

# Ontwikkeling en Evaluatie van een Begeleidingsproject voor Differentiatie van het Aanvankelijk Leesonderwijs

Het D.A.L.-onderzoek (I)

PIETER APPELHOF

*I.P.A.W., Vakgroep Onderwijskunde, R.U. te Utrecht  
Schooladviescentrum, Utrecht*

## Samenvatting

*Het D.A.L.-onderzoek (S.V.O. 0204) is een onderzoek naar de effecten van de schoolbegeleiding m.b.t. Differentiatie van het Aanvankelijk Leesonderwijs op leerkrachten en leerlingen. Met D.A.L.-onderzoek wordt het evaluatie-onderzoek aangeduid en met het D.A.L.-project het schoolbegeleidingsproject.*

*De rapportage beperkt zich in dit eerste artikel tot een beschrijving van de aan het officiële D.A.L.-onderzoek voorafgaande ontwikkeling van de begeleiding van het aanvankelijk leesonderwijs in Utrecht, een beschrijving van het D.A.L.-project, de eerste resultaten uit evaluatie-onderzoek en de verspreiding van de producten van het D.A.L.-project.*

## 0. Inleiding

De evaluatie van innovatie-activiteiten in het onderwijs is in Nederland nog amper van de grond gekomen. Dit bleek nog onlangs duidelijk in de Werkgroep Evaluatie van Innovatie die gevormd werd voor de Onderwijsresearchdagen 1976 in Groningen. Tijdens de voorbereiding van deze werkgroep bleek dat slechts enkele schoolbegeleidingsdiensten een opzet of een verslag van een evaluatie-onderzoek konden leveren. Het waren het O.S.M.-project van Rotterdam, het Innovatieproject van Amsterdam en het D.A.L.-project van Utrecht. Deze evaluatieprojecten worden allen direct door het Rijk gesubsidieerd.

De opzet van een evaluatie van de innovatie-experimenten van de Innovatie Commissie Basisschool en Middenschool verkeert nog in een stadium van ontwikkeling.

Het ontbreken van systematische beschrijvingen van schoolbegeleidings- en onderwijsinnovatieprojecten en de evaluatie van de effecten ervan belemmert de ontwikkeling van het plaatselijke en regionale schoolbegeleidingswerk. Het is immers niet te verwachten dat zonder 'zakelijke informatie' over de aard en effecten van innovatieprogramma's

gewerkt kan worden aan de verbetering en de verspreiding ervan.

Alleen al de enorme bedragen die de begeleiding en innovatie van het onderwijs vraagt zouden aanleiding moeten zijn tot een kosten-batenonderzoek.

Wij hopen dat deze bijdrage vanuit het D.A.L.-onderzoek voor anderen aanleiding is om te rapporteren over uitgevoerde begeleiding en de evaluatie ervan.

## 1. Ontwikkelingsschets van de schoolbegeleiding bij het S.A.C. in Utrecht

### 1.1 Aktiveringsprogramma's

Het Schooladviescentrum (S.A.C.) in Utrecht startte in 1968 met de begeleiding van een 20-tal scholen. De schoolbegeleiding beperkte zich tot de eerste klas van de basisschool.

Bij de inhoudelijke bepaling van de schoolbegeleiding sloot het S.A.C. aan bij de toenmalige ontwikkelingen van het nog prille schoolbegeleidingswerk in Nederland. In een aantal plaatsen - Enschede, Haarlem en Eindhoven - hadden schoolpsychologen - Van Calcar, Bos, Van Gerstel en Lechner - zich losgemaakt van het traditionele individuele kinderpsychologische onderzoek. Men ontwikkelde zgn. „screeningstoetsen” met het doel bij de aanvang van het eersteklas-onderwijs de leerlingen op te sporen die grote kans liepen de aansluiting met het onderwijsprogramma, in het bijzonder aanvankelijk lezen en voorbereidend rekenen, te missen.

Nu hadden Van Heek e.a. (1968) inmiddels aangevoeld dat milieufactoren een sterke invloed hebben op de kans op schoolsucces. Aansluitend op dit gegeven werd in Nederland veel aandacht geschonken aan Amerikaanse ervaringen met compensatie-programma's (Bolleman 1968). Nederlandse ontwikkelingspsychologen en onderwijskundigen (Kohnstamm, Rupp, Teunissen) zetten in Utrecht een compensatie-experiment op om de

effekten van kortdurende cognitieve ontwikkelingsprogramma's en een milieuprogramma op de schoolprestaties van kinderen van ongeschoolde arbeiders vast te stellen (De Vries, 1974). Van Calcar stelde in Enschede de positieve effecten vast van een aktiveringsprogramma op de leesprestaties van eerste-klassers (Van Calcar, 1967).

Het S.A.C. in Utrecht maakte in de jaren 1968-1970 deel uit van de 'Werkgroep 4-7-jarigen', waarin de ontwikkeling van screeningstoetsen en aktiverings-programma's voor S.B.D.'s (Schoolbegeleidingsdiensten) werd gecoördineerd en de onderzoeksresultaten werden besproken en geïnterpreteerd. De produkten van deze werkgroep, toetsen en programma's, zijn bij het CITO ondergebracht, dat voor de verspreiding zorgdraagt (Van Dam e.a. 1976).

Geïnspireerd door deze ontwikkelingen startte het S.A.C. met de invoering van aktiveringsprogramma's in de scholen, bestemd voor potentiële zwakke eerste-klassers die werden gesignaleerd met behulp van de Begrippentoets, K.A.L.O.M. II en de toets voor Begrijpend Lezen (Van Lijf 1971). De gegevens van de screeningstoetsen werden ook gebruikt voor de uitvoering van preventief individueel psychologisch onderzoek m.b.v. tests (Appelhof 1971).

Met de invoering van screeningstoetsen en aansluitende aktiveringsprogramma's richtte het S.A.C. zich niet uitsluitend op de individuele leerlingen, maar ook op de nadelige invloed van de bestaande inrichting van het onderwijs op groepen van leerlingen. De aanpak bleef echter gericht op de leerlingen. Men trachtte deze te aktiveren en de bij hen aanwezige tekorten te compenseren. Men liet het schoolsysteem zelf nagenoeg onaangetast. De enige wijziging van het onderwijsleerproces in de school bestond uit de toepassing van een of enkele aktiveringsprogramma's naast de bestaande leergangen voor aanvankelijk lezen en voorbereidend rekenen. Niet alleen vanuit onderwijskundig maar ook vanuit maatschappelijk gezichtspunt werd 'kompensatie-onderwijs' al na de eerste aanzetten verworpen (Brands 1973). Wij tekenen hierbij aan dat de toegepaste aktiveringsprogramma's in de jaren 1968-1970 sterk geïnspireerd waren door de kompensatie-gedachte.

### 1.2 Leesvoorwaardenprogramma

In 1969-1970 ontwikkelde de Vakgroep Onderwijskunde van het I.P.A.W. (Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen) van de R.U. te Utrecht een Leesvoorwaardentoets met

aansluitend Leesvoorwaardenprogramma (Sixma 1970). Deze ontwikkeling vond plaats in samenwerking met een aantal S.B.D.'s (Amersfoort, Hilversum en Utrecht). Het Leesvoorwaardenproject trachtte de entreesituatie van leerlingen in de basisschool af te stellen op de ontwikkeling en schoolbekwaamheid van de leerlingen. Met behulp van het Leesvoorwaardenprogramma moest de leerkracht in staat gesteld worden meer rekening te houden met de leerlingen die niet voldeden aan de leesvoorwaarden. De deelname aan het Leesvoorwaardenproject was voor het S.A.C. een eerste gelegenheid om de begeleiding meer te richten op structurele verandering van de onderwijsleersituatie.

Uit de resultaten van het in de jaren 1968-1970 uitgevoerde evaluatie-onderzoek bleek dat de leerkrachten over het algemeen zeer tevreden waren over het hanteren van schooltoetsen, maar veel kritiek hadden op de toepassing van aktiveringsprogramma's en deelleergangen, zoals o.a. het Leesvoorwaardenprogramma. Deze programma's verstoorde volgens hen de uitvoering van de ingebruik zijnde leergangen voor aanvankelijk lezen en voorbereidend rekenen. De nieuwe programma's sloten over het algemeen niet aan op de vorm en inhoud van de door hen toegepaste leergangen (Appelhof 1975 (a)).

Inmiddels was uit produktevaluatie-onderzoek gebleken dat de aktiveringsprogramma's en deelleergangen niet leidden tot verbetering van de leesvorderingen bij zwakke leerlingen (De Vries 1974; Sixma 1973).

### 1.3 Verandering van onderwijsleersituaties

Het S.A.C. ontwikkelde vanaf 1970 activiteiten die ten doel hadden onderwijsleersituaties in de basisschool in zijn geheel aan te passen aan de verschillende niveaus van ontwikkeling en schoolbekwaamheid van de leerlingen. Binnen het S.A.C. ontstonden, om deze activiteiten vorm te geven, zgn. themagroepen waarin pedagogisch didactische medewerkers en onderwijskundigen trachtten de ontwikkeling van onderwijsleerpakketten, de invoering en begeleiding ervan in de scholen en de evaluatie te verzorgen. Er ontstonden een 4-tal themagroepen: aanvankelijk lezen, rekenen, taal en voortgezet lezen. Vanuit deze themagroepen die deel uitmaakten van de Sectie 'Begeleiding Onderwijsleersituaties' ontstond een projektmatige begeleiding van onderwijsleersituaties op microniveau.

Wij willen hier vooral niet de indruk wekken dat de Utrechtse schoolbegeleiding bestaat uit een oetselsom van deelprojekten die uitsluitend gericht

zijn op de begeleiding van individuele leerkrachten voor het betreffende vak. Vanaf het begin van de schoolbegeleiding in Utrecht heeft deze thematische begeleiding vanuit de school gezien, gefunctioneerd als een geïntegreerd onderdeel van de algemene begeleiding van de school. Er werd niet gesproken van een begeleidingsproject maar van een begeleidingsthema.

Iedere school beschikt over een schoolbegeleider die tracht de school van dienst te zijn bij de uitvoering van de normale taken van de school (schoolverzorging), maar ook bij de ontwikkeling en vernieuwing van de school als systeem (systeembegeleiding). De prioriteiten van de school zelf, maar ook de mogelijkheden van het S.A.C. en de schoolbegeleider bepalen de begeleidingsthema's. De thematische begeleidingsprojecten waaraan de school kan deelnemen, zijn bestemd als bijdrage aan de ontwikkeling en vernieuwing in de eigen school.

## *2. Het begeleidingsproject Differentiatie Aanvankelijk Lezen*

In 1971 werd door de themagroep aanvankelijk lezen een onderwijs- en begeleidingsexperiment opgezet, waarin op grond van de ervaringen uit de periode 1968-1970 een nieuwe poging werd gedaan de situatie voor eersteklas leerlingen, in het bijzonder bij het aanvankelijk lezen, te verbeteren.

De verbetering van het aanvankelijk leesonderwijs werd primair noodzakelijk geacht om de leesprestaties van leerlingen te verbeteren, in het bijzonder van de potentieel zwakke lezers. Het leren lezen werd daarbij beschouwd als een subdoel van het algemenere doel leerlingen te leren communiceren d.m.v. gesproken en geschreven taal. Het aanvankelijk lezen richtte zich op het technisch en begrijpend leren lezen. Als nevendoeel van de verbetering van het aanvankelijk leesonderwijs gold de bevordering van het door leerlingen zelfstandig, en in samenwerking met anderen, uitvoeren van opdrachten. Men kan zeggen dat de verbeteringen van het aanvankelijk lezen werd gezien binnen de context van algemene taalvorming en binnen de context van opvoedend-onderwijzend handelen.

### *2.1 Het onderwijsleerpakket*

Om tegemoet te komen aan de verschillende mogelijkheden en prestatieniveaus van de leerlingen, werd door het S.A.C. de bestaande methode voor aanvankelijk lezen 'Zo/Veilig leren lezen' van F. B.

Caesar (1970) (Caesarmethode) uitgebreid tot een onderwijsleerpakket waarmee leerkrachten in staat werden gesteld de differentiatie te realiseren volgens een beschreven model van interne differentiatie. Het onderwijsleerpakket is opgezet volgens het d.a. model (didaktische analyse). Wij behandelen hier beknopt de belangrijkste onderdelen van het onderwijsleerpakket (Ten Hove, Utrecht 1971). Het onderwijsleerpakket zoals dat hier wordt beschreven is een eindprodukt, dat in 1973, na twee jaar ontwikkelingswerk, tot stand is gekomen.

### *Praktijkboeken (zie fig. 1 en 2)*

In een serie zgn. praktijkboeken voor leerkrachten is de totale leerstof voor het aanvankelijk lezen verdeeld over deelleergangen. Per deelleergang (leerstofkern) zijn de deelleerdoelen aangegeven. De deelleerdoelen zijn vastgesteld op grond van een analyse van de leerstof, per leerstofkern, van de Caesarmethode. Iedere leerstofkern is verdeeld in leerfasen, iedere leerfase ( $\pm$  één dagprogramma) is verdeeld in een 12-tal deelleerdoelen. Het dagprogramma wordt vastgesteld door een keuze te maken uit de leerdoelen van een leerfase op grond van toetsgegevens en leerkrachtenbeoordeling. Per leerlingengroep (niveaugroep) kunnen voor de instructie verschillende leerdoelen worden gekozen. Per leerdoel zijn de leermiddelen, de leeractiviteiten en de verwijzingen naar de leeroefeningen (leerstof) in een schema aangegeven. De schema's van één leerstofkern tezamen vormen een praktijkboek (1A). De oefeningen, in categorieën geordend, zijn uitgeschreven in een ander praktijkboek (1B).

De schema's (1A) verwijzen naar de plaats van de oefeningen (1B). De praktijkboeken die behoren bij de vier leerstofkernen van het eerste leerlingenboekje van de Caesarmethode zijn geheel volgens dit model ingericht. De praktijkboeken die behoren bij de leerlingenboekjes (2 t/m 7) zijn minder uitvoerig samengesteld. Er zijn geen schema's per leerfase. Per leerstofkern zijn wel alle deelleerdoelen uitgeschreven, maar de leerkracht moet zelf de leerdoelen in een leergang plaatsen en per dag bepalen welke oefeningen gegeven moeten worden.

N.B.: Het Instituut voor Onderwijskunde, K.U. te Nijmegen, voerde recent een systematische beschrijving uit van het onderwijsleerpakket (Van de Laar 1976).

### *Het organisatiemodel (zie fig. 3)*

Over de organisatie van de onderwijsleersituatie is een apart praktijkboek samengesteld, dat zowel



Figuur 1: Deel van werkschema uit praktijkboek 1A

Fase	Leerdoelen	Materialen: L: voor de Leidster K: voor het Kind	Aktiviteiten van het kind	Opmerkingen	Verwijzing
VII-2 Lrg. A.L.	A. <i>Visuele objectivatie</i> (voorbereidende <i>synthese oefening</i> ). Aanbrengen (of controleren op aanwezigheid van de begrippen) ervoor - erachter	L: Bord, krijt K: Pag. 4 van het werkblok (onderhelft). - schrijfgereedschap. - Fiches (b.v. kralen).	Bij de afbeeldingen een figuurtje ervóór of erachter tekenen.	I.p.v. tekenen kunnen ook fiches neergelegd worden, of kruisjes geplaatst.	
VII-3 Lrg. A.L.	<i>Associatie-oefening</i> . Visuele associatie: woord - afbeelding.  Met een leespuzzel zelfstandig oefenen voorbereiden.	K: Werkbladen, waarop een leespuzzel: Onderblad puzzeldeeltjes. - Schaartje.	Met een leespuzzel zelfstandig ass. oef. doen. Zelfkontrolé leren.	<i>Leeset-gebruikers</i> : Dit is tegelijkertijd een introductie van een werkvorm, die in de leeset voorkomt. Introduceer na het werken met de leespuzzels 1A-3 en 1A-5 (groen) uit de leeset.	Uitw.: praktijkboek pag. 33 Deel B.
VII-4 Lrg. A.L.	A. <i>Auditieve diskriminatie</i> . - <i>Het leggen van relaties</i> . Uit globaalwoorden woorden zoeken met een bepaalde eind- of beginklank.	K: Het doosje met de 15 afbeeldingen van de globaalwoorden.	Bij een gegeven begin- of eindklank van een woord kiezen, welk globaalwoord bedoeld wordt.	Let op de kinderen met 'taalachter' standen'.	Uitw.: praktijkboek pag. 73 Deel B.  <i>Zie hiervoor Fig. 2</i>
VII-5 Lrg. A.L.	<i>Schrijven</i> : Het bewegingsplan van een te schrijven letter leren vinden (of terugvinden) met behulp van railletters.	L: Bord, krijt en kleurkrijt. K: Pag. 3 uit het werkblok. Schrijfgereedschap.	Pag. 3 van het werkblok schrijven (vis - vuur).		

het organisatiemodel behandelt als de wijze waarop de voorgestelde organisatie in fasen is te verwezenlijken. Wij behandelen hier enkel het model zodat men zich een beeld kan vormen van de klasorganisatie voor differentiërend onderwijs.

In de klas zitten de leerlingen gegroepeerd rond *werktafels*. Deze groepen zijn heterogeen samengesteld. Aan de werktafels worden in principe verschillende inoefeningsopdrachten uitgevoerd, in-

dividueel of in samenwerking met andere leerlingen.

In de klas is een extra tafel, zgn. *instructietafel* geplaatst, waaraan  $\pm 8$  leerlingen kunnen zitten. Aan deze tafel worden in lesperiodes homogeen samengestelde groepen geplaatst, waaraan door de leerkracht leesinstructie op niveau wordt gegeven. Er wordt geadviseerd 3 niveaugroepen samen te stellen. De organisatie van instructie en inoefening is nu als volgt (zie fig. 3).

**Figuur 2:** Uitwerking oefening VII-4 van werkschema in praktijkboek 1B

**De opdrachten**

- a. Trek je j-a-s aan.
  - b. Trap het v-uu-r uit.
  - c. Ik speel met de t-o-l.
  - d. Ik klim in een b-oo-m.
  - e. Ik ruik aan een r-oo-s.
  - f. Ik lees in een b-oe-k.
  - g. Ik stap in de b-u-s.
  - h. Ik vang visjes in een n-e-t.
  - i. Ik druk op de b-e-l.
  - j. p-i-m is een naam.
  - k. Ik geef brood aan de m-u-s.
- De auditieve synthese krijgt een steun door de context.

**Instructie-doel fase VII no. 4.**

De L. zegt: 'We gaan nu een werkspelletje spelen en dat heet: 'Ra, ra, wat is het?'

Leg de 15 plaatjes maar vast in drie rijtjes klaar.

- a. Wat krijgt moeder op haar verjaardag wel eens? Het

eindigt op een -s-. Wie het weet legt een hand op het plaatje.

Het is een . . . . . (roos).

- b. Wat heeft vier wielen? Het eindigt op een -s- (bus).
- c. Wat kun je eten? Het eindigt op een -s- (vis).
- d. Wat draag je in de winter? Het eindigt op een -s- (jas).
- e. Wat kan vliegen? Het eindigt op een -s- (mus).
- f. Wat zie je veel in een bos? Het eindigt op een -m- (boom).
- g. Wie heeft een baardje? De naam eindigt op een -m- (pim).
- h. Waar kun je doorheen kijken? Het eindigt op een -m- (raam).
- i. Wat heeft veertjes? Het woord begint met een -m- (mus).

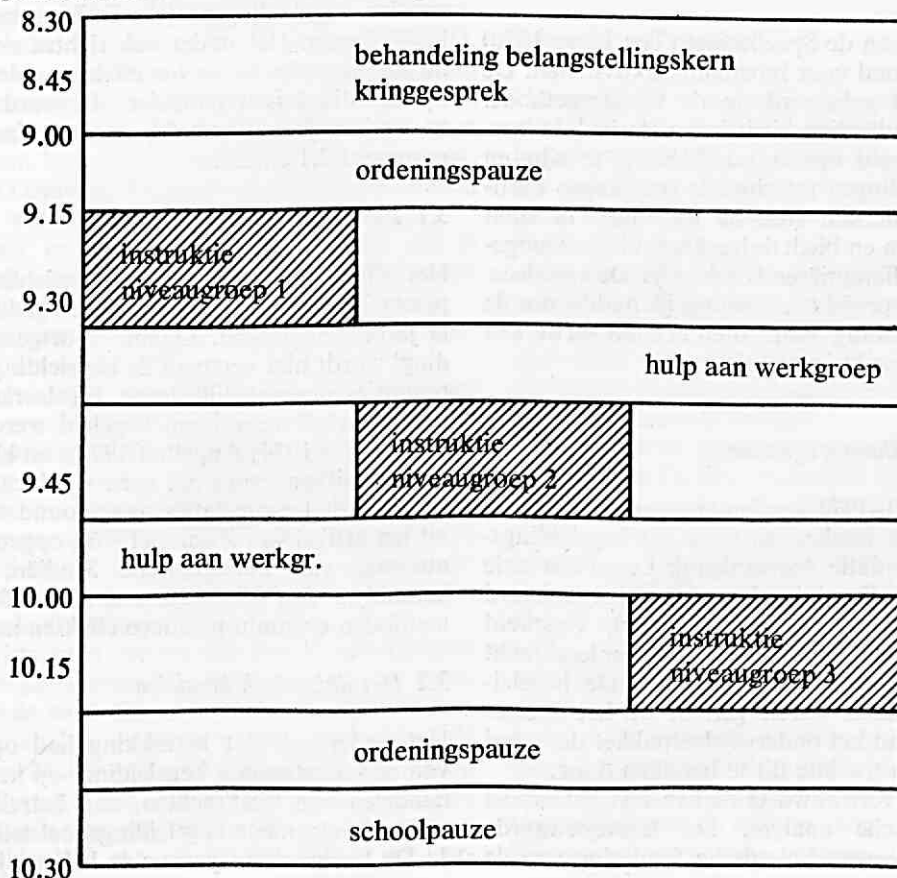
**Instructie-doel fase VIII no. 4.**

De opdrachten zijn moeilijk, daarom worden er maar enkele achter elkaar gegeven.

De L. zegt:

- a. Ik hoor, ik hoor . . . . ., ik hoor een -oo-. Ik hoor de -oo- in twee woorden.

**Figuur 3:** Organisatieschema differentiërend onderwijs



Na een kringgesprek (eventueel) bespreekt de leerkracht met de leerlingen de werkopdrachten, die door de leerkracht voor drie niveaus zijn samengesteld (sinds 1975 heeft het S.A.C. opdrachtkaarten opgesteld zodat de leerkracht niet de oefeningen hoeft samen te stellen, maar ze kan kiezen). Zodra de leerlingen daaraan werken, en er geen onduidelijkheden zijn, roept de leerkracht een eerste instructiegroep aan de tafel voor ongeveer 15 min. Voordat de leerkracht daarna een volgende instructiegroep bijeenroept, controleert en helpt ze de werkgroepen aan de kleine tafeltjes. In principe komen achtereenvolgens 3 instructiegroepen aan de instructietafel.

### *De schooltoetsen*

De Lvw-toets en de op de Caesarmethode gebaseerde criteriumtoetsen (door het S.A.C. voor intern gebruik ontwikkeld), de Caesar 1 minuuttoets en de toets voor Begrijpend Lezen vormen een belangrijk onderdeel van het onderwijsleerpakket. De toetsen hebben ten doel bij te dragen aan de bepaling van de beginsituatie en de evaluatie tijdens het onderwijsleerproces.

### *De speelleeset*

Het materiaal van de Speelleeset (Ten Hove 1970) is primair bestemd voor inoefeningsactiviteiten. De oefeningen zijn gebaseerd op de Caesarmethode. Volgens de handleiding biedt het materiaal de leerlingen gelegenheid om manueel bezig te zijn en kan het de leerlingen tot zinvolle oefeningen motiveren. Het materiaal stelt de leerlingen in staat samen te werken en biedt de leerkracht betere mogelijkheden tot differentiërend onderwijs. De speelleeset vormt in het project een belangrijk middel om de leerlingen zelfstandig opdrachten te laten verwerken terwijl de leerkracht instructie geeft.

## *2.2 Het begeleidingsprogramma*

In de jaren 1971-1973 werden er voor groepen van leerkrachten die intekenden voor het begeleidingsproject Differentiatie Aanvankelijk Lezen een serie van 10 begeleidingsbijeenkomsten georganiseerd op schoolmiddagen (13.30-16.00 uur), verspreid over het schooljaar. Daarnaast werden per leerkracht enkele klassebezoeken georganiseerd. De begeleidingsbijeenkomsten waren gericht op het doelgericht gebruik van het onderwijsleerpakket dat werd ingevoerd. Men trachtte dit te bereiken door:

- leerkrachten vertrouwd te maken met het model der didactische analyse, het leesvoorwaarde denken, de leerpsychologische fundering van de

leesmethode, de aard van het gebruik van criteriumtoetsen;

- leerkrachten te laten oefenen in vaardigheden als afname van toetsen, analyse van leesvorderingen, opstellen van werkschema's en organisatieschema's.

De verschillende onderdelen van het onderwijsleerpakket werden op begeleidingsbijeenkomsten op het juiste tijdstip geïntroduceerd. Op de bijeenkomsten werd zowel aandacht geschonken aan het handelen van de leerkrachten als aan de leeren sociale activiteiten van leerlingen. Aanvankelijk, in 1971, werd per bijeenkomst een programma samengesteld. Langzamerhand ontstond, op grond van ervaring, een begeleidingsprogramma waarin de onderwerpen op grond van doelstellingen waren gepland. Evenals het onderwijsleerpakket is het begeleidingsprogramma overdraagbaar (zie par. 4).

## *3. De evaluatie*

Gedurende de jaren 1971-1973 verrichtte het S.A.C. met eigen middelen evaluatie-onderzoek in het kader van het begeleidingsproject Differentiatie Aanvankelijk Lezen. Het onderzoek richtte zich zowel op de leesprestaties als op het effect van de begeleiding op het didactisch handelen. Er werd begeleiding en onderwijs nagestreefd, zoals is beschreven in paragraaf 2.1 en 2.2.

### *3.1 De leesprestaties*

Het effect van 'voortgezette begeleiding' op leesprestaties werd verschillende malen gedurende enkele jaren onderzocht. Onder 'voortgezette begeleiding' wordt hier verstaan de begeleiding voor differentiatie aanvankelijk lezen bij leerkrachten die reeds een of meer jaren begeleid werden (Bergen 1973; Roos 1974; Appelhof 1975 a en b). Er werden op één uitzondering na, geen significante verbeteringen van leesprestaties aangetoond. Zoals blijkt uit het artikel van Zwartz (1976), opgenomen in dit nummer van Pedagogische Studiën, toont een heranalyse van deze gegevens met andere analysemethoden evenmin positieve effecten aan.

### *3.2 Het didactisch handelen*

Het onderzoek dat betrekking had op het effect van de 'voortgezette begeleiding' op het didactisch handelen van leerkrachten, had betrekking op de volgende algemene begeleidingsdoelstellingen:

1. De leerkrachten passen de belangrijkste metho-

- dische en didaktische principes van de leesmethode toe.
2. De leerkrachten maken gebruik van de toetsgegevens volgens de gegeven richtlijnen.
  3. De leerkrachten organiseren onderwijsleersituaties volgens gegeven richtlijnen.
  4. De leerkrachten passen de, in het begeleidingsprogramma omschreven, voor differentiatie bestemde onderwijsvormen toe.

Deze doelstellingen hebben betrekking op de verbetering van het didactisch handelen in de richting van 'differentiërend didactisch handelen'. Deze term omschrijven we hier als:

'Het creëren van onderwijsleersituaties voor een bepaalde jaarklas, met de bedoeling het onderwijs in die klas af te stemmen op de relevante inter- en intra-individuele verschillen bij de leerlingen,' (Van Noordenburg 1975).

Over deze onderzoeken werd uitvoerig verslag gedaan in Interimverslag 3 van het D.A.L.-onderzoek (S.V.O. 0204) (Appelhof 1975a) en in beknopte vorm in een papervoordracht tijdens de ORD 1975 (Appelhof 1976). De opzet van de onderzoeken en het gebruikte instrumentarium zijn in het interimverslag omschreven. Ook deze onderzoeken werden uitgevoerd in de jaren 1971-1973. De gewenste aandacht voor de ontwikkeling van het onderzoeksinstrumentarium kon toen niet worden gerealiseerd. Dit onderzoek maakte geen deel uit van het gesubsidieerde D.A.L.-onderzoek, dat in 1973 aanving. De rapportage werd wel binnen het kader van het D.A.L.-onderzoek verzorgd. Wij wijzen er daarom met nadruk op dat in verband met de gevolgde methoden van onderzoek de bevindingen als zeer voorlopig worden gezien.

Wij beperken ons hier tot de belangrijkste conclusies uit het onderzoek.

- Het ingevoerde en vernieuwde onderwijsleerpakket werd intensief door de leerkrachten gebruikt (praktijkboeken), maar leidde niet zonder meer tot een analyse van de didaktische situatie waarmee op grond van toetsgegevens en eigen ervaring en door de keuze van oefeningen het onderwijs voor zwakke lezers nadrukkelijk gericht wordt op de nog te bereiken doelstellingen (zie begeleidingsdoelstelling 1 en 2).
- De leerkrachten nemen een aantal voorgestelde klasse-organisatorische maatregelen die van voorbereidende aard zijn t.a.v. het onderwijzend handelen, zoals het inrichten van de klas volgens de adviezen. Maatregelen die betrekking hadden op de organisatie van het onderwijzend handelen (interactie leerkracht/leerling gericht op bereiken van deeldoelen) van de leerkracht en de leer-

activiteiten van leerlingen werden in geringe mate toegepast. M.a.w. er werden eerder maatregelen genomen die niet direkt het klassikale onderwijs aantastten, dan maatregelen die dat wel deden (doelstelling 3).

- De leerkrachten kwamen door begeleiding en gebruik van het onderwijsleerpakket niet tot meer groepsgerichte *instructie*. Groepsgericht handelen in het algemeen en organisatorisch handelen (handelen van leerkrachten gericht op het inrichten van onderwijsleersituaties waarin instructie kan plaatsvinden) nam wel toe (doelstelling 4).

*Samenvattend* kan worden vastgesteld dat er aanwijzingen zijn dat de leerkrachten onder invloed van begeleiding intensief gebruik maken van een nieuw onderwijsleerpakket en in hun handelen het accent leggen op het treffen van organisatorische maatregelen voor het realiseren van onderwijsleersituaties. Naar de primaire doelstelling van de invoering van een nieuw pakket, de verbetering van het didactisch handelen in de richting van differentiërend didactisch handelen, worden slechts kleine stappen gemaakt.

### 3.3. Gevolgtrekkingen

Het uitblijven van de effecten van 'voortgezette begeleiding' op de leesprestaties en de vooraansnog beperkt aantoonbare invloed van de begeleiding op het didactisch handelen van leerkrachten is nog geen aanleiding geweest het begeleidingsproject direkt bij te stellen.

- Op de eerste plaats was nog niet bekend of de begeleidingseffecten soms in het eerste begeleidingsjaar tot stand komen. Op de tweede plaats was het onderzoek m.b.t. de invloed van begeleiding op het didactisch handelen te beperkt van opzet om daaruit reeds conclusies te trekken.

- Op de derde plaats was het door het S.V.O. gesubsidieerde D.A.L.-onderzoek als voortzetting van het reeds verrichte onderzoek net op gang gekomen.

In dit onderzoek zal worden nagegaan of er onmiddellijk, in het eerste begeleidingsjaar, effecten tot stand komen. Het belangrijkste doel van het D.A.L.-onderzoek is echter meer gegevens te verzamelen over het effect van de begeleiding op het didactisch handelen van de leerkrachten. Zowel de opzet van dit onderzoek, als de instrumentatie ervan zullen meer garanties dan het voorgaande onderzoek moeten bieden voor de geldigheid van de resultaten. Op grond van de uitslagen van dit onderzoek kan de begeleiding van de differentiatie van het aanvankelijk lezen, indien nodig, worden bijgesteld.



4. *De verspreiding van het begeleidingsprogramma in Utrecht en Nederland*

Na een tweetal jaren ervaring met het begeleidings-experiment die leidden tot aanmerkelijke verbetering van het programma, werd overgegaan tot verspreiding van het onderwijsleerpakket en het begeleidingsprogramma in Utrecht en in andere plaatsen. Motieven als de positieve ervaring van leerkrachten en begeleiders, de vraag uit het onderwijs en de mogelijkheden tot verbetering van de begeleidingsopzet waren doorslaggevend. Ook al waren de uitkomsten van de eerste evaluaties niet onverdeeld gunstig, werd, op grond van zicht op verbetering, toch tot verspreiding overgegaan. Een goed overzicht van de resultaten van het uitgevoerde evaluatie-onderzoek kwam trouwens pas in 1975 gereed (Appelhof 1975a).

In Utrecht tekenden ongeveer ieder jaar 20 tot 25 leerkrachten in voor begeleiding van de differentiatie van het aanvankelijk leesonderwijs. Nu, in 1976 werken ongeveer 120 leerkrachten met het onderwijsleerpakket en trachten met ondersteuning van de begeleiding te komen tot differentiërend didactisch handelen. De begeleiding voor aanvankelijk lezen wordt 2 of 3 jaar aangehouden.

Sinds 1973 toonden andere S.B.D.'s in Nederland belangstelling voor het Utrechtse begeleidingsprogramma voor aanvankelijk lezen. Er werd een CIO-kontaktgroep Caesarbegeleiding gevormd waarvan een 14-tal diensten sinds enkele jaren deel uitmaken. De bijeenkomsten zijn maandelijks. De leden van de Werkgroep werkten gezamenlijk aan verbetering van het onderwijsleerpakket en de begeleidingsprogramma's.

In totaal maken nu ongeveer 500 leerkrachten gebruik van het onderwijsleerpakket binnen het kader van de lokale of regionale schoolbegeleiding. Per S.B.D. is het gebruik van het onderwijsleerpakket en de aard van de geboden begeleiding nogal verschillend. Dit hangt af van de eigen doelstellingen, de organisatie en strategiekeuze.

Er vindt op deze, organisatorisch vrij eenvoudige wijze, een omvattende disseminatie vanuit een innovatie-experiment plaats. Tot nu toe vindt geen enkele ondersteuning van de L.P.C. of het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen plaats. Een financiële en personele ondersteuning zou gewenst zijn. De contactgroep vreest echter dat nieuwe structuren en bepalingen die dergelijke ondersteuning met zich meebrengt, het disseminatieproces zoals het nu plaatsvindt, kan belemmeren. (N.B. Een op dezelfde wijze werkende CIO-kontaktgroep Rekenen (16 S.B.D.'s) is eveneens ontstaan uit

een themagroep van het S.A.C. in Utrecht).

De wijze waarop hier ervaringen worden opgedaan in een disseminatiefase van innovatie is voor Nederland nog uniek, aangezien deze disseminatie gebaseerd is op verspreiding door samenwerking van lokale instanties i.p.v. gesteund en gecoördineerd door een daarvoor ingestelde landelijke instantie. Te zijner tijd kunnen de veel beter bemande Innovatie-experimenten Basisschool en Midden-school, indien ze na een experimentele fase tot disseminatie komen, hun voordeel doen met de ervaringen van de CIO-kontaktgroepen Caesarbegeleiding en Rekenen.

Literatuur

- Appelhof, P. N. *De ontwikkeling van de Utrechtse Schoolbegeleiding voor het aanvankelijk lezen in de periode 1968-1974. (S.V.O. 0204, Interimverslag 3)* Utrecht 1975 (a).
- Appelhof, P.N. Een onderzoek naar de leesresultaten na de invoering van de speelleeset op een aantal Utrechtse scholen onder begeleiding van het Schooladviescentrum. In: *Onderwijsresearchdag 1974*. Groningen 1975 (b).
- Appelhof, P. N. Een onderzoek naar het begeleidings-effect op het didactisch handelen van leerkrachten. In: *Onderwijsresearchdagen 1975. Verslagboek S.V.O.-project 0336*, 's-Gravenhage 1976.
- Appelhof, P. N. Het Schooladviescentrum te Utrecht in ontwikkeling. *Pedagogisch Forum* 5 (1971).
- Bergen, M. E. *Een onderzoek naar de resultaten van de invoering van de speelleeset op een aantal Utrechtse scholen onder begeleiding van het Schooladviescentrum (doctoraalscriptie)*. I.O.P., R.U. Utrecht, 1972.
- Bolleman, Th. G. *Kinderen van ongeschoolden*. Groningen 1968.
- Brands, J. *Kompensatieonderwijs, School en Milieu*. Nijmegen, 1973.
- Caesar, F. B. *Handleiding, Zo/Veilig leren lezen*. Tilburg 1970.
- Calcar, C. van, *Leren lezen, Enschedese onderzoekingen*. Groningen, 1967.
- Dam, P. R. L., van, e.a. *De toetsen bij de aanvang van het basis onderwijs*. CITO, Arnhem 1976.
- Heek, F., van, *Het verborgen talent*, Meppel 1968.
- Hove, J. R., ten, *Praktijkboeken bij 'Zo/Veilig leren lezen'*, S.A.C. Utrecht 1971
- Hove, J. R., ten, *Speelleeset 'Veilig leren lezen'*. Tilburg 1970.
- Laar, D. J. P. van de *Schoolbegeleiding*. Interne publicatie van het Instituut Onderwijskunde K.U. Nijmegen, 1976.
- Lijf, R. T. P., van *Beschrijving Nederlandstalige toetsen voor kleuter- en basisonderwijs*. CITO, Arnhem 1971.
- Noordenburg, H. G. van *Interne differentiatie in het*



basisonderwijs (S.V.O. 0204, Interimverslag 4).  
Utrecht 1975.

Noordenburg, H. G., van, *Interne differentiatie in het basisonderwijs* (S.V.O. 0204, Interimverslag 4). Utrecht 1975.

Roos, G. *Evaluatie van een differentiatie in het Aanvankelijk Leesonderwijs onder begeleiding van het Schooladviescentrum te Utrecht* (doctoraalscriptie). I.O.P., R.U. Utrecht, 1973.

Sixma, J. Het "Leesvoorwaardenonderzoek". *Pedagogische Studiën* 47 (1970) 360.

Sixma, J. *Leesvoorwaarden*, Groningen 1973.

Vries, A. K. de, *The Utrecht Language and thought programma*, Groningen 1974

Zwarts, M. Het effect van voortgezette begeleiding van het aanvankelijk lezen op de leesprestaties van leerlingen. *Pedagogische Studien* 53 (1976).

### Curriculum vitae

Pieter Appelhof (geb. 1938) was enkele jaren werkzaam in het basisonderwijs, studeerde opvoedkunde aan het Pedagogisch Instituut van de R.U. te Utrecht en aan het Pedagogisch Instituut in Oslo en deed in 1967 het doctoraal examen opvoedkunde. Van 1968 tot 1973 werkzaam als onderwijskundig medewerker bij het Schooladviescentrum te Utrecht en sinds 1973 als projectleider van het D.A.L.-onderzoek (S.V.O. 0204).

Hij schreef enkele artikelen in onderwijstijdschriften over schoolbegeleiding en over onderwijs in Scandinavische landen en was verder in N.V.O. verband actief bij de opzet en uitvoering van post-akademische cursussen voor onderwijskundigen.

Adres: D.A.L.-onderzoek, p/a Schooladviescentrum, Maliebaan 59, Utrecht. Tel. 030-331272.