

Functioneel aanvankelijk leesonderwijs in de spiegel; een boekbespreking

1 Inleiding

"Kijk eens wat vaker in de spiegel!" Met deze slagzin trachten de Nederlandse kappers ons ertoe te brengen door zelfkritiek op onze uiterlijke verschijning, frequenter hun salons te bezoeken. Als onderzoekers aankloppen bij 'scholen-met-een-alternatieve-onderwijsmethode', met het doel na te gaan wat het effect van die methode is, dan voelen die scholen intuïtief aan, dat hen een spiegel zal worden voorgehouden. Omdat dit kan leiden tot zelfkritiek, wat altijd lastiger is dan het bekritisieren van anderen, vraagt het enige moed positief te reageren op een verzoek tot medewerking. De scholen die bereid zijn geweest deel te nemen aan het onderzoek naar 'Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs', verdienen daarom alleen al respect en waardering.

2 Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs

De term "functioneel aanvankelijk leesonderwijs" is betrekkelijk nieuw. Bos (Neuvel et al. 1988) omschrijft het als aanvankelijk leesonderwijs waarin meer aandacht wordt besteed aan de betekenisverlening en waarin het decoderen ligt ingebed in communicatieve situaties. Een andere omschrijving is "alternatieven voor de gangbare didactiek van het aanvankelijk leesonderwijs, waarin het technisch lezen op een thematisch-cursorische wijze aangepakt wordt". Deze omschrijvingen zijn vaag en niet éénduidig en leiden daardoor gemakkelijk tot misverstanden.

3 Onderzoek

Door medewerkers van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO) werd tussen november 1984 en december 1986 een onderzoek uitgevoerd naar Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs, vaak afgekort tot FAL. Dit onderzoek had een tweeledig doel:

- 1) een beschrijving van in de praktijk voorkomende voorbeelden van "Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs" (FAL);
- 2) een evaluatie van de effectiviteit van FAL.

Het verslag van dit onderzoek is gepubliceerd als nummer 86 van de SVO-reeks met als titel: Functioneel aanvankelijk leesonderwijs. Een beschrijving en een evaluatie (Neuvel, Otter en Bos, 1988). Dit onderzoek was, mede op initiatief van de Begeleidingscommissie Jenaplanonderwijs, aangevraagd door de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) die het gesubsidiëerd heeft¹.

Het motief voor dit onderzoek was de verwachting, dat door aanvankelijk leesonderwijs dat meer aandacht schenkt aan de communicatieve functie van lezen, de

leerlingen vanaf het begin een betere leeshouding zouden verwerven. Een actievere op de betekenis gerichte instelling zou de kans verkleinen dat leerlingen tijdelijk of permanent geremd worden in hun leesontwikkeling. Met name zou dit gelden voor kansarme kinderen die te maken hebben met een thuisomgeving waarin ze weinig ervaring kunnen opdoen met de functie van lezen en schrijven.

4 Uitgangspunten

Om het eerste onderzoeksdoel te bereiken is het noodzakelijk vooraf enkele criteria of uitgangspunten aan te geven, om uit te kunnen maken welke didactieken wel en welke niet tot "Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs" gerekend moeten worden.

Als *centraal* kenmerk of uitgangspunt van FAL geven de auteurs van het onderzoeksrapport aan dat het leesonderwijs niet gestart wordt met bestaande teksten, maar dat de kinderen zelf eerst teksten maken. Wat kinderen te vertellen hebben, wordt opgeschreven. Aanvankelijk nog alleen door de leerkracht, maar al snel worden er voorzieningen getroffen om kinderen daarbij te laten helpen. Die teksten worden de 'leer- en lesstof'.

Dit centrale uitgangspunt wordt nader uitgewerkt en toegelicht in een vijftal punten, die als criteria dienen op grond waarvan besloten wordt of een bepaalde werkwijze al dan niet tot de FAL-benadering gerekend moet worden.

1. Het leren lezen wordt niet gepresenteerd als een aparte activiteit, maar het wordt ingebed in de stimulering van de taal- en denkontwikkeling als 'geheel'. Er zijn echter wel aparte oefenmomenten die meer specifiek op lezen zijn gericht.
2. Het leren lezen zelf wordt betekenisgericht aangepakt. Dit impliceert dat het vanaf het begin (in ieder geval deels) moet gebeuren met zinnen en korte teksten. De reden daarvan is dat alleen in zinnen gelijktijdig gebruik gemaakt kan worden van orthografische, syntactische en semantische informatie om tot betekenis te komen. Wel wordt er aandacht besteed aan het decoderen zelf, maar zo dat het uitmondt in een zinvolle representatie en dat tijdens het decodeerproces gebruik gemaakt kan worden van de betekenis (context).
3. Kinderen leren met 'hun eigen taal' lezen. De teksten die naar aanleiding van ervaringen en activiteiten van kinderen gemaakt worden en die als leesstof dienen, worden zo letterlijk mogelijk opgesteld in de eigen bewoordingen van de leerlingen. Aan de woordkeuze worden veelal helemaal geen beperkingen opgelegd. Een criterium als klankzuiverheid wordt niet gehanteerd. Zinspatronen van kinderen worden zoveel mogelijk overgenomen, al zijn ze vaak ingewikkelder dan de eenvoudige zinnen die in methoden en eerste leesboekjes voorkomen.
4. De leer- en de lesstof ligt niet vast, maar de leerkracht vult die met zijn leerlingen zelf in. FAL is een open benadering niet alleen wat de inhoud betreft, maar ook met betrekking tot de ruimte voor eigen werkwijzen en voor het gebruik maken en ontwikkelen van een eigen leerstijl van kinderen. Kinderen krijgen de ruimte zelf ontdekkingen te doen, omdat lezen een actief en een probleemoplossend proces is.

Het is de taak van de leerkracht een evenwicht tot stand te brengen tussen het

zelfontdekkend leren en het leerkrachtgeleide leren (instructies), tussen het incidentele leren en het meer reflectieve leren.

5. Het leren lezen wordt geïndividualiseerd. Er wordt rekening gehouden met de culturele achtergrond van de kinderen en met hun individuele belangstelling en interesse. De lees- en oefenstof is veelal individueel. De kinderen krijgen de kans de verschillende leesvaardigheden in eigen tempo en leerstijl te ontwikkelen. De hulp van de leerkracht wordt zoveel mogelijk afgestemd op het niveau van het kind.

Deze uitgangspunten kunnen volgens de onderzoekers *niet als feiten* worden opgevat, maar als *vooronderstellingen* die een redelijke basis hebben in moderne theorieën over het menselijk functioneren. Men zou kunnen stellen dat het een ideaal-typische schets is van FAL. Die schets is echter nog in vrij algemene bewoordingen gesteld. Ze vragen nog om een verdere specifieke of concrete invulling. Die invulling wordt gegeven door de beschrijving van buitenlandse en Nederlandse FAL-aanpakken.

5 Buitenlandse voorbeelden

Er worden vier, zeer uiteenlopende buitenlandse voorbeelden beschreven. Twee daarvan zijn representanten uit Engeland: de aanpak van D. Nash (1973) en de methode "Breakthrough to literacy" van Mackay et al. (1970). Frankrijk is vertegenwoordigd door de pedagogisch-didactische aanpak van Freinet (Van der Wissel, 1977), terwijl voor de Verenigde Staten de taalervarings-benadering ('Language Experience Approach') van Stauffer (1970) model staat.

Deze beschrijvingen zijn in het kader van dit onderzoek relevant, omdat zij een aanwijsbare invloed hebben gehad op de ontwikkelingen in Nederland.

6 Screenings- en selectieprocedure

Om de FAL-aanpakken in de praktijk in Nederland te beschrijven, moesten eerst scholen worden geselecteerd waarvan verwacht mocht worden, dat zij aan de gestelde criteria zouden voldoen. Door informanten te benaderen uit het Jenaplan- en Freinet-onderwijs en bovendien aan alle onderwijsbegeleidingsdiensten een verzoek te richten, om scholen op te geven, waarvan kon worden aangenomen dat ze het aanvankelijk leesonderwijs op een FAL-wijze verzorgden, werden 63 relevant geachte scholen gevonden. Aan deze scholen werd een vragenlijst verzonden voor nadere informatie. Veertig scholen retourneerden deze lijst en 36 daarvan konden worden gekwalificeerd als werkend met een FAL-aanpak. Uiteindelijk bleken er 13 relevante scholen bereid volledig aan het onderzoek mee te werken. Voor een observatie-onderzoek werden hieruit drie scholen gekozen: twee Jenaplanscholen met respectievelijk een geringe en een belangrijke cursorische aanvulling en een Freinetschool met een geringe cursorische aanvulling. Voor de evaluatie van de leesvorderingen werden deze drie scholen aangevuld met zeven andere. Rekening houdend met een voldoende aantal jaren ervaring met FAL en de bereidheid tot medewerking, bleek dat een aantal van 10 scholen net gehaald kon worden.

Dit groepje kon worden onderverdeeld naar drie onderwijs-bewegingen: het Jenaplan-onderwijs (5 scholen), het Freinet-onderwijs (3 scholen) en de Geïntegreerde Lees-taalbenadering (2 scholen). Binnen die groep werd een verder onderscheid aangebracht in varianten, waarin de mate van individualisering en de mate van systematisch, cursorische hulp verschilden.

De keuze van FAL-scholen was dus niet representatief voor de totale groep, maar een zeer bewust gekozen selectie daaruit, wat uiteraard consequenties heeft voor de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten.

7 Bronnen

Het bronnenmateriaal waaruit geput is voor de beschrijvingen is velerlei van aard: boeken, tijdschriften, schooldocumenten, videobanden, interviews en observaties. Over de aard, de duur en de frequentie van de *observaties* in de drie hierboven genoemde scholen wordt in het rapport *geen* nadere informatie verstrekt, zodat aangenomen mag worden dat die vrij beperkt zijn geweest.

8 Beschrijving

Bij de beschrijving van de verschillende FAL-aanpakken is gekozen voor de hierboven genoemde hoofdingeling, omdat elke onderwijs-beweging daaraan zijn eigen kleuring geeft. In het Jenaplan-onderwijs heeft dat te maken met de centrale plaats van wereldoriëntatie en in het Freinet-onderwijs met de vrije tekst en de daar omheen ontwikkelde werkvormen. Met de Geïntegreerde Lees-taal benadering wordt bedoeld de werkwijze die door het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland is ontwikkeld, met name door Kopmels en De Baar (1986). Deze is geen beweging, zoals het Jenaplan- en Freinet-onderwijs, maar omdat die benadering uitgaat van de individuele ontwikkeling van kinderen en daarop aansluit met ondersteunende activiteiten, zonder gebruik te maken van een 'leesmethode', is zij ook tot de FAL-benadering gerekend.

Bij de beschrijving van de afzonderlijke aanpakken staan drie aandachtspunten centraal:

- A. de cyclus van activiteiten rond het maken van een tekst;
- B. de fasen die in de leesontwikkeling worden onderscheiden;
- C. de wijze waarop en de mate waarin aandacht wordt geschonken aan de ontwikkeling van de decodeer-vaardigheid.

Uit die beschrijvingen blijkt dat de FAL-aanpakken soms op verschillende punten zeer sterk uiteenlopen. De vraag dringt zich dan ook op of het wel zoveel zin heeft ze onder één noemer te brengen.

De belangrijkste vraag is echter in hoeverre de beschrijvingen een weerspiegeling zijn van wat er daadwerkelijk in de betreffende scholen gebeurt. Toen de Bestuursraad van de SLO tot aanvraag van dit onderzoek besloot, verwachtte hij een beschrijving die gebaseerd zou zijn op uitvoerige, betrouwbare en valide gegevens. Het is genoegzaam bekend dat er dikwijls een discrepantie bestaat tussen wat leerkrachten denken

en zeggen dat zij doen en datgene wat er feitelijk in hun lessen gebeurt. Vergelijkend onderzoek naar het effect van onderwijsmethoden vereist daarom observaties in de klas. Zelfs wanneer leerkrachten beschikken over dezelfde leermiddelen en een uitvoerige handleiding, dan nog blijkt het onderwijsgedrag van leerkrachten onderling duidelijk te verschillen, zoals Creemers (1974) dat met name voor aanvankelijk leesonderwijs heeft aangetoond. Aangenomen mag worden dat dit in versterkte mate het geval zal zijn bij open curricula, zoals de FAL-benaderingen. Zoals reeds vermeld, werden slechts op drie scholen observaties verricht en bij de beschrijving van die scholen is het voor de lezer niet duidelijk, welke gegevens zijn ontleend aan observaties en welke aan andere bronnen.

Nu is het natuurlijk ook weer niet zo, dat interview-gegevens en schooldocumenten geen enkele waarde zouden hebben. Het is ongetwijfeld de moeite waard kennis te nemen van de gegeven beschrijvingen, vooral als men bij lezing daarvan zich goed realiseert op welke bronnen ze zijn gebaseerd. Men zal zich dan eerder vragen gaan stellen. Een paar voorbeelden kunnen dit wellicht verduidelijken.

9 De kenmerken van FAL in de praktijk

Als centraal kenmerk van de FAL-aanpak wordt genoemd, dat het leesonderwijs niet gestart wordt met bestaande teksten, maar met teksten die de kinderen zelf hebben gemaakt. Wanneer voldoet men aan dit criterium? Hoe lang duurt die start: twee of drie weken of een half jaar? Betekent dit dat gedurende die periode alleen teksten worden gelezen die door de kinderen zijn gemaakt? Deze vraag moet vermoedelijk ontkennend worden beantwoord, omdat één van de scholen aangeeft dat in het eerste half jaar ongeveer 75% van de leestijd wordt besteed aan systematisch, cursorisch leesonderwijs (p.125). Is de FAL-aanpak ook mogelijk als er in hoge mate wordt geïndividualiseerd? Hoe speelt een leerkracht dit klaar zonder in tijdnood te geraken?

Aan de woordkeuze worden geen beperkingen opgelegd en het criterium klankzuiverheid wordt niet gehanteerd, staat in het derde uitgangspunt. In hoeverre klopt dat met de praktijk? Op bladzijde 116 wordt vermeld dat de kern- of etiketterwoorden veelal klankzuiver zijn of simpel. De twee korte verhaaltjes, zes bladzijden verder, bestaan enkel uit één-lettergrepige woorden, die met uitzondering van de lidwoorden allemaal klankzuiver zijn.

Gaan de genoemde kenmerken ook op voor het pakket van het RPC Zeeland? Koppels (1985) onderscheidt zes stadia in de 'spontane' leesontwikkeling:

1. spelen met letters
2. onzinwoorden
3. woorden namaken (zonder letterkennis)
4. woorden maken (met letterkennis)
5. steeds moeilijker woorden
6. steeds moeilijker zinnen.

Deze stadia laten een opbouw zien van elementen naar steeds grotere gehelen. Is dit in overeenstemming met het centrale uitgangspunt van FAL?

Uit andere bronnen is bekend dat in het Zeeuwse pakket onderscheid wordt gemaakt tussen leerlingen die met weinig begeleiding, min of meer zelf-ontdekkend leren lezen

en de kinderen die daarbij zeer gerichte instructie nodig hebben (De Baar, 1986). De woorden in de boekjes die *voor* deze laatste groep (niet *door* deze groep!) zijn samengesteld, worden in hoge mate bepaald door klankzuiverheid. Nu is het denkbaar dat de betreffende twee scholen dit pakket op een andere wijze hanteren, zodat dit met opzet bij de beschrijving is weggelaten. Opvallend is wel dat de bronvermelding juist voor deze beschrijving minimaal is.

Het eerste doel van het onderzoek: "een beschrijving van in de praktijk voorkomende voorbeelden van FAL" is maar ten dele bereikt, zeker als men het accent legt op "*in de praktijk*", zoals de oorspronkelijke bedoeling van de aanvrager was.

10 Onderzoek in de Verenigde Staten

Het tweede onderzoeksdoel was een evaluatie van de effectiviteit van FAL. Om de vraag naar de effectiviteit te beantwoorden wordt eerst een overzicht gegeven van Amerikaans onderzoek en daarna worden de resultaten besproken van het Nederlandse FAL-onderzoek.

In de Verenigde Staten bestaat een stroming in de leesdidactiek, die wordt aangeduid als de Language Experience Approach. Deze benadering voldoet in grote lijnen aan de criteria van FAL. Binnen de Language Experience Approach bestaan heel wat varianten. Het is daarom moeilijk de resultaten van het grote aantal onderzoeken te interpreteren. Op basis van verrichte literatuurstudie komen *de auteurs van dit onderzoeksrapport* tot de volgende voorlopige conclusies, waarbij FAL strikt genomen vervangen dient te worden door LEA (Language Experience Approach).

1. FAL is, mits er voldoende, systematische aandacht wordt besteed aan het decoderen, op zijn minst een even effectieve aanpak voor het aanvankelijk lezen als de gangbare (Amerikaanse) methoden.
2. Wordt het decoderen binnen FAL 'verwaarloosd', dan lopen met name zwakke en kansarme leerlingen risico's.
3. De veronderstelling, dat FAL een positieve invloed heeft op de leeshouding, bleek vooralsnog niet onderzoekbaar bij jonge kinderen.
4. Ondanks het gunstige beeld, betekent het niet dat met FAL de leesproblemen zijn opgelost. Het feit dat er eind groep 5 (third grade) geen betere resultaten met FAL bereikt werden dan met gangbare Amerikaanse methoden, geeft dat overduidelijk aan.
5. FAL blijkt in ieder geval een goede basis te bieden van waaruit met perspectief aan een verbetering van het leren lezen gewerkt kan worden.

Omdat de onderwijssituatie in de Verenigde Staten duidelijk verschilt van de Nederlandse en het Engelse spellingsysteem veel meer klankafwijkingen kent dan het Nederlandse, is voorzichtigheid geboden met het generaliseren van deze onderzoeksresultaten naar onze situatie. Het is echter wel nuttig te weten hoe de zaken elders liggen.

11 Het onderzoek in Nederland

In Nederland waren geen gegevens beschikbaar omtrent de leesvaardigheid van kinderen in FAL-scholen. In dit onderzoek werd beoogd een antwoord te geven op de twee volgende vragen:

1. Wat kan aan het eind van groep drie (eerste klas) gezegd worden van de leesontwikkeling van kinderen die met een FAL-aanpak hebben leren lezen?
2. Wat kan aan het eind van groep vijf (derde klas) gezegd worden van de leesontwikkeling van kinderen die in groep drie met een FAL-aanpak hebben leren lezen?

12 De steekproef

Om deze vragen te beantwoorden is op de 10 geselecteerde FAL-scholen een cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd. Daarbij is gebruik gemaakt van genormeerde toetsen voor technisch en begrijpend lezen, die ook in het project "Preventie van Leesmoeilijkheden" (Van Dongen, 1984) waren afgenomen². Daardoor was *tot op zekere hoogte* een vergelijking met de leesontwikkeling van kinderen die volgens gangbare didactieken hadden leren lezen, mogelijk. Tot op zekere hoogte, omdat men wel moet bedenken, dat de groep FAL-scholen selectief is samengesteld, terwijl de steekproef van het Project Preventie van Leesmoeilijkheden (PPL-groep) ad random is getrokken uit een gebied met een straal van zeventig kilometer rond Nijmegen. Bovendien was dit laatste onderzoek niet cross-sectioneel maar longitudinaal opgezet. Bij een longitudinaal onderzoek worden de prestaties van *dezelfde leerlingen* op verschillende tijdstippen vergeleken, terwijl bij cross-sectioneel onderzoek het *niet* gaat om *dezelfde* leerlingen. Bij cross-sectioneel onderzoek is daarom een vergelijking van de prestaties op verschillende tijdstippen een hachelijke zaak. Wel is gecontroleerd of de scores van beide groepen op enkele intelligentietesten veel verschilden. Dit bleek niet het geval te zijn.

13 Resultaten

Na een jaar leesonderwijs vertoonde de FAL-groep als geheel een achterstand in de ontwikkeling van het technisch en het begrijpend lezen ten opzichte van de PPL-groep. In de FAL-groep kwamen aanzienlijk meer kinderen voor die nog in onvoldoende mate zelfstandig eenvoudige woorden konden lezen en die derhalve ook niet in staat waren korte teksten te begrijpen. De gemiddelde achterstand in de FAL-groep moet voor een belangrijk deel worden toegeschreven aan de groep kinderen, die nog niet in staat waren zelfstandig nieuwe woorden te ontsleutelen. De overige kinderen uit de FAL-groep vertoonden niet zo'n duidelijke achterstand. Bovendien bleek dat de meeste kinderen met een vertraagde leesontwikkeling aan het einde van groep drie, kwamen uit FAL-scholen waarin relatief weinig cursorische activiteiten waren opgenomen. Blijkbaar lopen bij een open FAL-benadering vooral zwakke leerlingen risico's en hebben zij, vooral in het begin, behoefte aan een technisch, systematisch opgebouwde leergang.

Na drie jaar leesonderwijs (eind groep vijf) verschilden de leesprestaties van de FAL-kinderen niet systematisch van die van kinderen uit de PPL-groep. De gemiddelde resultaten voor technisch lezen waren gelijk. Ook het aantal zwakke lezers in beide onderzoeksgroepen was verhoudingsgewijs gelijk. Voor begrijpend lezen scoorde de FAL-groep beter op één van de twee afgenomen toetsen (Schriftelijke Opdrachten) en de PPL-groep op de andere toets (Begrijpend Lezen M3).

Er wordt echter niets vermeld over het *leesonderwijs* in het tweede en derde leerjaar. Ook gegevens over eventuele 'uitvallers' of 'zittenblijvers' ontbreken. Dit maakt het moeilijk de gerapporteerde gegevens te interpreteren.

14 Conclusies en discussie

Wat zijn nu de belangrijkste conclusies die getrokken kunnen worden uit dit onderzoeksrapport?

In elk geval is het een beetje duidelijker geworden wat onder "Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs" verstaan kan worden. Maar tevens is gebleken dat het begrip zo ruim wordt omschreven en geïnterpreteerd, dat daarbinnen te grote verschillen bestaan om het éénduidig voor theorievorming en wetenschappelijk onderzoek te kunnen gebruiken. Een van de stellingen van een medewerker van het SCO, die in het begin dit jaar promoveerde was: "Functionele taalvaardigheid is een begrip dat beter zo snel mogelijk vergeten kan worden" (H. van den Bergh, 1988). Dit geldt ook voor de term "Functioneel Aanvankelijk Lezen", omdat hij meer verwarring dan duidelijkheid schept. Dit betekent niet dat de *ideeën* die aan de diverse aanpakken ten grondslag liggen ook zo snel mogelijk zouden moeten verdwijnen.

15 Geringe verbreiding

Niettegenstaande de zeer ruime omschrijving blijken er maar heel weinig scholen te zijn in Nederland die de FAL-aanpak gebruiken.

Reeds vanaf de zeventiger jaren is met name binnen de Nederlandse Jenaplan Vereniging en de Freinet Beweging deze aanpak gepropageerd. Neuvel c.s. geven voor die geringe verbreiding geen verklaring. Wel zijn in het rapport daarvoor aanwijzingen te vinden.

Zo wordt een leerkracht aangehaald die zijn ervaringen vertelt na een jaar in een stamgroep van zes- tot negenjarige te hebben gewerkt met de FAL-aanpak van Nash: "Zo schreef ik elke dag tien verhaaltjes en las ik tien keer verhaaltjes voor, tenminste dat probeerde ik zoveel mogelijk. Er ging erg veel tijd in zitten en de tweede- en derdejaars moesten ook nog individueel begeleid worden bij hun specifieke aanvangsmoeilijkheden en in hun leerproces." (p. 77) Deze leerkracht geeft hiermee aan dat de tijd van een leerkracht beperkt is en dat het onderwijs zo georganiseerd moet worden dat alle kinderen aan hun trekken moeten komen. Het ideaal moet ook haalbaar zijn.

Een commissie van de Stichting Jenaplan stelt: "Leerkrachten die zo willen werken moeten beschikken over een gedegen kennis van het ontwikkelingsproces van kinderen, van verschillende leesmethodieken, opdat ze daaruit, per geval en per situatie, een

verantwoorde keuze maken en het kind verder helpen met zijn/haar zone van de naastbij ontwikkeling" (p.32) Deze kanttkening heeft betrekking op de hoge eisen die gesteld moeten worden aan de bekwaamheid en het didactisch inzicht van de leerkracht. En die komen meestal niet als een geschenk uit de hemel vallen.

16 Geen nieuwheidseffect

Bestudering van methodenvergelijkend onderzoek in het algemeen laat zien, dat er vrijwel altijd positieve effecten voor een experimentele of innovatie methode worden gevonden (p.156). In het onderhavige onderzoek is dit niet het geval. Dat is des te opmerkelijker, omdat de geselecteerde groep scholen ongetwijfeld tot de voortrekkers gerekend moet worden, die bewust gekozen heeft voor de FAL-aanpak en daarin gelooft.

Voor hen moeten de gevonden resultaten toch min of meer teleurstellend zijn. Het vraagt dan enige moed die uitkomsten onder een groter publiek te verbreiden. Dit is niet zo vanzelfsprekend, als men soms denkt. Zo merkt Perfetti (1985) het volgende op met betrekking tot het onderzoek van Evans en Carr naar de effectiviteit van de Language Experience Approach: "According to the authors of this study, the educational district that funded the study wanted an outcome other than the one obtained. The report has been ignored, if not actually suppressed by its sponsors." (p. 252) De openheid van de Nederlandse onderzoekers en de initiatiefnemers verdient in dit geval dan ook waardering.

17 Relevantie voor de praktijk

Wat doe je nu met de gegevens van zo'n rapport? Strasser heeft ooit een boek geschreven met de titel: "Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid" (1963). Wetenschappelijk gezien kan men aan de gerapporteerde gegevens helaas maar weinig waarde hechten, gezien een aantal onderzoeks-methodologische tekortkomingen. Maar voor 'wijze mensen' kunnen die gegevens toch wel van nut zijn. Wetenschappelijk verifieerbare kennis is weliswaar belangrijk, maar zij bestrijkt altijd slechts een deel van de werkelijkheid, omdat zij bepaalde aspecten buiten beschouwing moet laten om tot algemene uitspraken te kunnen komen. Bij het *toepassen* van wetenschappelijke kennis moet men daar rekening mee houden. Wetenschap heeft niet het laatste woord. Wijsheid bestaat hierin dat men in de praktijk van het leven in staat is de waarde van verschillende soorten informatie tegen elkaar af te wegen. Dit betekent dat naast wetenschappelijke kennis vaak ook niet-wetenschappelijke kennis in de overwegingen betrokken moet worden.

Als men dit rapport leest en de gegeven informatie voortdurend relateert zowel aan beschikbare wetenschappelijke kennis als aan zijn eigen voorwetenschappelijke ervaring, dan zegt het hier gerapporteerde toch wel 'iets'. Het feit, dat bewegingen die reeds tientallen jaren behoorlijk wat publiciteit hebben gekregen, zoals bijvoorbeeld de Freinet-beweging en de opvattingen van Decroly, nauwelijks zijn terug te vinden in de praktijk van het aanvankelijk lesonderwijs, moet tot nadenken stemmen. Het gemak waarmee in dit rapport voorbij wordt gegaan aan ervaringen en onderzoeksgegevens

uit ons eigen verleden, is een ander punt dat de aandacht verdient. Het als nieuw gepresenteerde is niet zo nieuw als men denkt.

Als bovendien blijkt dat de praktijk van een zorgvuldig geselecteerde groep overtuigde volgelingen in een aantal gevallen aanzienlijk afwijkt van het gestelde ideaal, dan is het op zijn minst verstandig, prudent of wijs, vraagtekens te plaatsen bij de haalbaarheid van functioneel aanvankelijk leesonderwijs.

Bij *enthousiaste aanhangers* van bepaalde didactische vernieuwingen, vindt men heel dikwijls *positieve* effecten. Dit blijkt achteraf vaak niet het gevolg te zijn van de voortreffelijkheid van de nieuwe werkwijze als zodanig, maar van de motivatie en het enthousiasme van die aanhangers. Als men, zoals hier het geval is, eerder negatieve dan positieve effecten vindt, lijkt 'voorzichtigheid' op zijn plaats.

Misschien zullen wat al te enthousiaste propagandisten van FAL door dit onderzoek wat voorzichtiger worden met hun beweringen. Zeker is dat niet. Maar mocht dit het geval zijn, dan is dat winst.

Een niet onbelangrijke functie van onderzoek is het ontmaskeren van mythes. Meestal is één onderzoek daartoe niet voldoende. In 1967 schreef Chall "Learning to read: the great debate" waarin zij de relevante onderzoeksgegevens van 1910 tot 1965 over aanvankelijk leesonderwijs heeft samengevat. In 1982 verscheen van deze publicatie een bijgewerkte versie, aangevuld met onderzoek tot aan 1982. Nog sterker dan in 1967 blijkt daaruit dat de opvatting als zouden meer open programma's tot een betere cognitieve ontwikkeling leiden en meer voldoening schenken dan meer directe, gestructureerde benaderingen, *niet* door empirische gegevens *bevestigd* wordt. Voor leerlingen beneden het derde leerjaar (groep 5) wijzen de feiten eerder in een tegengestelde richting. Niettegenstaande het werk van Chall aantoonbaar invloed heeft gehad op de praktijk van het aanvankelijk leesonderwijs in de Verenigde Staten, constateert zij zelf dat "the great debate" nog steeds voortduurt. Alleen de achterliggende theorieën zijn gewijzigd.

18 Verleden en heden

Aan relevante gegevens uit de *geschiedenis* van het aanvankelijk leesonderwijs wordt door Neuvel et al. (1988) maar weinig aandacht gechonken. De orthodoxe globaalmethodes van de dertiger jaren vertonen in een aantal gevallen minstens evenveel overeenkomsten met de kenmerken van de FAL-benadering als de aanpak van de onderzochte scholen. De wijze waarop bijvoorbeeld Hamaïde (1922) de leesmethode op het instituut van Decroly heeft beschreven, illustreert dit heel duidelijk. Ook zijn er al in de dertiger jaren onderzoeksgegevens bekend over de methode Decroly (Forer, 1934; Segers, 1939). In de jaren vijftig is er in Nederland een levendige discussie geweest over de voor- en nadelen van de globaalmethodes (Van der Velde et al. 1950; Swanenburg 1956; Brus 1957). Het zou verhelderend zijn geweest de overeenkomsten en de verschillen tussen de diverse globaalmethodes en de FAL-benaderingen te belichten. De kans is groot dat de bevindingen overeen zouden stemmen met die van Chall: "De vragen en de problemen zijn niet nieuw, de discussie gaat voort, alleen de theorieën zijn veranderd".

Nijmegen, maart 1989

Noten

1. In Nederland kan het onderwijsveld wensen naar voren brengen met betrekking tot onderzoek van het onderwijs en leerplanontwikkeling. Zo heeft enkele jaren geleden een commissie van de Nederlandse Jenaplan Vereniging (NJPV) via de Stichting voor Leerplan Ontwikkeling (SLO) verzocht om een onderzoek te laten uitvoeren naar Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs. Het bestuur van de SLO heeft dit initiatief overgenomen door een verzoek om subsidie in te dienen bij de SVO. Gelden voor onderzoek van het onderwijs worden door de overheid namelijk beschikbaar gesteld via de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO).
2. Het project "Preventie van Leesmoeilijkheden" was een project dat ten dele een onderzoeksproject was en ten dele een innovatieproject, dat tussen 1978 en 1984 werd uitgevoerd in een samenwerkingsverband tussen het Instituut voor Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen, het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch, twee regionale schooladviesdiensten en een aantal scholen. De materialen die ten behoeve van de innovatie zijn ontwikkeld worden verspreid door het KPC. De onderzoeksresultaten zijn gepubliceerd in de dissertatie van D. van Dongen (1984, zie bibliografie) en in diverse tijdschriftartikelen.

Bibliografie

- Baar, K. de, *Individualiserend Leesonderwijs*. Middelburg: RPCZ 1986
- Bergh, H. van den, *Examens geëxamineerd*. 's-Gravenhage: SVO 1988 (Selecta reeks)
- Brus, B.Th., Factoren die van invloed zouden zijn op het leren lezen. In: *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 2 (1956-1957) nr. 5 en 6, 291 e.v.
- Chall, J.S., *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill 1967, Id., 1982
- Creemers, H.P.M., *Evaluatie van onderwijsstijlen binnen het aanvankelijk lezen*. Een onderwijskundig onderzoek naar de relatie tussen methodegebruik van de leerkracht en de prestaties van de leerlingen. Utrecht 1974
- Dongen, D. van, *Leesmoeilijkheden*. Naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen. Tilburg: Zwijzen 1984
- Forer, S., Eine Untersuchung zur Lese-Lern Methode Decroly. In: *Zeitschrift für Kinderforschung*, 42 (1934) 27
- Hamaïde, A., *La méthode Decroly*. Neuchatel - Paris, z.j. (1922)
- Kopemels, D., *Kleine mensen leren lezen, (Decroly revisited)*. Derde uitgebreide druk, Middelburg: Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland 1985
- Mackay, D., Thomson, B., Schaub, P., *Breakthrough to literacy*. The theory and practice of teaching initial reading and writing. London: Longman 1970
- Nash, D., Lezen - een onderdeel van de totale ontwikkeling van jonge kinderen. In: *Pedomorfose*, 5 (1973) 15-34

- Neuvel, J., Otter, M.E., Bos, D.J., *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs*. Een beschrijving en een evaluatie. (SVO-reeks nr. 86) Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger 1988
- Perfetti, C. A., *Reading ability*. New York: Oxford University Press 1985
- Segers, J.E., *La psychologie de la lecture*. Anvers, 1939
- Stauffer, R., *The language experience approach to the teaching of reading*. New York: Harper & Row 1970
- Strasser, S., *Opvoedingswetenschappen opvoedingswijsheid*. 's-Hertogenbosch: Malmberg 1963
- Swanenburg, B., Een didactiek voor het aanvankelijk leesonderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 32 (1956) 337 e.v.
- Van der Velde, I. e.a. *Gloobaal lezen*. Groningen - Djakarta, 1950 (Losse Pedagogische Studiën)
- Wissel, A. van der., *C. Freinet: La méthode naturelle: een samenvatting*. Groningen: Universiteit van Groningen 1977 (Heymans Bulletins, HB 80 490 EX.)