



Nieuws uit Amerika: De USOE Cooperative Research Studies in Reading.

Overzicht

Sinds Rudolf Flesch's „Why Johnny Can't Read” (1955) is er een stortvloed van research m.b.t. het aanvankelijk leesonderwijs losgekomen. Veel ervan is haastwerk, maar zelfs de meer gedegen studies zijn moeilijk te interpreteren, schijnen elkaar tegen te spreken, en laten vergelijkingen moeilijk toe vanwege grote verschillen in terminologie en experimentele opzet.

Het U.S. Office of Education heeft een belangrijke stap op de weg uit de chaos gedaan door een serie gecoördineerde onderzoeken door 27 onafhankelijke instituten, financieel mogelijk te maken.

Onder leiding van 27 „project directors”, waaronder vooraanstaande geleerden als Edward B. Fry en Jeanne S. Chall, zijn in 1965 en 1966 een serie onderzoeken verricht die wat betreft de selectie van testnormen, leerlingen samples, leerkracht variabelen en procedures voor analyse en interpretatie van de data, meer dan gebruikelijk op elkaar waren afgestemd. De resultaten van de afzonderlijke studies werden tenslotte verwerkt door het „Coordinating Center of the Cooperative Research Program” aan de Universiteit van Minnesota. Dr. Guy L. Bond en Dr. Robert Dijkstra, belast met de leiding van dit instituut doen in de Reading Research Quarterly (vol. II, no. 4 1967) uitvoerig verslag van de resultaten van de research in het eerste leerjaar. Samenvattingen van deze studies door de onderzoekers zelf zijn te vinden in The Reading Teacher, Vol. 19, no. 8 (mei 1966). Slechts 13 van de oorspronkelijke studies werden voortgezet in de tweede klas. Samenvattingen van deze studies werden gepubliceerd in de Reading Teacher, vol. 20, no. 8 (mei 1967) en vol. 21, no. 1 (october 1967).

In meerdere of mindere mate waren alle studies gericht op het beantwoorden van de volgende drie vragen:

1. In welke mate houden diverse maatstaven van leesrijpheid in het kind aan het begin van de eerste klas verband met zijn prestaties in lezen en taal aan het eind van de tweede klas?
2. Hoe valt de vergelijking van diverse leesonderwijsmethodieken ten opzichte van elkaar uit?

3. Is een bepaalde methodiek gunstig of ongunstig voor leerlingen met respectievelijk een hoge of een lage leesrijpheidsscore?

Voor de leesrijpheidsgegevens werden 7 „reading readiness tests” gegeven aan alle leerlingen; voor het bepalen van de intelligentie werd de Pitner-Cunningham Primary Test gebruikt, terwijl de leesresultaten werden gemeten met de vijf sub-tests van de Stanford Achievement Test. Door analyses van „variance” en „co-variance” werden de significante resultaten geïsoleerd.

Nu van allerwege scherpe kritiek op het globaal lezen — belichaamd in de traditionale „basal readers” — wordt geleverd, hebben vooral de resultaten met betrekking tot de tweede vraag onmiddellijke belangstelling in de onderwijswereld getrokken.

In de diverse studies worden vergelijkingen gemaakt tussen de zes volgende wijzen van leesdidactische aanpak:

- a. „Basal approach”. Bond en Dijkstra geven als kenmerken: het gebruiken van een set leesboekjes die de volgende eigenschappen hebben: nieuwe woorden worden zeer langzaam geïntroduceerd en vaak herhaald; woordkeuze is gebaseerd op frequentie en niet op spellingregelmatigheid; fonetische analyse wordt slechts zeer gradueel aangesneden, doorgaans nadat globaalwoorden zijn aangeleerd; voor het ontcijferen van woorden wordt meer de nadruk gelegd op „context clues”, woordvormkernmerken en „picture clues”; nadruk op begrip, meer dan op vaardigheid in technisch lezen; de diverse basisvaardigheden worden systematisch geïntroduceerd.
- b. „Initial Teaching Alphabet”. (i.t.a.) Hier wordt bij het lezen leren gebruik gemaakt van Sir James Pitman's 44 tekens alfabet dat regelmaat tussen klank en teken mogelijk maakt. (Zie voor beknopte beschrijving verder het C.P.S.-blad, 17e jr., no. 1, jan. 1968, blz. 27-30.)
- c. „Basal plus Phonics”. Naast het gewone „basal” programma wordt systematisch extra aandacht geschonken aan „phonics”, d.w.z. het aanleren van de relaties tussen tekens en klanken en het leren gebruiken van zekere regels zoals: „een k voor een n wordt niet uitgesproken.”
- d. „Language Experience”. Essentieel voor deze aanpak is dat het leesonderwijs uitgaat van taalprodukten van de leerling zelf. Bij deze methodiek wordt betrekkelijk weinig gestructureerd materiaal gebruikt.
- e. „Linguistics”. Deze methodiek wordt gekenmerkt door de volgen-

de eigenschappen: het kind leert vroeg de *namen* van de letters; de relaties tussen klank en teken wordt aangeleerd volgens een nauwkeurig uitgestippeld patroon waarin regelmatigheid van de verbinding hoofdzaak is (dus niet: *all* en *bat* tegelijk); in veel gevallen is er aanvankelijk minder aandacht voor begripvol lezen. Het technische aspect wordt sterk geaccentueerd.

- f. „Phonic/Linguistic Approach”. Een combinatie van c) en e). (Voor een gedetailleerd overzicht van deze diverse aanpakken zie vooral: Jeanne S. Chall, „Learning to Read — the Great Debate”, New York: McGraw Hill, 1967. \$ 8,50)

Ter vermijding van misverstand: niet in elke studie werden alle methoden met elkaar vergeleken. Het I.t.a. kwam bijv. alleen maar in vijf projecten aan de orde.

Resultaten

Niemand kan zich een oordeel vormen óver, of kan een inzicht krijgen in de detailspecten van deze studies, zonder een rechtstreekse kennisname van de bovengenoemde bronnen. Aangezien het hier echter ongetwijfeld gaat om een der belangrijkste pogingen inzicht in de effectiviteit van het leesonderwijs te krijgen, is een schetsmatige samenvatting van de resultaten, met het doel belangstelling voor deze studies te wekken of te vergroten, wellicht verantwoord. Echter: het is noodzakelijk bij het lezen van de conclusies te blijven bedenken dat talrijke qualificaties zijn weggelaten.

Aan het eind van het tweede jaar kan dan uit het totaal der gegevens geconcludeerd worden:

1. Een van de beste voorspellers van leessucces aan het begin van de eerste klas blijkt te zijn de kennis van *letternamen* (aa, bee, cee, etc.). Dit is geheel in overeenstemming met vroegere onderzoeken, o.a. door Durrell, Gavel, Olson (zie Jeanne Chall). Andere vrij betrouwbare indicaties van later leessucces bleken (bij het begin van de eerste klas) te zijn: het vermogen gelijke en ongelijke begin- en eindmedeklinkers te onderscheiden, en intelligentie (als gemeten door de Pinter-Cunnigham Primary Test). Scores op deze terreinen bleken ook significant te correleren met succes in spelling, algemene taalvaardigheid en woordstudievaardigheden als gemeten door de Stanford Achievement test. Bond en Dijkstra concluderen: in plaats van de uitvoerige „reading readiness tests” kan volstaan worden in de meeste gevallen met een simpele test die kennis van letternamen meet.

2. Basal \Leftrightarrow i.t.a.: aan het eind van de 2e klas bleken leerlingen die aanvankelijk les kregen in i.t.a. beter in woordherkenning en in spelling. Geen verschil was merkbaar in „reading comprehension” of in snelheid. Fry vond in tegenstelling tot de andere onderzoekers in het geheel geen significante verschillen tussen de i.t.a. en de „basal approach”.
3. Basal \Leftrightarrow Language Experience: na twee jaar in 't algemeen geen substantiële verschillen. Dit gold zowel voor leesvaardigheid als taalgebruik in het algemeen.
4. Basal \Leftrightarrow Linguistic. Een geringe hogere vaardigheid in woordherkenning en spelling voor de „linguistic” leerlingen. Verrassenderwijs waren de „basal-leerlingen” wat beter in woordstudie vaardigheden.
5. Basal \Leftrightarrow Phonic/Linguistic. De laatste aanpak bleek betere resultaten op te leveren over de gehele linie, met uitzondering van snelheid.
6. Basal \Leftrightarrow Basal plus Phonics. (Deze vergelijking aan het eind van de eerste klas; geen data beschikbaar voor eind tweede leerjaar). Ook hier in alle sub-tests betere scores voor de leerlingen die phonics hadden gehad.
7. Er was geen reden om aan te nemen dat een bepaalde aanpak beter zou zijn voor leerlingen van een bepaald intelligentiepeil. Die werkwijzen die in bepaalde opzichten succesvoller bleken te zijn dan andere, waren dat over de gehele intelligentielinie.

In het algemeen kan in het licht van alle gegevens die door deze studies zijn verzameld de volgende, voor het Amerikaanse (en het Nederlandse?) leesonderwijs, zeer belangrijke conclusies worden getrokken:

Het verwaarlozen van systematisch onderricht in de teken-klank relaties ten gunste van een globaal aanpak blijkt aan het eind van twee jaar leesonderwijs in verhouding slechtere prestaties op te leveren in technische leesvaardigheid, terwijl de superioriteit in begripvol lezen (het argument van de voorstanders van de „look-say” methode, die „word-callers” als het product van systematische „phonics” instructie zien) nergens aangetoond is.

Met nadruk moet hier worden herhaald dat dié leestheoretici, die in de globaalmethodiek een overhaaste toepassing van misverstande gestaltpsychologische theorieën zien, hier in vrij solide research een aanwijzing voor de juistheid van hun scepticisme vinden. (Het leesonderwijs in de U.S.A. is zich reeds vóór de USOE studies in de richting

van een soort nieuwe klankmethodiek gaan bewegen.)

Deze studies hebben nog vrij veel gebreken en beperkingen. Een van de grootste ligt in het feit dat niet in alle projecten hetzelfde materiaal voor de „i.t.a.”-, de „linguistic”-, de „basal”methodiek, enz. werd gebruikt.

Een daarmee verband houdend bezwaar dat aan vrijwel alle zogenaamde „methodstudies” kleeft, hangt samen met het feit dat het in werkelijkheid vrijwel onmogelijk is zorgvuldig te controleren wát een gegeven leerkracht nu precies met zo'n methode doet in zijn klas. Er is een goede kans dat twee leerkrachten die verondersteld worden een verschillende methode toe te passen, in werkelijkheid toch de leerlingen aan ongeveer dezelfde invloed blootstellen, doordat allerlei persoonlijke ervaringsfactoren een rol gaan spelen. („laat ik toch maar even zo'n soort oefeningetje geven”, enz.). Het omgekeerde geldt natuurlijk ook. Indien deze veronderstelling juist is, is het feit dat in vele gevallen het gebruik van verschillende aanpak nauwelijks verschillen in resultaten opbrengt, reeds gedeeltelijk of zelfs geheel verklaard. De USOE studies, hoewel door uitgebreidheid en onderlinge samenhang boven de gemiddelde research uitstekend, hebben zich van dit bezwaar niet weten te ontdoen. Eventuele kritiek op dit punt kan dan ook beslist verwacht worden. Vandaar de absolute noodzakelijkheid de resultaten voorzichtig te interpreteren.

Niettemin is het zonder meer wenselijk voor een ieder die zich met leesonderwijs onderzoek bezig houdt, van deze studies kennis te nemen. Voor het lezen van de Bond-Dijkstra bijdrage is wel enige kennis van statistische methoden vereist.

Ondanks de gebreken die ook deze studies vertonen, mag worden vastgesteld dat het onmogelijk is nog zonder meer de superioriteit van een globale leesmethodiek, of van een methodiek met slechts terloopse aandacht voor het opzettelijk onderwijzen van de teken-klank associaties, aan te nemen.

Tenslotte: vanwege de vrij uitvoerige weergave van de procedures van de analyse van de verkregen gegevens lijkt me de samenvatting van Bond-Dijkstra belangrijk voor geïnteresseerden in de methodische aspecten van leesonderwijs onderzoek. Er valt van deze studies veel te leren. Direct, door de positieve, indirect door de negatieve aspecten.

JAAP TUINMAN

Fellow, Research and Development
Center, University of Georgia.