, maar van een veranderd bewustzijn, wat mensen kunnen uiten door taal en handelen. Freire schrijft: "Acquiring literacy does not involve memorising sentences, words and syllables - lifeless objects unconnected to an existential universe - but rather an attitude of creation and recreation, a self transformation producing a stance of intervention in one's context." (Freire 1976, p.47)

In het alfabetiseringswerk worden lezen en schrijven dus niet beschouwd als technische vaardigheden, te abstraheren van een specifieke boodschap, maar juist als middelen om iets mee te delen of iets te weten te komen. Leren schrijven betekent dan het formuleren van een mening; leren lezen het problematiseren van de inhoud van geschreven teksten en het leren selecteren en eventueel verwerpen van het aanbod van teksten: "Je zoekt namelijk informatie naar aanleiding van een vraag en om een antwoord te vinden op die vraag hoef je niet elke tekst te lezen". (Van Dijk en Hofmeester 1986, p.18). De cursisten hebben zelf genoeg leerstof aan te reiken: hun ervaringen, verhalen en problemen vormen het uitgangspunt en de inhoud van de tekst.

De vraag wat je leert lezen en schrijven impliceert iedere keer weer een politieke keuze voor de begeleiders. Je kunt mensen veel leren: hoe ze snel en efficiënt de formulieren van de Sociale Dienst moeten invullen bijvoorbeeld. Maar je kunt ook met cursisten overleggen hoe ze die formulieren moeten invullen om de voordeurdelers-korting te ontwijken. En leer je mensen klakkeloos borden met 'Verboden Toegang' en 'Privé' lezen of ga je samen na waarom dat er staat en wat daar achter zit?

Een andere consequentie van deze politieke vorm van alfabetiseren is, dat er niet gewerkt wordt met bestaande lees- en schrijfmethodes (wat niet wil zeggen dat zij af en toe niet geraadpleegd worden). Veel taalmethodes gaan uit van de gedachte dat lezen en schrijven stapsgewijs, van makkelijk naar moeilijk geleerd moeten worden. Dit is bij volwassenen niet alleen zeer onhandig, maar

ook onwenselijk. Onwenselijk, omdat de vragen en de wensen van de cursisten centraal staan. Onhandig en onlogisch, omdat het technisch niveau per cursist enorm kan verschillen. Het is niet de bedoeling om iedereen, zoals in het lager onderwijs met hun gebeurd is, te onderwerpen aan de dwang van één en hetzelfde tempo en onderwerp. De woorden uit de ervaringswereld van de cursisten staan centraal. Van daaruit worden nieuwe woorden geleerd. Omdat deze ervaringen per cursist kunnen verschillen, verschilt de kennis van taal ook. Vaak kennen cursisten wat woorden uit hun dagelijks leven.

Door te werken in een groep mensen met verschillende technische niveau's, leren de cursisten dat je van elkaar kunt leren en wordt verhinderd dat een dergelijk niveau tot norm verheven wordt. Zo blijft de mogelijkheid open dat iemand die slecht is in lezen en schrijven toch deskundigheid in huis heeft die van nut kan zijn in de groep. Goed kunnen luisteren of ervaringen kunnen verwoorden bijvoorbeeld horen óók bij het leren lezen en schrijven.

Een verbijsterde blik bij een veelgehoorde vraag: hoe kan iemand die niet kan lezen of schrijven nou verhalen schrijven en kranten lezen? Dat kan. De beheersing van het schrift is zowel middel als doel van lees- en schrijfcursussen. Je leert lezen en schrijven door te lezen en schrijven. Doordat alfabetiseringswerkers zich niet laten hinderen door een vermeend gebrek aan kennis en vaardigheden, is het mogelijk om in principe alles te lezen en te schrijven wat interessant is. Een beginnend lezer kun je iets laten vertellen wat jij als begeleider dan opschrijft. Zo weet zij wat er staat en kan met die letters en woorden verder oefenen. Iemand anders kan haar een tekst voorlezen, terwijl ze zelf goed luistert. Samen met de begeleider of een vlotte lezer kan zij proberen (gedeeltes van) de tekst te lezen. Aanvankelijk lezers zijn vaak zeer bedreven in het 'radend' lezen. Zij hebben van de nood een deugd gemaakt en daarmee de slimste leesmethode ontwikkelt: ze pikken een aantal woorden op die ze kennen, associëren daarop en proberen het vervolg te ontcijferen met behulp van een scherpe intuïtie voor wat belangrijk is en wat niet. De begeleiders helpen met controleren in de vorm van technisch lezen. De onbevangenheid hebben cursisten waarschijnlijk te danken aan -oh, ironie- het feit dat zij gespeend zijn gebleven van een 'degelijke' schoolopleiding. Hoe meer school cursisten hebben gehad, hoe vaster zij vaak aan de letters zitten en de inhoud vergeten.

Het viel mij in mijn groep iedere keer weer op hoe vlot een mijns inziens mooie tekst uit een krant begrepen werd, ondanks het feit dat deze moeizaam

en met een verkeerde intonatie voorgelezen werd. Wanneer ik de lezer vroeg of ze het begrepen had, bleek zij zelfs een visie op de tekst te hebben. Voorlezen is geen graadmeter voor begrip.

Ook schrijven zonder vaardige hand kan. Beginnende schrijvers dicteren iemand anders wat zij op schrift willen zien. Zij kunnen dan oefenen met woorden uit die tekst, die zij moeilijk, belangrijk of mooi vinden. Iemand die leest, heeft iets te vertellen. "Van mezelf wist ik nooit, dat ik zo gezellig kon schrijven. Iedereen zegt dat, zelfs mijn man. Ik vraag weleens aan hem: "Kan ik dat zo wegsturen?" "Oh", zegt hij dan, "Hoe kan je op zo'n leuk idee komen?" Ik praat tegen mezelf als ik het opschrijf, net of iemand voor mij zit". (Brandsma en Wijnen 1985, p.18).

Conclusie

Ik denk dat orde- en motivatieproblemen, zoals die in het reguliere onderwijs voorkomen, te maken hebben met het feit dat de lesstof vastligt. Deze staat niet ter discussie. De vraag hoe deze stof over te brengen daarentegen wordt uit den treure herhaald. De motivatie van leerlingen is dus geen gegeven, maar moet opgewekt worden. In het alfabetiseringswerk kennen wij ook motivatieproblemen. Deze zijn echter van heel andere aard. Wat geleerd wordt, is zelf door de cursisten bepaald, het motivatieprobleem is daarom heel wezenlijk: durf ik wel te veranderen; durf ik het inzicht in dingen dat ik nu heb gekregen wel om te zetten in veranderingen? Wat riskeer ik?

In het reguliere onderwijs bestaat de figuurlijke vorm van analfabetisme. Het gaat er niet zozeer om het formuleren wat jij mee te delen hebt, of om het kritisch zoeken en verwerpen van leesvoer. Het technisch leren lezen en schrijven, zonder telkens weer na te denken over de boodschap van de tekst, creëert een ontzag voor teksten en houdt dit ontzag in stand. Weten wat je wil schrijven en lezen, vertrouwen op je mening of gedachten, dit zijn vaardigheden die binnen alle niveaus en soorten taalvaardigheidsonderwijs tot en met de universiteit toe, problemen opleveren. Analfabetisme is een relatief begrip.

Concluderend stel ik dat analfabetisme, orde- en motivatieproblemen en het figuurlijk analfabetisme ontstaan door de manieren van leren in het reguliere onderwijs. Wat er onderwezen wordt op school is veelal niet functioneel. De leerlingen vragen er niet om. Het is echter geen oplossing om dan maar aan te sluiten bij de interesses van leerlingen. Dit is een truc; de stof blijft daarmee ongedeedd centraal staan. De enige manier om wezenlijke veranderingen

te bewerkstelligen in het onderwijs is de vragen van de leerlingen als uitgangspunt te nemen van de lessen. Zolang er geen sprake is van fundamentele aandacht voor de vragen van leerlingen blijven genoemde problemen altijd bestaan.

Marleen Claessens

Bibliografie

- Brandsma, J. en M.Wijnen (1985). Dat zal ik je eens precies vertellen. Verslag van een onderzoek naar de effecten van deelname aan Open School en Alfabetisering; SVE-begeleidersreeks nr.62, Amersfoort.
- Caspel, T. van, N.Hofmeester en R.Hueting (1983). Wat doe ik hier eigenlijk? Afvallers van het lees- en schrijfonderwijs aan het woord. Amsterdam.
- Dijk, F.van en N.Hofmeester (1986). Kees en Miep zijn groot; Alfabetisering voor volwassenen en leesonderwijs op de basisschool; Projektgroep Volwassenen Educatie, Universiteit van Amsterdam, Instituut van Neerlandistiek.
- Freire, P. (1974). Culturele aktie voor vrijheid. Baarn.
- Freire, P. (1976). The Practice of Freedom. London.
- Goedhart, J. (1981). Lerend onderzoeken, onderzoekend leren. Over voorgeschiedenis, ontstaan en ontwikkeling, uitgangspunten en toekomst van de PVE. Amsterdam.
- Jansen, T. (1975). Ideologische aanpassingen in het basisonderwijs; observaties in vier scholen. Nijmegen.
- Stichting Samenwerkingsprojekt Alfabetisering Amsterdam (1984). Voorlichtingsbrochure. Amsterdam.
- Vaart, C. van der (1978). Alfabetisatie. Feiten, meningen en problemen; doctoraalscriptie Taalbeheersing, Universiteit van Amsterdam.
- Verhey, E. e.a.(1986). De bedreigde LOM-school. Portret van een LOM-klas: 18 leerlingen, hun ouders, hun onderwijzers. Vrij Nederland kleurenbijlage nr.40. Amsterdam.