

Het effect van begeleiding op onderwijsvernieuwingen in de basisschool

E. HARSKAMP
RION, Groningen

Samenvatting

Onderwijsbegeleiding in curriculumexperimenten blijkt onder bepaalde condities invloed te hebben op implementatie van vernieuwingen. De condities waaronder begeleiding van invloed is hebben betrekking op: 1. gebruik van direct toepasbare curriculummaterialen, 2. toepassing van training en feedback in de klassesituatie. Deze intensieve vormen van begeleiding komen in de begeleiding van vernieuwingsprojecten voor de basisschool en in de reguliere systeembegeleiding weinig voor. De begeleiding is meestal extensief van aard en heeft enige invloed op de innovatie-attitude van leerkrachten. Deze begeleiding beïnvloedt nauwelijks het lesgeefgedrag of de prestaties van leerlingen. Een herbezinning op de doelmatigheid van systeembegeleiding zal noodzakelijk zijn.

1 Inleiding

In de afgelopen twintig jaar heeft onderwijsbegeleiding een sterke groei doorgemaakt. De dienstverlening heeft zich uitgebreid van leerlingenbegeleiding naar begeleiding van curriculuminnovaties en begeleiding van het teamfunctioneren.

We zullen ons in deze bijdrage bezighouden met begeleidingsactiviteiten gericht op curriculuminnovatie. Dit taakgebied van de begeleiding is, na de team- en schoolorganisatie gerichte begeleiding van de afgelopen jaren, weer actueel. Het landelijk beleid houdt zich niet langer bezig met de adoptie van de basisschool, maar richt zich op de implementatie van inhoudelijke vernieuwingen in het basisonderwijs (zie o.a. Advies Raad voor het Basisonderwijs, 1985). Van begeleiding wordt verwacht dat ze inhoudelijke ver-

nieuwingen doelmatig zal helpen realiseren.

Wat betreft de effectiviteit van algemene strategieën voor curriculuminnovatie heeft Janssens (1982) op grond van inhoudsanalyse duidelijk gemaakt dat deze strategieën te weinig zijn geconcretiseerd. De weg waarlangs innovaties te realiseren zijn wordt niet gespecificeerd. De strategieën zijn tevens te algemeen om goed van elkaar te kunnen worden onderscheiden. Ook Naumann-Etienne (1978) komt tot een soortgelijke conclusie naar aanleiding van een onderzoek naar de innovatiestrategieën van Havelock. Over het verschil in effect van algemene innovatiestrategieën zijn geen uitspraken te doen. In dit artikel gaat het daarom niet om algemene begeleidingsstrategieën, maar over concrete tactieken voor curriculuminnovatie. Tactieken zijn begeleidingsactiviteiten die een zelfde werkvorm hebben en gericht zijn op veranderingen van leerkrachtgedrag. Tactieken zijn in vijf hoofdvormen te onderscheiden: 1. gesprekken, 2. informatie-overdracht, 3. training, 4. praktijkbegeleiding, 5. planning en coördinatie. Ze kunnen op een groep leerkrachten of een individuele leerkracht zijn gericht en tijdens één of meerdere begeleidingsbezoeken plaatsvinden. Een eenmalige informatietactiek is bijvoorbeeld het houden van een workshop waarin leerkrachten elkaar hun werken met een didactische vernieuwing laten zien. Het voeren van gesprekken met een schoolteam over de voortgang in de vernieuwing is een tactiek die tijdens vele schoolbezoeken kan worden herhaald. De verwachting is dat onderzoek naar concreet observeerbare begeleidingstactieken bruikbare informatie kan verschaffen over de effectiviteit van begeleiding. Zowel in de Verenigde Staten als in Nederland, wordt momenteel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van begeleidingstactieken in verschillende vernieuwingssituaties. (Zie bijvoorbeeld Van den Berg en Vandenberghe 1981.)

Met effectiviteit van begeleiding bedoelen we de mate van invloed die begeleiding heeft op implementatie van curriculuminnovaties. Er zijn verschillende onderzoeken bekend

waarin is nagegaan welke invloed begeleidingstactieken hebben op het tot stand komen van curriculuminnovaties. Een probleem is echter dat effecten van begeleiding vaker gezocht worden in effectmaten die voorwaarden voor veranderingen vormen (zoals de innovatiebereidheid van leerkrachten of de satisfactie van leerkrachten) dan in effectenmaten die betrekking hebben op onderwijsleerprocessen. Zelden wordt leerlinggedrag als effect onderzocht. We zullen hieronder een aantal onderzoeken presenteren dat betrekking heeft op begeleiding in curriculumexperimenten en begeleiding in onderwijsvernieuwingen die door de overheid zijn geïnitieerd. Effectmaten zijn de implementatie van een vernieuwing door de leerkrachten en de behaalde leerresultaten (indien vermeld).

2 *Onderwijsbegeleiding in curriculumexperimenten*

Curriculumexperimenten kennen vaak een intensieve begeleiding. *Appelhof* (1979) geeft een overzicht van voorbereidende en uitvoerende begeleidingsactiviteiten in het project 'Differentiatie en Aanvankelijk lezen'. Bij het onderzoek waren zeventien leerkrachten uit klas 1 betrokken.

In het eerste jaar van onderzoek waren er vier begeleidingsbijeenkomsten gehouden en in het tweede jaar acht bijeenkomsten. De bijeenkomsten werden gehouden met de gehele groep van leerkrachten. Gedurende tweederde van de begeleidingsbijeenkomsten waren er colleges of plenaire gesprekken over het programma. Op de overige eenderde van de bijeenkomsten werkten de leerkrachten in groepjes met het materiaal of werd in groepjes gediscussieerd. Op bijna alle bijeenkomsten werden hulpmiddelen als geluidsband en video van beeldlessen, onderwijsleermateriaal, werkschema's en dergelijke gebruikt.

In het onderzoek werd vergeleken in welke mate leerkrachten die eerst klassikaal werkten na de begeleidingsbijeenkomsten gedifferentieerd gingen werken. Er bleek een toename in gedifferentieerd handelen bij twaalf van de zeventien leerkrachten. De toename in gedifferentieerd handelen hield in dat de leerkrachten in het tweede jaar van begelei-

ding meer van hun onderwijsgedrag richten op groepen leerlingen in plaats van op individuele leerlingen of de gehele klas. De toename van dit groepsgerichte handelen ging echter ten koste van een flinke afname van de tijd die aan leesinstructie werd besteed en een, niet verwachte, aanzienlijke toename in het organiserend handelen van leerkrachten. Dit laatste, niet bedoelde effect, deed zich niet voor bij vijf leerkrachten die klassikaal blijven werken.

In het DAL-onderzoek werd ten slotte vastgesteld dat er nauwelijks sprake is van verbetering van leerprestaties van leerlingen als gevolg van de curriculuminnovatie, zowel bij klassikaal als gedifferentieerd werkende leerkrachten. De onderzoekers schrijven dit toe aan de weinig planmatige instructie met name ten behoeve van zwakke leerlingen en de grote hoeveelheid tijd die de leerkrachten besteden aan het organiseren van de klas.

In enkele Amerikaanse experimenten naar verbetering van het instructiegedrag in het basisonderwijs treffen we daarentegen zeer positieve resultaten aan. *Gage en Giaconia* (1981) beschrijven in een overzichtsartikel een viertal experimenten met het trainen van leerkrachten in instructie- en organisatievaardigheden op het gebied van taal- en rekenonderwijs waarin begeleiding wél effecten heeft.

Een van deze experimenten is van *Good en Grouws* (1979). De onderzoekers hebben een experimentele groep getraind gedurende twee maal negentig minuten in het geven van een goede uitleg, het toepassen van evaluatieve feedback en het efficiënt omgaan met de lestijd. De trainingen werden vergezeld van oefeningen en een handboek van 45 pagina's waarin voorbeelden van de vernieuwing waren opgenomen. De leerkrachten werden van het begin af aan gericht op het effect dat de nieuwe werkwijze op de leeractiviteiten van leerlingen diende te hebben. Met behulp van een checklist werd zes maal geobserveerd in hoeverre zowel de experimentele ($n = 21$) als de controlegroep ($n = 19$) het bedoelde leerkrachtengedrag vertoonde. Na 2½ maand bleek er een significant en positief verschil in het onderwijsgedrag van de experimentele groep ten opzichte van de controlegroep leerkrachten. Ook de groei in leerwinst op een genormeerde toets was in de experimentele groep beduidend hoger dan in de

controle-groep. Alle vijftien implementatiekenmerken uit de checklist voor leerkrachtgedrag correleerden positief met de leerwinstscores.

De conclusie van de onderzoekers is dat door middel van intensieve voorafgaande training van direct toepasbare vaardigheden het mogelijk is om leerkrachtgedrag en leerlingeffecten positief te beïnvloeden. Een bevestiging van deze onderzoeksresultaten vinden we in het onderzoek van *Van Oudenhoven* (1983) naar verbetering van het spellingsonderwijs. In een drietal experimenten werden groepjes van drie tot vijf leerkrachten vooraf getraind in het geven van inhoudelijke feedback aan leerlingen. Tijdens het onderzoek werden de leerkrachten verschillende malen bezocht om na te gaan of deze experimentele conditie correct werd uitgevoerd. Experimentele leerkrachten bleken de nieuwe feedback-procedures over het algemeen correct te kunnen uitvoeren. De leerlingen in de experimentele groep bleken steeds meer vooruit te gaan dan de leerlingen in de controleconditie. Deze vernieuwingsexperimenten tonen aan dat door middel van korte trainingen het gedrag van leerkrachten kan

veranderen. Wanneer het kortlopende experiment is afgelopen vallen leerkrachten echter vaak terug in hun oude routines. De verandering is dan van tijdelijke aard.

Hoe moeilijk het is om complexe curriculuminnovaties in de praktijk te implementeren bleek uit onderzoek van *Harskamp en Hofman* (1982). In dit veldonderzoek werd de implementatie van twee nieuwe rekenmethodes en twee spellingsmethodes bij 58 leerkrachten onderzocht. Observaties in de klassen wezen uit dat leerkrachten vooral algemeen organisatorische en leertaakondersteunende activiteiten uitvoerden en weinig aan toepassing van nieuwe instructiewijzen, zoals in het curriculum bedoeld, toekwamen. Tijdens de implementatie konden de leerkrachten hulp van een begeleider krijgen bij het leren gebruiken van de methode. Er bleek gedurende de implementatieperiode over het algemeen slechts een beperkte verandering in het leerkrachtgedrag op te treden. Implementatie werd gedurende zes observaties gemeten aan de hand van een checklist van belangrijke kenmerken van een curriculum. Na één cursusjaar bleek er een extra leerwinst bij drie van de vier programma's te zijn (varië-

Tabel 1 Vier begeleiders vergeleken

	rekenen		spelling	
	curriculum A	curriculum B	curriculum C	curriculum D
<i>doelgroep per bezoek</i>				
(a) team	61%	36%	59%	87%
(b) individuele leerkracht	39%	52%	26%	13%
(c) beide	0%	12%	15%	0%
<i>begeleidingstactieken</i>				
(a) informatie-overdracht en overleg over knelpunten	52%	56%	46%	71%
(b) klassebezoek	20%	27%	29%	13%
(c) planning en coördinatie	28%	17%	25%	16%
<i>gemiddelde duur van bezoeken (in uren)</i>				
	1,3 (0,5) ¹	1,4 (0,9)	2,0 (1,9)	1,1 (0,8)
<i>gemiddeld aantal contacten met leerkrachten</i>				
	4,8 (2,1)	6,5 (2,4)	8,6 (1,2)	1,4 (0,9)
<i>range van contacten (aantal)</i>				
	0-9	2-10	6-10	0-3
<i>aantal leerkrachten</i>				
	14	14	15	15

¹ standaarddeviaties zijn tussen haakjes geplaatst.

rend van .25 tot .12 standaardscore); bij één programma was er geen extra leerwinst. Er kon geen relatie tussen extra leerwinst en mate van implementatie worden aangetoond.

Begeleidingstactieken werden vastgesteld met behulp van een protocollijst waarop de begeleiders per schoolbezoek een aantal gegevens aantekenden. In Tabel 1 is een overzicht van deze gegevens gemaakt.

Het gemiddeld aantal contacten met de leerkrachten verschilde aanzienlijk tussen de begeleiders. Met name curriculum D werd nauwelijks begeleid. De begeleider was op afroep beschikbaar. Opvallend is dat de begeleiding vrijwel steeds op het team is gericht. Uitzondering vormt de begeleiding van curriculum B.

De begeleidingstactieken zijn voornamelijk het overdragen van informatie en het ad hoc overleggen over knelpunten in de uitvoering. Intensieve begeleidingstactieken zoals hulp in de klas of training van vaardigheden, bleken vrijwel niet plaats te vinden. Om een overzicht te krijgen van de samenhang tussen het aantal malen dat een leerkracht is begeleid en de vooruitgang die een leerkracht tijdens het implementatieproces maakte, zijn per curriculum correlaties berekend. De vooruitgang in implementatie is bepaald door per leerkracht het gemiddelde van de implementatiescores van de eerste twee observaties te nemen en dit af te trekken van het gemiddelde van de laatste twee observaties.

Tabel 2 *Implementatiegroei en begeleiding*

curriculum A	curriculum B	curriculum C	curriculum D	overall
r = +0.01 (14)	r = +.39 (14)	r = -0.02 (15)	r = -0.44 (15)	r = -0.16 (58)
p = 0.48	p = 0.08	p = 0.46	p = 0.05	p = 0.10

Uit de tabel blijkt dat het aantal begeleidingsbezoeken geen positieve samenhang heeft met vooruitgang in implementatie. De negatieve samenhang bij curriculum D komt omdat de begeleiding zich alleen richtte op leerkrachten die problemen met de uitvoering van het programma hadden. Daar waar meerdere bezoeken zijn afgelegd zijn er evenwel geen duidelijke positieve verbanden tussen begeleiding en groei in implementatie (zie Tabel 2: curriculum A, B en C). Dit zou me-

de verband kunnen houden met extensieve aard (voornamelijk gesprekken en informatie-overdracht in teamverband) en de weinig planmatige aanpak van de begeleiding.

Samenvatting

Bij intensieve begeleiding door middel van training en directe feedback over het instructiegedrag blijken leerprestaties in de genoemde experimenten van Good en Grouws en in die van Van Oudenhoven, positiever te zijn dan de leerprestaties in de curriculumexperimenten van Appelhof en Harskamp. De begeleiders in deze laatste experimenten waren voornamelijk gericht op het overdragen van informatie en het (ad hoc) reageren op knelpunten. Waarschijnlijk door het gebrek aan training en feedback, bleef de vernieuwing hier voornamelijk beperkt tot organisatorische veranderingen in de klas. De leerprestaties zijn niet terug te voeren op de implementatie van de curricula. Dit is in de twee eerder genoemde experimenten wel het geval.

3 Onderwijsbegeleiding in van overheidswege geïnitieerde vernieuwingsprojecten

Zowel in Nederlandstalige - als in Engelstalige literatuur wordt verslag gedaan van effecten van door de nationale overheid geïnitieerde onderwijsvernieuwingen. Een aantal onderzoeken in de Verenigde Staten heeft zich beziggehouden met de vraag welke veranderingsstrategieën en begeleidingstactieken effectief zijn voor de implementatie van door de school zelf gekozen vernieuwingen. De bekendste studie op dit gebied is waarschijnlijk die van *Berman en McLaughlin (1977)*. Deze onderzoekers hebben door middel van survey-onderzoek onder 176 scholen uitspraken van leerkrachten over hun gevorderd zijn met didactische vernieuwingen vergeleken met uitspraken over de schoolorganisatie en over de begeleiding die de scholen ontvingen.

Uit de analyse van gegevens bleek dat de volgende tactieken samenhangen met implementatie van vernieuwingen:

- a. training voorafgaande en tijdens de implementatie in het praktisch uitvoeren van het curriculum;

- b. lessen bezoeken en onderdelen van het curriculum mee helpen uitvoeren;
- c. leerkrachten tijdens de implementatie andere, meer vernieuwingservaren leerkrachten in de les laten bezoeken;
- d. leerkrachten betrekken bij werkoverleg waarin de voortgang van een vernieuwingsproject wordt besproken en waarin feedback aan elkaar wordt gegeven;
- e. leerkrachten aanmoedigen en helpen om aanpassingen in het curriculummateriaal of de leerstof te maken zodat de beoogde resultaten bij leerlingen worden bereikt.

De tactieken genoemd onder a, b, c, d en e hebben tezamen een effect van $\beta = 0.15$ op de mate van implementatie en een effect van $\beta = 0.28$ op continuering van vernieuwingen. De afzonderlijke bijdragen van de tactieken zijn beperkt. Zo blijken de tactieken a en b nog het effectiefst te zijn (regressiecoëfficiënten (B) rond 0.10). Tactiek e die gericht is op het maken van aanpassingen op het curriculum is alleen van invloed op continuering van vernieuwingen en *niet* op implementatie ervan.

Berman en McLaughlin (1977, p. 107) bieden in hun onderzoeksverslag een interessante analyse van verschillen tussen de mate van begeleiding versus de ervaren bruikbaarheid van begeleiding. Uit de gegevens blijkt dat de kwantiteit van training voorafgaande aan implementatie enige positieve effecten heeft op zowel implementatie als continuering. Ditzelfde geldt voor de door leerkrachten ervaren bruikbaarheid, c.q. kwaliteit, van voorafgaande training. Over het algemeen ontlopen de regressie-coëfficiënten met betrekking tot kwantiteit en kwaliteit van specifieke begeleidingstactieken elkaar niet veel. De gevonden effecten zijn beperkt en duiden erop dat een combinatie van tactieken van enige invloed kan zijn op curriculuminnovaties.

Andere onderzoekers die eveneens de rol van begeleiding bij implementatie van door de overheid geïnitieerde vernieuwingen zijn nagegaan, bevestigen de conclusies van Berman en McLaughlin (vgl. Emrick, Peterson en Agarwala-Rogers 1978). In een recent survey-onderzoek van het project 'Study of Dissemination Efforts Supporting Schoolimprovement' deden Cox en Havelock (1982) een deelstudie naar de invloed van 72 externe begeleiders op implementatie van instructie-

en curriculumvernieuwingen. De veranderingen werden vastgesteld met behulp van een vragenlijst voor leerkrachten. De begeleiders hadden tezamen 132 begeleidingssituaties (scholen). De scholen varieerden in schooltype (lager- en voortgezet onderwijs) en in grootte (18 tot 3092 leerlingen). In 36% van de 132 begeleidingssituaties hadden de begeleiders bekendheid met de feitelijke situatie in de scholen. In de andere 64% van de gevallen werd dus geen begeleiding in de school zelf gegeven. De begeleiding vond plaats in bijeenkomsten waar meerdere scholen waren uitgenodigd.

We kunnen constateren dat deze begeleidingsstrategie toch enigszins afwijkt van de schoolnabije begeleiding in ons land. Een aantal uitkomsten is evenwel interessant omdat ze vergelijkingsmateriaal bieden voor Nederlands onderzoek naar grootschalige onderwijsvernieuwingen zoals het activeerings-, en zorgbreedtebeleid. De begeleiders besteedden iets meer dan de helft van hun tijd aan interacties met de scholen. De andere helft van hun tijd werd besteed aan algemene taken zoals administratie, reizen, voorbereiding etc.

De begeleidingstactieken konden op grond van een factoranalyse in zeven categorieën worden ingedeeld die goeddeels overeenkomen met de a priori opgestelde categorieën op grond van verschillende stadia van een adoptie/implementatieproces.

1. Informatie- en bewustwordingsactiviteiten: voorlichting geven, scholen bezoeken, informatiebijeenkomsten organiseren of scholen direct benaderen.
2. Voorbereiding van het bestuurlijk apparaat: toestemming en ondersteuning van schoolbesturen krijgen en financiële ondersteuning verkrijgen.
3. Motivatie van leerkrachten: leerkrachten overtuigen van het belang van de vernieuwing en het belang van inspanning voor de vernieuwing.
4. Voorbereiding van de adoptie van de vernieuwing: trainingen organiseren, trainingen geven, leermaterialen verschaffen en gedetailleerde besprekingen over de uitvoering van vernieuwingen voeren.
5. Implementatie van de vernieuwing uitwerken: implementatieschema's plannen, directe hulp in de klas geven of follow-up training geven en de nieuwe werkwijze,

zoals die in de klassen verloopt, bespreken.

- Evaluatie: data over de (leerling)effecten van de vernieuwing verzamelen en bespreken met de scholen.
- Continuering en verspreiding: plannen voor continuering maken en andere leerkrachten/andere scholen bij de vernieuwing betrekken.

Als geheel hadden de begeleidingsfactoren een klein positief effect ($\beta = 0.02$) op organisatieveranderingen zoals door het schoolhoofd gesignaleerd. Slechts één van deze zeven factoren had een directe positieve invloed op verandering in de praktijk van individuele leerkrachten. Dit is de factor 'Implementatie Uitwerken'. Enkele andere begeleidingsfactoren beïnvloeden op indirecte wijze, via de variabelen 'tijd die leerkracht aan de vernieuwing besteed' en betrokkenheid van leerkrachten bij vernieuwingen', de variabele 'verandering in de klaspraktijk'. De factor 'Implementatie Uitwerken' correleerde zeer hoog met de bekendheid die begeleiders hebben met de praktijk in de scholen. De onderzoekers concluderen: 'Clearly the more assistance given to teachers in working through the processes of the practice in its local context, the more impact external facilitators are likely to have'. Ook hier wordt het belang van begeleiding in de school- en klaspraktijk dus benadrukt.

We zullen ons nu kort bezig houden met Nederlandse onderzoekingen naar de begeleiding in grootschalige vernieuwingsprojecten.

Van Kessel, Mens en Smets (1981) doen verslag van een survey-onderzoek naar de begeleiding in stimuleringscholen. De populatie bestond uit drie subpopulaties: project-, pakket- en individuele stimuleringscholen. In totaal waren er 269 kleuterscholen en 325 lagere scholen in de steekproef. De responspercentages lagen rond de 90%. Het onderzoek is descriptief van aard. Uit gegevens blijkt dat 47% van de kleuterscholen en 46% van de lagere scholen vrij intensieve samenwerking met een OBD heeft. Dit percentage is respectievelijk 8% en 9% voor geen enkele samenwerking met een OBD.

De onderzoekers zijn met behulp van een betrouwbaar instrument nagegaan hoe vaak bepaalde begeleidingsonderwerpen op het gebied van 1. de opvang van probleemkinde-

ren, 2. ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs en 3. de relatie school-oudersbuurt op de scholen, voorkomen. De begeleidingsonderwerpen waren als volgt over kleuterscholen en lagere scholen verdeeld (zie Tabel 3).

Tabel 3 *Begeleidingsonderwerpen in stimuleringscholen*

begeleiding gekregen op:		
	kleuterscholen	lagere scholen
geen der onderwerpen	12%	13%
onderwerp 1	20%	25%
onderwerp 1 en 2	18%	38%
onderwerp 1, 2 en 3	25%	16%
andere combinaties	25%	8%
n (= 100%)	207	258

Ongeveer 12% van de scholen zegt geen begeleiding te ontvangen of te willen ontvangen. Het grootste gedeelte van de overige scholen zegt slechts incidenteel begeleiding te ontvangen.

Uit het onderzoek blijkt dat de meeste scholen begeleiding krijgen voor de 'opvang van probleemkinderen', gevolgd door begeleidingsactiviteiten met betrekking tot 'ontwikkeling en vernieuwing' en 'relatie school-ouders-buurt'. Opvallend is dat er weinig intensieve begeleidingstactieken, zoals: trainingscursussen, klassebezoeken en opbouw van interne begeleiding van probleemleerlingen, worden gebruikt. Eén van de onderzoeksbevindingen is dat naarmate meer begeleiding wordt gegeven ten aanzien van de opvang van probleemkinderen, de leerkrachten zich meer geschoold en ervaren achten in geïndividualiseerd onderwijs en in het kunnen benutten van de samenwerking met de OBD.

Vragen over de satisfactie van leerkrachten met betrekking tot de dienstverlening laten zien dat zo'n 40% van de respondenten niet bijzonder enthousiast is over de begeleiding; 60% is echter wel tevreden. De tevredenheid van de leerkrachten, zowel in de kleuter- als de lagere scholen, blijkt in belangrijke mate samen te gaan met de hoeveelheid begeleiding die is ontvangen en met de mate waarin leerkrachten volgens eigen zeggen, voldoende ervaring hebben om gebruik te maken van de geboden begeleiding.

De onderzoekers signaleren als belangrijk knelpunt dat de nadruk op de opvang van probleemkinderen overeenkomt met de

voorkeur die scholen voor begeleiding hebben, maar indruist tegen de gedachte dat begeleiding structurele maatregelen dient op te bouwen om tot preventie van leerachterstanden te komen. Dit laatste vraagt om begeleiding op het gebied van ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs en om begeleiding ten aanzien van de relatie school-ouders-buurt, aldus de onderzoekers.

Met de resultaten van een onlangs afgesloten survey-onderzoek naar de Interne Organisatie en Teamfunctioneren in 300 koppels van kleuter- en lagere school blijken deze cijfers met betrekking tot intensiteit van begeleiding aardig te kloppen. Uit dit onderzoek (Harskamp, e.a., 1983) bleek 10% van de scholen geen contacten met een OBD te onderhouden, 34% had één maal per vijf weken of minder vaak begeleidingsbezoek, 37% één keer in de drie à vier weken en 19% één keer in de twee weken of vaker. De scholen geven aan dat 36% van de begeleidingstijd aan leerlingenhulp wordt besteed en 64% van de tijd aan systeembegeleiding.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt verder dat de frequentie van bezoeken van de systeembegeleiding positief correleren met de systematiek in besluitvorming in schoolteams ($\beta = .13$), met de innovatie-attitude van leerkrachten ($\beta = .23$) en met de mate waarin leerkrachten individualisering en differentiatie toepassen ($\beta = .17$). De gevonden effecten zijn beperkt maar duiden er op dat de frequentie van begeleiding positieve invloed heeft op leerkrachtgedrag.

Uit dit onderzoek komt tevens naar voren dat de invloed van de schoolleiding op de genoemde effectvariabelen groter is dan die van de systeembegeleiding. Opvallend is ook dat begeleiding geen invloed heeft op de mate waarin de schoolleiding het team stimuleert. De schoolleiding vervult kennelijk een interne begeleidingsfunctie los van de activiteiten van de (systeem)begeleiding.

Het RION voert thans een survey-onderzoek uit naar het feitelijk functioneren van onderwijsbegeleiding (Van den Berg e.a., 1984). De eerste resultaten uit dit project geven aan dat 68% van de scholen in de afgelopen twee jaar leerlingbegeleiding heeft ontvangen; 68% van de scholen kreeg begeleiding bij verandering van lesinhouden en werkwijzen en 72% van de scholen heeft begeleiding van de schoolorganisatie en het

teamfunctioneren gehad. De meest voorkomende werkwijze van de begeleiding is het voeren van gesprekken. Scholen krijgen gemiddeld ca. 9 keer per jaar bezoek van de begeleiding. Ongeveer 70% van de bezoeken wordt besteed aan begeleiding van de schoolorganisatie en begeleiding bij verandering van lesinhouden en werkwijzen. Per school wordt gemiddeld 1,5 leerling onderzocht door de begeleiding. Dit onderwerp neemt ongeveer een derde deel van de totale tijd van de onderwijsbegeleiding in beslag. Nagegaan zal worden in hoeverre, bij de groep scholen die begeleiding ontvangt, de frequentie in toepassing van bekende begeleidingstactieken, samenhangt met variabelen als: 'implementatie van zorgbreedte in de school', 'verwijzing naar buitengewoon onderwijs', 'zittenblijversaanpak', 'toepassingen van gedifferentieerde werkvormen' en 'ontwikkelingen in het teamfunctioneren' en in de 'schoolwerkplanproducten' van een school. Uit vooronderzoek blijkt dat de correlaties tussen begeleidingsactiviteiten en bovengenoemde schoolvariabelen over het algemeen vrij laag zijn.

Samenvatting

Nederlandse scholen worden niet intensief begeleid. Het merendeel van de scholenkoppels krijgt minder dan één keer per (school)maand begeleidingsbezoek. De aard van de begeleidingsactiviteiten verschilt enigszins tussen stimuleringscholen en het totaal van Nederlandse scholenkoppels. Uit onderzoek blijkt dat in stimuleringscholen meer aan leerlingenbegeleiding dan aan andere soorten van begeleiding wordt gedaan.

Onderzoeken naar de interne organisatie van scholenkoppels en het functioneren van onderwijsbegeleiding wijzen uit dat over het algemeen aan systeembegeleiding (c.q. begeleiding bij verandering van lesinhouden en van de schoolorganisatie) de meeste tijd wordt besteed. De leerlingbegeleiding neemt een bescheiden plaats in.

Tevens blijkt uit de onderzoeken dat systeembegeleiding met name invloed heeft op de innovatie-attitude van leerkrachten en de satisfactie van leerkrachten. De systeembegeleiding heeft via deze variabelen enige invloed op veranderingen in het lesgeefge-

drag van leerkrachten.

Zowel Amerikaanse als Nederlandse onderzoeken wijzen op het belang van een stimulerende schoolleiderschapsstijl voor onderwijsvernieuwingen. Uit onderzoek blijkt dat een stimulerende leiderschapsstijl, naast systeembegeleiding, van invloed is op vernieuwingen in een school. Vergeleken bij de invloed van de leiderschapsstijl is de invloed van systeembegeleiding beperkt.

4 Conclusies en Aanbevelingen

We zullen vanuit de bestudeerde literatuur een viertal theoretische implicaties behandelen dat betrekking heeft op 1. de kwantiteit en kwaliteit van begeleiding, 2. directe of indirecte invloed van begeleiding op didactische vernieuwingen, 3. interne begeleiding versus externe begeleiding en 4. fasering van de begeleiding.

1. Kwantiteit versus kwaliteit van begeleiding is een onderwerp dat vooral bij Berman en McLaughlin aandacht heeft gekregen. Zoals bij de bespreking van hun onderzoek reeds bleek, hebben deze onderzoekers enige bedenking bij de operationalisering van het begrip 'begeleiding' als de frequentie waarmee begeleidingstactieken worden toegepast. Men zou wellicht beter kunnen vragen naar de ervaren bruikbaarheid van begeleidingstactieken. We menen echter dat deze laatste operationalisering de mate van tevredenheid van leerkrachten weergeeft. Een dergelijke operationalisering is niet geschikt voor het vaststellen van hetgeen onderwijsbegeleiding feitelijk doet. Voor het vaststellen van de betrouwbaarheid van door scholen verstrekte, feitelijke gegevens is het dienstig om deze te vergelijken met gegevens van de begeleiding.
2. De directe of indirecte invloed van begeleiding op didactische vernieuwingen hangt samen met de tactieken die begeleiding hanteert. Resultaten uit verschillende curriculum experimenten wijzen uit dat, onder specifieke condities er een direct effect van begeleiding op uitvoering van vernieuwingen verwacht mag worden. Dit sluit niet uit, dat de gangbare begeleiding reeds een beperkte, indirecte invloed, via de moti-

vatie van leerkrachten, op vernieuwingen heeft. Een belangrijke taak van de begeleiding is het motiveren van leerkrachten voor verbetering van hun onderwijs. Deze motivatie van leerkrachten wordt nu veelal nagestreefd via informatie en gesprek. Andere, meer intensieve begeleidingstactieken, zoals klasseconsultatie en trainingen zullen echter zowel invloed op motivatie als op het feitelijk uitvoeren van didactische vernieuwingen hebben. De indirecte beïnvloeding van didactische vernieuwingen, zoals die nu plaatsvindt, is dan ook niet efficiënt.

3. De vraag naar interne versus externe begeleiding doet zich zowel naar aanleiding van het schoolorganisatie-onderzoek (Harskamp, c.s.) voor als naar aanleiding van de survey-onderzoeken van Berman en McLaughlin en van Cox en Havelock. Uit de analyses van alle drie de studies blijkt dat begeleiding en schoolleiding los van elkaar hun invloed op leerkrachten doen gelden. De effectiviteit van de begeleiding kan aanzienlijk worden verbeterd wanneer een taakafbakening tussen schoolleiding en externe begeleiding plaatsvindt. De begeleiding zal minder op het teamfunctioneren en de schoolorganisatie gericht moeten zijn. Dat terrein is vooral een zaak van de schoolleiding. De begeleiding zal deskundigheid moeten bieden in het realiseren van inhoudelijke vernieuwingen in de school. Daartoe dienen van te voren de taken van de begeleiding, van de schoolleiding en de activiteiten van de leerkrachten in een draaiboek vast te liggen. De begeleiding stelt samen met het team vast welke effecten bij leerlingen op korte en middellange termijn bereikt zullen worden. Na afloop van een cursusjaar kan worden nagegaan of de gewenste effecten zijn bereikt en met welke knelpunten in het vervolg rekening moet worden gehouden. Een planningsprocedure, zoals hierboven geschetst, ontbreekt momenteel in de onderwijsbegeleiding.
4. Ten slotte levert de literatuur enige aanwijzingen met betrekking tot de fasering van begeleidingsactiviteiten. Uit een aantal onderzoeken komt naar voren dat vaardigheidstraining van leerkrachten en klasseconsultatie in de eerste

fase van implementatie van vernieuwings effectieve tactieken zijn. Het blijkt dat duidelijk gespecificeerde vernieuwings, klasseconsultatie en feedback tijdens de uitvoering van vernieuwings postieve invloed hebben op implementatie. Uit de curriculumexperimenten komt naar voren dat het benadrukken van leerlingeffecten en de wijze waarop deze door de vernieuwings kunnen worden verbeterd een positieve invloed hebben op implementatie en op de motivatie van leerkrachten. Follow-up door middel van klassebezoeken en extra trainingen van onderdelen die problemen opleveren zijn daarna noodzakelijk.

De genoemde tactieken zijn arbeidsintensief en vragen veel van de vakdidactische bekwaamheid van begeleiders. Onderzoek in de vorm van veldexperimenten, zou moeten nagaan welke combinatie van tactieken (bijvoorbeeld workshops gecombineerd met klasseconsultaties) haalbaar en doelmatig zijn voor het implementeren van inhoudelijke vernieuwings in scholen.

Literatuur

- Advies Raad voor het Basisonderwijs, *Nieuw Concrete en Zichtbaar*. Advies over innovatie in het basisonderwijs na 1985. Zeist: 1985.
- Appelhof, P. N., *Begeleide Onderwijsvernieuwing*. Zwijssen, Tilburg: 1979.
- Berg, G. van den e.a., *Tussenverslag van het project Functioneren van onderwijsbegeleiding*. RION, Haren: 1984.
- Berg, R. van den en R. Vandenberghe, *Onderwijsinnovatie in Verschuivend Perspectief*. Zwijssen, Tilburg: 1981.
- Berman, P. en M. W. McLaughlin, *Federal Programs Supporting Educational Change*, Vol VII, Rand Santa Monica, April, 1977.
- Cox, P. L. en R. G. Havelock, *External Facilitators and their Role in the Improvement of Practice*. The Network Inc., Landover, Mass.: March, 1982.
- Emrick, J. A., S. M. Peterson e.a., *A synthesis of*

findings across five recent studies in educational dissemination and change. Far West Laboratory, San Francisco: 1978.

- Gage, N. L. en R. Giaconia, *Teaching Practices and Student Achievement: Causal Connections*, New York University Education, Quarterly, 12, 1981.
- Good, T. en A. Grouws, The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An Experimental Study in Fourth Grade Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, p. 355-362.
- Harskamp, E. en R. Hofman, *Eindrapport Evaluatie van Leermethoden in het Basisonderwijs*, Deel A en Deel B. RION, Haren: 1979.
- Harskamp, E., Y. J. Pijl en J. Prins, *Werken aan de Nieuwe Basisschool*, onderzoek naar determinanten en vernieuwingseffecten van de basisschoolorganisatie. RION, Haren: 1983.
- Janssens, S., *De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie*. K.U. Leuven: 1979.
- Kessel, N. van, A. Mens en P. Smets, *Stimuleringscholen Nader Bekeken*, ITS, Nijmegen: 1981.
- Naumann-Etienne, M., *Bringing About Open Education: Strategies for Innovation and Implementation*. University Microfilms Intem., (1974) 1982.
- Oudenhoven, J. P. van, *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback*. Van Walraven, Apeldoorn: 1983

Curriculum vitae

E. Harskamp behaalde in 1971 zijn diploma als volledig bevoegd onderwijzer. Hij studeerde, na enkele jaren praktisch werkzaam te zijn geweest, onderwijskunde aan de Universiteit van Groningen. Vanaf 1980 is hij bij het RION werkzaam op het gebied van curriculumevaluatie en schoolorganisatie. Momenteel is hij coördinator van de themagroep 'Programma Evaluatie' van het RION. Binnen deze themagroep wordt o.a. onderzoek gedaan naar de invloed van begeleiding op implementatie van een curriculum.

Adres: RION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen.

Manuscript aanvaard 25-9-'85

Summary

Harskamp, E. 'The effect of external facilitator assistance on innovation in Dutch primary schools'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 513-522.

External facilitator assistance in curriculumexperiments proves to be effective if certain conditions are met.

There are two important conditions for effective assistance: 1. readily applicable curriculummaterials; 2. training of teaching skills and feedback to teachers in their classrooms. These categories of assistance are rarely used in assisting innovationprojects of primary schools and in regular assistance of schools and teachers. The tactics most facilitators use are of an extensive nature (e.g. meetings with schoolteams and holding conferences).

This kind of assistance has some impact on the innovation-attitude of teachers. It is however hardly effective in changing teaching behaviour.

Discussion about the effectiveness of the everyday assistance of Dutch primary schools is necessary.