

# Het 'Leesvoorwaardenonderzoek'

J. SIXMA

## 1. Inleiding

Kort na de oprichting van de afdeling Schoolpedagogiek binnen het Pedagogisch Instituut aan de R.U. Utrecht startte men daar met onderzoek in het eerste leerjaar van de basisschool. In dit artikel wordt een overzicht gegeven van het onderzoek, dat zich speciaal richt op het aanvankelijk lezen en dat bij de subsidietoekenning door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) in 1969 is ingeschreven als project 0117 'Onderzoek ten behoeve van de didaktiek van het aanvankelijk lezen, speciaal wat betreft het ontwikkelen van een door de leerkrachten te hanteren voorwaardentoets en een daarop gericht model van schoolbegeleiding.'

Algemeen gesproken is het doel van het onderzoek de leerkrachten in de eerste klassen van de basisschool bij een van de belangrijkste en tevens moeilijkste delen van het gehele onderwijs, nl. de jonge kinderen allemaal zo goed mogelijk te leren lezen, behulpzaam te zijn. Alleen al het hoge aantal zittenblijvers in de eerste klas (landelijk 10%) waarbij de beslissing een leerling te laten doubleren voor een groot gedeelte berust op het oordeel onvoldoende gevorderd met lezen, wettigt een dergelijke onderzoeksopzet. In een kort geleden gehouden enquête vond Haenen deze samenhang zwakke lezer - zittenblijven, nog weer duidelijk bevestigd (Haenen 1969). Het leesvoorwaardenonderzoek werd mogelijk gemaakt door subsidie van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs en door welwillende medewerking van de firma Wolters-Noordhoff te Groningen. Bij deze firma zal t.z.t. (streefdatum 1971) het totale pakket 'Schoolbegeleiding aanvankelijk lezen' alléén voor schoolbegeleidende

organen of personen verkrijgbaar zijn.

## 2. Afbakening van het onderzoeksterrein

De lange omschrijving van het onderzoek geeft reeds een koersbepaling en een programma aan. In de periode van literatuurstudie en analyse van de in Nederland gebruikte methoden voor het aanvankelijk lezen bleek, dat er in ons land, gelet op het technisch-mechanische aspect, niet in de eerste plaats behoefte was aan een geheel nieuwe methode van lezen-leren, al is het zeker gewenst, dat vele scholen hun keuze van methode herzien. Tevens werd duidelijk, dat de leerkrachten directer en beter moesten ervaren hoe groot de onderlinge verschillen zijn tussen hun leerlingen, die zo simpelweg allemaal eerste klassertjes worden genoemd.

Het kennen van deze verschillen wordt noodzakelijk, als men er oog voor krijgt, dat het klassikale onderwijs in het aanvankelijk lezen wel zo genaamd een nieuw begin is, dat door alle betrokkenen nl. de kinderen, de ouders en de leerkrachten als een start van een belangrijk vak wordt ervaren, maar impliciet veel kennen en kunnen bij de leerlingen vooronderstelt. En juist op het gebied van dit kennen en kunnen zijn de beginnelingen zeer verschillend. We zijn van het gegeven uitgegaan, dat het klassikale onderwijs in ons land regel is, waarbij één van de kenmerken van deze onderwijsvorm nl. dat alle kinderen in ongeveer dezelfde tijd in ongeveer dezelfde leeractiviteiten worden betrokken, ons het meest interesseert. Deze twee gegevenheden van het didaktisch proces van het leren-lezen, nl. de overheersend klassikale start en de stilzwijgende vooronderstelling, dat de leerlingen

reeds over een zekere hoeveelheid kennen en kunnen beschikken, bepaalden de onderzoeksopzet. Zeer in het kort geschetst is deze de volgende:

- a. Analyse van het didaktisch proces van het leren-lezen zoals dit bij de Nederlandse methoden gebeurt, teneinde de vooronderstellingen aan kunnen en kennen bloot te leggen. Deze vooronderstellingen, die gezien mogen worden als eisen die aan de beginnelingen worden gesteld, worden leesvoorwaarden genoemd.
- b. Ontwikkelen van een toets, die gebruikt kan worden door de leerkrachten om bij elke leerling individueel vast te stellen hoe de ontwikkeling op het gebied van deze voorwaarden is gevorderd. Daar de toets in de eerste dagen van het schoolbegin wordt afgenomen, is bij de start van het leesonderwijs voor de leerkracht reeds zichtbaar geworden hoe groot de onderlinge verschillen

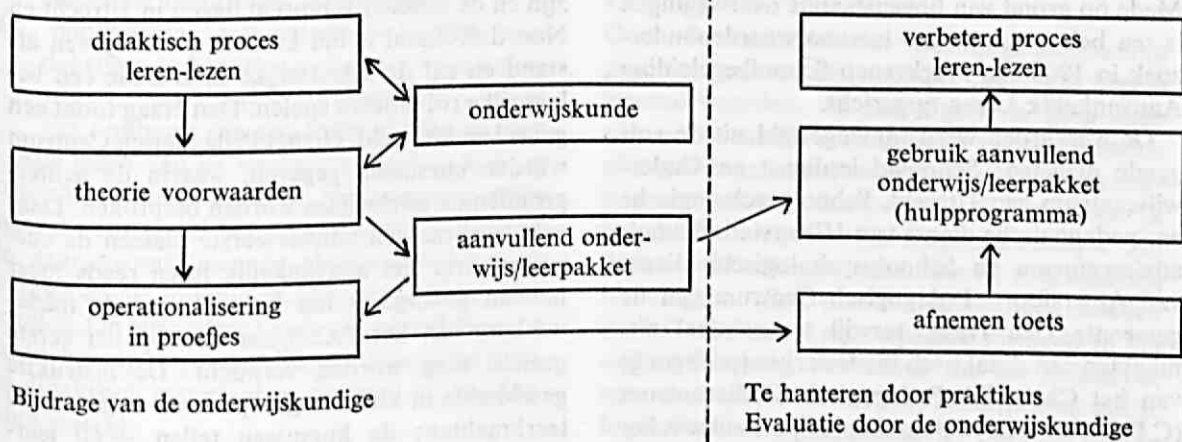
tussen de leerlingen zijn en waar deze liggen. Deze toets, samen met het ontwikkelde hulpprogramma en de begeleiding, beogen het onderwijs meer te individualiseren.

- c. Ontwikkelen van een begeleidingsprogramma (begeleidingsstrategie en hulpprogramma), dat de leerkrachten in staat stelt, gebruik te maken van de toetsgegevens en daar adequaat op in te spelen.

Bijl wees in 1962 al op de noodzaak van dit soort onderzoek. Als een van de drie terreinen, die didactische research verlangen, noemde hij: 'Onderzoek naar de voorwaarden, die in het kind aanwezig moeten zijn wil het een bepaalde cultuurverwerving aankunnen. Voorts ontwerpen van diagnostische middelen ter zake van de vaststelling van de aanwezigheid (en de mate waarin) van deze voorwaarden.' (Bijl 1962).

In het kort wordt dit geheel van op onderwijsverandering gerichte procedures het leesvoorwaardenonderzoek genoemd.

Schematisch overzicht



Onderzoek van het onderwijs beoogt dienstbaarheid aan het onderwijs. Voor de onderwijskunde vloeien hier o.a. uit voort twee met elkaar verweven cycli van onderwijskundig handelen:

- a. De didactische cyclus: descriptie van de bestaande structuren en processen, analyse en beoordeling hiervan, en het ontwerpen van optimale mogelijkheden tot handelen in het

onderwijs resp. deelgebied van het onderwijs (planning).

- b. De innovatie-cyclus: analyse van de discrepantie tussen bestaande en ontworpen structuren en processen, beoordeling van de mogelijkheden tot verandering en het ontwerpen van optimale innovatie-doelen en de innovatie-strategieën.

Zowel in de didactische ontwerpen als in de daarbij ontwikkelde innovatiestrategie neemt de onderwijskunde t.o.v. de praktikus een stuk verantwoordelijkheid op zich, al is het duidelijk, dat zij niet nooit de gehele verantwoordelijkheid van de praktikus kan dragen.

De samenhang van de twee cycli van onderwijskundig handelen is zeer nauw: Planning in de didactische cyclus is sterk afhankelijk van de mogelijkheden tot begeleiding, begrepen onder de optimale innovatie-strategieën.

Het begrip optimaal is niet in utopische maar in realistische zin gebruikt: Het geeft de gewenste en bereikbare graad van onderwijsverandering resp. onderwijsbegeleiding aan. Een centrale opgave van onderwijskundig onderzoek is deze graad telkens zo verantwoord mogelijk vast te stellen.

### 3. De Werkgroep Schoolbegeleiding Aanvankelijk Lezen

#### 3.1. Samenstelling

Mede op grond van bovenstaande overwegingen is ten behoeve van het leesvoorwaardenonderzoek in 1968 een Werkgroep Schoolbegeleiding Aanvankelijk Lezen opgericht.

De werkgroep werd samengesteld uit de volgende diensten: Schooladviesdienst en Onderwijscentrum van Utrecht, Schoolpsychologische en -pedagogische dienst van Hilversum, Schooladviescentrum en Schoolpsychologische dienst van Amersfoort, Pedagogisch Centrum van de gemeente Den Haag, terwijl tevens deel uitmaakten een didactisch medewerker (pedagoog) van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (C.P.S.) en een wetenschappelijk medewerker van het Pedologisch Instituut Rotterdam (à titre personel). De werkgroep telt zodoende tot

haar leden psychologen, pedagogen, didactici, remedial teachers/logopedisten.

De samenwerkende diensten verzorgden begeleiding in de volgende aantallen klassen met de volgende aantallen medewerkers (schooljaar '69-'70):

Uit dit overzicht blijkt, dat de wijze waarop de diensten zich met de scholen bemoeiden, en de intensiteit van de begeleiding zeer verschillend zijn. Amersfoort heeft een betrekkelijk kleine werkgroep gevormd bestaande uit de hoofden van de meewerkende scholen, de leerkrachten van de eerste klassen, een didaktikus, psycholoog en remedial teacher. De contacten met de scholen zijn zeer direct en frequent. Utrecht en Hilversum wezen ieder één medewerker aan als schoolbegeleider van 10 à 15 scholen. Het kan hier een didaktikus, pedagoog of psycholoog betreffen. De contacten zijn persoonlijk, maar minder intensief en frequent als in Amersfoort. De C.P.S.-medewerker begeleidt persoonlijk de scholen. Daar zijn verdere werkzaamheden vele zijn en de scholen verspreid liggen in Utrecht en Noord Holland is het contact meer op een afstand en zal de schriftelijke informatie een belangrijke rol moeten spelen. Den Haag toont een geheel ander beeld. Op het Pedagogisch Centrum worden cursussen gegeven, waarin de achtergronden en werkwijzen worden besproken. Daar vele leerkrachten van de eerste klassen de cursussen over het aanvankelijk lezen reeds meer hebben gevolgd is het contact met de medewerkers van het P.C. beter dan op het eerste gezicht mag worden verwacht. De instructie geschiedde in kleinere groepen van ongeveer 20 leerkrachten; de cursussen tellen ± 60 leerkrachten en worden 1 keer per week gehouden.

De te geven informatie/instructie aan de

Amersfoort :	6, tw.	2 openbare	2 P.Chr.	2 R.K.	3 medewerkers
Hilversum :	21	7 openbare	7 P.Chr.	7 R.K.	3 medewerkers
Utrecht :	29	8 openbare	11 P.Chr.	10 R.K.	2 medewerkers
Den Haag :	176	126 openbare	42 P.Chr.	8 R.K.	2 medewerkers
C.P.S. :	11		11 P.Chr.		1 medewerker
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
Totaal	243	143	73	27	11 medewerkers

leerkrachten vereist veel zorg. In de verschillende bijeenkomsten moet men aandacht besteden aan het voorwaardendenken, zowel om de toets te begrijpen, als om gepaste hulp aan de kinderen te kunnen bieden. Het onderzoeksteam schreef ter ondersteuning een uiteenzetting voor de onderwijzers(essen) over de betekenis van het leesvoorwaardenonderzoek.

### 3.2. *Procedures in de werkgroep*

Als werkbasis wordt geaccepteerd:

- a. streven naar een zo volwaardig mogelijke participatie in de schoolbegeleiding van leerkrachten, onderwijskundigen en psychologen. Onder onderwijskundigen worden begrepen didactische medewerkers, pedagogen, remedial teachers,
- b. voor deze periode van schoolbegeleiding voorwaardendenken als denkkader,
- c. instrueren van de leerkrachten wat betreft dit voorwaardendenken als grondslag voor de toetsafname én mede als grondslag voor de didactische handelwijzen gedurende de schoolperiode tot de kerstvakantie.
- d. 'poolvorming' wat betreft de bij deze handelwijzen te benutten suggesties voor oefenwijzen, werkbladen, differentiatievormen enz.; opbouw van een onderwijs/leerpakket.

Alle leden van de werkgroep hebben zich op kritische, actieve en zeer geëngageerde wijze ingezet voor zowel het gezamenlijke overleg als de daaruit voortvloeiende activiteiten t.b.v. de werkgroep als zodanig en t.b.v. de te begeleiden scholen. Op bijzondere loyale wijze heeft men aan de werkgroep respectievelijk aan haar leden allerlei didactisch materiaal en werktijd ter beschikking gesteld.

### 3.3. *Rol van het Pedagogisch Instituut*

Uit deze punten blijkt duidelijk, dat het onderzoeksteam van het P.I. zich niet rechtstreeks met de begeleide scholen bemoeit. Alle informatie en instructie gaat via de diensten naar de scholen, alle gegevens van de scholen komen op het P.I. ook via de diensten binnen.

Het onderzoeksteam van het P.I. meende er goed aan te doen ook zelf contacten te onder-

houden met een aantal andere scholen en wel om drie redenen:

- a. Door het directe werken met de kinderen (afnemen van de toetsen) en de leerkrachten (overleg, en enige begeleiding) krijgt men een beter inzicht in de praktische mogelijkheden en consequenties. De theoretikus vergroot zijn zo noodzakelijke terreinkennis.
- b. Resultaten, behaald op de leesvoorwaarden-toets en leesvorderingstoets bij *niet* begeleide vergelijkingsgroepen kunnen bijzonder waardevol materiaal opleveren.
- c. Vergelijking van resultaten op de toetsen bij onderwijs aan scholen voor debielen, aan L.O.M.-scholen en schipperscholen met de resultaten op de begeleide en niet begeleide scholen voor basisonderwijs kan bijdragen tot verbetering van de theorievorming en misschien tot verbetering van deze soorten onderwijs.

## 4. *De leesvoorwaarden*

### 4.1. *Algemene voorwaarden*

Onder 2 werd reeds een voorlopige aanduiding gegeven van wat wij verstaan onder het begrip leesvoorwaarden. In het algemeen gesproken zijn voorwaarden de impliciet vooronderstelde of expliciet geformuleerde eisen, waaraan de leerlingen moeten voldoen, willen zij met succes in een didactisch proces participeren. Analyse van deze didactische processen kan de voorwaarden blootleggen. Het voorwaarden-denken zouden we willen zien als een bepaalde methode in het onderwijskundig onderzoek en als richtsnoer voor de praktikus om belangrijke aspecten van de beginsituatie te onderkennen. Op een andere plaats hopen wij nader in te gaan op de hiermee samenhangende methodologische vragen. Welke zijn nu de voorwaarden, die analyse van het didactisch proces van het leren-lezen, dus van de leerstof en de werkwijzen, steeds gedacht in verband met de aangegeven doelstellingen, aan het licht brengt? In de eerste plaats meer algemene zaken, die eigenlijk voor vele (misschien alle) didactische processen in deze periode gelden. Het zijn de *algemene* voorwaarden. We noemen

de volgende, zonder volledig te willen zijn:

- voldoende taalontwikkeling
- goed funktionerende zintuigen
- een zekere emotionele evenwichtigheid
- voldoende gemotiveerd zijn
- zich kunnen concentreren op een door anderen opgedragen taak
- in een groep kunnen werken.

Deze algemene voorwaarden doen sterk denken aan wat nog vaak als 'schoolrijpheid' wordt aangeduid. We hebben overigens wel bezwaren tegen de achter deze term schuilgaande opvattingen. De school wordt bij gebruik hiervan naar onze mening te veel als een statisch gegeven gezien, waarvoor bij het kind de geschikte ontwikkeling moet worden afgewacht. Factoren zoals Vliegthart noemt (distantie tot het concreet beleven; zekere vertrouwdheid met het denken op abstrakt niveau; konstante, continue gerichtheid; laten leiden door onpersoonlijk systeem) vormen in zeker opzicht een overgang naar wat wij noemen de specifieke voorwaarden (Vliegthart 1958).

#### 4.2. Het begrip 'specifieke voorwaarden'

Belangrijker voor ons denkkader zijn de specifieke voorwaarden. Specifieke voorwaarden zijn die eisen, die speciaal en grotendeels uitsluitend voor het bedoelde didaktische proces gelden. Zij worden onderkend door een psychologisch-didaktische analyse van leerstof en werkwijzen, die scherp ingaat op het eigene en bijzondere van deze aspecten van het didaktische proces.

Wat betreft de leesvoorwaarden kwamen we op grond van literatuuronderzoek en het zorgvuldig vergelijken van leesmethoden en werkwijzen tot de konklusie, dat de eisen, die de verschillende methoden stellen, niet zodanig uiteenlopen, dat voor deze methoden telkens andere voorwaarden geformuleerd zouden moeten worden.

We menen dus dat ten opzichte van de variëteiten aan methoden toch een bepaalde generalisering geoorloofd is. Dit werd mede ingegeven met het oog op de praktijk van het onderwijs, waar men immers naast belangrijke invloed van de methode ook nog de invloeden kent van de

persoonlijke inbreng van de onderwijzeres.

#### 5. De specifieke leesvoorwaarden

We onderscheiden de volgende leesvoorwaarden:

##### 5.1. Taalbeheersing

Voldoende taalontwikkeling, zowel om in de leeswereld binnen te treden als om later de nieuwe woorden vlot te kunnen lezen. (Voorwaarde: taalbeheersing).

Het is begrijpelijk dat een voldoende taalontwikkeling als eerste leesvoorwaarde wordt genoemd. Het is ook duidelijk, dat met deze omschrijving een aansluiting wordt gevonden bij de algemene voorwaarden: de algemene voorwaarden zijn weer de basis voor de specifieke.

Aangezien de leesvoorwaarden aspecten zijn van de beginsituatie voor het leren-lezen en dus leerstof en werkwijzen de vraagstelling t.a.v. de analyse van de beginsituatie bepalen, kunnen we drie gebieden onderscheiden, waarop de taalbeheersing moet worden bestudeerd:

1. De taalbeheersing, nodig voor het kind om zich te handhaven in het onderwijs, dus in de relatie leerkracht-kind (in de groep) en kind-medeleerlingen in het algemeen. Dit is taalontwikkeling als algemene voorwaarde. Aan dit aspect wordt in het hulpprogramma uiteraard veel zorg besteed. Het is niet in de toets opgenomen.
2. De taalbeheersing, nodig voor het kind om de leerkracht bij dit specifieke deel van het onderwijs wat betreft de gebezigde taal, de aanwijzingen, de termen en uitdrukkingen, te kunnen volgen. Hier doen zich problemen voor, die sterk gebonden zijn aan het leren-lezen. Relatie-woorden zoals boven-aan-vooraan-erachter-volgende enz. hebben in de leefwereld een andere betekenis, dan wanneer zij gebruikt worden om relaties in gedrukte (of geschreven) taal aan te duiden. Wanneer de kleuterschool de relatie 'vooraan' heeft laten verwoorden door de kinderen door deze te laten beleven in de klas met voorwerpen en met medeleerlingen, is het nog niet zeker, dat het kind deze relatie dóór heeft, wanneer het gaat om het woord

(letter) 'vooraan' op het bord of 'vooraan' in de zin of regel.

De visuele presentatie van de taal, dus taal in gedrukte of geschreven vorm kent haar eigen 'afspraken'. Vooraan-erachter enz. hebben te maken met de in onze taal geldende links-rechts regel; boven-beneden met 'afspraken' t.o.v. de bladspiegel. De auditieve presentatie relateert vooraan en erachter ook niet meer aan het eigen lichaams-schema, maar met eerst-verklankt, later-verklankt.

Met deze relatie-woorden, gebruikt t.o.v. visueel en auditief gepresenteerde taaleenheden, bevinden we ons midden in de specifieke voorwaarde van de taalbeheersing.

Bij deze woorden is het dus vanuit de gebezigde werkwijzen, dat vragen aan de beginsituatie worden gesteld: de leerkrachten gebruiken in een of andere vorm soortgelijke woorden om de klas aanwijzingen te geven of individuele leerlingen te helpen.

Voor het samenstellen van de toets werden een aantal van deze relatietermen gekozen, nl. vooraan – daarna – daarvoor – laatste – eerste – erachter – volgende – voorste, alle betrekking hebbende op visueel gepresenteerde taaleenheden.

In de instructie van diverse delen van de toets worden begrippen als woord en letter op eenvoudige wijze in een korte oefenperiode toegelicht.

3. Met het begrip 'leeswereld' wordt bedoeld de betekenis-wereld die in de eerste lees-oefeningen en leesboekjes wordt opgeroepen. Het kind ontleent deze wereld nog niet aan het gedrukte woord, maar door een verhaal of anderszins wordt het door de leerkracht erin betrokken.

Zijn de situaties, die in de opgeroepen 'leeswereld' voorkomen (hier speelt de leerstof een grote rol, wat vooral betreft de gebezigde taal voor het kind, voldoende vertrouwd of moet het kind, voordat het goed mee kan doen, eigenlijk eerst allerlei uitdrukkingen nog leren? Met de 'nieuwe' woorden bedoelen we die woorden, die het kind niet globaal

of als normaalwoord aangeboden krijgt, maar waarvan hij het geheel zelf moet zien te vinden uit het aangeboden lettermateriaal. Deze synthese lukt over het algemeen alleen, wanneer het kind een zeker verwachtingsbeeld heeft van wat er komen zal. Deze verwachting kan zeer summier zijn, maar het eindresultaat van de synthese zal het kind enigszins vertrouwd moeten zijn. Didactisch gesproken is de efficiëntste weg, als 'nieuwe' woorden alléén die te gebruiken, die het kind in zijn eigen taal ook reeds kent. Het gaat in dit moeilijke stadium van leren-lezen immers niet om de taalschatuitbreiding, hoe nuttig op zichzelf ook, maar om het toegang verkrijgen tot begrijpend opnemen (en verklanken) van een gedrukte tekst. Vooral voor het kind uit een taalzwak milieu is hier nader onderzoek gewenst.

Woorden die het technisch-mechanisch zou moeten kunnen lezen, maar waarvan het de betekenis niet kent (aanvoelt), kan het in de 'synthese' niet grijpen en blijft ervoor staan of maakt er maar wat van. Zo struikelde een kind dat alle letters kende (zittenblijver aan het eind van het 2e jaar in de eerste klas) over het gecursiveerde woord in het zinnetje: 'Oom *at* een peer', maar het las vlot: 'Oom *jat* een peer'.<sup>1</sup> (De verleden tijden van de onregelmatige werkwoorden worden in dit milieu niet veel gebruikt, men stapt over op de voltooide tijd.

Het is de vraag of de in ons land gebruikte methoden de juiste eisen stellen. Een Schots onderzoek (The Scottish Council, 1948) toonde aan dat in de aldaar gebruikte eerste leesboekjes vele woorden voorkwamen die niet in de kindertaal funktioneerden en niet door het kind werden gekend. Gemiddeld kende het kind 76,5% van de woorden; 10% van de kinderen (onderzocht bij 100 kinderen in de stad Glasgow in 8 scholen) kende minder dan 50% van de woorden.

'An interesting point was that the readers

1. Mondelinge mededeling van mej. C. A. van Aart, did. medew. Ped. Centr. Den Haag.

themselves appeared to have no effect upon vocabulary at least at this early stage'.

Tussen het woordgebruik van de kinderen en de woordkeuze van deze boekjes bleken grote verschillen te bestaan.

Onderzoek van beperkte omvang, verricht door de afdeling Schoolpedagogiek toonde voor enkele in Nederland gebruikte eerste leesboekjes niet zulke grote verschillen wat betreft gedrukt gepresenteerde en passiefgekende woorden van de woordenschat van de leerlingen.

In de toets komt dit aspect van de leesvoorwaarde taalbeheersing niet aan de orde: het is te zeer methode-gebonden. De voorwaarde taalbeheersing wordt getoetst d.m.v. de deelttoets IV, terwijl in de deelttoets II-III-V-VI-VII-VIII termen zoals zin-woord-letter aan de orde komen.

### 5.2. Zingeving

Zingeving van een gedrukte tekst als verwijzende naar een (te verbeelden) wereld, waarbij het lezen de toegang opent. Het kind benadert de tekens als 'om te lezen'. (Voorwaarde- zingeving).

Het zal duidelijk zijn, dat wanneer het kind geen 'notions about reading' heeft, het gehele proces van het lezen-leren beduidend minder zinvol is. In de literatuur komen de deze voorwaarde tegen onder de naam 'symboolbewustzijn' (D'Espallier 1957, Pelgrims 1956-1957). Deze term legt te veel de nadruk op het rationeel inzichtelijke: de gedrukt gepresenteerde taal nodigt uit tot een bepaald soort handelen, nl. lezen.

Deze voorwaarde is bij de meeste kinderen wel vervuld.

Tijdens de kleuterschoolperiode of in het gezin heeft het kind meestal voldoende ervaring verkregen, dat het gedrukte teksten als 'te-lezen' kan herkennen. Het op een prettige boeiende wijze met leesmateriaal kennis maken (plaatjes kijken, voorlezen) speelt een grote rol. Nader onderzoek op diverse kleuterscholen is gaande om samenhangen met leeftijd en milieu nauwkeuriger te kunnen omlijnen.

Vliegthart wijst op enkele oudere kinderen,

waarbij deze voorwaarde niet vervuld was. (Vliegthart 1958).

De voorwaarde van de zingeving wordt getoetst d.m.v. deelttoets I.

### 5.3. Objectivatie

Zakelijk manipuleren met gesproken, resp. gedrukte taalstructuren, zodat structurering in woorden en letters beoefend kan worden. (Voorwaarde: objectivatie).

Bij het lezen door geofende lezers wordt niet of nauwelijks aandacht aan de presentatievorm van het taalmiddel besteed. (Dit wordt gedépassieerd). Het richten op deze presentatievorm levert zelfs vaak problemen op voor volwassenen, b.v. bij de korrektie van drukproeven: men verliest zich dan telkens weer in de inhoud.

Voor het lezen-leren is het voor het kind echter nodig, dat het zich ook los kan maken van het inhoudelijke aspect (van de 'leeswereld') en zich alleen op de presentatievorm van de woorden, zinnen of letters kan richten.

Deze wordt dan objekt van beschouwing (objectivatie van het taalmiddel). Opgemerkt moet worden, dat objectivatie van het taalmiddel in visuele presentatievorm pas problemen oplevert als het kind de betekenis van de woorden is meegedeeld. Daarvoor ziet het alleen nog maar meer of minder grote of kleine, lange of korte reeksen van figuren, die blijkbaar min of meer bij elkaar horen. Het zijn nog objekt voor het kind. Moeilijker wordt het, als de visueel gepresenteerde taaleenheden 'gekend' worden, d.w.z. als het kind de betekenis weet. En dit is speciaal het geval bij auditief gepresenteerde taaleenheden: Wanneer gezocht moet worden naar het laatste woord van de zin, naar het gelijke deel van 'huis' en 'muis' of wat je hoort aan het eind van het woord noot, dan moet de emotioneel geladen betekenisinhoud plaatsmaken voor de emotioneel zeer arme groep tekens.

De voorwaarde objectivatie wordt getoetst d.m.v. deelttoets III-V. Indirekt komt zij ook bij VI aan de orde.

### 5.4. Visuele en auditieve diskriminatie

Voldoende visuele en auditieve richtbaarheid,

wat betekent dat deel-Gestalten kunnen worden aangewezen en waargenomen zonder dat de totaal-Gestalt verloren gaat, zodat het strukturen van een woord in letters die samen naar een totaal-betekenis verwijzen, beoefend kan worden. (Voorwaarde: visuele en auditieve diskriminatie).

De proefjes voor deze voorwaarde worden voor het gemak aangeduid met de naam visuele en auditieve diskriminatie. Deze term wekt echter gemakkelijk misverstand. Het is o.i. nl. psychologisch bekeken te eenvoudig om, zoals bij diverse Amerikaanse auteurs wordt beschreven, (zie o.a. Chall 1967, ook wat betreft het interpreteren van onderzoeksresultaten) uit te gaan van de gedachte, dat de zintuigen zich bij het kind langzaam zodanig ontwikkelen, dat fijne verschillen kunnen worden opgemerkt (= gezien of gehoord) en dat het leren-lezen hierop moet wachten. Gemakkelijk combineert zich deze nogal fysiologisch georiënteerde opvatting met een te ongenueerde interpretatie van de Gestalt-psychologie: in zijn ontwikkeling neemt het kind eerst alleen de totaal-Gestalten (in dit verband: woorden) waar, langzamerhand verfijnt zich zijn diskriminerend vermogen en kan het ook de strukturen (elementen, details, in dit verband: letters) onderscheiden. Dit alles zou bij het kind tussen 5 en 7 jaar plaatsvinden. Kleinmans komt echter tot de bevinding 'dasz von der Wahrnehmungsseite her bei 4-jährigen die wichtigste Voraussetzung zum Lesen in der Form eines Erarbeiten des Wortes (in spielerischer Manier) erfüllt ist. Selbst sehr ähnliche Einzelbuchstaben (z.B. E - F; R - B) werden bereits sicher unterschieden.'

Kleinmans werkte met visueel materiaal. (Kleinmans, 1966. Vg. ook Breunig, 1967 en Nickel, 1967).

Metzger heeft aangetoond dat de genese op dit gebied niet uniform loopt van geheel naar details, maar ook van kleinere gehelen naar meer complexere. 'Für das geistige Reifewerben ist demnach nicht so sehr, nicht in erster Linie entscheidend die Zunahme (nach den Assoziationstheorien) oder auch die Abnahme (nach den Ganzheitstheorien) des auszeren Umfang der als klar

geformte Ganze erfassbaren Einheiten, sondern die Zunahme der Fähigkeit zur Erfassung und Verwirklichung von Gliederungshierarchien immer höherer Ordnung dort, wo solche nach Lage der Dinge gefordert sind.' (Metzger 1956). Ook Metzger meent dat dit alles ten eerste afhangt van een 'sich vollziehende Vervollkommung der Wahrnehmungsfunktion', waarbij rijping een zeer belangrijke rol zou spelen. Hoe dit laatste ook zij, de toevoeging 'wo solche nach Lage der Dinge gefordert sind' wijst erop, dat er op een bepaald moment niet vanzelfsprekend details of totalen worden opgemerkt, maar dat het omgaan met de objekten d.w.z. de bedoeling van de handeling, de zin van dit omgaan voor het kind van beslissende betekenis wordt. En deze bedoeling kan in een leersituatie ontstaan door de uitnodigende instructie van de leerkracht. Het is daarom dat we spreken van richtbaarheid op deze Gestalt-opbouw, waarbij 'nicht nur bei Einzelarbeit sondern auch noch innerhalb der ungestörten Wort- und Satzganzen der einzelne Buchstabe als klar geformter, lokalisierter, identifizierbarer, natürlicher Teil verwirklicht werden kann'.

Nu is het merkwaardig bij deze 'identificering' dat bepaalde grovere details niet van betekenis zijn: a is het zelfde als a, b hetzelfde als b, c (zwart) hetzelfde als c (wit).

Maar a is door één kleine toevoeging niet hetzelfde als o, n niet hetzelfde als m, b niet hetzelfde als d.

Niet het zintuigelijk fijne waarnemen beslist hier of er van gelijk of verschillend sprake is, maar het feit of het kind er reeds 'weet van' heeft, dat dit bij het vormsysteem van het lezen behoort tot het belangrijke waar het op aan komt, tot de 'afspraken' die hier gelden. MOT is door de links-rechts afspraak niet hetzelfde als TOM, al nodigt de symmetrie uit tot de uitspraak 'gelijk', een uitspraak, die bij symmetrische presentatie van allerlei objekten in de leefwereld b.v. twee lepels, twee potloden enz. zeker wel zou gelden.

Bij deze voorwaarde is het zeer duidelijk, dat het *niet* gaat om functieontwikkeling (deze is als algemene voorwaarde een grondslag) maar



om het reeds meer of minder weet-hebben-van dus kennen van de spelregels in een zeer bepaald cultuurprodukt: gedrukte taal en het lezen daarvan.

De voorwaarde visuele en auditieve diskriminatie wordt getoetst door middel van deelttoets II-VII (visueel) en VI (auditief).

### 5.5. *Synthese*

Voldoende greep op gesproken taalstructuren wat betreft tijdsorde van de klanken of klankgroepen, zodat analyse en synthese kunnen plaatsvinden. (Voorwaarde van de synthese).

Analyse en synthese spelen van meet af aan beide een rol in het didactisch proces van het leren-lezen. Het is onjuist om er van uit te gaan, dat synthese pas optreedt als er ('nieuwe') woorden uit een reeds gekende voorraad letters of woorddelen moeten worden samengesteld. Bij de analyseprocedures moeten de delen in het gegeven woord worden herkend en met dit gegeven woord (tijdelijk) verbonden blijven.

De toets is erg eenvoudig gehouden (deelttoets VIII). Voor dit complexe gebied vermoedelijk te eenvoudig. Onderzoekingen van Simon-Stambak c.s. in de vijftiger jaren legden het accent op de structurering in de tijd. Zij toonden aan dat bepaalde ritme-proefjes predicerende waarde hadden voor leeszwaakte (Simon 1952-Zazzo 1952).

Het ritmebegrip is echter zeer weinig omljnd. Stambak beperkte de operationalisering tot tikprocedures (natikken, stiptekeningen tikken).

Na herhaalde pogingen de toets-items van Stambak bruikbaar te maken, besloot het onderzoeksteam deze toch te laten vervallen. De betekenis van de tikprocedures (operationalisering) was niet duidelijk in de theorie over het leren lezen te plaatsen. Een hoge correlatie geeft ook nog geen aanwijzing van de aard van het verband. Doorslaggevend is geweest, dat op deze toets-items geen hulpprogramma kon worden geschreven (vgl. 7.2 en 7.3).

### 6. *Wat is 'voldoen aan de voorwaarden'?*

Leesvoorwaarden zijn het pakket voorondersteld

kennen en kunnen dat nodig is om met succes in het didactisch proces van het leren-lezen te participeren. Dit proces wordt gedacht als een 'leren' met behulp van de in de basisschool benutte methoden en werkwijzen (lehen - lernen).

In welke mate moet het kind deze leesvoorwaarden beheersen, zal het beoogde succes niet verhinderd worden? Wat betekent, 'voldoende' zoals genoemd in de voorwaarden 5.1 taalbeheersing en 5.4 visuele en auditieve diskriminatie?

Bij de voorwaarde zingeving is er sprake van een sprong naar nieuw inzicht, een ontdekking. Er is bij het individuele kind sprake van wel of niet inzien dat gedrukte taaleenheden gelezen kunnen worden.

Bij de voorwaarde objectivatie is dit sprongkarakter ook min of meer aanwezig maar toch veel meer fluktuierend. Sterk aan de eigen leefwereld appellerende woorden of zinnen roepen een betekenisinhoud op, die moeilijker wordt genegeerd teneinde op de presentatievorm van deze woorden of zinnen te letten, dan bij meer neutrale woorden. Bij het beproeven van toetsonderdelen bleek dit duidelijk: eenvoudige zinloze woorden boden de minste moeilijkheden. (Moeilijker zinloze woorden boden uitspraakmoeilijkheden).

De andere voorwaarden: taalbeheersing - visuele en auditieve diskriminatie en synthese betreffen een kennen en kunnen, dat in meerdere of mindere mate aanwezig kan zijn. Hier is sprake van gradaties en soms kunnen in deze gradaties niveaus worden onderscheiden. De zin-objectivatie van deelttoets V laat scoringswaarden zien, die naar de regels van de testkonstruktie voor deze leeftijdsgroep een acceptabele reeks items mogelijk maken.

Dit acceptabele niveau wordt bereikt door het leggen van blokjes bij elk gehoord woord. De oorspronkelijke wijze van toetsen zoals deze beschreven wordt door Bosch (Bosch, 1949) vraagt een veel hoger niveau van functioneren: de verschillende gehoorde woorden moesten worden aangegeven met de rangtelwoorden eerste-tweede enz. Deze items werden in diverse proefseries ook gebezigd. In de definitieve versie zijn ze niet

meer opgenomen: het vereiste niveau van functi-  
onen was duidelijk te hoog.

De grenswaarde van 'voldoende' is bijzonder  
moeilijk aan te geven. Hier gelden geen absolute  
normen: voldoende-onvoldoende is gerelateerd  
aan de prestaties van de klas waarmee we te  
maken hebben.

Er bestaat onderling een zekere functionele  
afhankelijkheid van de diverse voorwaarden.  
Bij de kinderen zullen, wat deze functionele af-  
hankelijkheid betreft, grote individuele ver-  
schillen kunnen optreden. In hoeverre de alge-  
mene voorwaarden elkaar en de specifieke kun-  
nen compenseren, resp. tekorten opheffen, is  
nog niet duidelijk, al staat vast, dat dit plaats-  
vindt. Gray citeert in dit verband Betts: 'He  
found that such factors form a 'compound'.  
When a given element is missing or lacking in  
potency the other elements take on different  
characteristics'. Terecht trekt hij meteen de  
konklusie: 'The problem faced is to differentiate  
instruction in terms of the capabilities, interests  
and needs of students'. (Gray 1960).

Vliegthart onderstreept de betekenis van een  
goede 'instelling' van het kind. Herhaaldelijk  
wijst hij erop, dat wanneer deze instelling nog te  
infantiel, te emotioneel gebonden, te vaag is, ook  
de apart te onderkennen deelaspecten (waaron-  
der de door ons genoemde specifieke voorwaar-  
den) minder goed functioneren.

Tenslotte komen wij nog terug op de opvat-  
ting, op p. 14 vermeld, dat de lees-spellings-  
moeilijkheden tot stand komen als resultaat van  
voor ieder individu weer andere totaalkonstellat-  
ies. Niet alléén een beperkt abstraherend ver-  
mogen of zwakte in het symboolgebruik, een  
lichte storing in de taal, een zekere labiliteit,  
geringe afwijkingen in het opnemen en vast-  
houden van zintuigindrukken of in de Gestalt-  
opvatting, een niet-ideale leesdidactiek of een  
minder adequate opvoeding, veroorzaken géén  
van alle op zich zelf de moeilijkheden. Maar het  
kind als totaliteit, met zijn individuele potenties  
en instelling, kan deze leeropgave niet aan. Een  
eventuele geringe functionele zwakte, die een  
ander spelend overwint, is voor dit kind in déze  
konstellatie een onoverkomelijk struikelblok.

(Vliegthart 1958).

## 7. De leesvoorwaardentoets

### 7.1. Te hanteren door de leerkracht

De werkgroep is met het onderzoeksteam van  
oordeel, dat het toetsen door de leerkracht zelf  
in het begin van de schoolperiode drie voordelen  
heeft:

1. De leerkracht maakt gedurende het half uur  
'werkend-spelen' op ongedwongen wijze  
kennis met haar toekomstige leerling en  
deze met de juf en de omgeving waarin hij/zij  
straks dagelijks moet vertoeven. Deze per-  
soonlijke, eerste ontmoeting in het dagelijkse  
leslokaal vergemakkelijkt - in ieder geval  
voor vele leerlingen - de overgang k.o.-l.o.
2. De leerkracht verkrijgt door het afnemen  
van de leesvoorwaardentoets relevante in-  
formatie over haar leerlingen wat betreft een  
aantal essentiële aspecten van het toebereid  
zijn tot leren-lezen. Van meet af aan ziet zij  
haar klas daardoor als een meer gediffe-  
rentieerd geheel en kan deze niet meer be-  
handelen als een homogeen blok.
3. Behalve de informatie, die specifiek op het  
leren-lezen gericht is, kan de leerkracht  
méér van het kind opmerken: al is dit alles  
niet nauwkeurig scorebaar, toch kunnen  
allerlei zaken genoteerd worden, zoals in-  
drukken over het taalgebruik; ontwikkeling  
van de zintuigen, instelling t.o.v. het werk  
of spel enz. Het gaat hierbij uitdrukkelijk  
niet om volledig verantwoorde en fijn gedet-  
ailleerde informatie, maar wel om opvallen-  
de gegevens over de kinderen die mede be-  
vorderen dat de leerkracht een gedifferen-  
tieerd beeld van elke leerling heeft, zodat zo  
weinig mogelijk brokken gemaakt worden  
door een foutieve didactische benadering.  
Opvallende gedragsvormen en de daarmee  
samenhangende vermoedens kunnen met de  
begeleidingsdienst worden besproken.

### 7.2. Toets, geen test

De toets is een didactisch instrument en geen  
psychologisch, d.w.z. de verfijning is afgestemd

op de mogelijkheden, die de didactische benadering van de leerling biedt.

De psycholoog zal ongetwijfeld een nog meer verfijnd instrument nodig hebben, als hij een kind i.v.m. zijn capaciteiten en gebreken t.a.v. het leren-lezen wil onderzoeken. De mazen van het net zijn nog vrij grof. Opvallende kinderen, evt. opvallend gedurende de periode van onderwijs, zullen moeten worden voorgedragen voor een nader (klinisch) psychologisch onderzoek.

Alle bevindingen die de toets mogelijk maakt, moeten door de leerkracht in de reeksen onderwijs/leersituaties van de leesles kunnen worden benut voor extra individuele hulp. De toets beoogt dus uitdrukkelijk niet, die eigenaardigheden van het kind zichtbaar te maken, die tot een of andere vorm van legasthenie predisponeren: met deze symptomen zou de leerkracht niets weten aan te vangen.

### 7.3. De rol van de toets

De leesvoorwaardentoets moet men zien als een verfijnd procédé om de beginsituatie, vooral wat betreft de belangrijkste aspecten voor het leren-lezen, op een voor de leerkrachten effectieve wijze zichtbaar te maken. De toets is een deel van het didactisch handelen in de aanvang van de eerste klas.

De problematiek van de evaluatie en normering hangt hier heel nauw mee samen. In de werkgroep zijn de volgende punten onderwerp van gesprek en onderzoek geweest:

- A. De relevantie van de toets.
- B. De betrouwbaarheid.
- C. De validiteit.
- D. De normering, ook i.v.m. het indiceren van didactische handelwijzen.

De volgorde van de punten is van wezenlijk belang. Pas als over A voldoende overeenstemming bestaat kan over B worden gesproken, daarna C enz. De voorafgaande punten spreken nl. voortdurend mee in de volgende.

Het probleem van de relevantie hebben we geprobeerd te vangen onder de begrippen doel en rol.

Als doel zouden we willen stellen (voorlopige formulering):

- Het verkrijgen van zo nauwkeurig en betrouwbaar mogelijke informatie betreffende elke individuele leerling, speciaal aangaande de specifieke leesvoorwaarden.

De rol van de toets:

- Het bij de leerkrachten verhelderen van de inzichten in de beginsituatie van elke individuele leerling op zodanige wijze, dat een zo optimaal mogelijke benadering van deze leerling in het onderwijs in het aanvankelijk lezen mogelijk wordt. De rolomschrijving

sluit in:

- het afnemen van de toets door de leerkrachten;
- inzichtelijkheid van de wijze van operationalisering (face validity) voor de leerkrachten;
- inzichtelijkheid van de instructie voor de leerkracht i.v.m. het voorwaardendenken;

sluit uit:

- een te moeilijke toetsinstructie wat betreft het afnemen;
- een te tijdroevende omvang (streeftijd: 30 minuten maximaal);
- onderdelen, die geen aanknopingspunten bieden voor planning van het te geven onderwijs.

### 7.4. Procedures bij de evaluatie

Gedurende het schooljaar 1969/1970 werd de leesvoorwaardentoets voor het eerst door een groot aantal leerkrachten zelf afgenomen. Vergeleken met toetsing door studenten doen zich bij een hantering door de leerkrachten nieuwe problemen van toetskonstructie voor, met name op het gebied van de hanteerbaarheid en de nauwkeurigheid van de scoring. In dit schooljaar werd met het oog op de rol van de toets en de hantering door de leerkrachten vooral aandacht besteed aan twee belangrijke zaken, nl.

- a. de 'waarderingsswaarde' die de leerkrachten aan de toets en het zelf afnemen toekennen, en
- b. de toetskonstructie speciaal i.v.m. dit zelf hanteren door de leerkrachten.

Onderzoek naar a. betekent een empirische verifikatie van de veronderstelde relevantie. Dit deel van het evaluerend onderzoek moest der-

halve hoge prioriteit krijgen. Zou de toetsprocedure door de leerkrachten als te moeilijk of als zinloos worden afgewezen, dan was verder onderzoek naar betrouwbaarheid enz. niet erg opportuun meer. Daarentegen zal een positieve instelling van de leerkracht t.o.v. de toetsprocedures, ook wanneer nog geen definitieve gegevens betreffende betrouwbaarheid en validiteit bekend zijn, didactisch van grote waarde kunnen zijn.

In het schooljaar 1969/1970 is het onderzoek naar de waardering van de toets zo zorgvuldig mogelijk verzorgd d.m.v. drie enquêtes bij instructeurs en leerkrachten en een uitvoerig interview met leden van de schooladviesdiensten van de werkgroep. Deze enquêtes waren er ook op gericht gegevens te verkrijgen over de toetskonstruktie en toetsprocedures.

Uit de laatste enquête bij alle leerkrachten (respons 77%) bleek o.a. het volgende:

20% zegt geen oordeel te kunnen geven over de invloed van toets en hulpprogramma.

44% kent aan het hulpprogramma een positieve invloed toe.

58% kent aan de toets een positieve invloed toe.

Ruim 80% acht de informatie uit de toets belangrijk.

25% van hen heeft deze informatie echter onvoldoende kunnen gebruiken.

De hulp die aan de zwak bevoorwaarden gegeven kon worden, wordt grotendeels met voldoende beoordeeld ( $\pm 80\%$ ). In deze vraag lag gedeeltelijk ook een beoordeling van eigen werk!

Een derde deel van de respondenten zegt het op prijs te stellen wat meer bij de samenstelling van het hulpprogramma te worden betrokken. 40% vindt dit niet nodig.

Een derde deel van de respondenten heeft de differentiatiemogelijkheid in de handleiding gebruikt.

Iets meer dan 10% zegt positief dat het differentiatie-model eerder ingevoerd had kunnen worden.

40% zegt dat dit niet had gekund.

Uitdrukkelijk is de werkgroep er van uitgaan, dat eerst de ontvangst in de praktijk moest worden geëvalueerd en dat de binnengekomen ge-

gevens van enquêtes, interviews en scoringsformulieren moesten worden geanalyseerd ter verbetering van de toetskonstruktie. Na deze verbeteringen kunnen pas op verantwoorde wijze gegevens over betrouwbaarheid, validiteit en indicerende normen worden verzameld.

Verbetering van de toetskonstruktie is ook reeds verhoging van de betrouwbaarheid. In zoverre is dus reeds met evaluatie van dit belangrijke aspect begonnen.

Het afnemen van de toets door de leerkrachten zelf en de binnengekomen toetsresultaten van de proefuitgave 1969 brachten gegevens aan het licht, die de werkgroep noodzaakten tot de volgende werkzaamheden:

- a. Vergroting van de hanteerbaarheid door precisering van de instructie en de scoringsvoorschriften en verduidelijking in de vormgeving.
- b. Herziening van de item-opbouw, waarbij voor een hanteerbaar sample leerlingen de vergelijkingsprocedure van de 25% hoogst scorenden en 25% laagst scorenden werd gehanteerd en een zorgvuldige taalkundige en logopedistische analyse werd toegepast.
- c. Hertoetsing na 8 weken om vast te stellen, welke operationalisering van de voorwaarden onderwijsgevoelig is en welke (nog) niet.
- d. Item-verbetering door toetsen van zesjarige kleuterschoolleerlingen.

Op grond van de gegevens uit de enquêtes en interviews en met behulp van bovenstaande werkzaamheden werden verbeteringen aangebracht in de item-opbouw en werd de instructie (instructieboekje) aanzienlijk uitgebreid en nauwkeuriger uitgeschreven.

Gedurende het schooljaar 1970/1971 zal met inzet van de verbeterde toets aan een zo zorgvuldig mogelijk gekozen sample van 80 scholen, rekening houdende met de variabelen leesmethode-jaren ervaring leerkrachten-rekruteringsmilieu o.a. berekend worden:

- a. de betrouwbaarheid,
- b. de prediktieve validiteit,
- c. de indicerende normering van de toets.

## 8. *Het hulpprogramma*

### 8.1. *Verband met de toets*

De toetsresultaten geven de leerkracht een beeld van de klas op voor het leesonderwijs relevante onderdelen. De betrekkelijke waarde van deze gegevens moeten we scherp onder het oog zien: het is een vergissing – schoolpsychologen maken deze nog wel eens – te veronderstellen, dat leerkrachten enigszins ongewone informatie over hun leerlingen zonder meer kunnen benutten bij en in hun onderwijs.

Teneinde te voorkomen, dat de met zekere verwachtingen begroete informatie uit de leesvoorwaardentoets als een onhanteerbare hoeveelheid gegevens zou blijven liggen, is in de werkgroep een hulpprogramma ontwikkeld, dat met behulp van de procedures van de schoolbegeleiding tot zijn recht moet komen.

Het hulpprogramma bestaat uit 4 series deel-leergangen. Terwille van de hanteerbaarheid werden nl. de 6 voorwaarden tot 4 groepen samengevat:

A – de taalbeheersing

B – het visuele aspect van de objektivatie + zingeving

C – het auditieve aspect van de objektivatie + zingeving

D – de synthese.

### 8.2. *Samenstelling*

In het hulpprogramma is de beheersing van de voorwaarden als leerdoel gesteld. Het is mogelijk gebleken voor elke groep reeksen op elkaar aansluitende deelleerdoelen te formuleren. Het vaststellen van de deelleerdoelen is al een belangrijke stap op weg naar het ontwerpen van deel-leergangen. Opgemerkt moet worden, dat een empirisch volledig verantwoorde methode om deelleerdoelen opklimmend naar moeilijkheidsgraad te plaatsen, in ontwerp wel min of meer zichtbaar, maar voor praktisch uitvoerbaar onderzoek nog nauwelijks hanteerbaar is (vgl. Gagné 1967 en Möller 1969). Het vinden van de bij de leerdoelen en gegeven beginsituatie (zichtbaar voor ieder kind op de scorelijsten van de leesvoorwaardentoets) passende leeractiviteiten,

vereist vindingrijkheid, kennis van de beschikbare leermiddelen en onafhankelijkheid t.a.v. traditionele procédés (door Young treffend 'fashion' in het onderwijs genoemd, Young 1965). In haar uitstekende werk over het lezen-leren wijst Chall meerdere malen op de inventiviteitsbeperkende invloed van wat gebruikelijk is: zelfs evidente resultaten van empirisch onderzoek worden in de richting van de algemeen aanvaarde 'kijk' op het onderwijsgebeuren omgebogen en geïnterpreteerd (Chall 1967).

Bij de opbouw van de deelleergangen (hulpprogramma) werd veel hulp ontvangen van de leden van de werkgroep. In nauwe onderlinge samenwerking ontstonden zo een serie handleidingen voor de leerkrachten, vergezeld van werkbladen, zinstroken, lees-schrijfborden, woordkaartjes enz. voor de leerlingen.

### 8.3. *Kenmerken van het hulpprogramma*

Belangrijke aspecten van het hulpprogramma zijn de volgende:

a. De leerkracht is en blijft van bijzonder grote betekenis, wil het programma succes hebben. Van haar wordt dus alle medewerking gevraagd.

De ervaring heeft geleerd, dat het in dit verband op drie zaken aankomt:

– begrijpen waar het in het 'voorwaarden-denken' d.w.z. bij de toets én het hulpprogramma om gaat,

– nauwkeurig afnemen van de toets,

– zorgvuldige aandacht voor en hulp aan alle kinderen mede afgestemd op de toetsgegevens over het kind en de mogelijkheden van het hulpprogramma.

b. Binnen het programma moet elk kind actief bezig kunnen zijn in een aangepast proces van voortgaand kunnen en weten.

Als het enigszins kan geven we het kind regelmatig die dingen te doen, die het aankomen en waar het verder mee komt. Deze activiteiten zijn niet voor alle kinderen dezelfde. De toets liet reeds zien hoe verschillend de kinderen zijn. Het hulpprogramma geeft aan, hoe in de klas de leerlingen gedifferentieerd in het werk kunnen worden betrokken

- op een wijze, die voortgang aangepast aan hun niveau mogelijk maakt.
- c. Elk kind moet zoveel mogelijk positieve ervaringen opdoen in het programma. Negatieve ervaringen ontmoedigen. Het kind geraakt dan gemakkelijk in 'de spiraal naar beneden': d.w.z. door de teleurstellende ervaringen gaat het plezier en de aandacht verloren, de prestaties worden hierdoor weer negatief beïnvloed, enz. De stelregel is: laten we zorgen dat het kind met plezier blijft werken en zich blijft inspannen.
- d. Na een begin van meer of minder gelijke benadering van de kinderen zal meer en meer in groepen moeten worden gewerkt. Handleiding I geeft aanwijzingen om alle kinderen in hetzelfde werk te betrekken. Terwijl de leerkracht met de gehele klas werkt, moet datgene wat onder b en c is genoemd niet uit het oog worden verloren. Handleiding II en III nemen na een overgangperiode van inoefenen steeds meer mogelijkheden op om de klas in twee of meer groepen te splitsen, die verschillend leeswerk doen (b.v. het werken met een werkblad met verschillende opdrachten en verschillende hulp van de leerkracht).
- e. Speciale aandacht zal moeten worden besteed aan de jonge kinderen en aan kinderen uit taalarme milieus. Jonge kinderen lopen eerder kans in 'de spiraal naar beneden' te geraken dan hun oudere klasgenoten. Zij behoeven meer aandacht, meer hulp en vooral meer geduld. Hetzelfde geldt voor kinderen uit taalarme milieus. Bestaat een hele klas uit deze kinderen, dan zal veel tijd en aandacht moeten worden besteed aan handleiding I en II.
- f. Het integreren van het programma in het totaal van onderwijs/leeractiviteiten is de taak van de leerkracht in overleg met de adviserende dienst. De handleidingen bieden hiervoor suggesties. Zij zullen losbladig worden opgezet, zodat aanvullingen ten behoeve van deze noodzakelijke integratie gemakkelijk kunnen worden toegevoegd.

De didactische adviezen gebaseerd op het voorwaardendenken en de bevindingen van de voorwaardentoets zullen rekening moeten houden met de methode die men in de klas gebruikt. Het is niet de bedoeling 'zwakke' methoden kost wat kost bij te werken: deze kunnen beter vervangen worden door 'goede'. Een dergelijke sanering zal elke dienst nastreven. Het succes en het tempo zal echter aanzienlijk afhangen van de financiële armslag van de scholen en het gezag van de dienst.

### 9. *Perspectieven*

In diverse publiciteitsmedia (dagbladen, radio, t.v.) is vorig jaar en dit jaar bij het schoolbegin aandacht besteed aan het leesvoorwaardenonderzoek in de diverse plaatsen. De samenwerkende diensten breidden voor het cursusjaar 1970/71 het aantal te begeleiden scholen aanzienlijk uit.

Daar het pakket alleen bestemd is voor schoolbegeleidende organen of personen moesten verzoeken van individuele scholen worden afgewezen. Om kennis te maken met de procedures startte in dit schooljaar een zevental regionale of plaatselijke begeleidingsinstanties buiten de werkgroep op een beperkt aantal scholen het werk met deze vorm van begeleiding van het eerste leerjaar. Het totale aantal klassen dat dit jaar met de toets en het hulpprogramma werkt bedraagt plm. 400.

Het leesvoorwaardenonderzoek hoopt een bijdrage te leveren tot een meer verantwoorde, gedifferentieerde benadering van de jonge leerlingen en het dempen van de kloof tussen kleuteronderwijs en basisonderwijs.

### *Genoemde literatuur*

- Bosch, B.: *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. Eine didaktische Untersuchung. Angermund 1949.
- Breunig, H.: *Gestaltauffassung und Gestaltwiedergabe im Kinderalter*. Weinheim-Berlin 1967.
- Bijl, J.: *Over fundamentele didaktische research*. *Paedagogische Studien* 38 jg, no. 9, 1962.
- Chall, J.: *Learning to read, the great debate*. New York 1967.
- D'Espallier, V.: *Schoolrijpheid*. Leuven 1957.

D.Espallier, V. en Pelgrims, M.: Leesrijpheid. Leuvense universitaire uitgaven 1957.

Gagné, R. M.: Curriculum Research and the promotion of learning. In: Tyler, Gagné, Scriven: Perspectives of curriculum evaluation. Chicago 1967.

Graeve, de C.: Bijdrage tot het probleem der leesrijpheid. Stichting ond. oriëntatie deel VII. 1961.

Gray, W. Reading. In: Encyclopedia of Educational Research. Third ed. New York 1960.

Haenen, A. W.: Enkele opmerkingen omtrent de problematiek rondom het zittenblijven. In: Paedagogische Studiën 46 jg, no 11, 1969.

Kleinhaus, W. H.: Stufen der ganzheitlichen Auffassung bei 2- bis 7-jährigen Kindern. Weinheim 1966.

Metzger, W.: Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife. Westermanns Päd. Beiträge 1956 - 8. S. 531-544, 603-615.

Möller, Chr.: Technik der Lernplanung. Weinheim 1969.

Nickel, H.: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter. Stuttgart 1967.

Pelgrims, M.: Lezen en symboolbewustzijn. Tijdschrift voor opvoedkunde 1956-57 blz. 80.

Simon, T.: Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture. In: Enfance 1952, p. 475-480.

The Scottish Council for Research in Education: Studies in Reading volume 1. University of London Press LTD 1948.

Vliegthart, W. E.: Op gespannen voet. Over kinderen met lees- en spellingsmoeilijkheden en hun relatie tot de wereld. Groningen 1958.

Young, M.: Innovation and research in education. London 1965.

Zazzo, R.; Ajuriaguerra, J.: L'apprentissage de la lecture et ses troubles. Les dyslecties d'évolution. Press Universitaires de France, 1952.

Onderzoeksteam Pedagogisch Instituut Utrecht, afd. Schoolpedagogiek (onderwijskunde): Mevr. W. Boonzaayer-Molier (adm.), drs. E. Keuken, E. Kremers, mej. A. v. d. Meulen, H. Sanders, drs. J. Sixma, mej. D. Toonk (adm.), mej. D. Verbakel, C. van Vilsteren.

### *Curriculum vitae*

Drs. J. Sixma, geb. 1918, werkte vijftien jaar als onderwijzer en hoofd aan de Montessori-scholen te Sneek en Bussum. Na het behalen van de akten pedagogiek MO-A en B was hij vijf jaar werkzaam als leraar pedagogiek aan de kweekschool van het Haagsch Genootschap en drie jaar als didactisch medewerker aan het Pedagogisch Centrum van de gemeente 's-Gravenhage. In 1964 studeerde hij af aan de R.U. Utrecht met als hoofdvak schoolpedagogiek. Sinds dat jaar is hij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan het Pedagogisch Instituut van de R.U. Utrecht.