

Wat is de beste taalmethode voor de basisschool?

1. Inleiding

Aan veel schoolbegeleiders, inspecteurs of lerarenopleiders aan PABO's zal deze vraag wel eens gesteld zijn. Vooral door wat jongere leraren of door leraren die nog niet veel ervaring hebben opgedaan met het uitkiezen van een nieuwe methode, als het na zoveel jaar weer eens zover is. Ouderen en meer ervarenen weten dat de antwoorden die je op deze vraag kunt krijgen, meest antwoorden zijn van het type "ik vind..." en dat die persoonlijke oordelen meestal sterk gerelateerd zijn aan bepaalde voorkeuren -je mag ook zeggen uitgangspunten- die mensen nu eenmaal hebben. Dat wil niet zeggen dat die oordelen waardeloos zijn, maar wel dat objectiviteit niet het belangrijkste kenmerk ervan is.

Een paar van de mogelijke "ik vind..." antwoorden die mensen zouden kunnen geven bij de diverse taalmethoden zijn:

- Ik vind X goed, want die geeft oefeningen in een opbouw die op een evenwichtige wijze de verschillende aspecten van goed taalonderwijs, zoals het in de nieuwere vakdidactische literatuur wordt beschreven, weerspiegelt.
- Ik vind Y goed, want je kunt er als leraar basisonderwijs gemakkelijk mee werken, gezien het voorgestelde eenvoudige systeem van tempo-differentiatie, de weinige correctie die je erbij hebt en de ingebouwde diagnostische toetsen.
- Ik vind Z goed, want daarin ligt behoorlijk veel nadruk op oefenstof voor de spelling, oefeningen voor zinsbouw en grammaticale kennis. De rest van de dingen die in goed taalonderwijs aan de orde komen, kan ik als leraar er zelf wel bij verzinnen.

Het is duidelijk dat de "ik vind..."-antwoorden samenhangen met de positie die mensen innemen. Een gemiddelde leraar basisonderwijs die op de Nederlandse Onderwijstentoonstelling rondloopt met in het achterhoofd de gedachte dat er binnenkort een nieuwe taalmethode op school moet komen, bladert boeken anders door dan de directeur van een basisschool die let op de

kosten, op de opbouw door de hele school heen, mede vanwege het gesprek dat hij laatst heeft gehad met de inspecteur over het deel Nederlands van het schoolwerkplan. De opleider of vakdidacticus kijkt nog weer anders, waarschijnlijk sterker vanuit ideaalopvattingen van vakdidactische aard.

Er is de laatste jaren wel het een en ander geschreven over het keuzeproces voor methoden of onderwijsleerpakketten (1) en er is ook min of meer gestandaardiseerde produktinformatie beschikbaar in de Leermiddelengidsen van de CRL (2).

Maar, er is geen of weinig informatie beschikbaar over een heel belangrijk element dat in methoden, ook in taalmethoden, aan de orde is. Wat leren kinderen er eigenlijk mee? Maken methoden verschil? Zijn bijvoorbeeld leerlingen die met behulp van methode A taalonderwijs hebben gehad beter in spelling, kritisch lezen, spreekvaardigheid of dan leerlingen die met methode B taalonderwijs hebben gehad?

Hoewel de vragen eenvoudig lijken, is al snel duidelijk dat deze schijn bedriegt. Dat komt, doordat een methode niet een op zichzelf functionerend instrument is. Een goede methode in handen van een slechte leraar werkt niet. En andersom kan een goede leraar met een slechte methode best behoorlijke resultaten bereiken. Een uitstekende methode in handen van een goede leraar, maar met leerlingen die niet gemotiveerd zijn of niet intelligent genoeg, werkt ook niet goed. En dan is er ook nog het probleem dat niet zeker is of een leraar een bepaalde methode gebruikt zoals de schrijvers ervan dat bedoeld hebben.

Daarom is produktevaluatie van onderwijsleerpakketten een moeizame aangelegenheid. Vooral als het gaat om methoden voor een compleet vak en voor een compleet schooltype, zoals voor Nederlands in het basisonderwijs. Onderzoek naar minder omvangrijke pakketten voor een bepaald onderdeel in een bepaald leerjaar wil nog wel, omdat dan de omstandigheden gemakkelijker onder controle te houden zijn.

Alleen al vanwege deze problematiek verdienen de onderzoekers van het RION (Instituut voor onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen) lof voor het onderzoek "Vergelijking van taalmethoden in het basisonderwijs" dat van 1984 tot 1986 werd uitgevoerd. Het resultaat is door Th. A. van Batenburg, G. van den Berg en P. Edelenbos gepubliceerd in een tweedelig rapport, uitgegeven in 1986 door het RION (adres: Postbus 1286, 9701 BG Groningen) (3).

Ik geef eerst een samenvattende typering van het taalonderzoek en de resultaten daarvan en zal daarna een aantal facetten wat diepgaander bespreken.

2. Samenvatting van het rapport

De onderzoekers hebben zich de vraag gesteld wat de relatieve doelmatigheid is van een achttal veelgebruikte taalmethoden. Relatieve doelmatigheid, omdat de taalmethoden niet zijn vergeleken met vooraf vastgestelde eindtermen die er wel of niet mee bereikt werden, maar onderling werden vergeleken. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de taalmethoden? Hoe worden ze feitelijk gebruikt? Welke leerlingprestaties worden ermee behaald? Onder welke condities worden ze feitelijk gebruikt? Waardoor worden eventuele verschillen in effectiviteit bepaald?

In het onderzoek zijn acht taalmethoden betrokken die met elkaar iets meer dan 70% van de totale markt beslaan. De marktaandelen zijn onderzocht door een enquête onder 3200 basisscholen, waarvan 2236 geantwoord hebben. De acht methoden zijn de volgende (met tussen haakjes het marktaandeel):

1. Taal voor het leven (14,4%)
2. Jouw taal, mijn taal (21,2%)
3. De Taaltuin (oud en nieuw) (10,6%)
4. Taal Totaal (11,3%)
5. Taal Actief (9,5%)
6. Taal voor de basisschool (5,5%)
7. Taal Kabaal (3,9%)

Omdat later bleek dat de oude en nieuwe Taaltuin toch onderscheiden moesten worden, is er sprake van acht methoden.

Bij het feitelijk onderzoek naar het gebruik in klassen en de prestaties van leerlingen (zesde klas van de toenmalige lagere school) zijn 119 klassen betrokken en ruim 2600 leerlingen. Op twee na waren alle methoden ten tijde van het onderzoek compleet en lang genoeg in de handel om door de hele basisschool heen gebruikt te worden.

De basisopzet van het onderzoek is vrij eenvoudig: meet de prestaties van alle leerlingen op dezelfde batterij taaltoetsen en kijk dan of er verschillen optreden die samenhangen met de verschillen in methoden, waarmee de kinderen taalonderwijs hebben gehad.

Nu zou het kunnen zijn dat bepaalde verschillen systematisch optreden, samenhangend met het soort leraren dat bepaalde methoden gebruikt. Dat is nagegaan door vragenlijsten. Volgens de onderzoekers blijken er geen systematische verschillen op te treden met betrekking tot leeftijden of aantallen jaren ervaring (afgezien van de methode Taal Kabaal die wat meer door jongere en onervaren leraren wordt gebruikt). Er blijken ook geen verschillen te zijn tussen de mate waarin leraren de methode wel of niet helemaal hebben doorgewerkt. Niemand blijkt dat te doen, maar dat geldt voor alle methoden. Wel zijn er verschillen in de

aantallen taallessen in klas 6 van de lagere school (variërend van 5,1 tot 7,9 met een gemiddelde van 5,8), maar omdat de duur ook verschilt, zijn de totale hoeveelheden tijd per week niet erg uiteenlopend (van 246 tot 299 minuten met een gemiddelde van 277). De leraren is ook gevraagd welk percentage van de tijd zij besteden aan bepaalde onderdelen van het vak, namelijk grammatica, spellen, stellen, lezen, spreken, luisteren en dictee. Uit de opgaven van de leraren blijken geen erg grote verschillen. De gemiddelde percentages zijn respectievelijk 16, 22, 11, 21, 10, 8 en 12. Ook de in de methode aanbevolen differentiatie-maatregelen blijken niet tot grote verschillen in het praktisch gebruik te leiden.

De onderzoekers concluderen dan ook: "Er is geen verschil tussen de taalmethoden ten aanzien van deze drie implementatieve karakteristieken. Het blijkt dat de leerkrachten niet alle leerstof behandelen, de tijd nagenoeg gelijk over de diverse taalvaardigheden verdelen en maar weinig verschillen in het toepassen van differentiatie-maatregelen. Deze resultaten wijzen erop dat leerkrachten taalmethoden eclectisch gebruiken... Voor de vergelijking betekent dit dat deze uitsluitend betrekking heeft op de taalmethoden zoals daadwerkelijk gebruikt in de klas." (t.a.p. blz. 36, 37).

Het zou ook nog kunnen zijn dat er systematische verschillen optreden bij de leerlingen. Daarom zijn de resultaten op de taaltoetsen geredresseerd voor intelligentie en sociaal-economische herkomst. Het blijkt dan dat er ook hier niet erg grote verschillen optreden. Met als uitzondering dat Taal Kabaal meer gebruikt wordt in scholen met kinderen uit lagere milieus en met een lagere intelligentie. Taal Totaal wordt wat meer gebruikt in scholen met kinderen uit hogere en middenmilieus; Taal Aktief en Taal voor de basisschool in scholen met iets intelligentere kinderen. De verschillen zijn niet erg groot.

Een derde bron van mogelijke verschillen (naast de leraren en de leerlingen) kan dan in de methoden zelf liggen.

In een bijlage bij het rapport zijn korte typeringen van de acht methoden opgenomen (per methode één bladzijde). Deze typeringen zijn tamelijk oppervlakkig. Voor een uitgebreidere analyse van een aantal van de onderzochte taalmethoden verwijst men naar de studie van Naber (1986). De onderzoekers geven er blijk van in te zien dat de methoden eigenlijk veel preciezer zouden moeten worden geanalyseerd. Met name zouden de hoeveelheden oefeningen per deelvaardigheid die door de verschillende leerjaren heen worden aangeboden, moeten worden geanalyseerd. Dat vindt men -met Naber- te moeilijk en te ingewikkeld en dus doet men het maar niet. Wel heeft men aan de leerkrachten gevraagd een inschatting te geven van de hoeveelheid lestijd die ze aan de verschillende taalvaardigheden besteden. Boven gaf ik al enige

cijfers daarover. Een werkelijk in kaart brengen van de methoden vanuit vakdidactisch gezichtspunt heeft dus niet plaatsgevonden. Wel maken de onderzoekers enige opmerkingen over de verschillen in leerstofopbouw (in termen van cursorisch of meer thematisch-cursorisch), over de differentiatie die in de methoden wordt aanbevolen en over de aanwijzingen die de handleidingen geven voor instructievormen. Dit alles is tamelijk summier gebleven. Wel heeft men geconstateerd dat de produktieve taalvaardigheden (spreken en stellen) die in alle methoden belangrijk worden gevonden, niet voldoende met het taalgedeelte van de CITO-eindtoets basisonderwijs kunnen worden gemeten. Daarom heeft men een aparte toets voor deze vaardigheden geconstrueerd. Hetzelfde is gedaan voor de doelstelling "kritisch lezen" die in de methode Taal Kabaal wordt nagestreefd. In deel 2 van het rapport wordt over het ontwikkelen van deze aparte toetsen gerapporteerd. Dat deel is zeker van belang voor taaldidactici, omdat het aardige vondsten levert voor het operationaliseren van taaldoelstellingen.

Daarmee is al aangegeven dat het meten van de prestaties van leerlingen gebeurd is door te kijken naar hun prestaties op het taalgedeelte van de CITO-eindtoets en op de apart ontwikkelde toetsen. In een apart onderzoek is nagegaan of de auteurs/uitgevers van de acht methoden het met de omzettingen van de doelstellingen van de methode in deze toetsbatterij eens waren en welk belang men aan de verschillende onderdelen hechtte. Dat is onder andere gebeurd door de auteurs/uitgevers weddenschappen te laten afsluiten over de waarschijnlijke prestaties van leerlingen die met hun methode les hebben gehad. Dit volgens de theorie ontwikkeld door Hofstee (4). Uit dit gedeelte van het rapport wordt wel duidelijk dat auteurs en uitgevers minder weten van andere methoden dan van hun eigen methode. Ook wordt duidelijk dat ze eigenlijk niet goed durven voorspellen hoe de resultaten van "hun" leerlingen zullen zijn. Ze nemen grote marges en -zo blijkt achteraf- zijn nogal eens te optimistisch en soms ook te pessimistisch.

Na verwerking van de vele gegevens en de statistische analyse daarvan blijkt dan uiteindelijk dat er betrekkelijk weinig verschillen op de gemiddelde prestaties van leerlingen zijn. De onderzoekers stellen dan ook: "Het taalonderwijs wordt maar weinig beïnvloed door de karakteristieken van een bepaalde taal-methode." (t.a.p. blz. 57).

Deze onderzoeksuitkomst heeft ook aan het einde van 1986 enige aandacht in de onderwijspers gehad: het maakt niet uit met welke methode gewerkt wordt...

3. Wat weten we nu? weten we het?

We weten dat dit onderzoek dat wordt gepresenteerd als vergelijkende produktevaluatie, weinig of geen verschillen in leerlingprestaties laat zien tussen leerlingen die met verschillende taalmethoden les hebben gehad. We weten ook dat de inhoud van de methoden wel varieert, ook al is het zo dat de onderzoekers daar weinig nauwkeurig vakdidactisch onderzoek naar hebben gedaan. Ze zijn er echter niet blind voor.

De onderscheiden taalvaardigheden worden in de methoden verschillend geaccentueerd. Ook de balans tussen de diverse onderdelen verschilt, evenals de mate waarin de verschillende taalvaardigheden met elkaar zijn verweven.

Anders gezegd: als je het pakket boekjes dat een bepaalde methode vormt bekijkt, zoals dat pakket op tafel ligt, zijn er wel degelijk verschillen in vakdidactiek en algemene didactiek, maar die verschillen blijken geen verschillen in uiteindelijke prestaties op min of meer erkende taaltoetsen tot effect te hebben.

We weten ook dat auteurs/uitgevers kennelijk niet aan het maken van een methode zijn begonnen na een uitvoerige en nauwkeurige analyse van wat er al op de markt is en vanuit een taxatie dat wat er al is, niet goed genoeg is en er dus een nieuwe methode moet komen. Ze kennen het bestaande eenvoudig niet of nauwelijks. Maar ook van hun eigen produkt weten ze eigenlijk niet goed wat het bij het gebruik dat zij ermee bedoelen, zou kunnen uitwerken. Dit bevestigt nog eens dat uitgevers geen echte proeven met concept-methoden nemen, laat staan die uitgebreid en hard evalueren. Het onderzoek leert ook wel dat dat niet zo eenvoudig is.

Ook weten we -wat ook wel uit allerlei ander onderzoek bekend is- dat veel leraren kennelijk weinig gebruik maken van de handleidingen.

De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat alle energie die wordt gestopt in het zo goed mogelijk construeren van een methode en het zorgvuldig schrijven van een handleiding daarbij eigenlijk verspild is, want het haalt allemaal toch weinig uit.

Maar, hoe zeker weten we dat allemaal?

Laat ik voorop stellen dat naar mijn mening datgene wat door de onderzoekers van het RION is onderzocht, op een goede wijze is onderzocht. Het lijkt mij dat de uitkomsten van de analyse (van de toetsresultaten in combinatie met het gebruik van de methoden) niet gemakkelijk kunnen worden aangevochten. Maar betekent dat nu inderdaad dat het niet uitmaakt welke taal-methode gebruikt wordt?

Als we het rapport goed lezen, met name ook de concluderende paragraaf, staat dat er ook helemaal niet. Er staat niet als resultaat of conclusie dat de resultaten die met verschillende

taalmethoden worden behaald, niet verschillen, maar dat de resultaten met de taalmethoden zoals die gebruikt worden, niet of weinig van elkaar verschillen. Dat leidt tot de vraag hoe getrouwelijk leraren methoden eigenlijk gebruiken. En tot de vraag hoe betrouwbaar de mededelingen van leraren zijn in vragenlijsten over het gebruik van methoden en over onder andere de tijdsbesteding aan verschillende onderdelen en de accentuering daarvan. Nog anders gezegd: hoe precies ligt het verband tussen de methode zoals die op tafel ligt, het gebruik in de klas in het feitelijke onderwijs, de leereffecten aan het eind van de rit en dat deel van de leereffecten dat wordt gemeten met een toets? Op sommige elementen van deze ingewikkelde vraag ga ik in het vervolg in.

4. Retoriek en werkelijkheid

Laat ik mijn insteek nemen bij het probleem van de analyse van de methoden op de aandacht die ze besteden aan verschillende deelvaardigheden die zo ruwweg op grond van taaldidactische overwegingen kunnen worden onderscheiden.

Zoals gezegd, vinden de onderzoekers deze analyse te complex en vragen ze wel aan leraren hoeveel tijd ze aan de verschillende taalvaardigheden besteden. De antwoorden op die vragen worden in een keurige tabel gegeven (t.a.p. blz. 32).

Waarom zou je er eigenlijk vanuit gaan dat de antwoorden van de leraren op deze moeilijke vraag betrouwbaar zijn? Als onderzoekers er niet uitkomen om uit de boekjes van de methode de gewichten die aan de verschillende taalvaardigheden worden toegekend, te bepalen door rustig aan hun bureau te sorteren en te tellen, waarom zouden leraren dat dan wel kunnen en dat bovendien nog kunnen verbinden aan hun feitelijke tijdsbesteding? Zelfs voor ervaren observatoren is het uiterst moeilijk bij observatie van een taalles goed bij te houden hoeveel minuten aan onderscheiden taalvaardigheden worden besteed. Niet alleen vanwege de snelle wisselingen, maar ook omdat het heel vaak zo is dat in één oefening of deelactiviteit verschillende taalvaardigheden tegelijk aan de orde komen. Dat is natuurlijk ook goed.

Des te meer wordt het verwonderlijk dat de antwoorden van de leraren elkaar niet zo heel veel ontlopen, terwijl toch zelfs al bij oppervlakkige beschouwing van methoden blijkt dat er wel degelijk accentverschillen zijn. Wat is hier aan de hand?

Dezelfde soort vragen kan worden gesteld als het erom gaat de antwoorden van de leraren over het gebruik van differentiatievormen, instructievormen en dergelijke te wantrouwen. Slaan ze er maar een slag naar? Levert het onderzoek dus eigenlijk niets op over het werkelijk gebruik van de methode in de klas? Ik denk niet dat leraren in dit type onderzoek er maar een slag naar slaan, maar wel dat de antwoorden op de vragen meer een

uitdrukking zijn van de ideeën van leraren over taalonderwijs dan dat ze uitdrukken wat ze nu feitelijk doen. Je kunt daar natuurlijk alleen maar achterkomen door zeer zorgvuldig en langdurig in klassen te observeren en die observaties te analyseren. Dat is moeilijk en tijdrovend. Het is zeer recent nog bewezen in het proefschrift van Bonset (1987) dat een uitgebreide case study bevat over onderwijs in heterogene groepen in het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Maar dat type observatie is wel noodzakelijk om greep te krijgen op het feitelijk gebruik van methoden. Een uitstekende illustratie van die noodzaak geeft de nu reeds beroemde studie van Goodlad (1984) "A Place Called School", waarin zo duidelijk naar voren komt dat er een groot verschil bestaat tussen wat leraren zeggen (in interviews, enquêtes, vragenlijsten) met betrekking tot hun ideeën over onderwijs en hun praktijk in de klas enerzijds en wat ze blijkens observaties werkelijk doen anderzijds. De kloof tussen retoriek en praktijk blijkt nogal groot te zijn volgens Goodlad. Ik vind het een gemis van het RION-onderzoek dat de eigen gegevens op dit punt nauwelijks worden geproblematiseerd.

De werkelijkheid van het taalonderwijs met de acht methoden is niet echt in kaart gebracht. Met de "werkelijkheid" bedoel ik dan dat wat leraren feitelijk doen in termen van uitleg, oefeningen, correctie-aanwijzingen, individuele hulp, accentuering van bepaalde soorten oefeningen en tijdsverdeling. Naast deze werkelijkheid in de klas staan twee soorten "retoriek".

De eerste is dat wat leraren zeggen dat ze doen (daar hebben de RION-onderzoekers ook enigszins naar gevraagd). De tweede is datgene wat methoden zeggen (in voorwoorden en handleidingen) dat ze willen aanbieden naast datgene wat ze werkelijk aanbieden (blijkens zorgvuldige analyse van de gecompliceerde samenhangen van het aanbod in de boekjes en de handleidingen) bij getrouwd gebruik van de methoden.

Het bestaan van de eerste soort retoriek is algemeen bekend; zie mijn verwijzing naar de uitgebreide studie van Goodlad. Maar ook de studie van Ax "Planningsgedrag van leraren" (1985) geeft genoeg aanduidingen. Illustratief voor het verband tussen denken van leraren en de werkelijkheid is ook het overzichtsartikel van Clark en Peterson (1985).

De RION-onderzoekers hebben deze discrepantie niet onderzocht via klassenobservaties of dergelijke, maar concluderen toch (t.a.p. blz. 37) dat er eigenlijk niet veel zinnigs valt te zeggen op de vraag of leraren de methode wel gebruiken, zoals die er ligt. Die uitspraak is op zichzelf juist. Ook de conclusie van het onderzoek is letterlijk genomen juist, omdat die voortdurend de taalmethoden relateert aan het feitelijk gebruik, waarvan dus weinig bekend is.

Maar... wat betekent die uitkomst dan nog? Als het gaat om produktevaluatie, wordt door sommigen nog wel eens de vergelijking gemaakt met het onderzoek dat de Consumentenbond herhaaldelijk laat uitvoeren naar allerlei apparaten. Of er wordt vergeleken met de autotests van diverse organisaties. Laten we nu eens een vergelijking maken: stel dat een Fiat Panda en een Mercedes 500 SEL in een produktevaluatie worden betrokken. Bijna elke lezer zal zich verschillen kunnen voorstellen. Maar stel nu eens dat de produktevaluatie wordt uitgevoerd door aan twee mensen elk één van de auto's te geven en ze een maand lang met die auto alleen maar van huis naar kantoor (laten we zeggen vijf of zes kilometer) te laten rijden, zich keurig aan de verkeersregels voor de drukke straten te laten houden, enz. Het is voorstelbaar dat dan uit de produktvergelijking geen grote verschillen naar voren komen. Ze zullen alle twee op de plaats van bestemming aankomen en ook de verschillen in tijd zullen niet al te groot zijn. Toch is er zeker verschil tussen de twee instrumenten waarmee ze die doelen hebben bereikt.

De uitkomst van het RION-onderzoek zou het volgende kunnen betekenen. Leraren in het basisonderwijs hebben collectief een vrij sterk gearticuleerd leerplan in hun hoofd en methoden doen er weinig toe, want die worden zo eclectisch gebruikt (zoals de RION-onderzoekers ook stellen), dat het feitelijke onderwijs ermee helemaal wordt toegesneden op het mentale leerplan. Alleen heel sterk geprofileerde methoden die veel bewuster worden gekozen en gebruikt, zouden er dan toe doen, omdat ze het mentale leerplan wijzigen. Misschien zijn enkele kleinere verschillen die uit het onderzoek naar voren komen betreffende de methode Taal Kabaal op deze manier te verklaren. Het collectieve mentale leerplan wordt in deze gedachtengang voornamelijk bepaald door het zelf ervaren moedertaalonderwijs, de leraarsopleiding, voorbeelden die men in de aanvang van de carrière heeft gezien en de eigen praktijk uit de eerste jaren. Het onderzoek van Ax (1985) wijst op deze verklaring. Het feitelijke onderwijs wordt dan niet bepaald door methoden. Gezien het feit dat de methoden zoals ze op tafel liggen wel degelijk verschillen, zelfs op het eerste gezicht, is deze gedachtengang zeker niet onlogisch. Vernieuwing van moedertaalonderwijs zou dan niet moeten plaatsvinden door veel energie te steken in het construeren van nieuwe methoden, maar vooral door te investeren in de opleiding en bijscholing van leraren, gekoppeld aan een sterk begeleide en stap voor stap volvoerde introductie van een nieuwe methode annex programma. De consequentie is dat vernieuwing zeer traag zal gaan. De les van de vernieuwing van de leerplannen en de leerboeken voor natuuronderwijs en wiskunde in de jaren zestig, zowel in Nederland als vooral in de Verenigde Staten (waar deze vernieuwing veel preciezer is geëvalueerd), wijst ook in deze richting.

Een andere interpretatie van de uitkomst van het RION-onderzoek zou deze kunnen zijn: er zijn wel verschillen in de methoden, maar die hebben eigenlijk niet zozeer betrekking op die elementen die in de toetsbatterijen aan de orde worden gesteld, maar op andere zaken.

Bijvoorbeeld op het gemak van lesvoorbereiding en -uitvoering en correctie; bijvoorbeeld op de motivatiekracht die de methode heeft door zijn uitvoering, het soort teksten en verhaaltjes, de variaties in oefeningen en dergelijke. En ook op doelgebieden die niet in de gebruikelijke toetsen zitten. Dit validiteitsprobleem zou bijvoorbeeld betrekking kunnen hebben op zaken als plezier hebben in het spelen met woorden en spreekvaardigheid. Terugkomend op de vergelijking met de Fiat en de Mercedes: je komt er wel met alletwee en in ons voorbeeld ook wel ongeveer in dezelfde tijd, maar toch zijn er verschillen in comfort, vermoeidheid, wellicht ook in inspanning en kosten. Misschien kom je in de Fiat Panda wel vrolijker lachend aan dan in de Mercedes...

Over de tweede soort retoriek (dat wat methoden in voorwoorden en handleidingen zeggen dat ze doen en de werkelijkheid van wat methoden feitelijk aanbieden aan oefeningen, etc.) kunnen we kort zijn.

De RION-onderzoekers hebben de feitelijke vakdidactiek zoals die in de methoden aanwezig is, niet geanalyseerd en dus ook niet de eventuele discrepantie onderzocht tussen het feitelijke aanbod in de boekjes en de meestal fraai geformuleerde uitgangspunten. Misschien is deze discrepantie ook niet zo belangrijk, omdat uit de -zij het min of meer oppervlakkige- bevraging van de leraren duidelijk blijkt dat zij de methode nogal eclectisch gebruiken, dingen overslaan, de boekjes niet helemaal doorwerken, etc. Iets wat ook uit de praktijk van schoolbegeleiders en inspecteurs wel bekend is en wat ook uit het onderzoek naar het gebruik van handleidingen, dat is aangezet door Lagerwey (1976), steeds opnieuw blijkt. Als de methoden en handleidingen toch niet getrouwelijk gebruikt worden, is in feite de retoriek in de voorwoorden en handleidingen niet belangrijk en is een zorgvuldige analyse van een discrepantie tussen deze retoriek en de werkelijkheid van de methode ook niet erg belangrijk.

De voorgaande uitspraken gelden echter alleen voor die elementen van taalonderwijs die nogal afhankelijk zijn van de manier waarop leraren met leerlingen communiceren, oefeningen introduceren, accenten leggen en dergelijke. Voorzover opvattingen van vakdidactische aard gesteld zijn in concrete oefeningen en in de sequentie van oefeningen, mag je aannemen dat leraren in ieder geval een deel van de gestelde vakdidactische opvattingen honoreren. Ik denk dan bijvoorbeeld aan de longitudinale planning (door enige leerjaren heen zelfs!) van verkennende activiteiten voor het spelen met woorden en zinnen in het kader

van taalbeschouwingsonderwijs. Dat soort oefeningen is niet helemaal vast te leggen in boekjes, maar voor een deel toch wel. Maar duidelijk is ook wel dat -als er in een methode al sprake is van een dergelijke zorgvuldige longitudinale planning van oefeningen en andere leerervaringen- deze in ieder geval niet met de grofmazige analyses van de RION-onderzoekers boven water is te halen. En zeker komt deze ook niet tot uitdrukking in de tamelijk grofmazige toetsbatterijen die alleen aan het eind van het laatste leerjaar worden afgenomen.

Op een andere manier gezegd: de kwaliteit van het moedertaal-onderwijs zoals dat met gebruikmaking van oefeningen in een bepaalde methode tot stand kan worden gebracht, komt slechts voor een deel tot uitdrukking in het eindresultaat zoals dat uit de toetsen blijkt. Er zijn vele elementen van proceskwaliteit die in het RION-onderzoek dus niet aan de orde komen, maar die wel degelijk beïnvloed worden door methoden. Dat geldt waarschijnlijk nog sterker voor de verstrengeling van verschillende leerlijnen in een methode.

Ik bedoel -simpel gezegd- dat bijvoorbeeld in bepaalde leesteksten waarover in de methode begripsvragen gesteld worden (als oefening), ook elementen aan de orde kunnen zijn die te maken hebben met stelonderwijs (bijvoorbeeld doordat in de vraagvorm geattendeerd wordt op de structuur van een tekst) of met taalbeschouwingsonderwijs. Die verstrengeling van verschillende elementen van moedertaalonderwijs is inderdaad lastig los te maken uit een totaalpakket en vraagt een goed bewustzijn van de leraar om er alert op te zijn, voldoende accent te geven, enz. Een methode kan daarbij zeker helpen. Ook al zou de retoriek uit voorwoorden en handleidingen niet erg gebruikt worden, dan nog kunnen aanduidingen in de leerboekjes zelf het bewustzijn van de leraar versterken.

Nog een ander element is dat uit ander onderzoek herhaalde malen is gebleken dat vooral minder ervaren leraren die voor het eerst met een nieuwe methode werken een zekere neiging hebben zich wat strakker aan de methode en de handleiding te houden. Uit het RION-onderzoek kunnen hierover geen gegevens worden afgeleid. Wellicht zou secundaire analyse van de gegevens iets opleveren. Maar op zichzelf zou het van belang zijn te weten of methoden onderling verschillen ten aanzien van deze vorm van scholing van jongere leraren. Dat meer ervaren leraren de methode meer als eclectisch instrument gebruiken, is nog tot daar aan toe (afgezien van de kwaliteit van hun mentale leerplan dat ze dan kennelijk volgen), maar jonge leraren zouden met goede methoden geholpen kunnen zijn bij de eerste stappen op het moedertaalpad.

5. En nu?

De resultaten van het RION-onderzoek stemmen tot nadenken. Ik vind dat de resultaten niet weggepoetst kunnen worden door

methodologische kritiek, ook niet door te wijzen op onvolledigheden of door te betreuren dat er geen observaties zijn gedaan, enz. Het blijft staan dat kennelijk de vele energie die in de ontwikkeling van methoden en daarbij behorende handleidingen is gestoken, weinig uithaalt, omdat en voorzover leraren die methoden niet gebruiken zoals ze zijn bedoeld. Dat methoden dan onderling weinig verschillen ten aanzien van een selectie van de geteste leereffecten, is dus ook niet verwonderlijk.

Wel zou het zeker de moeite waard zijn dit type onderzoek voort te zetten, ook steviger aan te pakken, dat wil zeggen langduriger en met meer mogelijkheden voor het nagaan van de longitudinaliteitsaspecten en van de verstrengeling, voor klassen-observaties, voor onderzoek naar de discrepantie tussen het mentale leerplan en de methode, enz. Juist dergelijk diepergravend onderzoek zou meer kunnen ontsluiten van de geheimen die hier liggen.

Duidelijk zal zijn dat dit onderzoek dan niet alleen door algemeen onderwijskundigen kan worden gedaan, maar dat er geschoolde en deskundige taaldidactici bij betrokken moeten zijn.

Voorlopig bevestigen de uitkomsten van het RION-onderzoek de gedachte die ook uit het algemene innovatie-onderzoek steeds duidelijker wordt (5). Namelijk dat implementatie van een beproefde en kwalitatief betere vernieuwing alleen lukt indien er langdurig energie in wordt gestoken volgens een verstandige en meerzijdige strategie. Opleidingsactiviteiten (al of niet in de vorm van nascholing, al of niet betaald), zorgvuldig geplande en langdurig verlopende begeleide invoering van nieuwe pakketten of methoden zijn daarin erg belangrijk.

De uitkomst van het RION-onderzoek zou mijns inziens mede moeten bijdragen aan een stevige bezinning op de manier waarop uitgevers, begeleidingsdiensten, leerplanontwikkelaars, toetsontwikkelaars en anderen de leraren in het basisonderwijs kunnen helpen bij het verbeteren van de kwaliteit van onder andere het moedertaalonderwijs. Het RION-onderzoek maakt in ieder geval duidelijk dat diegenen die denken dat dat het beste kan door zomaar kant en klare produkten te leveren, niet zonder meer gelijk hebben.

Noten

1. Zie bijvoorbeeld het artikel van Henk Franssen "Hoe kies je nieuwe schoolboeken?" in "School" van februari 1985 (jrg. 12, nr. 6). En de daarin genoemde gidsjes, rapporten en beschrijvingen.

2. CRL staat voor de Centrale Registratie van Leermiddelen, die op verzoek van de minister door de SLO wordt uitgevoerd. De jaarlijkse leermiddelengidsen voor de onderscheiden schooltypen en vakken beschrijven op gestandaardiseerde wijze het beschikbare aanbod aan methoden. Daardoor is een snelle eerste oriëntatie mogelijk. Abonnementen op deze leermiddelengidsen en de aanvullingen zijn mogelijk (CRL, tel. 053-840246). Ook worden beschrijvingspublicaties uitgegeven; deze geven meer informatie, voorbeeldpagina's e.d.
3. In dezelfde periode hebben E. Harskamp en C. Suhre een vergelijkbaar onderzoek "Vergelijking van rekenmethoden in het basisonderwijs" uitgevoerd en daarover gepubliceerd. Op dat onderzoek wordt in dit artikel niet ingegaan.
4. Hofstee (1977)'s theorie staat bekend onder de naam "weddenschapsmodel". Het komt erop neer dat een belanghebbende -bijvoorbeeld een leerboekauteur- een voorspelling doet over te verwachten evaluatie-resultaten en daarbij tevens aangeeft hoe zeker zij/hij is van die voorspelling. Overigens is dit weddenschapselement in het in noot 3 genoemde rekenrapport beter uitgewerkt dan in het taalrapport.
5. Zie bijvoorbeeld het recente boekje "Taking Charge of Change" van Hord, Rutherford, Huling-Austin en Hall (1987).

Bibliografie

- Ax, J. *Planningsgedrag van leraren*. Swets, Lisse, 1985.
- Batenburg, Th.A. van, G. van den Berg, P. Edelenbos.
Vergelijking van taalmethoden in het basisonderwijs.
 RION, Groningen, 1986.
- Bonset, H. *Onderwijs in heterogene groepen*. Muusses, Purmerend, 1987.
- Clark, C. en P. Peterson. Teachers' thought processes. In: M. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching*. Third edition; MacMillan, New York, 1985.
- Goodlad, J.I. *A Place Called School; Prospects for the Future*. McGraw Hill, New York, 1984.
- Hofstee, W.K.B. De weddenschap als methodologisch model. In: *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1977 (32, 4).

Hord, S.M. e.a. *Taking Charge of Change*. ASCD, Alexandria VA, 1987.

Lagerwey, N. *Handleidingen in het onderwijs*. Ten Brink, Meppel, 1976.

Naber, I, S. Nijhof, A. Schute. *Analyse van taalmethoden*. Deel I (1983) en II (1986), KPC, 's-Hertogenbosch.