

**DE B-OO-M EN HET BOS**  
**Concentratie op details**  
**in het aanvankelijk leesonderwijs**

**speerpunt**  
**lezen**

---

*Vorig jaar september is begonnen met de nascholingscursus 'Speerpunt lezen'. De cursus is bedoeld voor onderwijzers, ter verbetering van het (aanvankelijk) leesonderwijs. Frater Caesarius Mommers, de maker van de methode Veilig leren lezen, is mede verantwoordelijk voor de nascholingscursus. 'Mommers wil wel toegeven dat de hele gang van zaken rond het speerpunt lezen een principiële herziening van het aanvankelijk leesonderwijs heeft uitgesloten, maar daar is hij ook niet rouwig om. Alternatieve benaderingen, zegt hij, zijn meestal ideologieën die niet empirisch zijn getoetst en vermoedelijk nog meer leermoeilijkheden ten gevolge hebben' (In: Didaktief mei 1986, p. 16).*

*Anne Nederkoorn is studente Nederlands aan de Universiteit van Amsterdam. In dit artikel geeft ze aan dat de nascholing op een zeer wankel wetenschappelijke basis steunt. Ze betoogt dat het etiket 'wetenschappelijk onderbouwd' geen garantie vormt voor de kwaliteit van de nascholing. Het deel met conclusies, 'vertaling' en toelichting laat zien welk concreet materiaal en welke bewerking daarvan aan de strekking van het artikel ten grondslag liggen, en het kan worden beschouwd als een kijkje achter de schermen. Om de lijn van het stuk te kunnen volgen is het niet persé nodig alles achter de schermen te hebben gezien.*

---

Uit onderzoeken zijn tegenvallende lees- en schrijfprestaties van schoolgaande kinderen naar voren gekomen. Veel volwassenen geven zich op voor een lees- en schrijfcursus om alsnog te leren lezen en schrijven.

Deze gegevens hebben ertoe geleid dat het belang van goed lees- en schrijfonderwijs de laatste tijd extra onder de aandacht is geko-

men. De overheid subsidieert onderzoek en projectactiviteiten ter verbetering van het aanvankelijk leesonderwijs. Zodoende kon bijvoorbeeld het nascholingspakket 'Speerpunt lezen' voor onderwijzers worden ontwikkeld.

Met behulp van dat pakket worden al sinds augustus vorig jaar nascholingscursussen gegeven. De nascholing heeft tot doel onderwijzers te leren 'diagnostiserend onderwijzen':

dat betekent dat leerkrachten wordt geleerd 'om tijdens het onderwijzen aan te sluiten op de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen' (Van Dongen 1984, p. 8). Dat daarmee niet letterlijk bedoeld wordt wat er staat, wordt duidelijk uit de toelichting bij het daartoe ontwikkelde materiaal, de 'map'. Gebruik makend van de map zou de leerkracht zich scherper bewust worden van het verschil tussen de feitelijke leesvaardigheid van elk der leerlingen en de leesvaardigheid die door de leesmethode wordt verondersteld. Het gaat blijkbaar niet om de mogelijkheden en behoeften die de leerlingen zelf voelen, maar die aan hen worden toegeschreven, uitgaande van de eisen van de methode. Concreet betekent dat voor onderwijzers en leerlingen dat ze zich nog eens extra moeten inspannen om met de methode in de pas te blijven (stapje voor stapje), zonder ruimte en tijd voor andere leermanieren waarin door de methode niet is voorzien. Leerlingen blijven onwetend over de zin en de context van de deeltjes leerstof die zij krijgen aangeboden. Daardoor blijven ze ook het inzicht missen in het verband tussen nieuwe kennis-elementen en de kennis (en ervaring) die ze al bezitten. Wanneer leerlingen op zo'n manier iets moeten leren, is hen niet duidelijk dat ze daar zelf wijzer van kunnen worden (dat ze er voor zichzelf wat aan hebben). Daarbij kan ik me voorstellen dat voor sommigen het idee 'leren doe je voor de juf, de meester, een cijfer, een plaatje' geen voldoende motivatie is om schijnbaar zinloze, losstaande oefeningen als iets waardevols te accepteren.

Toch is er bij de ontwikkeling van de nascholing blijkbaar vanuit gegaan dat het zin heeft om kinderen voor wie de door de methode aangewezen weg slecht begaanbaar is gebleken, te dwingen zich toch over die weg naar het einddoel te begeven, door oefening en herhaling van (voor die leerling moeilijke) stappen. Andere, beter begaanbare paden blijven voor hem/haar verborgen.

### **Het project Preventie van leesmoeilijkheden**

De nascholing en het nascholingsmateriaal zijn ontwikkeld in het 'project Preventie van leesmoeilijkheden'. Brus en Mommers zetten het op naar een Zweeds voorbeeld. In de jaren zestig had Malmquist in Zweden met succes een project uitgevoerd dat gericht was op het

voorkomen van leesmoeilijkheden bij kinderen. In Nederland konden Brus en Mommers in 1978 een soortgelijk project beginnen, dankzij subsidies van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) en van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

In een voorbereidend onderzoek bestudeerde het Instituut voor Onderwijskunde te Nijmegen het project van Malmquist en de mogelijkheden om het aan de Nederlandse situatie aan te passen (1978/79). Van 1979 tot 1983 vond het eigenlijke project plaats. Dat was de ontwikkelingsfase, waarin vier verschillende groepen mensen met elkaar samenwerkten.

Zo was er een groep *onderzoekers* aan de Universiteit van Nijmegen die regelmatig artikelen publiceerde over haar bevindingen. Een '*projectgroep*' ontwikkelde het materiaal waarmee de onderwijzers zouden gaan werken. Een aantal *begeleiders* ondersteunde leerkrachten van eerste klassen bij het gebruik van het materiaal. Tenslotte verleende een aantal *leerkrachten en leerlingen* van eerste klassen hun medewerking.

Parallel daarmee bestonden de werkzaamheden binnen het project uit:

- wetenschappelijk onderzoek (gebaseerd op literatuurstudie en bevindingen uit testmetingen);
- materiaalontwikkeling (gebaseerd op de resultaten van bovengenoemd onderzoek);
- het uitproberen van het materiaal (de begeleiders legden het gebruik van de 'map' uit aan de leerkrachten);
- het werken in de praktijk (de leerkrachten gebruikten hun inzichten om de leerlingen des te beter te onderwijzen).

Op deze fase zou een 'evaluatie-onderzoek' hebben moeten volgen, maar 'hoewel het in de bedoeling lag om na te gaan hoe de grootschalige verspreiding van de projectopbrengsten verloopt, is het om verschillende redenen nog niet mogelijk gebleken een evaluatie/implementatie-onderzoek uit te voeren, dat ook inzicht kan verschaffen in het rendement van het project Preventie van leesmoeilijkheden' (Van Dongen 1984, p. 31).

In 1984 is hieraan vanuit de wetenschap een studie toegevoegd: *Leesmoeilijkheden. Naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen*. Dit proefschrift van Dré van Dongen kan worden beschouwd als een theoretische onderbouwing van een onderdeel van het project, namelijk het 'diagnostiserend onderwijzen

bij het leren lezen'. Van Dongen schrijft: 'In deze studie wordt op exemplarische wijze de betekenis van wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk aan de orde gesteld. Het exemplaar betreft het concept "leesmoeilijkheden"' (p. 7).

De studie, die in boekvorm is verschenen, pretendeert van groot belang te zijn voor de onderwijspraktijk. Op de achterkant van het boek staat dat het bedoeld is voor 'mensen die in hun directe omgeving kinderen met leesmoelijkheden kennen'; en voor 'leerkrachten, begeleiders, nascholers, curriculumontwikkelaars, onderzoekers, beleidsfunctionarissen, enzovoorts' (...) 'biedt dit boek een beschrijving van de wijze waarop leesmoelijkheden in het onderwijs *feitelijk* ontstaan, wat de achtergrond daarvan is, en wat eraan te doen is in de onderwijspraktijk'. In het boek zou 'nauwkeurig' worden 'beschreven hoe kinderen leren lezen in de eerste klas en op welke punten ze vastlopen'. Vervolgens wordt in het boek aangegeven hoe 'gewone leerkrachten op *gewone* scholen met beperkte middelen en met weinig extra werk' het aantal kinderen met leesmoelijkheden kunnen verminderen.

De nascholing en het daarbij ontwikkelde materiaal zijn beperkt gebleven tot de (traditionele) leermethode (van *Veilig leren lezen* en *Letterstad*), terwijl ze nou juist zijn bedoeld voor leerlingen voor wie die methode van het aanleren en trainen van een aantal deelvaardigheden niet doelmatig is gebleken. Je mag verwachten dat de keuze voor de in de nascholing gepresenteerde aanpak ter verbetering van het aanvankelijk leesonderwijs wel ergens (wetenschappelijk!) wordt verantwoord.

Hoe dat gebeurd is, en vanuit welke uitgangspunten, heb ik proberen te vinden in de studie van Dré van Dongen. Het bleek nodig om het proefschrift als geheel te analyseren. Want al is het boek dan 'bedoeld voor een breed publiek' (zie achterzijde), de taal waarin het geschreven is, doet anders vermoeden. Na een eerste lezing was mij in elk geval duidelijk dat, hoe je ook kunt twijfelen aan het nut van bepaalde metingen (uitgedrukt in 'onderzoekscijfers' en gerangschikt in tabellen), de conclusies die Van Dongen eraan verbindt volledig controleerbaar zijn. Maar wel: op grond van de reeds eerder gevonden (meet-)resultaten én op basis van bepaalde uitgangspunten die niet ter discussie staan.

Uitgangspunten die inherent zijn aan de manier

waarop het onderzoek is opgezet en het onderwerp wordt benaderd, zijn:

1 (Iets) 'leren' is (iets) 'kunnen reproduceren'. Dat iets 'geleerd' is, blijkt uit de vaardigheid het geleerde te kunnen reproduceren. (Op p. 8 wordt een overzicht van de veronderstelde leerfasen, 'interne leerprocessen', en de daarbij geschikt geachte onderwijsactiviteiten gegeven. De leerkracht biedt de leerstof aan, de leerling neemt er kennis van. De leerkracht maakt het belang van de stof duidelijk en stimuleert daarmee het verlangen van de leerling zich de stof te willen eigen maken (door oefening en herhaling). Het onderwijs doet een beroep op het geheugen van de leerling, de leerling reproduceert de leerstof. De gereproduceerde hoeveelheid leerstof en de snelheid waarmee de stof gereproduceerd wordt, worden de 'resultaten' van de leerlingen genoemd. Een 'verbetering van de resultaten' komt overeen met een 'verbetering van het onderwijs' (p. 27).

2 Het leren lezen geschiedt in stapjes na elkaar. (De 'elementaire leeshandeling' wordt op p. 105 en p. 107 als de volgende procedure voorgesteld: inzien dat je van links naar rechts moet werken, het kunnen onderscheiden van de afzonderlijke lettertekens, aan elk letterteken een klank kunnen koppelen, de afzonderlijke klanken op volgorde kunnen onthouden, die klanken na elkaar, verbindend, kunnen uitspreken, er betekenis aan kunnen geven.)

3 Een hiërarchische visie op mensen in hun functies: wetenschappers bepalen wat voor leerkrachten het beste is (hoe en waarin ze moeten worden nageschoold), wetenschappers geven aan hoe leerkrachten op hun beurt kunnen bepalen wat voor de kinderen het beste is.

4 Er zijn 'ideale' leerlingen, zij vormen de zogenaamde normgroep. Aan de hand daarvan kunnen 'uitvallers' worden gedefinieerd. Voor de nascholing geldt iets dergelijks: uitgegaan wordt van de 'ideale' leerkracht, waartegenover een 'zwakke' leerkracht staat. ('De opvatting die we in het project Preventie van leesmoelijkheden hebben ...: *iedere leerkracht dient een beetje 'beter' te worden*. Het voordeel van deze benaderingswijze is dat in principe *iedere* leerkracht kan profiteren van deze innovatie.')

Net als voor de leerlingen geldt voor de leerkrachten dat zij een bepaalde hoeveelheid leerstof onder de knie moeten krijgen. (Iedere

leerkracht moet kunnen 'instappen'. 'Wij vermoeden dat dit gelukt is met de zgn. "map" uit het project Preventie van leesmoeilijkheden' (p. 254).)

5 Kinderen mogen niet creatief zijn. (In een van de 'controletaken' uit *Veilig leren lezen* staat de volgende opdracht:



bijl  
pijl  
pil  
pijp

*Zet een kringetje om  
het woord dat bij het  
plaatje hoort.*

Eén interpretatie is de juiste. Je moet 'pijl' kiezen; 'rups' of 'bord' zijn uitgesloten.)

6 In het psychologisch onderzoek wordt er vanuit gegaan dat vorderingen en prestaties gemeten moeten worden door middel van toetsen en testen. Andere manieren om erachter te komen of een kind zich bepaalde vaardigheden heeft eigen gemaakt, komen niet aan bod. Zo wordt in het onderzoek het vermogen

van leerlingen om een techniek doelmatig te gebruiken, niet als geldige aanwijzing voor het beheersen van die deelvaardigheid aange-merkt.

7 Wetenschappelijk onderzoek staat los van de praktijk. (Het 'is een eigensoortige activiteit'. 'Het heeft een eigen werkwijze, een eigen referentiekader en een "eigen" opbrengst (nl. kennis). 'Van Dongen wil niet vallen 'in de valkuilen van het actieonderzoek'. Praktijk en onderzoek hebben elkaar 'af en toe iets te zeggen' (p. 306).)

Bovengenoemde uitgangspunten zijn slechts binnen een beperkt gebied geldig, namelijk het gebied van theorie, hypothesen, abstract denken. De conclusies die Van Dongen trekt in zijn proefschrift, gelden derhalve ook slechts binnen datzelfde gebied.

Voor een indruk van de strekking van de studie van Dré van Dongen, de wankelende motivatie voor bepaalde keuzes, en het dikwijls misleidende en ondoorzichtige karakter van wetenschappelijk taalgebruik, volgt hieronder een weergave van het merendeel van de in de studie getrokken conclusies met toelichting en zo letterlijk mogelijke 'vertalingen' ernaast.<sup>1</sup>

---

## Het proefschrift van Dré van Dongen

### *De conclusies op een rijtje*

p. 22: 'Volgens Malmquist is het mogelijk om het aantal kinderen met lees- en spellingmoeilijkheden aanzienlijk te verminderen in leerjaar 1 t/m 3 van de lagere school.' Niet slechts d.m.v. 'remedial teaching', maar vóórdat de moeilijkheden zich als zodanig openbaren: 'seculaire preventie'. Daartoe dient een leerkracht 'diagnostiserend' te kunnen onderwijzen, wat wil zeggen dat de leerkracht de vaardigheid bezit 'om het onderwijs af te stemmen op de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen'.

p. 38: 'Wetenschappelijk onderzoek en het praktische onderwijs zijn activiteiten die zich op verschillend "vlak" afspelen en die eigen uitgangspunten, referentiekaders en opbrengsten hebben, maar die door een voortdurende dialoog elkaar in hoge mate kunnen beïnvloeden.'

### *'Vertaling' van de conclusies en toelichting*

Een onderwijzer moet kunnen voorzien welke leerlingen met welke onderdelen van 'lezen' moeilijkheden zullen krijgen. Hij moet niet méér van een kind vragen dan het kan.

p. 39: '... vanuit de startvraag naar de overeenstemming tussen het concept "leesmoeilijkheden" en het verschijnsel "lees-uitvallers" wordt een lijn [...] uitgezet die er mogelijk toe kan bijdragen dat minder kinderen leesmoeilijkheden krijgen in het onderwijs.'

p. 45: 'Al jaren blijkt een grote groep leerlingen (ca 15.000 per schooljaar) tot de "uitvallers" te behoren. Ruim drie-vierde deel van deze groep leerlingen bezit volgens hun leerkracht een zwakke leesvaardigheid. Deze groep noemen we "lees-uitvallers". De vraag die we ons nu stellen is: in hoeverre hebben deze "lees-uitvallers" leesmoeilijkheden?'

p. 65: 'Wat betreft het *exclusiviteitsaspect* kan gesteld worden dat dit niet of nauwelijks van betekenis is voor het verschijnsel "lees-uitvallen". Hetzelfde geldt voor de *intra-individuele criteriumvariabelen*.'

'*Slechts de inter-individuele criteriumvariabelen* lijken relevant te zijn: het percentage leesuitvallers van het totaal aantal leerlingen daalt, naarmate de score s op de "norm-referenced" leestoetsen (met een leerjaargebonden norm) hoger worden.'

p. 66: '... bij het zoeken naar een geldige definitie van leesmoeilijkheden zijn we in feite niet verder gekomen dan de constatering dat de "lees-uitvallers" vooral verschillen van de "overigen" m.b.t. hun zwakkere lees- en spellingvaardigheid.'

p. 87: 'Wanneer sprake is van een betrekkelijk *duidelijk omschreven leerstofgebied*, dat "overgedragen" moet worden aan de leerlingen, dan biedt de taak-analyse volgens Gagné een bruikbare procedure om tot een verantwoorde *planning* van het onderwijs te komen.'

'De kwaliteit van de taak-analyse kan men vervolgens waarschijnlijk verbeteren door — zo mogelijk — iedere stap uit de procedure te onderbouwen met, en te toetsen aan beschikbare onderzoeksresultaten en theorieën of modellen.'

Bij het zoeken naar een oplossing voor kinderen met leesmoeilijkheden, begint Van Dongen met de volgende vraag: Zijn de kenmerken die men in theorie als 'leesmoeilijkheden' aanmerkt, van toepassing op kinderen die niet overgaan omdat ze niet goed genoeg hebben leren lezen?

Wanneer aan de hand van testen geconstateerd wordt dat een kind niet alleen met lezen 'achter' is bij wat 'normaal' wordt geacht (klasgenoten of leeftijd), maar ook op intelligentie- en gedragstesten laag scoort én uit een bepaald milieu komt, kan het toch overgaan zonder problemen met lezen. Hetzelfde geldt wanneer een kind op grond van testresultaten 'achter' blijkt te liggen ten opzichte van zichzelf (andere eigen ontwikkelingen).

Er gaan meer kinderen zonder leesmoeilijkheden over als hun groepsgemiddelde hoger is. Of: hoe meer kinderen met hoge scores in een groep voorkomen, hoe minder kinderen er blijven zitten.

Kinderen die in een jaar niet goed genoeg hebben leren lezen en schrijven, hebben een 'zwakkere lees- en spellingvaardigheid' dan de kinderen die wel goed genoeg hebben leren lezen en schrijven.

In de praktijk zal gemakkelijk en goed gewerkt moeten kunnen worden met het resultaat van de taakanalyse.

Volgens het model van Gagné (*de procedure van Gagné*) moeten de onderwijsactiviteiten worden beschouwd in relatie met de leerfasen. (De leerfasen zouden 'corresponderen met de interne leerprocessen' die weer zijn afgeleid van een algemeen informatie-verwerkingsmodel.)

De procedure heeft drie hoofdstappen: 1) Een beschrijving van de 'job-task': de algemene onderwijsdoelstellingen (wat moet geleerd

p. 88: 'Samenvattend: ten behoeve van de diagnostiek lijkt de taak-analytische procedure, zoals Gagné die beschrijft, bruikbaar als een *heuristiek*.'

p. 89: 'Omdat *Veilig leren lezen* en *Letterstad* de twee methodes zijn, die op de meeste lagere scholen gehanteerd worden, zal op beide programma's een taakanalyse uitgevoerd worden.'

p. 90: 'Hoewel deze "elementaire leeshandeling" slechts één aspect van de algemene doelstellingen van het aanvankelijk lezen is, zullen we haar toch als startpunt nemen bij de taakanalyse [...]'.  
  
'Deze beslissing houdt wel in, dat de inhoud van "aanvankelijk lezen" aanzienlijk beperkter wordt in deze taak-analyse. Het gevaar hiervan is, dat verderop in de analyse uit het oog wordt verloren, dat de doelstellingen van het aanvankelijk lezen ruimer zijn en dat de "elementaire leeshandeling" slechts één, hoewel belangrijke, ontsleutelingsstrategie is.'

worden); in welke achtereenvolgende stappen moet de leerstof worden aangeboden; concrete onderwijsdoelstellingen (wat moet wanneer geleerd worden en hoe). 2] De leertaakanalyse: wat kan een leerling (getuige bepaalde toetsen)?; welke vaardigheden moeten nog worden aangeleerd?; in welke stappen? 3] De planning van het onderwijs: in deze fase moet dat beheerst worden (bepaling); in deze fase moet dus dat gedaan worden; de leerling leert dan dat, daarna dat, enzovoort.

De (materialen en) onderwijsactiviteiten komen dus als volgt tot stand:

1] Ervan uitgaande dat een proces moet worden aangeleerd, moeten eerst de afzonderlijke stappen uit dat proces worden nagegaan, waarna de hele procedure stapsgewijs in de juiste volgorde kan worden bepaald.

2] Om een onderwijsplanning te kunnen maken moet vervolgens worden nagegaan wat de leerresultaten zijn. Op grond van die leerresultaten kan het onderwijsplan worden gemaakt. Er wordt een 'leer-hiërarchie' opgesteld waarin is vastgelegd welke leerresultaten zijn bereikt en hoe daarop kan worden doorgegaan (wat de volgende stap moet zijn).

3] Op basis van de 'leer-hiërarchie' (gevormd door een lijst bekwaamheden die moeten worden aangeleerd) worden de onderwijsleersituaties gepland. Bij elke leerfase wordt aangegeven wat op dat moment (in die fase) moet worden gedaan in het onderwijs, en dat moet dan weer aansluiten op het 'interne leerproces' dat bij een kind verondersteld wordt zich af te spelen.

Op basis van de procedure van Gagné wilde de projectgroep de 'map' voor onderwijzers ontwikkelen. Maar: wilde de procedure succesvol kunnen worden gebruikt, dan zou het leerstofgebied (die vaardigheden (in stappen) die moesten worden aangeleerd) 'betrekkelijk duidelijk omschreven', afgebakend moeten zijn. Om het model van Gagné te kunnen gebruiken, nam de projectgroep slechts één aspect van de algemene doelstellingen van het aanvankelijk leren lezen: de 'elementaire leeshandeling'. Dat betekent dat de werkelijkheid vervormd moest worden voorgesteld ten behoeve van (aangepast aan) een theoretisch kader.

p. 152: 'Het is niet mogelijk op basis van de scores op de afzonderlijke lees- en spelling-

De lees- en spellingtoetsen geven niet goed aan wie niet goed genoeg hebben leren lezen

toetsen *exact* aan te geven welke kinderen uit leerjaar 1 van het gewoon lager onderwijs tot de lees-uitvallers behoren.'

p. 159: *'De groep lees-uitvallers blijkt op vrijwel alle variabelen (m.u.v. sociaal- en sociaal-emotioneel gedrag) lagere scores te behalen dan de groep "overigen".'*

p. 165: ' — De variabelen uit het longitudinale onderzoek discrimineren tezamen *zeer goed* tussen "lees-uitvallers" en "overigen".

— De leestoetsen, die het "fluency"-aspect van de leesvaardigheid meten, correleren relatief laag met de discriminantfunctie.

— De hoogste ladingen worden behaald door de *dictees* en de toets *Technisch lezen 2*.

— Het leerkrachtoordeel over het cognitief functioneren van het kind discrimineert redelijk en dit discriminerend vermogen is betrekkelijk stabiel over tijd.

— De milieu- en intelligentievariabelen discrimineren betrekkelijk slecht.'

p. 177: Over het discrimineren tussen de 'lees-uitvallers' en de 'overigen': 'Variabelen die betrekking hebben op het sociaal-emotionele gedrag van de kinderen discrimineren niet of nauwelijks.'

p. 178: 'Doordat de kans relatief groot is, dat men ten onrechte voorspelt, dat kinderen "lees-uitvaller" worden, dient men zo min mogelijk onderwijs-organisatorische en pedagogisch-didactische maatregelen te treffen, die deelname aan het gewone onderwijs belemmeren. Men dient ernaar te streven de leerlingen meer mogelijkheden te bieden binnen het "gewone" onderwijs. Dit streven wordt de laatste tijd verwoord met de term "zorgverbreding" (ARBO 1984).'

p. 181: Het is 'enigszins mogelijk [...] om redelijk betrouwbaar te voorspellen welke leerlingen tot de "lees-uitvallers" behoren en welke leerlingen tot de "overigen", wanneer men "slechts" gebruik maakt van de resultaten van objectief afneembare meetinstrumenten (toetsen, vragenlijsten e.d.). De meetinstrumenten die het sterkst discrimineren blijken de lees- en spellingtoetsen te zijn, terwijl de instrumenten die betrekking hebben op de intelligentie, het sociale gedrag of het sociaal milieu van het

en schrijven in een jaar en daarom zullen blijven zitten.

De groep kinderen die naar het oordeel van de onderwijzer niet goed genoeg heeft leren lezen en schrijven in een jaar, blijkt ook in wetenschappelijke (cijfermatige) termen als zodanig te kunnen worden gekarakteriseerd.

Op de lange duur zijn 'lees-uitvallers' (kinderen die niet voldoende kunnen lezen en blijven zitten) goed te onderscheiden van 'overigen' op grond van alle toetsresultaten en vooral op grond van het oordeel van de leerkracht.

Meetresultaten met betrekking tot het reageren van kinderen op hun omgeving, geven niet aan of kinderen volgens de onderwijzer in een jaar goed genoeg (zullen) hebben leren lezen en schrijven.

Kinderen moeten zoveel mogelijk gewoon in de klas goed worden onderwezen.

Uit de lees- en spellingtoetsen kan een beetje worden afgeleid welke leerlingen na een jaar niet goed genoeg hebben leren lezen. Op grond van testen die meten hoe kinderen in hun omgeving functioneren, is niet te voorspellen of ze na een jaar naar het onderwijzersoordeel goed genoeg hebben leren lezen en schrijven.

kind relatief slecht discrimineren.'

p. 187: 'Concluderend kunnen we stellen, dat het onwaarschijnlijk is dat de samenhang tussen visuele analyse en discriminatie enerzijds en leesprestaties anderzijds [...] verklaard kan worden uit stoornissen in de visuele waarneming. Meer plausibele, alternatieve verklaringen zijn:

- moeilijkheden m.b.t. de verbale encoding;
- een schijnsamenhang met intelligentie als achterliggende variabele;
- de aanbiedingsvorm van de taak (klassikale instructie, concentratie).'

p. 193: 'Concluderend kunnen we stellen dat de elementaire leeshandeling één van de woordidentificatietechnieken is. Het is géén eenvoudige techniek en ze dient meestal aangeleerd te worden middels uitvoerige en systematische instructie. Ze vormt de basis voor tenminste twee andere technieken, namelijk het identificeren van woorden aan de hand van clusters en spellingpatronen [...] en het identificeren van morfemen [...]. Bovendien wordt ze bij meer geoefende lezers waarschijnlijk vrijwel steeds toegepast in combinatie met andere technieken, zoals het gebruik maken van semantische en syntactische informatie [...]. De woordidentificatietechnieken zijn op hun beurt weer een vereiste om functioneel te kunnen lezen, wat in deze samenleving van groot belang is.'

p. 194: 'Bij de diagnostiek van leesmoeilijkheden wordt de aandacht gericht op de elementaire leeshandeling.' Dat betekent niet 'dat een onvoldoende beheersing van de elementaire leeshandeling het enige aandachtspunt moet zijn bij het praktijkgerichte onderzoek naar leesmoeilijkheden. Op zijn minst is er nog een tweede probleemgebied aan te geven, namelijk het flexibel en efficiënt hanteren van de verschillende woordidentificatietechnieken na en naast elkaar [...].'

p. 134: *De leesvoorwaarden kunnen 'met name van belang zijn voor het auditief structureren, terwijl het aanleren van de klank-letter-*

De leesprestaties van een kind zijn minder goed naarmate het minder goed letters kan onderscheiden, en dat is geen gevolg van het feit dat het kind meer of minder goed kan zien.

Het is waarschijnlijker dat: lage leesprestaties en moeilijkheden met het onderscheiden van letters een gevolg zijn van moeilijkheden met het kunnen verklanken van de letters en het kunnen verbinden van de klanken tot een woord [sic]; of dat: het kunnen onderscheiden van letters niks te maken heeft met het kunnen lezen op niveau, omdat dat laatste van de intelligentie van een kind afhankelijk is; of dat: lage leesprestaties te wijten zijn aan een slechte onderwijssituatie (slechte onderwijzer, gebrek aan concentratie).

Om een woord te kunnen lezen is het onder andere van belang dat je weet waar het begin en het eind van het woord zijn, dat je de letters van het woord kunt onderscheiden, dat je die letters in klanken kunt omzetten, dat je die klanken kunt verbinden (achter elkaar kunt zeggen) en verband kunt leggen met het woord dat je uit het dagelijkse spraakgebruik kent. Als je dat kunt, kun je ook woorden lezen door herkenning van woorddelen en spellingpatronen. Mensen die vaker hebben gelezen, maken bij het lezen daarbij óók gebruik van hun eigen kennis (inhoudelijk en grammaticaal). Het kunnen ontcijferen van een woord is nodig om het als communicatieboodschap te kunnen begrijpen.

Het ontcijferen van woorden moet een routinekwestie worden.

Als een kind woorden blijkt te kennen om over taal en het schrift te praten, evenals woorden om over tijd en ruimte te praten, als het te-



*koppelingen een proces is dat hiervan relatief onafhankelijk is. In meer algemene zin lijkt het volgende plaats te vinden: bij het begin van het proces van het leren lezen is het onderscheid tussen de verschillende deelvaardigheden nog betrekkelijk diffuus. Daarna kristalliseren de deelvaardigheden zich uit. In de laatste fase (na ongeveer twee maanden onderwijs) worden ze geïntegreerd in de eindhandelingsstructuur.'*

p. 240: (conclusie m.b.t. een groep die met de methode *Veilig leren lezen* werkt): 'Voorzover vóór het begin van het eerste leerjaar verschil bestaat tussen kinderen m.b.t. hun latere leesvaardigheid, blijkt dit niet of nauwelijks uit de mate waarin ze de *leesvoorwaarden* beheersen (wanneer men tenminste rekening houdt met de intelligentie en de taalvaardigheid van de leerlingen). In de loop van de eerste maanden van het eerste leerjaar blijken de leerlingen echter te verschillen in de mate waarin ze zich de leesvoorwaarden eigen maken: kinderen die daarbij achter blijven hebben een grotere kans op leesmoeilijkheden dan de anderen.'

p. 246: 'Klaarblijkelijk wordt bij hen [leerlingen die moeilijkheden zullen ondervinden bij het lezen en spellen] *de discrepantie tussen de door de leesmethode veronderstelde en de feitelijke ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheid in de loop van de tijd steeds groter*. Het is daarom belangrijk dat een *feedback mechanisme* in de methode is (of wordt) ingebouwd dat de leerkrachten de mogelijkheid biedt te controleren of de feitelijke lees- en spellingontwikkeling van de leerlingen nog correspondeert met de door de methode veronderstelde *ontwikkeling*.'

p. 249: 'Doordat *Veilig leren lezen* meer ruimte biedt voor een eigen invulling van het onderwijs door de leerkracht blijkt dat met name de zwakkere leerlingen achterblijven. *Klaarblijkelijk zijn leerkrachten (zowel bij de Letterstad-groep en nog duidelijker bij de Veilig leren*

*kens van elkaar kan onderscheiden, met abstracte begrippen kan omgaan (bijvoorbeeld: 'dat woord is langer dan dat woord')*, als het hoort dat woord op hoort rijmt, als het verschillende klanken kan onderscheiden, (: de leesvoorwaarden), dan kan het waarschijnlijk ook klanken van elkaar onderscheiden en samenvoegen. [sic] Het kind hoeft dan niet per definitie ook klanken aan letters te kunnen verbinden. Voordat een kind leert lezen is nog niet goed uit te maken van welke deelvaardigheden het kind gebruik maakt. Na ongeveer twee maanden onderwijs worden alle deelvaardigheden (inmiddels onderscheiden) betrokken bij het leesproces. Ze zijn stap voor stap aangeleerd en worden nu zo nodig alle afzonderlijk nog steeds geoefend.

Voordat een kind leert lezen is op grond van het al of niet beantwoorden aan de 'leesvoorwaarden' niet uit te maken of het kans heeft op 'leesmoeilijkheden'. Wanneer het in de eerste lees-leermaanden de 'leesvoorwaarden' moeilijk blijkt te *leren*, heeft het wel kans op 'leesmoeilijkheden'.

Als de methode niet aansluit bij wat een kind op een bepaald moment *kán*, en de klas werkt toch door met die methode, dan kan dat kind niet verder, en raakt de methode steeds verder van hem af. De methode moet een leerkracht de mogelijkheid bieden na te gaan of een kind nog met de gepresenteerde leerstof uit de voeten kan.

Leerkrachten kunnen niet goed met de methode *Veilig leren lezen* en *Letterstad* omgaan. Met behulp van de 'map' kunnen ze worden nageschoold om dat alsnog te leren.

lezen-groep) onvoldoende in staat om hun handleiding zodanig te hanteren, dat alle leerlingen (*en met name de zwakkere*) in *voldoen-de mate profiteren van het leesonderwijs*. Met de 'map' wordt beoogd een procedure te geven 'die dit euvel wellicht kan verhelpen'.

p. 250: 'Een aantal leerlingen blijkt het auditief structureren en de klank-letter koppeling *trager* te leren beheersen dan de methodes veronderstellen. Deze leerlingen hebben veel kans steeds verder achterop te geraken t.o.v. hun klasgenoten ("*cumulatieve achterstand*"). Zij lopen ook gevaar steeds minder te kunnen profiteren van het onderwijs dat gegeven wordt.'

p. 280: 'Door de resultaten van de vorderingenoverzichten kunnen de leerkrachten zich gaan *realiseren* dat het onderwijs niet exact spoort met de feitelijke leesontwikkeling van de leerlingen; dit is een eerste maar zeer essentiële stap in de richting van het diagnostiserend leren onderwijzen.'

p. 283: '*Het lijkt er dus op dat het daadwerkelijk schrijven van letters en woorden (d.w.z. het letterdictee en het woorddictee) een zeer goede signalering vormt van het al dan niet beheersen van de deelvaardigheden bij het leren lezen.*'

p. 288: 'Vanuit de scores op de controletaken is het doorgaans niet mogelijk om exact vast te stellen met welke specifieke deelvaardigheden van de elementaire lees- en spellinghandeling een leerling moeite heeft.'

p. 292: '*De vorderingenoverzichten kan men als het ware beschouwen als waarschuwingsignalen dat er "iets" niet klopt. Het is echter zeker niet zo dat de vorderingenoverzichten exact aangeven wát er niet klopt. Daarvoor dient de leerkracht de resultaten van de leerlingen nader te interpreteren of aanvullende observaties te doen (b.v. met behulp van de beheersingslijsten).*'

De twee methodes sluiten vaak niet aan bij wat veel kinderen op een bepaald moment kunnen. Ze steken er dan steeds minder van op, en raken steeds meer 'achter' bij de methode en bij hun klasgenoten.

Leerkrachten moeten zich van bovenstaande bewust worden.

Als een kind een woord (letters) kan schrijven, weet het waarschijnlijk ook waar het begin en het eind van een woord zitten, kan het lettertekens onderscheiden, kan het daar klanken mee in verband brengen, kan het die klanken aan elkaar koppelen en als woord herkennen.

De toetsen bij *Veilig leren lezen* en bij *Letterstad* geven niet precies aan met welke deelvaardigheden een leerling moeite heeft.

Als een kind op een vorderingenoverzicht een ander dan het gemiddelde kruisjespatroon achter zijn naam heeft, kan een leerkracht de door hem/haar van kruisjes voorziene beheersingslijsten erbij pakken om nader uit te zoeken bij welke deelvaardigheid problemen zouden kunnen liggen.

---

## Wetenschap en praktijk

Dré van Dongen wil (zij het indirect) veranderingen in de praktijk bewerkstelligen. Dat wil zeggen: de wetenschappelijke bevindingen

moeten worden ingepast (geïmplementeerd) in de praktijk. Zijn onderzoeksdoel zou met het doel van de onderwijspraktijk overeenkomen, namelijk: verbetering van het onderwijs. Aan de andere kant meent hij dat wetenschap-

pelijk onderzoek 'een "eigen" opbrengst (nl. kennis)' heeft. Maar wat houdt die kennis méér in dan veronderstellingen, hypothesen, wanneer daarbij geen informatie van de mensen om wie het gaat zélf wordt betrokken? De vigerende wetenschap stelt: kinderen leren lezen volgens een aantal deelstappen. Die deelstappen moeten afzonderlijk worden aangeleerd, dat is het beste, want er is een theoretisch model bekend waarin dat aannemelijk gemaakt is. Op grond van die 'waarheden' wordt leermateriaal ontwikkeld. De praktijk krijgt op de wetenschap gebaseerd materiaal in handen en een op de wetenschap gebaseerde gebruiksaanwijzing aangereikt.

De 'kennis'-opbrengst is dus verstrekkender dan een 'eigen' opbrengst voor de wetenschap, ze heeft wel degelijk belangrijke consequenties voor de praktijk. De wetenschap legt de praktijk één bepaalde visie op, alsof haar kennis de enig ware zou zijn. Van hogerhand is bepaald wat mensen uit de praktijk moeten/mogen weten/denken, zodat onderwijzers bij gebrek aan kennis omtrent andere invalshoeken de 'map' wel als enige kennisbron moeten beschouwen.

Volgens Van Dongen kan wetenschappelijke kennis niet prescriptief zijn, dat wil zeggen niet normatief, in een regel of wet omgezet. Maar: de kennis zou wel een functie hebben voor practici. Ze kan bijvoorbeeld de vorm hebben van een nieuwe 'theorie', die de 'hoofdlijnen dient aan te geven voor de nieuwe weg die men bewandelt' (p. 305-306). Mijns inziens wordt zo'n theorie (met die kennis) wel degelijk prescriptief, als informatie over andere theorieën achter gehouden wordt. Het maakt het de practici onmogelijk een keuze te maken.

Van Dongen noemt 'leesmoeilijkheden' een theoretisch concept, en 'lees-uitvallers' een verschijnsel uit de praktijk. 'Leesmoeilijkheden' zijn niet gedefinieerd vanuit de praktijk, maar door middel van hypothesen. Er is dus geen sprake van dat de praktijk als uitgangspunt heeft gediend bij de hypothesevorming. De enige manier waarop de praktijk betrokken is geweest bij de nascholing was een passieve: uitvoeren wat is voorgeprogrammeerd. De wetenschap interpreteerde de resultaten. De enige notie uit de praktijk waarmee de wetenschap rekening heeft gehouden, was het 'oordeel van de onderwijzer' over de leesvaardigheid van een kind.

## De b-oo-m

Dat in de nascholing (en in de methodes *Veilig leren lezen* en *Letterstad*) het aanvankelijk lezen wordt voorgesteld als een louter technische aangelegenheid,<sup>2</sup> wordt op verschillende manieren 'verantwoord'. Van Dongen wijst erop dat in de methode *Veilig leren lezen* begonnen wordt met het aanleren van die ene 'identificatie-techniek' die Ives (Ives 1979) naast andere identificatie-technieken noemt (*Didaktief* nr 2, februari 1983). De beheersingslijsten en de vorderingenoverzichten uit de 'map' sluiten daarop aan, door óók de nadruk op die ene 'ontsleutelingsstrategie' te leggen.

In zijn proefschrift verantwoordt Van Dongen dat de nadruk op de 'elementaire leeshandeling' wordt gelegd, door te stellen dat de elementaire leeshandeling gemakkelijker in het model van Gagné kan worden ingepast, en dat Gagné zelf van mening is dat men na zo'n eerste beperkte taak-analyse 'eventueel de minder essentiële deeltaken toe kan voegen' (p. 90). Hoewel Van Dongen het gevaar erkent te blijven hangen op die deelvaardigheden, komt hij daar bij de bespreking van de 'map' niet op terug. In de 'map' en bij het 'diagnostiserend onderwijzen' zijn de elementaire leeshandeling en de achtereenvolgende deelstappen een gegeven geworden. De testen en toetsen gaan na of elk der deelvaardigheden beheerst wordt en trainen ze afzonderlijk. Dat het leren lezen van een woord bij ieder kind in de voorgestelde deelstappen geschiedt en in die volgorde, blijkt gebaseerd te zijn op hypothesen die vanuit de theorie zijn ontwikkeld, en die (nog) niet bewaarheid zijn door de praktijk.

Een van de vragen die Dré van Dongen stelt in zijn studie, is: 'In hoeverre hebben de "lees-uitvallers" "leesmoeilijkheden"?' Met die vraag bedoelt hij: in hoeverre komen de kenmerken die men in de theorie aan het concept leesmoeilijkheden verbindt, overeen met de werkelijke problemen van kinderen die niet overgaan omdat ze naar het oordeel van de onderwijzer niet goed genoeg hebben leren lezen?

Dat op zo'n manier de theorie aan de praktijk getoetst wordt, is alleen maar mogelijk wanneer de twee bovengenoemde begrippen vanuit afzonderlijke uitgangspunten gedefinieerd zijn. Het is toch veel zinvoller om te bepalen

wat 'leesmoeilijkheden' zijn door ze te definiëren vanuit de kinderen die leren lezen zelf.

Dus: de betekenis van het 'concept' af te laten hangen van de praktijksituatie. Dat betekent niet: in theorie ontwikkelde testen (met hypothetisch gevormde 'moeilijkheden') afnemen, maar de kinderen zelf laten aangeven wat ze moeilijk vinden.

Een vraag die daarop volgt, luidt: 'In hoeverre kan men bepalen of een leerling tot de leesuitvallers behoort?' (p. 120). Daarmee bedoelt Van Dongen: hoe goed kunnen wetenschappers (door middel van testuitslagen) aangeven of een kind naar het oordeel van de onderwijzer niet voldoende heeft leren lezen om te kunnen overgaan? Er wordt vervolgens vanuit gegaan dat testen een voorspellende waarde kunnen hebben, dat is iets wat de theorie vóór zou hebben op de praktijk. Met behulp van de test-resultaten zou een leerkracht eerder in staat zijn om kinderen met leesmoeilijkheden te herkennen, zodat hij er tijdig iets aan kan doen.

Het 'oordeel' van de onderwijzer wordt gereduceerd tot het interpreteren van vorderingenoverzichten en beheersingslijsten. Het eigen inzicht/gevoel van de leerkracht wordt van ondergeschikt belang. De kinderen zelf komen helemaal niet aan het woord.

Zelfs in de studie van Van Dongen, waarin psychische en mentale processen uitgangspunt vormen, is niet stilgestaan bij de effecten die het afnemen van testen en toetsen op het zelfvertrouwen van kinderen kan hebben (faalangst). Ook is geen rekening gehouden met verschillen in achtergronden die kinderen hebben (bijvoorbeeld opgeleide, midden in de wereld staande, of geleerdheid en boeken schuwende ouders, of een niet-Nederlandse cultuur), en eventueel daardoor beïnvloede onderwijzers.

Op p. 90 waarschuwt Van Dongen voor het gevaar van alleen de elementaire leeshandeling als startpunt nemen bij het bepalen van de inrichting van het onderwijs: later zou uit het oog kunnen worden verloren dat de doelstellingen van het aanvankelijk lezen ruimer zijn dan die ene 'ontleutelingsstrategie'. Op p. 189 wordt er nog eens op gewezen dat de elementaire leeshandeling 'slechts één, maar wel een cruciale techniek bij het lezen' is, en 'dat lezen méér omvat dan de beheersing van die leeshandeling'.

Toch zijn de testen die ten grondslag liggen

aan de vorderingenoverzichten en de beheersingslijsten, gericht op het trainen van de leervaardigheden die verondersteld worden bij het technisch lezen een rol te spelen. De testen zijn ontworpen op basis van het door de projectgroep aangepaste schema van Gagné (zie toelichting bij p. 87 e.v.). Bij het gebruik van die 'schematische weergave van een "leertaak-analyse" voor de elementaire leeshandeling volgens *Veilig leren lezen*' (p. 93) merkt Van Dongen op: 'Deze leertaak-analyse predenteert niet de enig mogelijke te zijn en zij is ook niet volledig afgeleid uit [Van Dongen noemt de handleiding bij *Veilig leren lezen* en een artikel in *Pedagogische Studiën*]. Ook suggereren de pijlen in de figuur verbanden die waarschijnlijk niet allemaal empirisch hard te maken zijn. Bovendien zijn op een betrekkelijk arbitraire wijze pijlen weggelaten, zoals bijvoorbeeld bij de "intelligentie" [...]. Het voordeel van een weergave in een vorm als figuur nummer is, dat in één, tamelijk overzichtelijk schema een aantal belangrijke factoren met elkaar in verband wordt gebracht en dat dit schema als uitgangspunt kan dienen voor een empirische toetsing [...]. Men dient echter steeds oog te houden voor de beperkingen van zo'n schema' (p. 92).

Ondertussen dient dit schema (toegepast op de elementaire leeshandeling) ter onderbouwing van de keuze voor het materiaal en de werkwijzen die in het project Preventie van leesmoeilijkheden zijn ontwikkeld.

### Naar alternatieven

De elementaire leeshandeling is gericht op het aanleren van een woord door synthese van de klank. Piet van Dellen wijst erop, dat het toetsen van het verklanken van tekst eigenlijk tekstbegrip toetst, 'terwijl dát weer vaak geblokkeerd wordt door "tunnelzicht" tengevolge van de concentratie op details' (In: *Onderwijs en Opvoeding* maart 1985, p. 279). Kinderen met 'leesproblemen' die voortvloeien 'uit individuele tempoverschillen en verschillen tussen thuistaal en schooltaal' vormen volgens hem geen specifiek leesprobleem en behoeven daarom geen specialistische hulp. Wat zij nodig hebben is: meer tijd, prentenboeken en bijvoorbeeld klaslegesprekken, in plaats van b-d-werkbladen. De lettertekens worden het best geleerd in een zinvol verband.

Ook Vera Ellen van Bork e.a. menen dat 'leren

lezen en schrijven' in de methodes *Veilig leren lezen* en *Letterstad* ten onrechte wordt voorgesteld als een ingewikkeld proces dat niet zonder instructie (stap voor stap) kan worden geleerd. In plaats daarvan moet een kind worden geleerd welke functie lezen en schrijven hebben (waarom je het zou willen leren). Wat Piet van Dellen 'tunnelzicht' noemt, zien Van Bork e.a. ook als gevaar: 'Doordat de stappen van buiten af worden opgelegd ontstaat makkelijk de situatie dat kinderen zelf niet weten waarom ze dit lesje, deze oefening moeten maken' (In: *Moer* 1981/3, p. 18).

Fie van Dijk wijst in *Moer* 1985/5 op de noodzaak voor onderwijzers en nascholers om bij de nascholing van *de concrete problemen* met het lees- en schrijfonderwijs uit te gaan, en niet van het eenzijdige, beperkte en dwingende nascholingspakket.

In *Moer* 1985/4 concluderen Ria Milder en Leen Speelman dat het materiaal voor de nascholing geheel in de lijn van de traditionele methoden is gebleven, en te eenzijdig voor een verantwoorde nascholing.

Ander cursusmateriaal dat bij de nascholing gebruikt zou kunnen worden, biedt het boek *Natuurlijk leert een kind lezen*. Daarin worden verbanden gelegd tussen de bestaande leesmethoden en zinvolle alternatieven.

Als een kind het bos maar mag blijven zien.

#### Noten

- 1 Voor de 'vertalingen' zijn de definities die Van Dongen eenmaal aan bepaalde begrippen heeft gegeven, consequent doorgevoerd. Een belangrijke definitie is die van 'lees-uitvallers': 'Lees-uitvallers zijn de uitvallers uit leerjaar 1 (zittenblijvers, verwijzing naar het buitengewoon onderwijs, terugplaatsing naar de kleuterschool), die volgens de leerkracht een zwakke leesvaardigheid bezitten (...)' (Van Dongen 1984, p. 56).
- 2 [...] aan te leren via de deelstappen 'van links naar rechts werken', 'letters kunnen onderscheiden', 'de letters kunnen verklanken' en 'die klanken na elkaar kunnen uitspreken'.

#### Literatuur

- Bork, V.E. van, e.a. 'Afvallen en opstaan. Over schoolverleden, heden en toekomst' in: *Moer* 1981/3
- Dellen, P. van 'Leesonderwijs: van stroomversnelling tot speerpunt' in: *Onderwijs en Opvoeding* jrg. 36, maart 1985
- Dijk, F. van 'Meer van hetzelfde? Over beter lesonderwijs op basisscholen door nascholing van leerkrachten' in: *Moer* 1985/5
- Dongen, D. van *Leesmoeilijkheden. Naar diagnostiserend onderwijs bij het leren lezen* Tilburg, Uitg. Zwijssen, 1984
- Dongen, D. van 'Praktijkgericht onderzoek rondom de Map' in: *Didaktief* nr 3, maart 1983
- Hoedt, R. ten 'De greep van dr Mommers op het lesonderwijs' in: *Didaktief* nr 5, mei 1986
- Milder, R. & L. Speelman 'Nederlandse taal, de wet en het beleid' in: *Moer* 1985/4
- Milder, R. & K. Rademaker *Natuurlijk leert een kind lezen. Wegen naar leren lezen en schrijven* Amsterdam, Uitg. Pendoor, 1986