

## Aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in internationaal perspectief

---

*Is het leren lezen en schrijven in andere schriftsystemen makkelijker of juist moeilijker? Het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in Nederland is wellicht anders georganiseerd dan in het buitenland. Een historisch overzicht mag niet ontbreken, vandaar dat de redactie Mommers heeft gevraagd hierover een artikel te schrijven. Hij is onder andere auteur van de methode Veilig leren lezen.*

---

### Recht op leren lezen en schrijven

Het is inmiddels ongeveer vijfenveertig jaar geleden dat de UNESCO met programma's begon om het analfabetisme in de wereld te bestrijden. Het jaar 1990 is uitgeroepen tot het Internationaal Jaar van de Alfabetisering. Iedereen is ervan overtuigd dat geletterdheid een belangrijke factor is voor de persoonlijke, sociale en materiële ontwikkeling van mensen. Artikel 16, eerste lid, van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens stelt: 'Everyone has the right to education.' Maar wat voor soort onderwijs? Hoeveel? Onderwezen volgens welke methoden? Dit zijn vragen die niet door iedereen op dezelfde manier beantwoord worden. Wel is men het erover eens dat alle mensen zouden moeten leren lezen en schrijven. Maar welke doelstellingen precies bereikt moeten worden en op welke manier dit het beste kan gebeuren, is veel minder duidelijk en daarover lopen de meningen uiteen.

### Alfabetisering

Een van de mogelijkheden om tot wat meer helderheid te komen zijn vergelijkende studies. De UNESCO heeft daar dan ook uitdrukkelijk aandacht aan besteed. Nagegaan is wat er daad-

werkelijk in de verschillende landen gebeurt aan lees- en schrijfonderwijs, welke uitgangspunten en concrete materialen daarbij worden gebruikt en wat het effect daarvan is. De problemen zijn geïnventariseerd en er is nagegaan welke factoren van invloed kunnen zijn op de gebruikte methodiek. Door de gevonden feiten en uitgangspunten te vergelijken hoopt men aanwijzingen te kunnen geven voor het opstellen van alfabetiseringsprogramma's. Inhoud en vormgeving van die programma's zullen mede afhankelijk zijn van de plaatselijke omstandigheden.

Al heel snel is duidelijk geworden dat lees- en schrijfprogramma's voor volwassenen er heel anders uit moeten zien dan voor kinderen (Downing & Leong 1982). Verder maakt het ook een groot verschil of de betreffende volwassenen al dan niet regulier onderwijs hebben ontvangen. De problematiek van analfabeten die jarenlang basisonderwijs hebben ontvangen, is meestal veel complexer dan die van de doorsnee ongeletterden die nooit een school bezochten. Bij volwassenen spelen het gebrek aan perspectieven en de sociaal-economische situatie een nog grotere rol dan bij kinderen.

Bij de eerste pogingen om analfabetisme op grote schaal te bestrijden beperkte men zich vaak noodgedwongen tot de meest elementaire vaardigheden, omdat men niet over de nodige middelen beschikte. Een alfabetiseringscursus bestond vaak uit een serie van ongeveer 24 lessen met behulp van een of twee leesboekjes. Men concentreerde zich dan op woordherkenning en het spellend lezen. Als doelstelling gold het kunnen verklanken en begrijpen van een zeer eenvoudige tekst, het schrijven van zijn naam en een simpele mededeling of boodschap. Als de cursisten echter geen gelegenheid hadden deze vaardigheden verder te oefenen en toe te passen, werd de verworven kennis spoedig vergeten, ondanks het certificaat van geletterdheid dat zij op het einde van de cursus hadden ontvangen (Gray 1969).

### Functionele geletterdheid

Mede op grond van deze ervaringen werden de doelstellingen veranderd. Het begrip 'functional literacy', functionele geletterdheid, kwam

als doelstelling centraal te staan. 'Een persoon is functioneel geletterd als hij die kennis en vaardigheden van lezen en schrijven heeft verworven, die hem in staat stellen effectief deel te nemen aan al die activiteiten waarbij geletterdheid in zijn cultuur of groep als normaal wordt verondersteld' (Gray 1969, p.24). Functionele geletterdheid, zo omschreven, is een relatief begrip. Naarmate het niveau van een samenleving hoger en complexer is, zijn ook de eisen waaraan voldaan moet worden om tot de categorie van geletterden te behoren, zwaarder.

Het specifieke doel van *aanvankelijk* lees- en schrijfonderwijs in de geïndustrialiseerde landen kan dan ook niet 'functionele geletterdheid' zijn. Deze doelstelling behoeft pas bereikt te worden op het einde van de basisvorming. Vermoedelijk is het zo dat de hoofdoorzaak van functioneel analfabetisme in die landen eerder gezocht moet worden bij het voortgezet, dan bij het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs. Het aanvankelijk leesonderwijs is daar alleen indirect voor verantwoordelijk, namelijk in zoverre dat de basisvaardigheden en attitudes die nodig zijn bij het voortgezet lees- en schrijfonderwijs het vereiste niveau bereiken. Het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs is slechts één van de fases op de weg naar geletterdheid. Het is ongetwijfeld een belangrijke fase, die niet geïsoleerd mag worden. Aanvankelijk leesonderwijs vormt de basis, het fundament om uiteindelijk tot functionele geletterdheid te komen.

### Het leren van een code

In de onderwijsresearch zijn er maar weinig onderwerpen die zo intensief zijn onderzocht als lezen en leren lezen. Bij het leren lezen is veel meer aandacht geschonken aan het aanvankelijk dan aan het voortgezet lezen. Uitgangspunten bij het aanvankelijk leesonderwijs berusten dan ook niet alleen op praktijkervaring, maar tevens op resultaten van empirisch onderzoek. Die onderzoeksresultaten worden internationaal verspreid en we zien dan ook dat de ontwikkeling van de methodiek steeds meer een internationaal karakter krijgt.

Toch zijn er verschillen, al was het alleen maar omdat de schriftsystemen die bij het lezen en schrijven worden gebruikt niet hetzelfde zijn. De spelling van het Engels is ingewikkelder dan

die van het Nederlands. Hebreeuws, Chinees, Arabisch en Japans verschillen sterk van het Westeuropese schrift. En het lezen van brailleschrift is weer iets anders, omdat de visuele component wordt vervangen door de tastende vingers.

Juist voor het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs zijn de verschillen tussen de schriftsystemen relevant, omdat het daarbij gaat om het leren van een code. Schrijven is coderen van gesproken taal en lezen is decoderen van geschreven taal. Als de aard van de code verschilt, werkt dit door in het leren van die code en het gebruik daarvan.

### Chinezen en Feniciërs

Voor het verband tussen gesproken en geschreven taal zijn in verschillende talen verschillende oplossingen gevonden. Aan de ene kant het Chinese karakterschrift, waar geen direct verband tussen schrijfvorm en uitspraak bestaat. Elk karakter representeert woorden of woorddelen, die op verschillende manieren kunnen worden uitgesproken. Dit heeft als voordeel dat deze karakters kunnen worden begrepen door mensen die verschillende talen spreken. De situatie is tot op zekere hoogte vergelijkbaar met wat wij pictogrammen noemen zoals verkeersborden en de borden op stations en luchthavens. Deze voorstellingen zijn internationaal bruikbaar, omdat er geen direct verband is met het gesproken woord. Zo zal het bord uitgang (een vierkant met een pijl) door engeltaligen worden gelezen als 'exit' en door Fransen als 'sortie'. Een nadeel van pictografisch schrift is, dat een groot aantal schrifttekens moet worden geleerd. Een schrijfwijze waarbij elk teken een lettergreep voorstelt, is zuiniger. Zo heeft het Japans voor een deel een lettergreep-schrijfwijze, deels een beeldschrift.

Hierbij moet worden opgemerkt, dat het niet zo is dat al de Chinese karakters zonder meer van buiten geleerd moeten worden door veelvuldige herhaling en drill oefeningen. De Chinese karakters zijn weliswaar opgebouwd uit een omvangrijke, maar toch beperkte verzameling van visuele elementen. De meeste van die elementen zijn herhaalbaar en uitspreekbaar of vormen woordstammen die een standaardnaam hebben (Wu 1987).

Het zijn de Feniciërs geweest die de stoot hebben gegeven aan de ontwikkeling van een alfabetisch schrift. Uitgangspunt hierbij is dat elk teken een klank representeert. Deze schriftvorm heeft als belangrijk voordeel dat volstaan kan worden met een beperkt aantal tekens (letters). Woorden kunnen worden weergegeven door een combinatie van letters. De uitspraak volgt in principe uit de benoeming van de gerordende letters. Het leren lezen van een alfabetisch schrift stelt hogere eisen aan de mentale processen dan een pictografisch schrift. Maar uiteindelijk is dit schriftsysteem efficiënter en het is daarom begrijpelijk dat het alfabetisch schrift relatief snel de overhand heeft gekregen in de wereld.

### Invloed van het schriftsysteem

Het leren lezen en schrijven van het Chinees is een hele opgave. Ongeveer een vijfde deel van de wereldbevolking gebruikt dit schriftsysteem. Er zijn pogingen ondernomen om het leren van het Chinese karakterschrift te vergemakkelijken. Een belangrijke maatregel is geweest dat de uitspraak van de karakters niet meer gebeurt in de eigen streektaal, maar in de standaardtaal, de zogenaamde Pekinguitspraak. Ook heeft men de karakters vereenvoudigd en het aantal dat als basis functioneert, gereduceerd tot 500 tekens. Bovendien wordt bij het *aanleren* gebruik gemaakt van fonetische symbolen, in totaal 57, die tegelijk met de karakters worden aangeboden, om zo het geheugen te ondersteunen. Worden de belangrijkste karakters beheerst, dan worden die fonetische symbolen achterwege gelaten. Dit alles maakt duidelijk dat het vlot leren lezen van het Chinees aanzienlijk meer tijd en energie vereist dan het vlot lezen van een alfabetisch schrift. Het is dan ook te verwachten dat verdere ontwikkelingen van het Chinese schriftsysteem nog meer in de richting zullen gaan van een alfabetisch schrift. Beweringen als zouden er in China en Japan vanwege het gebruik van een niet-alfabetisch schrift veel minder of geheel geen gevallen van dyslexie voorkomen, dienen volgens Downing met reserve te worden benaderd (Downing & Leong 1982).

De moeilijkheid bij het leren van een alfabetisch schrift is van een andere aard. Dit systeem be-

rust op de veronderstelling dat de klankstroom van een gesproken woord gesegmenteerd kan worden in een aantal fonemen en dat samenvoeging van dergelijke fonemen weer leidt tot een verstaanbare klankstroom. Bovendien suggereert dit alfabetisch systeem dat alle klanksegmenten die met één bepaald teken worden aangeduid steeds hetzelfde klinken. Volwassenen die door en door vertrouwd zijn met dit schriftsysteem, zijn zich vaak niet bewust dat de analyse van een woord in fonemen niet zo natuurlijk en eenvoudig is als het lijkt. Uit bestudering van de articulatiebewegingen is gebleken dat onze articulatieorganen tijdens het spreken voortdurend in beweging zijn; er zijn geen articulatiestanden. Onze spraak is een continuüm, wij spreken geen foneemgrenzen uit. Bovendien zijn de klanken die door eenzelfde grafem worden weergegeven niet steeds hetzelfde. Vooral medeklinkers worden dikwijls in verschillende klankomgevingen verschillend gearticuleerd. Een voorbeeld is de articulatie van de beginklank van de woorden 'die' en 'doe'. Deze verschilt reeds voor er enig geluid wordt voortgebracht. Bij 'die' zijn de lippen gespreid en bij 'doe' zijn ze gerond. In normale spraak blijken opeenvolgende fonemen elkaars articulatie te beïnvloeden. Fonemen zijn dus geen onveranderlijke, duidelijk te onderscheiden elementen van de klankstroom. Het zijn abstracte eenheden, die als reël worden voorgesteld door ons schriftsysteem. Veel beginnende lezers hebben dan ook moeite met het verbinden van afzonderlijke fonemen tot een woord. Aanvankelijk beseffen veel kinderen niet dat een woord als 'kat' of 'boom' nog in kleinere stukjes gesegmenteerd kan worden.

Daar komt nog bij dat noch de afzonderlijke fonemen noch de grafemen betekenis hebben voor het kind. Is het dan zo verwonderlijk dat de verbinding van die twee zinloze dingen niet zonder systematische oefening tot stand komt? Samengevat: er zijn bij het leren lezen twee onderdelen te onderscheiden die voor een aantal kinderen een struikelblok blijken te zijn: de verbinding of koppeling van grafemen aan fonemen en de auditieve synthese van afzonderlijke fonemen tot een woord.

Deze moeilijkheden gelden uiteraard voor alle landen waar men een alfabetisch schriftsysteem gebruikt. Opmerkelijk is dat in bijna alle landen ook rivaliserende methodieken

globaal methode	synthetische methode
visueel accent, 'look and say'	auditief accent, 'phonics'
'sight' methode	'decoding' methode
accent op betekenis ('meaning emphasis')	accent op de techniek ('code emphasis')
meer open benadering	meer gestructureerde benadering
lezen is anticiperen, verwachten (guessing)	lezen is ontcijferen, ontsleutelen van een code
top-down leesmodel	bottom-up leesmodel
functioneel aanvankelijk lezen	intentioneel aanvankelijk lezen
language experience approach	linguistic-type programs

Figuur 1 Karakteristiek in steekwoorden van de twee hoofdrichtingen in de methodiek voor aanvankelijk lezen

voor aanvankelijk lesonderwijs bestaan, die duidelijk accentverschillen vertonen. Illustratief zijn in dit verband het rapport *Becoming a nation of readers* (Anderson e.a. 1985) en het verslagboek van de Europese workshop die in 1986 in Tilburg werd gehouden (Young e.a. 1987).

### Twee rivaliserende benaderingen

In de herziene uitgave van *The great debate* merkt Chall (1983) op dat binnen de context van het aanvankelijke lezen een oude controverse nog steeds actueel is. Als men voorbij gaat aan details, dan gaat het bij het aanvankelijk lesonderwijs om de vraag: 'Verdient het de voorkeur bij het leren lezen uit te gaan van het geheel (teksten en zinnen) om daarna geleidelijk te komen tot de delen (woorden, letters en klanken), of kan men beter de omgekeerde weg volgen en beginnen met de delen?' Kiest men voor het eerste dan krijgen de visuele aspecten de meeste aandacht, terwijl bij de tweede benadering meer aandacht aan de auditieve aspecten wordt geschonken. Verder is het in de praktijk meestal zo, dat wanneer men uitgaat van de delen de

leergang veel gestructureerder wordt opgebouwd, dan bij een totaliteitsbenadering waar de leergang doorgaans een meer open karakter heeft. In bovenstaand schema wordt aan de hand van een aantal steekwoorden de controverse nader aangeduid. Dat er zoveel verschillende termen bestaan, hangt samen met historische ontwikkelingen en de achterliggende theorieën. De tegenstellingen zijn in de praktijk ook niet zo absoluut als het schema suggereert. Er komen allerlei mengvormen voor. Men moet de twee benaderingen veeleer zien als de twee uiterste polen van één dimensie. De werkelijkheid is veel genuanceerder.

In de Verenigde Staten is deze controverse opnieuw tot leven gekomen door de vraag of lezen een 'psycholinguistic guessing game' is dan wel 'decoding print into spoken form'. Groff spreekt over 'The New Antiphonics'. Met phonics wordt in deze context bedoeld een benadering van het leren lezen en spellen, waarbij vanaf het begin een sterke nadruk ligt op het leren van de koppeling tussen de afzonderlijke tekens en klanken (of juist geformuleerd: tussen grafemen en fonemen). Van 1920 tot 1960 was er in de USA een beweging (The Antiphonics) die vanaf het allereerste begin van het leren lezen sterk de nadruk legde op de betekenis (meaning approach) en gekant was tegen

een systematisch aanleren van het alfabetische principe. Van 1960 tot 1980 raakte die beweging op de achtergrond, mede door talrijke onderzoeksgegevens (Chall 1967 en 1983), die niet in het voordeel waren van de Antiphonics-benadering.

Het is merkwaardig dat de laatste jaren er weer een nieuwe, soortgelijke beweging is ontstaan. De theorieën van Frank Smith (1977), Kenneth Goodman (1979) en Stauffer (1970 en 1980) hebben bij een aantal aanhangers geleid tot een sight-approach waarbij tevens gebruik wordt gemaakt van de context en plaatjes. Men komt dan weer dicht bij de meaning-emphasis programma's (globaalmethoden) uit de jaren 1920 tot 1950. Dit ondanks de vele onderzoeksgegevens die aantonen dat een code-emphasis benadering over het algemeen betere resultaten oplevert, zeker bij risicokinderen (Chall 1983). Chall stelt zelfs: 'There is a conspiracy for sight methods by textbook publishers and the International Reading Association' (p.39). Leerkrachten zouden door hun opleiding, door conferenties die zij bezoeken, de tijdschriften die ze lezen en de vertegenwoordigers die hen bezoeken een voorkeur krijgen voor materialen en werkwijzen die eenzijdig op een soort globaal-methode zijn gestoeld. Volgens Chall zijn deze maar ten dele gebaseerd op onderzoek. Ze berusten soms meer op visies, overtuigingen en geloof in bepaalde opvattingen over menselijke ontwikkeling en leren lezen. Sight methods worden vaak geassocieerd met progressief onderwijs, terwijl phonics geassocieerd worden met de traditionele school, met drillen en hard werken. Vooral in de Verenigde Staten wordt een 'meaning-emphasis approach' geassocieerd met natuurlijke taalontwikkeling en met meer open en vrije leeromgevingen. 'Direct phonics' worden geassocieerd met een meer gestructureerde leeromgeving en met een strakkere structuur van de leerstof en de leermaterialen.

Verondersteld of beweerd wordt dat meer open programma's voor aanvankelijk lezen leiden tot een betere cognitieve ontwikkeling en tot grotere voldoening met de school dan de meer directe en gestructureerde. Maar een aantal onderzoeksgegevens wijst eerder in een tegengestelde richting, vooral bij kinderen in groep 3 (in het verleden leerjaar 1) en bij kinderen uit lagere sociaal-economische milieus (Chall 1983; Anderson e.a. 1985; Wallach & Wal-

lach 1976; Neuvel e.a. 1988). Studies die het effect hebben onderzocht van gestructureerde en ongestructureerde benaderingen in diverse sociaal-economische klassen op de attitude tegenover school en op de cognitieve ontwikkeling, hebben bij geen van de twee genoemde variabelen verschillen gevonden ofwel een licht voordeel voor de directe en gestructureerde benadering.

Chall acht echt 'functioneel lezen' eerst mogelijk als het technisch lezen (het decoderen) grotendeels automatisch verloopt, zodat de beschikbare aandacht vrij komt voor de inhoud. Deze opvatting wordt door meerdere onderzoekers gedeeld (Perfetti 1985).

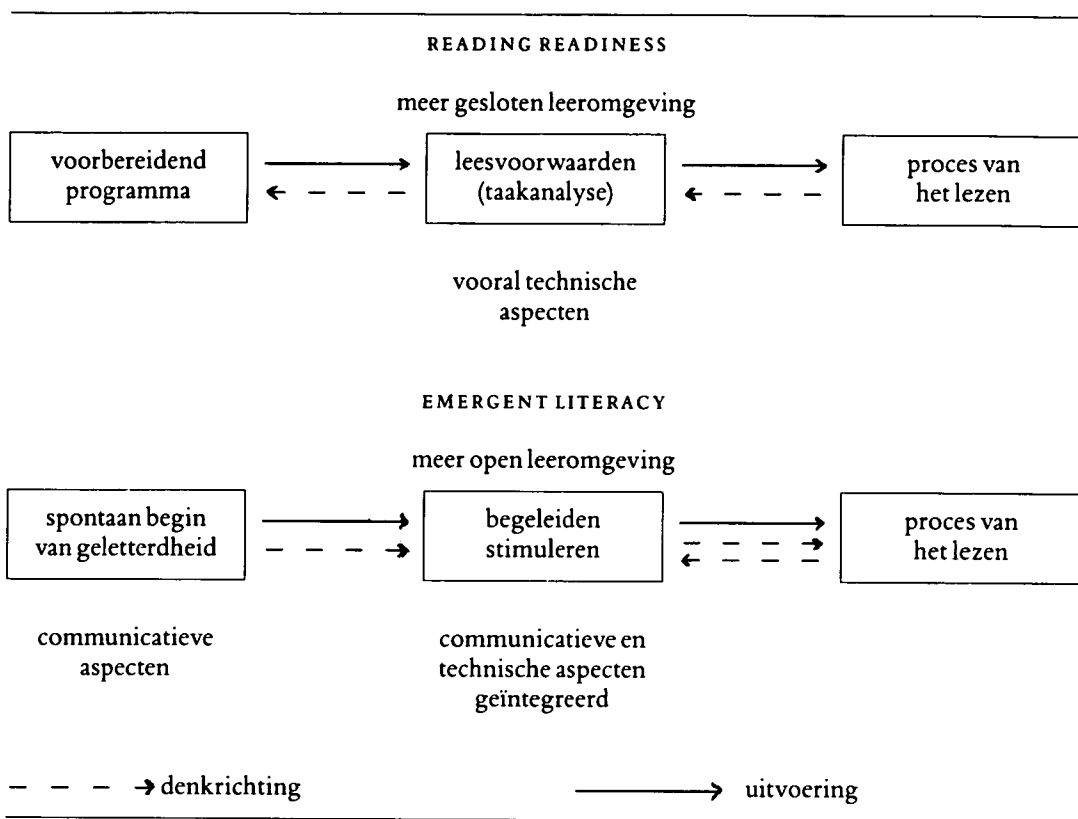
Toch kan de weegschaal ook te zeer doorslaan in de richting van het verklanken. Bij het leren lezen speelt niet alleen grafisch-fonologische informatieverwerking een rol, maar ook de syntactische en de semantische. Internationaal gezien, kan men constateren dat gemengde methoden, waartoe ook de in Nederland overheersende structuurmethode gerekend moet worden, steeds meer de overhand krijgen.

### Leren lezen in een tweede taal

Het voordeel van de gemengde methoden komt ook heel duidelijk aan het licht bij allochtone kinderen, die in een tweede taal leren lezen. Het verklanken van woorden en zinnen, die je niet verstaat, is niet alleen moeilijker dan van een tekst die je wel begrijpt, maar ook weinig motiverend. Hoe gemakkelijk wij aan bepaalde moeilijkheden van allochtonen voorbijgaan, wordt duidelijk als je *Mondeling Nederlands bij Veilig leren lezen* van Carry van de Guchte (1988) bekijkt. In principe is het beter om kinderen in hun moedertaal lezen te leren. In dit opzicht is voor Turkse kinderen *Türkçe abece* (Schelfhout e.a. 1986) een goed voorbeeld. De schoolsituatie maakt een dergelijke aanpak niet altijd mogelijk. In elk geval is het een voordeel dat de methodiek van het aanvankelijk lezen in de eerste en de tweede taal op elkaar afgestemd worden.

### Leesvoorwaarden, ontluikende geletterdheid

Tamelijk recent in de internationale ontwikkelingen op het gebied van het leren lezen is een verschuiving van de visie op de periode die



Figuur 2 Schematische weergave van een accentverschuiving ten aanzien van het beginnende lezen: van 'reading readiness' naar 'emergent literacy'

voorafgaat aan het formele aanvankelijk leesonderwijs. Het gaat daarbij niet om vervroeging van het aanvankelijk leesonderwijs, maar om een aansluiten bij de ervaringen die kinderen buiten de schoolsituatie opdoen met geschreven taal. Daarbij dringt zich de vraag op in hoeverre er een taak ligt voor het kleuteronderwijs bij die kinderen die thuis nauwelijks of niet in aanraking komen met prentenboeken en geschreven taal.

Traditioneel werd deze vraag beantwoord door 'reading readiness'- of leesvoorwaardenprogramma's. Deze waren vooral gericht op het aanleren van deelvaardigheden die ten grondslag liggen aan het leren lezen en spellen. Meer recent wordt gewezen op het belang van stimulering van 'emergent literacy', wat vertaald kan worden met 'ontluikende geletterdheid' (Teale

& Sulzby 1986). In deze benadering wordt ervan uitgegaan dat de didactiek moet aansluiten bij de spontane ontwikkeling van jonge kinderen. Figuur 2 geeft het verschil tussen beide benaderingswijzen schematisch weer.

De bovenste helft van de figuur heeft betrekking op 'reading readiness'- of leesvoorwaardenprogramma's. De gestippelde pijlen geven de *denkrichting* aan van de programma-ontwerpers en de pijlen met gesloten lijnen de *uitvoering* of toepassing van die programma's door de leerkrachten. Bij het leesvoorwaarden-denken wordt het proces van het leren lezen uiteengelegd in een aantal taken, zoals objectivatie, visuele discriminatie en auditieve synthese. Ook de volgorde waarin die taken aan de orde moeten komen, wordt zorgvuldig vastgesteld. Met behulp van leesvoorwaardentoetsen wordt nagegaan welke taken beginnende lezers reeds beheersen en welke niet. Op basis daarvan wordt besloten wat er met een leerling moet gebeuren. Opvallend is dat bij de taakanalyse een sterk accent ligt op de technische aspecten van het

leesproces. De leesvoorwaardenprogramma's hebben een gesloten karakter. Het gaat om duidelijk omschreven leerdoelen, die systematisch aan de orde worden gesteld. Er wordt weinig aan het toeval overgelaten. De leesvoorwaarden-toets en het leesvoorwaardenprogramma van Sixma, die na 1970 in Nederland grote bekendheid kregen, vormen een duidelijke illustratie van deze benaderingswijze.

Het onderste gedeelte van figuur 2 geeft in een soortgelijk schema de benadering weer bij 'emergent literacy' of ontluikende geletterdheid. Anders dan bij het leesvoorwaarden-denken ontleent deze term zijn betekenis aan iets dat ontstaat, wat in wording is en niet aan het leesonderwijs dat nog gaat volgen. De denkrichting (zie de gestippelde pijlen) verloopt anders dan bij 'reading readiness'. Centraal staat het ontwikkelingsproces en niet de taak-analyse. Het betekent echter niet dat geen waarde wordt gehecht aan de analyse van leerprocessen, maar het beginpunt ligt anders. Bij het begeleiden en stimuleren van de kinderen wordt ook wel rekening gehouden met de komende leerprocessen, maar dat staat niet voorop. Lezen en schrijven worden niet louter als een technische aangelegenheid gezien, maar primair als vormen van communicatie. Dit betekent dus niet dat de inzichten omtrent het belang van leesvoorwaarden achterhaald zijn, maar dat deze dienen te worden geïntegreerd in het bredere kader van de taalontwikkeling, zowel ten aanzien van gesproken als van geschreven taal.

## De toekomst

Ontwikkelingen in de didactiek van het lezen in Nederland zullen in de toekomst vermoedelijk sterker beïnvloed worden door internationale ontwikkelingen dan voorheen. De oprichting van een Nederlandse afdeling van de International Reading Association kan in dit verband als een van de symptomen worden gezien. Doordat wij tot een betrekkelijk klein taalgebied behoren, komen wij er eerder toe kennis te nemen van ontwikkelingen in andere landen. Dit kan een voordeel zijn. Het betekent niet dat wij klakkeloos over zouden moeten nemen wat elders gebeurt. Geldt ook hier niet de uitspraak van Paulus: 'Onderzoek alles en behoud het goede'?

## Literatuur

- Anderson, R.C., e.a., *Becoming a nation of readers. The report of the Commission on Reading*. Champaign (Ill.) 1985.
- Chall, J., *Learning to read: the great debate*. Updated edition. New York, McGraw-Hill, 1983.
- Downing, J., & Leong Che Kan, *Psychology of reading*. New York/London, Macmillan, 1982.
- Goodman, K., & Y. Goodman, 'Learning to read is natural' in: Mommers, C., 'Hoe leer je een natie lezen? Een rapport over het leesonderwijs in de USA' in: *School* 15/10, 1987, p. 24-28.
- Gray, W.S., *The teaching of reading and writing. An international survey*. Enlarged edition with a supplementary chapter by Ralph Staiger. Paris, UNESCO, 1969.
- Guchte, Carry van de, *Mondeling Nederlands bij Veilig leren lezen*. Tilburg, Zwijssen, 1988.
- Neuvel, J., M.E. Otter & D.J. Bos, *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs. Een beschrijving en een evaluatie*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1988. s.v.o.-reeks 86.
- Perfetti, C.A., *Reading ability*. New York, Oxford University Press, 1985.
- Schelfhout, A., L. Verhoeven & K. van der Zouw, *Tweetalig lees- en schrijfonderwijs aan Turkse kinderen*. Informatieboek voor leerkrachten. Tilburg, Zwijssen, 1986.
- Smith, Fr., *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1977.
- Stauffer, R., *The language experience approach to the teaching of reading*. New York, Harper & Row, 1970; revised edition 1980.
- Teale, W.H., & E. Sulzby, *Emergent literacy, writing and reading*. Norwood (N.J.), Ablex, 1986.
- Wallach, M.A., & L. Wallach, *Teaching all children to read*. Chicago, The University of Chicago Press, 1976.
- Wu, R., Concepts about Chinese print. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 1987, Washington.
- Young, M., M. Thomas & P. Munn (eds.), *Reading and writing skills in primary education. A report of the educational research workshop held in Tilburg, 1986*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1987.