

PSYCHOPEDAGOGISCHE EN NEUROPSYCHOLOGISCHE PROBLEMEN BIJ HET AANVANKELIJK LEESONDERWIJS. DE PROBLEMATIEK VAN HET LEREN LEZEN.

F. GREWEL

1. Op pedagogisch gebied is niet slechts de Nederlander een zwakke theoreticus. Integendeel, vele beroemde buitenlandse theoretici blijken als men hun opvattingen kritisch toetst, ook maar zwakke broeders. Ze mogen dierbare, apodictische, psychologiserende, moraliserende uitspraken ten beste geven, de ontwikkelingspsychologische en pedagogische grondslagen zijn vaak dubieus. Men moet zich daarbij wel realiseren dat er desalniettemin uitnemende practici zijn geweest, zoals didactisch in ons land Nieuwold, den Hertog en Lohr, Jan Versluys, Zernike met hun uitstekende Lagere School-methodieken, en niet te vergeten Hoogeveen. Op andere gebieden der pedagogiek hebben wij de namen van Klootsema en Mulock Houwer in de gestichtsofvoeding, en zo zijn er meer speciale terreinen.
2. Komen we tot ons onderwerp, de problemen van het aanvankelijk leesonderwijs. Laten wij wel onthouden dat de meeste kinderen, of in elk geval vele, met elke methodiek leerden lezen, ook met de zgn. spelmethode: Bee-aa, Ba, Bee-ee, Be, Bee-ie, Bie. De klankmethode, waaraan in ons land vooral de naam van Nieuwold verbonden is (hij bouwde vooral voort op de methodiek van de filantropist Olivier), is wel de grootste didactische uitvinding van de negentiende eeuw genoemd. Niet meer de namen der letters, maar de klank waarvoor het letterbeeld, het grafeem, een symbool is, werd geleerd. Het b-teken was dus niet meer bee, maar b α .¹
3. Later is deze werkwijze van semiotisch standpunt (d.w.z. volgens de leer der symboolmethoden) en linguïstisch, juist gebleken. Ons grafisch spelsysteem toch berust op het principe dat elk foneem (taalklank) door een apart grafeem wordt weergegeven. Dat geldt niet strikt; er zijn allerlei historisch te verklaren uitzonderingen, maar de samenhang foneem-grafeem is het grondbeginsel waarop ons spellen en lezen berust.²

¹ Dat gold ook voor wat men ten onrechte nog wel dubbelklanken noemt (ui, oe, eu, au).

² Het Italiaanse en het Finse spel-letterbeeld-systeem zijn in dit opzicht consequenter; het Franse (é, er, ez, et, ai, ei, ey) en Engelse systeem (ough!) zijn veel inconsequenter, evenals het Russische.

Wij gebruiken dus geen hieroglyphen voor woorden zoals de oude Egyptenaren deden, noch hieroglyphen of pictogrammen voor klankcomplexen zoals de Chinezen.³ Wij schrijven evenmin tekens voor lettergrepen, zoals de Babyloniers deden, en het in de oud (lineair)-Griekse notatiewijze gebruikelijk was. Neen, bij ons stelt een grafeem een foneem voor; a geeft de klank a aan, f de klank f.

4. Men zou dus zeggen dat het duidelijk is dat de analytisch-synthetische methode van Hooegeveen veel voor heeft. Analytisch-synthetisch klinkt mooi: het gedrukte woordbeeld kan in zijn letterbeelden uit elkaar worden gehaald, en de klankgrafemen kunnen weer worden samengevoegd tot het gedrukte woordbeeld.

Zó eenvoudig is het echter niet. Hiervóór is vermeld dat het gedrukte foneem-symbool een bepaald foneem voorstelt, of „afbeeldt”. In het feit dat wij een woordklank-complex (b.v.b. kaart) weergeven door de constituerende fonemen daarvan van links naar rechts gaande, in volgorde af te beelden, ligt tevens de toepassing van een ordeningsregel. De chronologische volgorde in de uitspraak der fonemen (k-aa-r-t) wordt gesymboliseerd door een lineaire volgorde der grafemen: k aa r t. Zo een systeem nu van symbolen, gebruikt volgens bepaalde regels van onderling verband, heet een semiotisch systeem.

Wil een kind leren lezen dan zal het zich dit systeem dus moeten eigen maken. We komen erop terug dat dat allerlei moeilijkheden kan opleveren.

De meeste kinderen leren met een dergelijke methode (Bouman; vooral Hooegeveen⁴, Wouters en van der Hulst) snel lezen. Dat het nog sneller zou moeten is een wens van trotse ouders, maar geen didactische noodzaak.

Of het op vroegere leeftijd zou kunnen? U weet dat Locke al vroeg met een dobbelsteenvlakken-methode wou beginnen, en dat de filantropist Basedow ook vroeg begon, met lezen, zowel als met latijn. Men vraagt zich af waarom deze denkbeelden en pogingen niet meer ingang hebben gevonden, waarom de kinderen niet al op onze kleuterscholen leren lezen en spellen.

En dan is men weer aan de vele moeilijkheden en voorwaarden van ons semiotisch spelsysteem en van het leren daarvan, toe.

³ Een woord is een betekenisdragend foneemcomplex. Bal (voetbal) en bal (dansen) zijn dus twee woorden. De Chinezen gebruiken een pictogram, dat één klankcomplex voorstelt maar vele woorden, al naar de toon van de uitspraak in deze toontaal.

⁴ Nieuwold werkte al met letterkaartjes.

5. Wat moet een kind dan kennen en kunnen om te kunnen leren lezen? In de eerste plaats een stuk taal, tenminste in het algemeen. Nu is het met de verovering van taalbezit en taalbeheersing niet eenvoudig. In de eerste plaats moet een kind de klanken (fonemen) der taal, de woorden, de grammatica, de syntax ener taal kennen. Taal is immers niet maar iets zo simpels. Taal is niet alleen woorden. Een taal is een ingewikkeld (weer een semiotisch) systeem, met behalve de linguïstische allerlei psychologische achtergronden, of grondslagen. Die moet het kind actief kennen, maar vooral ook passief.⁵

Het is verder van grote betekenis dat een kind ook voldoende kan spreken. Een kind dat broddelt of sterke uitspraak(= stamel-)gebreken heeft, zal met zijn spellen moeite hebben. Een zekere basale taalgrondslag moet dus aanwezig zijn.⁶






Vervolgens moeten de toekomstige lezers-spellers het besef hebben dat men de gehoorde taal in een grafisch systeem, zoals boven aangegeven, kan afbeelden. Dat is een grote intellectuele prestatie: het besef dat men gehoord-gesproken taal op een andere, visuele wijze kan symboliseren, of coderen. Een ander aspect is het terug lezen, het decoderen van de gedrukte woordbeelden in taal. Dit lijken theoretische constructies. Maar er zijn kinderen (en volwassen patienten) die lezen, en ook het zelfgeschrevene niet kunnen teruglezen. Wel kunnen lezen maar geen dictee kunnen schrijven is een veel frequenter stoornis. Menigeen kent het eerste verschijnsel bij stenografie, het tweede bij muzieknotatie.

Voorts moet het kind in staat zijn het gehoorde (woord) in zijn samenstellende fonemen uiteen te leggen, dus te spellen op het gehoor. De zgn. acustische discriminatie, zowel als het herkennen van de volgorde der fonemen moet daarbij duidelijk zijn. Als gezegd: de foneemvolgorde moet worden herkend en in letterteken-volgorde worden gerealiseerd of gecodeerd. Bij het lezen is het net omgekeerd, de lettergrafemen moeten worden terugvertaald in fonemen, en die moeten in hun juiste acustische volgorde worden samengevoegd tot een woordklank. Degenen onder U die ervaring hebben kennen de moeilijkheden op deze gebieden: het teruglezen der klanken, het in juiste volgorde ordenen daarvan, en tenslotte het herkennen van de betekenis van een

⁵ Een kind b.v.b. dat de verschillen, de opposities tussen bepaalde fonemen, zoals p en b, t en d, niet veroverd heeft, zal deze ook niet door het spellen kunnen weergeven.

⁶ Geheel geldt dit niet want men kan dove kinderen die geen langs het gehoor verworven taal bezitten, toch taal leren lezen, vóór zij kunnen spreken.


mogelijkerwijs juist uitgesproken woordklank - het herkennen of „decoderen” dus van het woord zelf, het zijn alles etappes die moeilijkheden kunnen geven.



Een geheel andere groep van verschijnselen verdient nog bijzondere aandacht, namelijk de vormherkenning en de vormreproductie. Wat de vormherkenning betreft, de ruimtelijke stand van een figuur kan een peuter nog slecht „plaatsen”. Of een rechte hoek  of  staat maakt niet veel voor hem uit, evenmin als het onderscheid tussen   en 

Men kan zich voorstellen wat dat betekent als dat wat langer duurt, en wanneer in de tijd van het leren lezen de onderscheiding tussen d, b en p, tussen t, j en f betekenis moet krijgen, nl. die dat de stand van een vrijwel identieke figuur een verschil kan uitmaken in de code, namelijk dat d een ander foneem voorstelt dan b, enz.

Het lijkt vreemd, maar wie heeft nooit een peuter en zelfs nog wel een kleuter een prentenboek met plezier ondersteboven zien zitten bekijken?

Ingewikkelder is het bij het copiëren van figuren.

Een kind dat een  wel herkent, kan dat nog niet natekenen.

Een  gecopieerd als  is wel zeldzaam, maar het kan tot de leeftijd van 5, 6 jaar nog normaal zijn. Een kind kan details zien maar niet hun juiste (b.v. ruimtelijke) relaties binnen het geheel, of het kan die goed geziene relaties nog niet altijd nadoen.

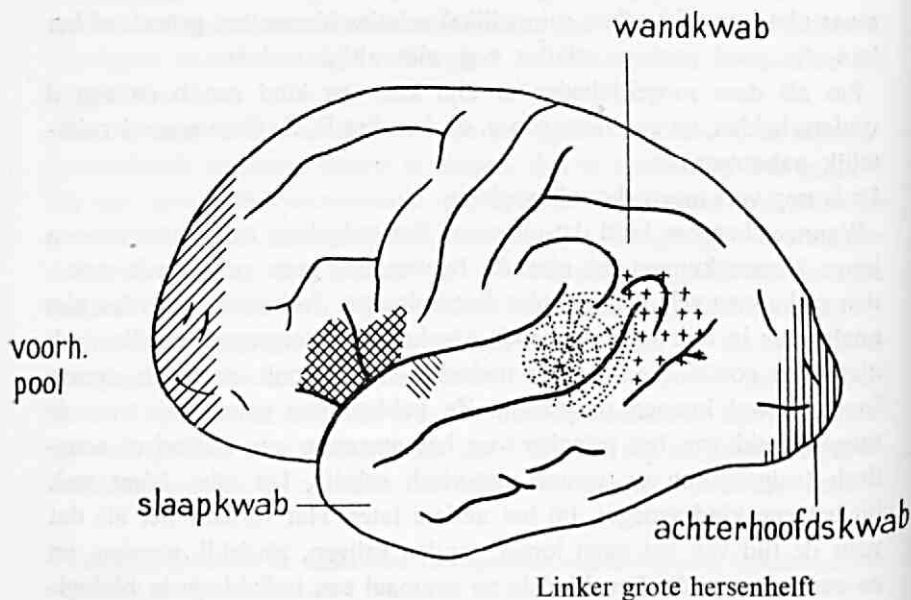
Pas als deze mogelijkheden er zijn kan een kind een b en een d onderscheiden, en een n en een u, en kan het R, S, G en g goed ruimtelijk nabootsen.

Er is nog veel meer, dat wij weglaten.

Wanneer kan een kind dat alles nu? Een zuigeling, een peuter en een jonge kleuter kunnen dat niet. Ze hebben nog geen geïsoleerde woorden en kunnen vele klanken niet discrimineren. Ze kunnen woorden niet analyseren in hun samenstellende klanken of lettergrepen, en die vaak niet goed combineren tot het bedoelde woord, ook als ze de aparte fonemen wel kunnen naspreken. Ze hebben nog geen notie van de mogelijkheid van het principe van het omzetten van motorisch-acustisch taalgebeuren en visueel-motorisch schrift. Dit alles komt wel, bij het ene kind vroeger, bij het andere later. Het varieert net als dat voor de tijd van het gaan lopen, tanden krijgen, zindelijk worden, en zo veel meer geldt. Een kind is nu eenmaal een individutje in biologische ontwikkeling en biologisch moet een kind dus rijp zijn om bepaalde dingen te kunnen en te kunnen leren. Dat geldt voor de

motorische coördinatie, spelen, ordenen en voor symboolgebruik. Kinderen van 5 jaar hebben vaak nog geen begrip voor taalcoderen in bepaald gevormde lettertekens. Is dat een maat voor de intelligentie? Dat kan men niet beweren. Er kan een zekere correlatie zijn (als we nu maar wisten wat intelligentie is!), maar dit geldt lang niet altijd. Voor ik dit deel van mijn beschouwingen afsluit, moet ik nog mededelen dat er kinderen zijn die door defecten in de hersenen of eventuele sterke ontwikkelingsvertragingen op een bepaald gebied, falen in het leren lezen. Zulke stoornissen treffen, barricaderen, dus een bepaalde schakel in de mogelijkheid de prestatie, de performance van het lezen te volbrengen of te leren. En dat is een gebied van de orthopedagogie. „Corrective⁷ teaching” is feitelijk alleen mogelijk als men de psychologisch-semiotische aard van de moeilijkheid, de *fysiologie* van de barrière, door heeft.

Intussen zult U wel begrepen hebben dat lezen geen eenvoudige (of gecompliceerde) „functie” is, maar een zeer verwickelde prestatie. Allerlei gebieden van de hersenen, frontale, temporale, occipitale, en parietale moeten intact zijn wil men kunnen lezen en leren lezen. Frontale, b.v.b. waar het onze hogere intellectuele functies en taalgebruik geldt. Occipitale, b.v.b. daar waar het gaat om niet alleen



⁷ Remedial teaching is een onjuiste term. Teaching is geen geneeskunde, ook niet als men een patientje moet teachen.

het zien, maar ook om het herkennen (de apperceptie van Herbart, en vooral van Wundt) van wat men ziet, en om het ontcijferen van de betekenis van een gezien, van een grafisch symbool. Met de slaapkwab der hersenen hangt ons taalinzicht samen, en voor de hogere constructieve functies, het kunnen hanteren van lees- en reken-notatie-systemen moeten onze parietale hersenkwabben ongestoord tot ontwikkeling komen en functioneren. Wat een mogelijkheden tot falen! Het mag eer een wonder heten dat lezen en spellen leren de meeste kinderen zo vlot afgaat, dan dat er brekebenen zijn. Die vereisen een juiste neurologische, neuropsychologische, psychologische en pedagogische analyse van de oorzaak van hun tekortschieten op dit gebied.

6. Zijn er dan wellicht methodieken om die kinderen op andere wijze te leren lezen? Het zal U niet verwonderen dat in de Angelsaksische landen de hele-woorden-methode al lang beproefd is; honderd jaar geleden is in de Verenigde Staten de look-and-say-methode al in zwang gekomen. En, in verband met de chaotische (of schijnbaar chaotische) relatie tussen spelling en uitspraak *moeten* Engelse kinderen vaak *woorddelen* leren lezen; dat is wel onontkoombaar. Bepaalde Engelse grafeemgroepen worden immers *zus óf zo, óf zo* uitgesproken (rough, though, through, brough, slough). Omgekeerd (though, low, go) geven verschillende grafeemgroepen één klank of klankgroep weer. Dat is omdat Engels zo weinig fonetisch gespeld wordt.

Maar nu voor andere talen, zoals Nederlands. Zoals U weet is er kritiek op de analyse-synthese-methode gekomen, o.a. van Decroly, Malisch, Kern. Zij wilden het leesonderwijs niet met fonemen en foneem-symbolen, maar met hele woorden of met zinnen beginnen.⁸ Dus in wezen met hieroglyphen of hieroglyphengroepen. De kritiek richtte zich ten eerste tegen het feit dat de analytisch-synthetische leesleer-methodiek op associatie-psychologie zou berusten en die was, om niet goed te begrijpen redenen, taboe geworden. Daargelaten dat er op zichzelf niets tegen zou zijn (waarom?), als de methodiek goed is, de (associatie-)theorie daarachter kan wellicht onvoldoende zijn, maar dit pleit niet tegen deze didactische techniek.

Daartegenover stelde men nu het syncrétisme van de Geneefse pedagoog Claparède, en later vooral de Gestaltpsychologie die in de mystisch aangeblazen twintiger en dertiger jaren van deze eeuw erg in zwang was.

⁸ Dat was niet geheel nieuw. Hele woorden of zinnen als begin waren al aanbevolen door de la Salle, maar hij haalde er dan bepaalde fonemen met het symbool daarvoor, uit.

De Gestaltpsychologie is *niet* houdbaar gebleken. Een melodie is géén Gestalt; achteraf herkent men er een structuur in. Structuur is: de delen *met* hun onderlinge relatie. Een woordklank heeft geen Gestalt. En tiktak dan, op zijn Frans tic-tac?! De beroemde franse foneticus Grammond merkt terecht op dat men in tactique geen „Gestalt”, geen onomatopoeïsch effect herkent, dus dat dat voor tictac wel secundair zal zijn.

Het is *niet* juist dat men scherpe Gestalten ziet; neen de primaire indrukken zijn vaak zo wazig, zo amorf, dat men b.v.b. van prae-Gestalt moet spreken; daarmee vervalt juist het essentiële van de Gestalttheorie. Als er echter een vage prae-Gestalt is, ziet een kind geen Gestalten. En zo is het ook. Een kind ziet vaak voor óns irrelevante details; het herkent, het richt zijn aandacht op, het is geïnteresseerd in voor ons bijkomstige kenmerken. Ik kom daar nog op terug.

Het is voldoende bewezen dat *geroutineerde* lezers niet letter voor letter lezen, maar in hele woordbeelden als het korte woorden betreft, of in woordbrokken als het langere zijn.⁹ Zo gaat het met een ieder die op een bepaald gebied grondig geoefend is. Men schrijft in belangrijke mate geautomatiseerd en niet letter voor letter, zo als een kind doet. Men telt dan een kolom cijfertjes niet meer stuk voor stuk op (een accountant b.v.b. niet). De musicus vertaalt zijn gelezen partij niet in c, f, a, enz., maar de boodschap van de geziene muzieknootatie gaat als het ware direct van het notenbeeld naar zijn greep op zijn instrument. Degene echter die geen pianopartij kan lezen, verwondert zich erover dat geroutineerde pianisten van het blad kunnen lezen. Ook voor sporthandelingen, fietsen, chaufferen, enz. geldt dit. Wij noemen dat alles de geoefende *praxie*. Dit gaat ook op voor de geroutineerde lezer, die de praxie van het lezen beheerst, die een greep op zijn materiaal heeft.

Het probleem is daarnaast dat al moge de ervaren lezer in clusters lezen, zelfs al zou hij inderdaad in „Gestalten” lezen — of een kind zo zou moeten of kunnen *leren* lezen. Of het nut heeft kinderen eerst met hieroglyphen te confronteren, waarna ze toch vroeg of laat moeten leren „deglobaliseren”. Segers zegt het duidelijk in zijn boek over de globalisatie en de Boer en anderen in het desbetreffende nummer van „Pedagogische Studien” van Van der Velde onderstrepen het nog. De kinderen moeten leren *deglobaliseren*: d.w.z. vroeg of laat moeten

⁹ Als het maar ingewikkeld genoeg is spellen we altijd nog b.v.b. hottentotentententoonstelling, of anders spondylosis rhizomelica.

ze leren *spellen*, wat immers het wezen van ons leessysteem uitmaakt. Vroeg of laat moeten ze leren grafische woordbeelden te analyseren en te synthetiseren, wat het kenmerkende van ons leessysteem is. De kinderen leren dus tenslotte toch wat ons lezen feitelijk is: fonemen afleiden uit de foneemsymbolen en woorden ontraadselen uit de volgorde van foneemsymbolen.

Daar zonder is de globalisatie-methode niet volledig, zoals deskundigen beamen.

Nu heb ik in het begin al meegedeeld dat de meeste kinderen bij voldoende hulp en doorzetten hoe dan ook leren lezen, ook volgens een slechte methode. Met de spelmethodiek leerden ze het immers ook. In Frankrijk en Italië wordt nog steeds de syllabaire methodiek toegepast, en met succes. En dat geldt ook voor de globaliserende methode. Vele kinderen gaan spontaan deglobaliseren, d.w.z. ze hebben zelf het systeem van het spellen op papier met behulp van gedrukte foneemsymbolen al door. „Kijk mama”, zegt een eersteklasser die globaal leert lezen, als hij het woord schiettent ziet, „daar staat drie keer de t van poor”. Maar er zijn kinderen die dat niet zo hebben. „Domertjes” voor wie het secundair analyseren moeite kost en wie het uitreure duidelijk moet worden gemaakt, d.w.z. als techniek moet worden bijgebracht. Maar ook slimmertjes, die uit de goed gevatte brokstukken van een gelezen zin de samenhang vatten en die virtuoos raden — vaak goed, vaak wat er ook wel zou hebben kunnen staan. Die leren soms slecht, moeizaam echt lezen — ze gissen te vlot.¹⁰

Echter: 'the proof of the pudding is in the eating'. Als nu de globalisatiemethode betere resultaten geeft dan de analytisch-synthetische! Maar dat is nu juist *niet* het geval. Dat gaf van der Velde die er zo voor geijverd had, in zijn verslag als inspecteur van het onderwijs al toe. En dat is de internationale ervaring. Wij zien veel meer kinderen met leesmoelijkheden, leeszwakte, die globaliserend hebben leren lezen dan onder hen die het analytisch-synthetisch bijgebracht is. De globaliserende methode is theoretisch gezien onvoldoende gefundeerd, en de praktische resultaten vallen tegen.

7. Nuchter gesproken. Er zijn kinderen die met een leesplankje of zo niet leren lezen en fout blijven spellen. Men moet de oorzaak, die didactisch, of ontwikkelingspsychologisch, of neuropsychologisch kan zijn, opsporen en dienovereenkomstig door middel van een nieuwe

¹⁰ Op de doofstommenscholen is de ervaring ook dat het leren lezen met hele woorden alleen, niet de beste weg is; daar is men meer op zinnen aangewezen.

correctieve didaktiek, nastreven het kind toch lezen bij te brengen.

Er zijn kinderen die met globaliserende methode niet voldoende leren lezen en/of spellen. Onderzoek naar de oorzaken en correctieve didaktische maatregelen op grond van dit onderzoek zijn nodig. Het gaat niet om onze principes of overtuigingen, maar om de kinderen. De pedagoog heeft het laatste woord echter niet op grond van zijn principes maar op de basis van ontwikkelingspsychologie, ervaringspedagogiek en feiten.

De feiten leren m.i. dat de analytisch-synthetische grondslag van ons lezen en spellen, het overzetten van de acustisch-motorische fonemen in visueel-motorische grafemen de kinderen van het begin van het lees- en onderwijs af dient te worden bijgebracht omdat dit het wezen van ons lezen zelf is. Dan zijn er kinderen bij wie dat niet aanslaat. Die moeten op andere manier worden geholpen.

8. Nog een nevenopmerking, die de vereenvoudigde lettervormen die men tegenwoordig in druk en bij het aanvankelijk schrijven toepast, betreft.

Ik zei U al: een kind ziet niet Gestalten, maar let op details. Het herkent de automerken aan details. Het vindt wat men heeft laten vallen en zelf vergeefs zoekt. Men schrijft nu d en b met evenlange verticalen; a en d gelijken veel op elkaar. De sleutels die het kind vroeger had in een d met een korte stok en een b met een lange, worden het ontnomen. Kinderen, en dat zijn er vele, die met 6 jaar nog moeite hebben met ruimtelijke verhoudingen, wordt een extra-aanknopingspunt onthouden. De onderscheiding van f, t en j die ruimtelijk zo veel op elkaar gelijken kan moeilijkheden geven. Heeft de f een knop, zoals de staf van Sinterklaas dan is het een *f*. Men verweet de oude Groninger schoolmeester Rijkens dat hij te kinderachtig was met zijn aa's met dikke buikjes enz. Maar de a net als een zwaantje geeft een houvast, dat de a niet biedt. Hiervoor is er al op gewezen dat een kind de ruimtelijke verhoudingen (d, b; u, n) pas laat, \pm 6 jaar, leert beheersen. Het is ook daarna in het begin nog moeilijk; het kind ziet de grote verhoudingen nog niet, maar merkt de detailverschillen die het als kenmerken gebruikt. Daarom zijn de buik van de a en de lange stok van de b nuttig bij het leren lezen. Zo ben ik tegen die vereenvoudigde vormen voor gedrukte en geschreven foneemsymbolen. Letters herkent het kind aan details. d, b, a dienen goed onderscheidbaar te zijn, door karakteristieke bijkomstigheden. Waar komt de vereenvoudiging toch vandaan? Psychologisch verantwoord is zij niet. Ik meen dat men er de kinderen geen deugd mee doet — daargelaten of men met deze

schablonen de esthetische vorming der kinderen zal bevorderen.

De tweekleurendrukmethode voor letterbeelden, die bij het leren lezen wel wordt toegepast is onpsychologisch en gaat tegen het globalisatie-principe in!!

U ziet dat het lezen-en-spellen vele psychologische aspecten heeft, en dat het leren lezen ons met nog veel meer problemen confronteert.

Didaktiek is ontwikkelingspsychologisch zowel als psychologisch in het geheel niet zo eenvoudig!