

Mommers' wijsheid: over de interpretatie van de resultaten van een onderzoek naar functioneel aanvankelijk leesonderwijs

1. Inleiding

De meest gebruikte methode voor aanvankelijk leesonderwijs in Nederland is, al vele jaren lang, *Veilig leren lezen*. De hoofdauteur van de methode is Dr. M.J.C. Mommers, die kort geleden afscheid nam als medewerker aan de Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de KU Nijmegen. Onder zijn leiding werd binnen die vakgroep o.a. het bekende onderzoek Project Preventie van Leesmoeilijkheden (SVO Project 0492) - voortaan PPL - uitgevoerd. Aansluitend bij dat PPL is binnen de vakgroep o.a. ook een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van de leesvaardigheid in het basisonderwijs (SVO Project 1126) uitgevoerd en zijn er, in het kader van het zorgverbredingsbeleid, secundaire analyses op de databestanden uit beide projecten uitgevoerd (SVO Project 6564).

Veilig leren lezen kan gekarakteriseerd worden als een traditionele methode. Kenmerkend is de relatief grote nadruk op cursorisch aan te brengen decodeervaardigheden; anders gezegd: het gaat om een zogenaamde bottom-up methode.

Natuurlijk worden er op Nederlandse scholen ook andere aanpakken voor het aanvankelijk leesonderwijs gepraktiseerd. Met de benaming Functioneel aanvankelijk leesonderwijs - voortaan FAL - wordt een aantal van die aanpakken benoemd, die er naar streven het lezen functioneel in andere taalactiviteiten in te bedden. Scholen die zo'n FAL-aanpak realiseren - vaak zijn dat vernieuwingscholen zoals Jenaplan- en Montessorischolen en Vrije Scholen -, kiezen vooral voor een natuurlijke verwervingsaanpak - zoals taal überhaupt door kinderen op een natuurlijke wijze wordt verworven -, waarbij eventueel, incidenteel of meer systematisch, cursorisch kan worden bijgestuurd. Een FAL-aanpak is in wezen een zogenaamde top-downachtige benadering.

De SCO (Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek) te Amsterdam, heeft onderzoek gedaan op scholen met een FAL-aanpak (SVO Project 4164). Dat onderzoek wilde enerzijds een beschrijving geven van in de praktijk voorkomende voorbeelden van FAL, anderzijds wilde het de effectiviteit van FAL evalueren. Voor dat laatste onderdeel van het onderzoek is gebruik gemaakt van genormeerde toetsen voor technisch en begrijpend lezen zoals die ook in het PPL zijn afgenomen. De controlegroep is ook uit dat onderzoek 'gehaald'. In Neuvel et al. (1988) zijn de resultaten van het onderzoek gepubliceerd.

Mommers (1988) heeft voor *Spiegel* dat onderzoeksverslag besproken; die bespreking vormt de aanleiding voor het schrijven van dit artikel. Ik wil laten zien, dat Mommers in zijn bespreking enerzijds onrecht doet aan de tekst van

het onderzoeksverslag; anderzijds dat hij die tekst gebruikt als inspiratiebron voor het ontwikkelen van eigen standpunten.

Aan het eind van zijn bespreking trekt Mommers de volgende conclusies.

1. De prestaties op de onderzochte FAL-scholen vallen tegen vergeleken met die van de controlegroep.
2. In het verleden is dat eerder gebleken; ook buitenlands onderzoek wijst in die richting.
3. Op grond van 1. en 2. is voorzichtigheid geboden; open pedagogieken leveren geen betere cognitieve prestaties op.
4. Liever stoppen met dergelijke activiteiten, want:
 - a. ze zijn weinig verspreid;
 - b. er zijn geen positieve effecten, eerder negatieve;
 - c. het kost veel individuele leerkrachtinspanning die beter besteed kan worden.

De eigenlijke conclusie die Mommers trekt is: Laten we het maar bij het oude, goed gevestigde, meer traditionele leesonderwijs houden. *Veilig leren lezen* dus. Nu doet zich het merkwaardige fenomeen voor, dat Neuvel et al. veel minder pessimistisch zijn: zij trekken eerder voorzichtig positieve conclusies en geven op grond van hun onderzoek adviezen hoe het nog beter kan.

Ook is het niet zo - wat Mommers mogelijk aanneemt, dan wel hoopt - dat de aanhangers van het FAL-onderwijs geschokt zouden zijn door de resultaten en nu wel wat voorzichtiger zouden zijn geworden. Integendeel. Op grond van mijn contacten in het veld heb ik vast kunnen stellen, dat het FAL-onderwijs redelijk gelukkig is met de door Neuvel et al. geleverde onderzoeksresultaten. Maar als dat zo is, dan is er iets aan de hand. Op basis van dezelfde feitenpresentatie tot zo verschillende conclusies en beoordelingen komen, moet toch iets betekenen? Aangezien Neuvel et al. en FAL-scholen, qua waardering, dicht bij elkaar liggen, is er wellicht iets aan de hand met de perceptie van Mommers.

De volgende mogelijkheden dienen zich aan:

- a. De onderzoekers en Mommers zetten verschillende resultaten, feiten en omstandigheden, ten koste van andere, op de voorgrond en geven daardoor verschillende gewichten aan deze aspecten bij de oordeelsvorming.
- b. Mommers voegt andere informatie toe die hij bij de oordeelsvorming wil betrekken.
- c. Mommers laat informatie van de auteurs weg, mogelijk, omdat hij die informatie niet relevant voor zijn doel of oordeelsvorming acht.
- d. Mommers heeft kritiek op de onderzoeksmethode en daardoor op de onderzoeksuitkomsten; dit betreft vooral punten die relevant zijn voor de oordeelsvorming.
- e. Mommers heeft vermoedens, aannames, feiten tot zijn beschikking (o.a. met betrekking tot de onderwijspraktijk) die zijn negatieve oordeel (ten koste van het positieve van de auteurs) ondersteunen.

Bij de bespreking van deze vijf mogelijkheden gaat het er niet alleen om, dat ik vaststel dat deze mogelijkheden voorkomen, maar ook dat ik aangeef wat de waarde ervan is bij elk punt ten aanzien van de oordeelsvorming.

2. De onderzoeksresultaten

Wat zijn de feiten? In groep 3 halen leerlingen van de onderzochte FAL-scholen significant slechtere resultaten, zowel voor technisch als voor begrip-pend lezen, dan de PPL-kinderen uit het traditionele onderwijs, waarin bijvoorbeeld *Letterstad* of *Veilig leren lezen* gebruikt worden. Bovendien is de standaarddeviatie bij de FAL-scholen telkens veel groter. Een ook niet al te positieve zaak. In groep 5 scoren de FAL-scholen vergelijkbaar met de traditionele PPL-scholen. Ook de standaarddeviaties zijn nu vergelijkbaar.

Wanneer Mommers spreekt over de slechtere resultaten dan doelt hij telkens op de resultaten van groep 3. Het is de vraag of dat wel reëel is. Je mag van een school verwachten, dat die ervoor zorgt dat haar leerlingen, in een tijdsbestek van acht jaar, de eindtermen halen. Langs welk traject en in welke tijdsplanning, dat staat daarbij voorshands niet ter discussie. Op grond van de feiten zou je zelfs de hypothese kunnen formuleren, dat als de (overigens cross-sectioneel gemeten) ontwikkelingslijnen doorzetten, de FAL-scholen na acht jaar betere resultaten zullen bereiken, dan de traditionele scholen. Er zijn aanwijzingen dat dit inderdaad het geval is (Van der Geest 1990, in voorbereiding). Nu komt het verwijt van Mommers er op neer, dat hij een HAVO-VWO school verwijt, dat de resultaten voor Latijn in de eerste klas achterblijven bij die van het categoriale gymnasium (Mogelijkheid A).

Een tweede aspect dat in Mommers' visie op de resultaten een rol speelt, is het zogenaamde Hawthorne-effect. Volgens dit effect is niet zozeer de (gebruikte lees)methode verantwoordelijk voor de (positieve) resultaten, maar het aanvankelijk enthousiasme van de deelnemers, veroorzaakt door het besef dat ze bijzonder zijn, met iets bijzonders bezig zijn, extra aandacht krijgen. Als dit voor FAL het geval is, dan zal van de nu behaalde resultaten een aantal scorepunten afgetrokken dienen te worden, waardoor FAL toch weer als negatief gekenmerkt zou kunnen worden. (Mommers drukt zich in dezen minder conditioneel, maar stelliger uit dan ik). Met andere woorden: mogelijkheid B/E. Deze redenering kan Mommers echter niet staande houden (zie ook wat Neuvel et al. (1988, 159) daarover te melden hebben). Zo'n effect verdwijnt namelijk al na een of twee herhalingen van het programma. Gemiddeld waren de scholen echter al zes jaar met FAL bezig. Contra-indicaties vindt men in Stauffer (1972), die vindt dat FAL - na een periode van vijf jaar nog eens geëvalueerd - hogere prestaties opleverde. In Neuvel et al. (1988, 184) vindt men dat verreweg de beste scores (ook in vergelijking met de PPL-groep) gehaald worden door de school met de langste FAL-traditie (plm. twaalf jaar). Bovendien betreft het hier de minst cursorische, dus methodisch meest specifieke school. We hebben hier te maken met mogelijkheid C.

Als we dan toch over het Hawthorne-effect spreken: de kans is veel groter dat de PPL-scholen dit effect vertonen. Die scholen deden immers mee aan een longitudinaal (Mommers 1989, 81) onderzoeks- en innovatieproject (ib., 85). Typisch een setting die dit effect veroorzaakt! In dit project hebben extra activiteiten plaatsgevonden met betrekking tot lezen. Dit zou zich kunnen vertalen in een groter enthousiasme en meer betrokkenheid van de kant van de deelnemers bij het lezen. (Mogelijkheid A).

Een derde aspect dat hier aan de orde is, betreft een aantal storende factoren in hun onderzoek, waar Neuvel et al. (1988) melding van maken. Deze factoren

pakken allemaal negatief uit voor FAL. Mommers gaat aan deze zaken, alhoewel ze zeer wezenlijk zijn, geheel voorbij (mogelijkheid C).

Voor de goede orde volgen hier de genoemde storende factoren (Neuvel et al. (1988, 195).

1. Op de IQ-toets blijkt dat de PPL-groep iets hogere scores behaalt, waardoor de controlegroep en de FAL-groep niet als volledig gematcht mogen worden beschouwd. Een gelijk toetsresultaat van FAL moet in dit licht bezien als een positieve prestatie worden opgevat.
2. De PPL-kinderen beschikken over een veel grotere mate van 'testwiseness'. In longitudinaal onderzoek zijn ze voortdurend met meerkeuze-vragen getoetst. Uit CITO-normeringsonderzoek blijkt dan ook, dat deze (controle-)groep tamelijk hoog scoort. Je zou hier nog aan kunnen toevoegen, dat ook de inhoud van de toetsen op de inhouden van traditionele leesmethoden berust. De toetsen zijn zagezegd niet 'cultuurvrij'. Dit effect wordt nog versterkt door het feit, dat in het FAL-onderzoek exact die testen zijn gebruikt, die in het Nijmeegs onderzoek waren gebruikt en die voor die onderzoekers, in hún situatie, dienstig waren. De toetsen gaan over het centrale aspect van het traditionele leesonderwijs, te weten: isoleerbare deelvaardigheden (technisch lezen en begrijpend lezen) die ook als zodanig zijn aangeboden in het onderwijs. In FAL in zuivere vorm bestaat die methodiek niet. Daar ligt de nadruk op taal/communicatie waarin het lezen is ingebed als een functionele vaardigheid, waarbij de leeshouding centraal staat. Voor een faire vergelijking zou ook FAL-specifiek getoetst moeten worden. Hier is om praktische redenen van afgezien.
Voegen we hier tenslotte nog aan toe dat in diverse FAL-aanpakken op principiële gronden van toetsen wordt afgezien en dat de diagnose/evaluatie van leerlingen vooral op basis van observatie en het veelvuldige en intensieve contact tussen leerkracht en leerling plaats vindt, dan is duidelijk dat het verschil in testwiseness niet mag worden onderschat.
3. Een laatste relevant punt betreft de testdruk. Neuvel et al. (1988) melden dat de tests allemaal achter elkaar in een ochtendsessie zijn afgenomen. We spreken hier over 7-9 jarigen. Voor groep 3 waren dit vier en voor groep 5 zes toetsen. De in vergelijking minder goed gemaakte tweede toets voor begrijpend lezen was 'het sluitstuk (...) van een inspannende testochtend' (ib. 195). Terzijde: moet je onderzoek nog wel uitvoeren als het budget te krap is bemeten?

Wanneer men deze punten bij elkaar beziet, dan kan men uit de resultaten zeker besluiten dat een niet-orthodoxe manier van met de leesproblematiek omgaan, niet nadelig is en eerder zelfs voordelig, waar het de traditionele aspecten van het lezen betreft. De leeshouding, het sterke punt van FAL, is niet gemeten (mogelijkheid C).

3. De onderzoeksmethode (mogelijkheid D, maar ook E)

Mommers meldt een aantal problemen met de FAL-onderzoeksgang. Deze problemen leiden tot zijn standpunt: 'Wetenschappelijk gezien kan men aan de gerapporteerde gegevens helaas maar weinig waarde hechten, gezien een aantal onderzoeksmethodologische tekortkomingen'. (Je vraagt je dan wel af, waarom de negatieve uitkomsten dan wel gebruikt mogen worden in het betoog.)

Welke zijn nu door de hem gesignaleerde tekortkomingen?

3.1. Select versus aselect

Volgens Mommers zijn de scholen en proefpersonen uit het FAL-onderzoek select gekozen, terwijl dat in het Nijmeegse onderzoek niet het geval was. Neuvel et al. (1988) melden dit probleem ook nadrukkelijk (voor het FAL-deel), zonder daaraan de conclusie te verbinden, dat daardoor hun onderzoek aan kracht zou inboeten. Eerder het tegendeel is het geval.

Om een oordeel te kunnen vormen, volgen hier de feiten.

Figuur 1

	PPL	FAL
a. Regio	Nijmegen en ruime omstreken (niet random: NR)	Westen van het land; NR
b. Spreiding	stedelijk en dorpen	idem
c. Scholen	2 methoden x 12 scholen; NR	10 scholen uit meerdere varianten
d. Deelname	instemming van de school; NR	idem

Tot zover liggen beide onderzoeken in elkaars verlengde. Dat het bij PPL om een at random getrokken steekproef zou gaan, is door Mommers niet vol te houden. Vind maar eens twaalf scholen met *Letterstad* (marktaandeel 6 tot 8 procent) in een regio van pakweg 80 à 100 basisscholen.

Er zijn bij de FAL-scholen ook nog andere selectiecriteria gebruikt:

1. Minimaal drie jaar ervaring met FAL, nodig voor de meting van groep 5.
2. De sociaal-culturele omgeving moest vergelijkbaar zijn met die van de PPL-groep, om min of meer de intellectuele vergelijkbaarheid te waarborgen.

De conclusie moet dan ook zijn dat de at random eis geen heilige koe is en dat selectie om twee redenen in FAL wel en in PPL niet moest plaatsvinden:

1. ten behoeve van de didactisch-methodische zuiverheid in de tegenstelling traditioneel-FAL.
2. om de steekproeven zo goed mogelijk vergelijkbaar te maken met betrekking tot allerlei mogelijk storende variabelen.

De selectie is dan ook geen methodische zwakheid, maar een methodische noodzaak in evaluatie-onderzoek.

Er is tenslotte nog wel iets te melden dat tegenovergesteld aan Mommers' bedoelingen uitpakt. Toen het PPL-onderzoek werd opgezet, was tot op zekere hoogte misschien nog wel sprake van een aselechte keuze; als onderdeel in het FAL-onderzoek is dat zeker niet meer het geval. De PPL-scholen werden innovatiescholen, hetgeen inhoudt: traditionele scholen met iets extra's. Men kan het vermoeden uitspreken - Mommers doet dat niet: mogelijkheid A/C - dat traditionele scholen zonder deze extra's lager zouden presteren en dat dit met andere woorden moet leiden tot een positieve beoordeling van FAL, nu beide typen identiek presteren. (Neuvel et al. (1988) melden dat er kleine aanwijzingen zijn, dat dit inderdaad het geval zou kunnen zijn.)

3.2. Longitudinaal versus cross-sectioneel (mogelijkheid D/E)

Mommers meldt dat het FAL-onderzoek cross-sectioneel was, terwijl het PPL longitudinaal van opzet was. Dit wordt door hem als een methodologisch tekort aangemerkt, overigens zonder dit te adstrueren. Nu is het zo, dat men voor ontwikkelingspsychologisch onderzoek het best met longitudinale data kan werken. Voor evaluatie-onderzoek is dat echter geenszins nodig. Voor evaluatieve uitspraken moet men er minimaal voor zorgen, dat men per uitspraak van goed vergelijkbare onderzoeks- en controlegroepen verzekerd is.

Neuvel et al. (1988) formuleren slechts twee vragen en voor elke vraag organiseren ze een aparte onderzoeks- en controlegroep, te weten met de groepen drie en vijf. Er worden vervolgens over beide groepen uitspraken gedaan in termen van de resultaten. Bijvoorbeeld: leerlingen zijn na drie jaar FAL-onderwijs zeker niet slechter af dan leerlingen na drie jaar traditioneel onderwijs (+ iets extra's, weten we nu), wat het technisch en begrijpend lezen betreft. Met andere woorden we hebben hier te maken met evaluatie-onderzoek met een cross-sectionele opzet en vraagstelling. Dat PPL destijds een longitudinaal opgezet onderzoek was, is niet terzake: ook PPL wordt hier cross-sectioneel behandeld. Er worden geen uitspraken gedaan - dat zou methodisch niet verantwoord zijn - over de ontwikkeling van kinderen tijdens hun schoolloopbaan, maar alleen over de invloed van onderwijs op kinderen na respectievelijk 1 en 3 jaar. Dat het daarbij qua uitspraken moet blijven, is jammer maar niet verwijtbaar. Op grond van de gevonden resultaten kan men de hypothese formuleren, dat FAL in de leerjaren 6, 7 en 8 tot betere leesprestaties zal leiden. In dit onderzoek blijft dat een vermoeden. Het verwijt dat FAL niet longitudinaal is, raakt kant noch wal, wanneer we onderzoeksuitspraken naast onderzoeksopzet leggen.

3.3. Cohortproblematiek

Een probleem annex het vorige betreft het feit dat we te maken hebben met een cohort-probleem. Neuvel et al. (1988) spreken hier niet over en Mommers die de onderzoeksmethode op de korrel neemt, gaat er ook aan voorbij (mogelijkheid C/D). Het is niet uitgesloten dat een dergelijk punt van kritiek averechts uitwerkt voor het doel dat Mommers bereiken wil.

Wanneer het inderdaad zo is, wat wel beweerd wordt, dat door de tijd de schoolprestaties afnemen, dan mag je PPL en FAL niet zo maar met elkaar

vergelijken. Al te oude onderzoeksgegevens mag je voor evaluatie-onderzoek dan ook niet gebruiken. Of de afstand van vijf jaar (groep 5) en zeven jaar (groep 3) in dit verband veel is, vermag ik niet te zeggen; maar het had onderzocht moeten worden.

4. Andere studies (mogelijkheid B)

Mommers mist een aantal door hem relevant genoemde gegevens in de studie van Neuvel et al. (1988), bijvoorbeeld uit de geschiedenis van het aanvankelijk leesonderwijs en dan wel met name de behandeling van de orthodoxe globaal methodes. Deze vertonen namelijk "in een aantal gevallen minstens evenveel overeenkomsten met de kenmerken van de FAL-benadering, als de aanpak van de onderzochte scholen" (mogelijkheid A/B/D). Dit soort zaken noemende, haalt Mommers, concluderend, instemmend Chall (1982) aan: 'De vragen en de problemen zijn niet nieuw, de discussie gaat voort, alleen de theorieën zijn veranderd'. Dit nu is in zijn uiterste consequentie niet vol te houden voor op zijn minst de Nederlandse situatie. In de diverse praktijkbeschrijvingen van Neuvel et al. wordt duidelijk gedemonstreerd dat de praktijk, de didactiek, veranderd is. (Mogelijkheid A/C). Dit is ook te lezen bij Neuvel et al. (1988), expliciet op pagina 157. Naar aanleiding van een foute conclusie van Bus (1985) dat globaal-methodes en FAL zo op elkaar zouden lijken, stellen de auteurs: "De karakterisering van FAL als een soort globaal methode ligt daaraan ten grondslag. Die opvatting is in zijn algemeenheid onjuist, zoals in hoofdstuk 3 en 4 (beschrijvingen van de buitenlandse (3) en Nederlandse (4) FAL-aanpakken; v.d. Geest) is gebleken" (Mogelijkheid C).

Met betrekking tot het citaat van Chall in dezen moet erop gewezen worden, dat deze alleen de beschikking had over FAL-aanpakken waarvan op een na de voordelen langzamerhand wegebden. In het Nederlandse onderzoek is globaal het tegenovergestelde het geval. Dus wel degelijk iets nieuws (?). (Mogelijkheid A/C). De soorten studies die Mommers graag wil toevoegen aan het debat zijn voor zijn doel dienstig, maar worden door Neuvel et al. (1988) expliciet op inhoudelijke gronden buiten de bespreking gehouden. Wat Mommers moet doen, is niet iets suggereren wat volgens de auteurs niet mag; hij moet aantonen dat de redelijk nauwkeurige kenschets van FAL duidelijk de trekken van globaal methoden vertoont. Dat gebeurt niet; het lijkt me ook moeilijk.

Het gaat ook niet aan het internationale en historische onderzoek zo te karakteriseren, dat het als een argument kan dienen om alles maar bij het oude, traditionele te laten. Laten we hiervoor nog eens het methodenvergelijkende onderzoek uit Amerika op een rijtje zetten. Dit is mede daarom interessant, omdat ook Neuvel et al. (1988) hier een en ander laten liggen en omdat Mommers op basis hiervan zegt, dat slechtere of hooguit gelijke resultaten worden behaald.

Grades (groepen)	1	2	3	4	5	6	Opmerkingen
Normale populaties							
FAL 1							
Stauffer & Hammond 1967	+	+	=				
FAL 2 (vanaf 1970)							
Stauffer 1972	+	+	+	+	+	+	overall effect FAL 2 beter dan van FAL 1
Harris 1971	+	+					
Schomer 1971	+	+	+				
Owens, 1972	+	+	+				
Smith & Morgan 1973	+	+					
Smith 1974	+	+	+				
Hahn 1968	+	=	=				
Vilseck & Cleland 1968	+	+					
Evans 1978	-						
Wasserman 1978	=	=					
Kansarme groepen							
Stauffer & Hammond 1967	+	+	=				
Stauffer 1972	+	+	+	+	+		
Stauffer 1973	+						
Evans 1978	-						
Hahn 1968	=	=	=				
Harris et al. 1967	-		+				
Hall 1965	+	+					
Moore 1972	+	+					
Pienaar 1973	+						

Wat opvalt is het volgende.

1. In grade 1 (groep 3) valt vijftien keer een positief effect van FAL te noteren, drie keer een negatief effect en twee keer is er geen verschil.
2. In grade 2 (groep 5) zijn de cijfers respectievelijk negen keer positief, één keer negatief en vier keer gelijk.
3. In grade 3 (groep 5) zijn de cijfers drie keer plus, nul keer min en vier keer gelijk.
4. In het totaal is er dus 27 keer een positief, vier keer een negatief en tien keer een gelijk resultaat.
5. Waar het effect blijvend is (Stauffer 1972), is de methode niet nieuw meer, maar zo'n vijf jaar ter plaatse in gebruik. Dat wil zeggen dat er, net als in de Nederlandse resultaten, van een tegenovergesteld Hawthorne-effect sprake is. Mensen moeten eerst goed leren, hoe met een nieuwe didactiek in de klaspraktijk om te gaan.
6. Waar het effect pas ontstaat in grade 3 is waarschijnlijk sprake van weinig cursorische ondersteuning (Neuvel et al. 1988, 166).

7. Waar Neuvel et al. (1988) op grond van de uitkomsten menen, dat FAL met cursorische ondersteuning (dat wil zeggen: opgeschoven in de richting van *Veilig leren lezen*) tot de beste resultaten voert, kan vastgesteld worden, dat dat niet zomaar uit de studies hierboven valt af te leiden. (Een kritische bespreker had dit op moeten merken; mogelijkheid D.)

Belangrijke variabelen lijken veel meer:

- a. is het programma experimenteel of ter plekke al enige tijd in gebruik;
- b. is er een eenjarig programma, of ook een programma voor de vervolgcursussen;
- c. is de ingevoerde didactiek een eiland tussen de andere vakken, of past het programma binnen het totaal-concept van de school?

8. De nadruk op cursorische ondersteuning is mede te verklaren uit het feit, dat er in het Engels van een nogal vage letter-klank relatie gesproken moet worden; gegevens over de cursorische ondersteuning kunnen dan ook niet zomaar naar de Nederlandse situatie vertaald worden.

Conclusies/hypotheses op basis van het voorafgaande zouden de volgende moeten zijn.

1. FAL werkt in het algemeen positief.
2. FAL werkt positief voor kansarme kinderen.
3. FAL + cursorische ondersteuning is voorshands nog niet als verbetering te bestempelen.
4. FAL in zuivere vorm heeft een positief effect op langere termijn (6, 7 en Neuvel et al. (1988, 184)).

Wat tenslotte opvalt is dat de conclusies van Neuvel et al. (1988) niet helemaal in het verlengde van de resultaten liggen; in plaats van dit te corrigeren, doet Mommers er nog een schepje bovenop, zodat hij in de zachte berm terecht komt (mogelijkheid C en E).

5. Verhouding tussen inspanning en meeropbrengst

Een belangrijk punt in Mommers' argumentatie is de geleverde inspanning. Dit punt wordt ook door Neuvel et al. (1988), zij het in een zeer zwakke vorm, als afwegingsfactor gepresenteerd. Wetende dat de onderwijsinspanning van FAL-leerkrachten zeer groot is, zou men dat bij de beoordeling van de meeropbrengst moeten betrekken.

Nu deze tegenvalt, zoals Mommers - getuige de vorige paragrafen: ten onrechte - meent, ligt het voor de hand tot meer paniklare, traditionele methoden over te gaan. Dit advies wordt in alle wijsheid en minzaamheid dan ook gegeven.

Mommers' opmerking, dat waar onderzoek tekort schiet, wijsheid (Mommers' wijsheid) ons verder kan helpen, doet nogal hilarisch aan. Ten eerste schiet het onderzoek helemaal niet tekort. Ten tweede is er wel degelijk sprake van meeropbrengst in het FAL-onderwijs. Ten derde, en dat is essentieel voor onze samenleving, mag je in dit geval de wijsheid niet beperken tot het enge gebied

van het technisch en begrijpend lezen, en dan nog alleen maar tot datgene, wat daaraan technisch gemakkelijk te meten valt. Wat dit laatste betreft, Neuvel et al. (1988) geven hiertoe wel enige aanleiding, alhoewel ze toch ook de leeshouding bij hun beschouwing (maar niet bij het meten) betrekken. Deze leeshouding houdt een potentiële winst voor FAL in.

Wat in dezen belangrijker is, is dat lezen in de diverse FAL-aanpakken ingebed is in een veel weidse, opvoedkundige en didactische doelstelling. Is in het traditionele onderwijs het leesonderwijs gemakkelijk isoleerbaar, als een eigenstandig, technisch leerobject, binnen de FAL-didactiek is dit geenszins het geval. Prestatie in het algemeen en klasprestatie in het bijzonder staan daarbij niet centraal, maar de individuele begeleiding van een leerling en zijn ontwikkeling binnen zijn eigen mogelijkheden. Neem je FAL weg dan blijft deze didactische eis - maar nu methodisch uitgedrukt - bestaan. Wijsheid is, dit te erkennen en niet met adviezen te komen, die in de bepaalde situatie niet werken. Het is alsof men Van 't Schip nu en P. Keizer in het verleden, aanraadt maar met voetballen te stoppen, omdat ze niet kunnen/konden koppen - wat om de vergelijking rond te maken aantoonbaar niet waar is/was.

Vandaar over het algemeen de grote tevredenheid over de uitkomsten van het onderzoek in FAL-kringen. Vastgesteld is, dat de over-all onderwijs- en opvoedingsvisie, goed presteren in een centrale vaardigheid als het lezen, niet in de weg staat.

Samenvattend kan men stellen, dat wat in het artikel van Mommers zakelijke, minzame oppositie tegen het onderzoek van Neuvel et al. (1988) lijkt, in feite een onverantwoorde herschikking en herinterpretatie van de feiten is, en wel op een zodanige manier, dat de kritiek zich niet tegen Neuvel et al. (1988) keert, maar tegen hun onderzoeksobject: het werk van andersdenkenden met betrekking tot leesdidactiek.

6. Tenslotte

Wat overblijft is de veel interessantere vraag hoe de FAL-aanpak in het onderwijs in de hogere leerjaren - met name in de groepen 6 - 8 - uitpakt. Is er sprake van het doorzetten van de groei vergeleken met het traditionele onderwijs of verdwijnen behaalde effecten? Onderzoek daarnaar zou gedaan moeten worden, waar FAL niet geïsoleerd, maar als uitvloeisel van een totaalvisie op onderwijs voor de hele basisschool wordt gepraktiseerd. In een volgend artikel hoop ik hierop terug te komen.

Groningen, voorjaar 1990

Bibliografie

- Bus, J., Biedt functioneel aanvankelijk lezen werkelijk meer kansen op leessuccessen? In: *Didactief* 1985, 15.
- Chall, J.S., *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill 1982.
- Geest, T. van der, *Effecten van FAL-onderwijs in de leerjaren 6-8*. (1990, in voorbereiding).

- Mommers, M., Functioneel aanvankelijk leesonderwijs in de spiegel. In: *Spiegel* 7 (1989), nr. 1, 75-86.
- Neuvel, J., M. Otter, D. Bos, *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs; een beschrijving en een evaluatie*. Amsterdam/Lisse 1988.
- Stauffer, R., *The Language experience approach*. New York: Harper & Row 1980.

1. Inleiding

In dit artikel doe ik verslag van een onderzoek naar schrijfvaardigheid en schooleffectiviteit in het voortgezet onderwijs¹. Onderzoek naar de effectiviteit van scholen staat de laatste jaren sterk in de belangstelling. De aanpak hiervoor zijn legio. In Cardiff, Wales, vindt in januari 1991 het vierde internationale congres voor schooleffectiviteit plaats². Sinds toen verscheen het internationale tijdschrift *School Effectiveness*³. En in Nederland verscheen onder auspiciën van SVO onlangs de overzichtsstudie *Wat maakt scholen effectief?* (Scheerens 1989). Aan de hand van deze laatste publicatie gaaf ik hieronder een zeer beknopte schets van het schooleffectiviteitsonderzoek.

Onderzoek naar de effectiviteit van scholen is in de eerste plaats gericht op de output van scholen: de leeropbrengsten van leerlingen. De kenmerkende vraag in zulk onderzoek is in welke mate verschillen in processen tussen leerlingen toegeschreven kunnen worden aan verschillen tussen scholen. Het kan daarbij gaan om verschillen op allerlei niveau: de schoolorganisatie, de deskundigheid en ervaring van leerkrachten, de groepsproblemen, vormen van leerlingdifferentiatie, instructiemethoden, etcetera.

Ook in het onderzoek waarvan ik hieronder verslag doe, vormen leeropbrengsten het effectiviteitscriterium. Dat hiermee een beperkte invulling van het begrip effectiviteit gegeven wordt, moge duidelijk zijn. Ook andere effectiviteitscriteria zijn immers denkbaar. Zo onderscheidt Scheerens (1989) als alternatieve effectiviteitscriteria het aanpakingsvermogen van de schoolorganisatie, de betrokkenheid van de individuele leden van de schoolorganisatie, de continuïteit van de schoolorganisatie en de responsiviteit van de schoolorganisatie ten opzichte van externe belanghebbende instanties.

De concentratie op leeropbrengsten valt goed te verdedigen vanuit de opvatting dat onderwijs een doelgericht proces is; een proces dat ultiem op het aanbrengen van kennis, inzicht, vaardigheden is gericht. Andere waarden dan leeropbrengsten vormen in mijn ogen geen eigentlijk effectiviteitscriterium. Ik schuif ze daarmee niet als onbeduidend ter zijde; met Scheerens (o.c., p.17) acht ik ze juist belangrijk, als condities waaronder leeropbrengsten tot stand moeten komen. Inzicht in zulke condities kan het begrip van verschillen in effectiviteit tussen scholen bevorderen.

Binnen het op leeropbrengsten gerichte onderzoek naar schooleffectiviteit kunnen verschillende onderzoekstradities onderscheiden worden. Scheerens (o.c., p.19) onderscheidt vijf stromingen, die in de opgestelde tabel worden weergegeven:

De eerste stroming is de *quantitatieve* stroming. Deze stroming is gericht op het vaststellen van verschillen in leeropbrengsten tussen scholen op basis van statistische gegevens. De tweede stroming is de *qualitatieve* stroming. Deze stroming is gericht op het vaststellen van verschillen in leeropbrengsten tussen scholen op basis van kwalitatieve gegevens. De derde stroming is de *comparatieve* stroming. Deze stroming is gericht op het vaststellen van verschillen in leeropbrengsten tussen scholen op basis van vergelijkende gegevens. De vierde stroming is de *evaluatieve* stroming. Deze stroming is gericht op het vaststellen van verschillen in leeropbrengsten tussen scholen op basis van evaluatieve gegevens. De vijfde stroming is de *synthetische* stroming. Deze stroming is gericht op het vaststellen van verschillen in leeropbrengsten tussen scholen op basis van synthetische gegevens.

