

# Evaluatie van een beleidsmaatregel

## Uitvoering en effecten van de nascholing zorgverbreding lezen

K. M. STOKKING en F. J. LEENDERS

*Rijksuniversiteit Utrecht*

### Samenvatting

*Vanaf 1984 wordt in het Nederlandse basisonderwijs een gericht zorgverbredingsbeleid nagestreefd. De eerste concrete beleidsmaatregel was een landelijke nascholingsoperatie, 'speerpunt lezen' (1985-1988). De opzet, uitvoering en resultaten daarvan zijn onderzocht. Dit artikel biedt eerst een korte beschrijving van het beleid, de opzet van het onderzoek en de in de literatuur beschikbare kennis over leesonderwijs, zorgverbreding en nascholing. Daarna bespreken we de beginsituatie op de basisscholen, de uitvoering van de deelname aan de nascholingsoperatie, en de resultaten daarvan. Deze laatste vallen tegen: Van de nascholingsoperatie zijn weinig specifieke effecten vastgesteld.*

### 1 Inleiding

In 1984 is besloten tot een beleid, gericht op zorgverbreding in het basisonderwijs. Het voornaamste beleidsinstrument werd een landelijke nascholingsoperatie. In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de uitvoering en resultaten daarvan. We schetsen kort het beleid (par. 2) en de opzet van het evaluatieonderzoek (3). Daarna volgt een samenvatting van de uitkomsten van een literatuurstudie (4) en van gesprekken met het Ministerie van O&W en de LPC over relevante evaluatiecriteria (5). Dan wordt de opzet van het uitgevoerde surveyonderzoek beschreven (6). Ten slotte worden de uitkomsten daarvan gepresenteerd, in drie stappen: de stand van zaken in het basisonderwijs voorafgaande aan de nascholing (7.1), de uitvoering van het beleid (7.2), en de resultaten daarvan (7.3). Het artikel besluit met enkele conclusies (8).

### 2 Het beleid

In 1984 constateerde de ARBO dat niet alle leerlingen de doelen van het basisonderwijs bereiken. Er treden vooral stagnaties op bij het leren lezen; deze zijn bovendien vaak aanleiding tot zittenblijven en verwijzing naar het speciaal onderwijs. Er werd besloten tot een meerjarig zorgverbredingsbeleid (Ministerie van O&W, 1984b), met als eerste speerpunt lezen (in de jaren '85-'88; bij een tweede speerpunt dacht men aan rekenen, in de jaren '88-'91) en als doelen: kwalitatief verantwoord basisonderwijs aan leerlingen met hardnekkige problemen en minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs. Als primair aangrijpingspunt werd gekozen voor vergroting van de bekwaamheid van leerkrachten en als voornaamste middel daartoe voor een landelijke nascholingsoperatie. De PABO's kregen tot taak om jaarlijks een cursus van 32 uur te geven. De deelnemende scholen kregen extra formatie. De LPC dienden de benodigde materialen te ontwikkelen en de PABO-docenten te ondersteunen ('voorscholing'). De OBD's werden geacht de deelnemende schoolteams en leerkrachten te begeleiden ('nazorg'). Gedurende 3 schooljaren ('85-'88) konden budgettaire gezien jaarlijks maximaal 22.500 cursisten meedoen, zodat in drie jaar alle leerkrachten basisonderwijs de cursus konden volgen. De operatie is in 1985 gestart met een cursus 'voorbereidend, aanvankelijk en technisch lezen' (cursus A). Vanaf januari 1987 werd ook 'begrijpend lezen' aangeboden (B), vanaf januari 1988 ook 'taalvaardigheden' (C).

### 3 De opzet van het evaluatieonderzoek

De nascholing 'speerpunt lezen' is onderzocht in opdracht van het Ministerie van O&W en met subsidie van de SVO. Het onderzoek richtte zich in het bijzonder op cursus A. Zie voor een uitgebreid verslag Stokking en Leenders (1988).

Bij de opzet van een evaluatieonderzoek moeten keuzen worden gemaakt. De afgelo-

pen 20 jaar hebben zich internationaal rondom evaluatieonderzoek diverse opvattingen gevormd, zoals: evaluatieonderzoek moet nagaan in hoeverre de doelen van een programma worden bereikt, moet informatie aandragen ter ondersteuning van beslissingen resp. moet nagaan welke effecten met een programma worden bereikt en waaraan die kunnen worden toegeschreven (zie o.a. Cronbach, 1982; Glass & Ellet, 1980; Van de Grift, 1984; De Groot, 1986; Hofstee, 1980; House, 1977; Stokking, 1979, 1982, 1984; Stufflebeam, 1972). In dit onderzoek is op verzoek van de opdrachtgever het accent gelegd op het meten van effecten van de nascholingsoperatie, uitgaande van de doelen die door het beleid zijn geformuleerd en met het oog op besluitvorming over een volgend speerpunt binnen het zorgverbredingsbeleid. De keuze van de criteria en overige variabelen dienden te worden afgestemd op de gestelde *doelen* en *uitvoeringscondities* (zie par. 2 en par. 5) en op de beschikbare *kennis* (zie par. 4). Het onderzoek behelsde de volgende onderdelen:

- a. studie van beleidsdocumenten, vakpublicaties en onderzoeksliteratuur over leesonderwijs, zorgverbreding en nascholing;
- b. inventarisatie van verwachtingen en evaluatiecriteria m.b.t. de cursus bij voorbereiders en uitvoerders van het beleid;
- c. surveyonderzoek bij PABO's, OBD's en basisscholen;
- d. beoordeling van de landelijk ontwikkelde materialen door deskundigen t.a.v. leesonderwijs en leesproblemen;
- e. case studies bij enkele PABO's, docenten en scholen, via interviews en observaties (cursusbijeenkomsten, leeslessen);
- f. koppeling van de surveygegevens aan toetsgegevens van het CITO, bij scholen die aan beide onderzoeken deelnamen.

In dit artikel wordt gerapporteerd over a. (par. 4), b. (par. 5) en c. (par. 6 en par. 7). De uitkomsten van a. en b. leidden tot de conclusie dat grote verschillen konden worden verwacht in de beginsituatie op de scholen en in de uitvoering van de cursussen. Deze variatie kon alleen voldoende recht worden gedaan via een grootschalig surveyonderzoek. Dit bracht met zich mee dat onderdeel c. het hoofdbestanddeel ging vormen van het evaluatieonderzoek. De onderdelen d., e. en f. werden kleinschalige en kwalitatieve aanvullingen op het surveyonderzoek. De uitkomsten daarvan

bevestigden de uitkomsten van het surveyonderzoek (zie Stokking & Leenders, 1988). Om deze reden en omwille van de hier beschikbare ruimte laten we deze onderdelen hier verder buiten beschouwing.

De literatuurstudie (onderdeel a., zie par. 4) leidde niet alleen tot de keuze voor een grootschalige opzet maar diende tevens als bron voor de keuze en operationalisering van relevante variabelen (zie par. 6).

## 4 De literatuur

### 4.1 Leesonderwijs

Door diverse auteurs worden enigszins uiteenlopende percentages kinderen genoemd, die problemen hebben met het (leren) lezen. Deze verschillen hangen samen met de operationalisering van en de gehanteerde criteria bij het begrip 'leesproblemen'. Men let daarbij op verschillende tijdstippen (groep 3, groep 5, groep 8 basisschool) en verschillende aspecten/problemen (leesteknik, leesbegrip, leesbeleving). De schattingen variëren van 5-17%. (Van Dongen, 1984; Mommers, 1985a, 1985b; Mommers & Aarnoutse, 1984; SLO, 1986; Vinke, Reitsma, Van der Leij, 1985; Werts, 1985; Winnubst, 1985).

Doordat de beoordelingscriteria naar vaardigheid en tijdstip niet scherp zijn omschreven worden problemen door leerkrachten vaak pas geleidelijk onderkend. Veel leerkrachten gebruiken daartoe de voortgang van de rest van de klas als maatstaf. Kinderen met problemen raken vaak steeds verder achterop: achterstanden cumuleren. Het voorspellen van de ontwikkeling van het lezen en het vroegtijdig onderkennen van kinderen die problemen (zullen) ondervinden is echter slechts in beperkte mate mogelijk gebleken (Van Dongen, 1984, 1985; Melis, 1985; Van der Leij, in SVO 1985; Mommers, 1985a; Mommers, Aarnoutse, Smits, 1985; SLO, 1986; Smits, Mommers, Aarnoutse, 1985; Vinke et al. 1985). Na het aanvankelijk lezen gaan technisch en begrijpend lezen uit elkaar groeien: op een gegeven moment kan sprake zijn van correct verklanken zonder te begrijpen, en begrijpen zonder precies te lezen wat er staat. Voor vlot technisch lezen is snelle herkenning nodig. Zwakke lezers blijven echter veelal spellend of radend lezen. Ook het leren op context-informatie is problematisch,

omdat daarbij mede de algemenere taalvaardigheid (woordenschat, basiskennis, intelligentie) in het geding is, waarin zwakke lezers meestal ook zwak zijn. (Van Dongen, 1984; Mommers et al., 1985; Roelofs, Visser, Boland, Mommers, 1987).

Over het voortgezet en begrijpend leren lezen is weinig bekend. Diverse auteurs bevelen aan om kinderen in ieder geval zoveel mogelijk te laten lezen (frequentie bevordert vaardigheid bevordert plezier bevordert frequentie). Problematisch is echter dat juist zwakke lezers vaak moeilijk tot lezen zijn te brengen, mede door het ontbreken van voldoende geschikte materialen (geringe vaardigheid en weinig interessante leesteksten remmen plezier en frequentie). (Van Laarhoven, 1985; Mommers, 1985a, 1985b; Reitsma 1983; SLO, 1986; Vernooy, 1985; Werts, 1985; Winnubst, 1985). Van diverse kanten is er kritiek op het gangbare voortgezet technisch lezen (teveel accent op correct verklanken, via het systeem van hardop-leesbeurten, waardoor geen rekening wordt gehouden met verschillen tussen kinderen, de hoeveelheid lezen onnodig wordt beperkt, en elk foutje wordt bestraft). Ook het begrijpend leesonderwijs lijkt uniform te worden gegeven, met weinig echte instructie (Van Dongen, 1985; Mommers & Aarnoutse, 1984; Werts 1985; Weterings & Aarnoutse, 1986).

Buitenlandse auteurs komen tot soortgelijke conclusies, ten aanzien van het vóórkomen van leesproblemen, het belang van gedifferentieerde materialen, het ontbreken van interessante leesteksten voor zwakke lezers, de weinig zinvolle aanpak van het voortgezet technisch lezen, het gebrek aan instructie bij begrijpend lezen, en de grote rol die de leerkracht te vervullen heeft bij de verbetering van het leesonderwijs en het opvangen van kinderen met leesmoelijkheden (Alm, 1984; Carter, 1984; Chauveau, 1985; Pink & Leibert 1986). Leesonderwijs lijkt te vragen om variatie en differentiatie. Dit vergt keus uit materialen, oefeningen, teksten, en grote professionaliteit van de leerkracht. Deze zal grondig bekend moeten zijn met de theorie over het leren lezen en de in gebruik zijnde leesmethode, en alert moeten zijn op problemen en daarop flexibel kunnen inspringen (Van Dongen, 1984, 1985; Mommers, 1985b; Mommers & Aarnoutse, 1984; SLO, 1981, 1986).

#### 4.2 *Zorgverbreding*

Aanleiding voor zorgverbreding vormen hardnekkige problemen van kinderen bij het verwerven van instrumentele vaardigheden (lezen, taal, rekenen) en sociaal-emotionele en gedragsproblemen (motivatie, concentratie). In het laatste jaar van het bestaan van de lagere school ('84-'85) werden door bevroegde leerkrachten bij 14% van de leerlingen leesproblemen genoemd, bij 16% rekenproblemen, bij 10% concentratie- en motivatieproblemen, bij 6% nervositeit en angsten en bij 7% hyperactiviteit en agressiviteit (Span, Abbring, Meijer, 1985). Een vrij groot deel van de problemen komt bij dezelfde leerlingen voor. Diverse auteurs stellen dat de categorisering van een leerling als één met problemen afhangt van percepties en beoordelingen van de leerkracht (Chauveau, 1985; Meijer, 1986; Vos, 1986). Als oorzaken van deze problemen worden door leerkrachten genoemd: concentratie- en motivatieproblemen bij de kinderen (Wolbert, Schaap-Hummel, Span, 1986). Wolbert c.s. noemt zelf als oorzaken echter ook differentiatieproblemen. Immers: kinderen in een groep maken zich met verschillende snelheden en resultaten leerstof eigen. Anderen wijzen op de (toegenomen) diversiteit in de samenstelling van de schoolbevolking en de geringe aandacht in het onderwijs voor het individuele kind (zie ook Meijer, 1982). Als gevolgen van de problemen worden genoemd: toenemende uitval, zittenblijven en verwijzing naar het speciaal onderwijs (Van Dongen, 1984).

Om zorgverbreding daadwerkelijk te realiseren worden veel aanbevelingen gedaan. Deze hebben zowel betrekking op het schoolniveau, bijv. het maken van afspraken binnen het team over continuïteit in de aanpak tussen de groepen, als het leerkrachtniveau, bijv. deskundigheidsbevordering. Een deel van de aanbevelingen heeft betrekking op algemenere maatregelen ten aanzien van klasseorganisatie, instructie, werkvormen. Meer specifiek op zorgverbreding gerichte aanbevelingen betreffen de attitude van leerkrachten tegenover kinderen met problemen, extra materialen, minimumdoelen, individuele leerwegen, foutenanalyse, leerlingbesprekingen, handelingsplannen. Als voorwaarden voor zorgverbreding worden vaak genoemd individualisering en differentiatie (ARBO, 1984; Meijer, Verwilligen-Prummel, Rippen, 1984;

Inspectie, 1985; Wolbert e.a., 1986). Over de feitelijke situatie met betrekking tot zorgverbreding is uit de literatuur niet veel bekend. Naar processen van verwijzing van leerlingen naar speciaal onderwijs wordt al enige jaren onderzoek gedaan. Daaruit komen indicaties naar voren met betrekking tot grote verschillen in pedagogisch-didactische aanpak tussen basisscholen onderling (zie Meijer, 1982; Meijer e.a., 1984). Volgens de Inspectie (1985) is er op scholen die herkenbaar iets aan zorgverbreding doen sprake van een brede interpretatie van dat begrip, maar blijven de activiteiten feitelijk beperkt tot de kinderen met problemen bij lezen en rekenen. Span e.a. (1985) komen tot de conclusie dat 13% van de leerlingen op de basisscholen de leerkrachten zorgen baren en op de school zelf moeten worden opgevangen. In de praktijk is dit primair een zaak van de individuele leerkracht. Reezigt, Van Dijk, Bosveld (1986), Span e.a. (1985) en Wolbert e.a. (1986) rapporteren over differentiatie bij het leesonderwijs en opvang van leerlingen met leesmoeilijkheden. Deze onderzoeken komen echter tot deels nogal verschillende resultaten en geven daarvoor weinig houvast.

In de bestudeerde literatuur worden verschillende factoren genoemd als bevorderend of juist belemmerend voor zorgverbreding, individualisering en differentiatie in de basisschool en/of het verwijzen van leerlingen naar het speciaal onderwijs. De conclusies zijn echter niet altijd eenduidig. We vatten de uitkomsten kort samen. De conclusies ten aanzien van de *klassegrootte* zijn consistent: leerkrachten geven aan dat kleinere klassen meer mogelijkheden bieden om extra aandacht te geven aan leerlingen met problemen en diverse onderzoeken tonen ook aan dat in grotere klassen minder hulp wordt gegeven en minder wordt gedifferentieerd (Meijer, 1986; Span e.a., 1985; Reezigt e.a., 1986; Wolbert e.a., 1986). In *combinatieklassen* wordt gemiddeld meer hulp gegeven en meer gedifferentieerd dan in enkelvoudige klassen, ook al noemen leerkrachten een combinatieklas belastend en belemmerend (Span e.a., 1985; Reezigt e.a., 1986; Wolbert e.a., 1986). Veenman en Lem (1985) zijn van mening dat zorgverbreding in combinatieklassen moeilijk is te realiseren. Hun onderzoeksresultaten echter laten amper verschillen zien tussen enkelvoudige klassen en combinatieklassen, qua tijds-

besteding, didactische activiteiten en schoolprestaties (zie ook Lassche, 1986). De aanwezigheid van voldoende, geschikte *methoden en materialen* wordt door velen, waaronder leerkrachten, genoemd als voorwaarde voor het realiseren van hulp aan leerlingen met problemen en voor interne differentiatie (Ponte, 1984; Meijer e.a., 1984; Span e.a., 1985; Wolbert e.a., 1986; Reezigt e.a., 1986). Ten aanzien van *contacten tussen BAO en SO* zijn er indicaties dat deze gepaard gaan met een toename in het verwijzen (Stokking & De Vries, 1981; Span e.a., 1985; Meijer, 1986). De *visie van de leden van het schoolteam* op het leren op school, de ontwikkeling van kinderen en de samenleving is volgens Wolbert e.a. (1986) een voorname factor bij de beslissing om al dan niet te gaan differentiëren en de wijze waarop dat dan gebeurt. Diverse publicaties rapporteren positieve bijdragen van *begeleiding* (Ponte, 1984; Meijer e.a., 1984; Inspectie, 1985; Reezigt e.a., 1986). De conclusies ten aanzien van *nascholing* zijn minder éénvoudig. Meijer (1986) en Reezigt e.a. (1986) zijn positief over de mogelijke bijdrage daarvan. Span e.a. (1985) stelden echter dat het gevolgd hebben van nascholing niet duidelijk samenhangt met de mate waarin leerkrachten problemen zien, zich over leerlingen zorgen maken en extra hulp organiseren.

#### 4.3 Nascholing

Reeds eerder (Stokking, 1988) is een overzicht gepresenteerd van literatuur over nascholing. We vatten de uitkomsten daarvan kort samen. Rond 1980 werd in Nederland voor het eerst op grotere schaal gebruik gemaakt van nascholing als beleidsinstrument van de rijksoverheid. Dit ging gepaard met een sterke voorkeur voor school- en teamgerichte nascholing. Daarvan werd een betere aansluiting verwacht bij de specifieke problemen van elke school, en bij de veranderingsprocessen die de school als sociaal systeem moet doormaken.

De eerste grootschalige cursussen in het kader van de innovatie basisschool (IVB, NIB) waren geen succes. Evaluaties spreken van het ontbreken van goede voorlichting en duidelijke werving, uiteenlopende verwachtingen bij cursisten, zeer heterogeen samengestelde cursusgroepen, sterk voorgestructureerde programma's, gebrek aan waardering voor de geboden informatie, het mislukken van cursussen door te geringe deelname en teleurstellen-



de resultaten in termen van effecten. Als belemmerende factoren noemen verschillende auteurs: te weinig tijd voor een goede voorbereiding en organisatie, te weinig rekening houden met regionale verschillen door de rijksoverheid, weinig beschikbare know-how met betrekking tot de vormgeving en inrichting van nascholing, niet berekend zijn van de opleidingsinstituten op een grootschalige aanpak, niet toegerust zijn van docenten voor de nascholingstaak, een te grote afstand tussen docenten en onderwijspraktijk, inadequate analyse van behoeften, te open of te versnipperde inhouden, ontoereikende cursusbeschrijvingen, niet geëxpliciteerde verwachtingen, problemen in de relatie PABO-OBd en motivatieproblemen op basisscholen.

Inmiddels is in Nederland meer empirisch onderzoek naar nascholing op gang gekomen. Daaruit blijkt het volgende. Van het aanbod van cursussen wordt een substantieel deel niet gegeven, vaak doordat er zich te weinig deelnemers opgeven. Als motieven of verklaringen voor het niet deelnemen wordt naast gebrek aan tijd vooral het aanbod genoemd: dit zou onvoldoende bekend zijn, onbruikbaar, te algemeen, niet passend in de activiteiten op school. Uit onderzoek blijkt verder dat de meeste cursussen niet teamgericht zijn, maar individueel; dat in ongeveer de helft van de gevallen sprake is van een intakegesprek of beginsituatievaststelling; dat er in ongeveer de helft van de gevallen geen differentiatie naar inhoud plaatsvindt; dat nascholing in de meeste gevallen bestaat uit informatieoverdracht en discussie; dat individu-gerichte en teamgerichte cursussen niet veel van elkaar verschillen; dat deelnemers aan individugerichte cursussen gemiddeld iets positiever zijn over de cursus dan deelnemers aan teamgerichte cursussen; en dat nazorg of follow-up door de nascholer of door een schoolbegeleider meestal ontbreekt. Er zijn nog weinig onderzoeken gedaan waarin kenmerken van nascholing in verband worden gebracht met resultaten, anders dan in termen van deelname en waardering. Toch worden in de literatuur veel uitspraken gedaan over wat belangrijke variabelen zijn bij nascholing resp. hoe nascholing zou moeten worden opgezet en uitgevoerd. Een nadere analyse daarvan leert dat men in de periode 1980-1987 in Nederland unaniem is in aanbevelingen, gericht op: samenhang en samenwerking tussen nascholing

en begeleiding, deskundigheid van de docent, praktische gerichtheid van de cursus en steun van collega's en begeleiders bij implementatie. Onzeker is men over het belang van: de plaats van initiatief, schoolgerichte nascholing, het 'aansluiten bij behoeften', en de keuze van het aangrijpingspunt (kennis, vaardigheden, attitudes, gedrag). De empirische basis voor veel uitspraken in de literatuur is echter zwak.

## 5 Evaluatiecriteria

In verschillende gesprekken met het ministerie van O&W en de LPC zijn evaluatiecriteria gespecificeerd, voorzover deze betrekking hadden op de *doelen* en *uitvoeringscondities* (zie par. 3). In Figuur 1 worden deze samengevat. Het doel 'minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs' blijft in dit onderzoek buiten beschouwing. Daarnaast is een afzonderlijk onderzoek verricht (zie Delsing, De Jonge, Meesters, 1988). Eveneens ontbreken hier criteria m.b.t. de leesprestaties van de leerlingen. Ook de overige zijn afzonderlijk onderzocht (zie Vinjé, 1987, 1989). Deze criteria zijn door ons nader ingevuld op basis van de kennis over leesonderwijs, zorgverbreding en nascholing (zie par. 4 en par. 6.2).

Zoals bekend kan onderscheid worden gemaakt in verschillende typen evaluatiecriteria (zie ook Van de Grift, 1984; Stokking, 1984, 1989). In Figuur 2 zijn deze samengevat.

Indien we de criteria die door de opdrachtgever van het onderzoek (O&W) en de landelijke uitvoerder van het beleid (LPC) zijn gespecificeerd (Figuur 1) confronteren met het overzicht van typen criteria (Figuur 2) dan is duidelijk dat het met name gaat om proces- en produktcriteria. Deze laatste betreffen zowel het leerkrachtniveau als het schoolniveau en zowel officieel beoogde effecten (O&W) als feitelijk nagestreefde effecten (LPC). Het gaat daarbij om relatieve effecten (verbetering). (In de conclusies (par. 8) gaan we tevens kort in op de a priori criteria 'consistentie tussen gestelde doelen en gekozen middelen' en 'haalbaarheid').

Ter afsluiting van deze paragraaf merken we op dat onderscheid moet worden gemaakt tussen de keuze van evaluatiecriteria en de wijze

- 1 Alle of vrijwel alle PABO's blijven participeren
- 2 Er nemen in drie jaar tenminste 33750 leerkrachten deel
- 3 De motieven worden meer gebaseerd op concrete behoeften
- 4 De afstemming tussen vraag en aanbod wordt beter
- 5 De opzet en organisatie van de cursus wordt beter
- 6 Er worden meer competente docenten ingezet
- 7 De cursusinhouden worden meer praktische relevant
- 8 Scholen en leerkrachten nemen maatregelen t.b.v. kinderen met problemen
- 9 Problemen van kinderen worden in het schoolteam besproken
- 10 De vaardigheden van leerkrachten m.b.t. zorgverbreding worden groter
- 11 Men doet iets met de cursusinhoud
- 12 Er vindt in het schoolteam meer overleg plaats over leesproblemen
- 13 Er worden extra materialen aangeschaft
- 14 De aanpak van het leesonderwijs verandert
- 15 Er komt meer aandacht voor c.q. verandering in de definitie van 'problemen'
- 16 De ervaren problemen veranderen
- 17 De vaardigheden met betrekking tot leesproblemen nemen toe
- 18 De aanpak van leesproblemen wordt anders/beter
- 19 Er wordt meer gebruik gemaakt van zorgverbredende activiteiten bij leesproblemen

Figuur 1 *Evaluatiecriteria bij deze beleidsmaatregel*

waarop deze worden gemeten. Evaluatieonderzoek waarin effectcriteria worden gehanteerd (zoals hier) is 'harder' dan evaluatieonderzoek waarin bijv. alleen procescriteria worden gebruikt. Dan nog echter kan zulk ef-

fectonderzoek meer of minder 'hard' zijn, zowel qua design (zie bijv. Scheerens, 1983) als qua type meting (zie bijv. Fiske, 1971). Op deze onderzoekstechnische aspecten gaan we nu nader in.

- A priori criteria m.b.t. de te evalueren activiteit
  - consistentie tussen gestelde doelen en gekozen middelen
  - haalbaarheid
  - begrote kosten
- Procescriteria
  - keuze van uitvoerders
  - middelenkeuze (gehanteerde materialen, werkwijzen, interventies)
  - deelname (aard en omvang)
  - tevredenheid (bij uitvoerders en deelnemers)
- Produkt- of effectcriteria
  - mate waarin de doelen worden bereikt
    - door het beleid officieel beoogde
    - door de uitvoerders feitelijk nagestreefde
  - neveneffecten
- beide te onderscheiden naar:
  - (aggregatie)niveau waarop (leerling, groep, leerkracht, school, etc.)
  - effecten qua gemiddeld niveau en/of qua verdeling (spreiding)
  - absolute (vast criterium) en/of relatieve (verbetering, gezien vroeger/elders)
  - op kortere termijn en/of langere termijn (beklijving, impact)
- Doelmatigheidscriteria
  - gemaakte kosten
  - efficiency
  - verhouding kosten-baten

Figuur 2 *Overzicht van typen evaluatiecriteria*

## 6 *Het surveyonderzoek: opzet en uitvoering*

### 6.1 *Design*

Het surveyonderzoek is opgezet met een quasi-experimenteel design, met vóór-, na- en follow-up-metingen en vergelijking tussen deelnemers én niet-deelnemers. Per PABO per cursusjaar werden 15 aan de cursus deelnemende basisscholen benaderd voor beginmetingen, eindmetingen en follow-up-metingen, op basis van zelfrapportage; ook werd een controlegroep van niet-deelnemende scholen tweemaal benaderd (zie Figuur 3).

Idealiter zouden bij alle drie groepen deelnemers steeds beginmetingen én eindmetingen én follow-up metingen zijn gehouden. De late startdatum van het onderzoek en de vroege einddatum zorgden er voor dat bij de deelnemers '85-'86 alleen een follow-up meting kon worden gehouden en bij de deelnemers '87-'88 alleen een beginmeting en een eindmeting.

### 6.2 *Variabelenkeuze, operationalisering en beïstrumentering*

De onderzoeksvariabelen zijn gekozen op grond van de doelen en uitvoeringscondities bij de nascholingsoperatie en de eerder genoemde literatuur. Dit leidde tot vier groepen variabelen:

- contextvariabelen: *algemene* kenmerken van de school en de respondent; opvattingen en activiteiten m.b.t. *nascholing*;
- beginsituatievariabelen: vaardigheden, opvattingen en activiteiten t.a.v. *leesonderwijs en zorgverbreding*;
- procesvariabelen: beschrijving en beoordeling van *de cursus en de begeleiding*; deelname, inhoud, werkwijze, ervaringen;
- effectvariabelen: *activiteiten* die volgens de respondenten hebben plaatsgevonden en/of doorgevoerde *veranderingen*; toeschrijvingen daarvan aan de cursus en/of begeleiding.

Het concept-meetinstrumentarium is voorgesteld aan een aantal deskundigen en uitgeprobeerd bij proef-respondenten. De uitkomsten daarvan zijn verwerkt in herziene instrumenten. Deze bevatten zowel losse vragen als Likert-schalen, waarvan de betrouwbaarheid steeds opnieuw is nagegaan per respondentengroep per meetmoment. In Figuur 4 zijn beide samengevat. Waar sprake is van schalen blijkt

dat uit het tussen haakjes toegevoegde aantal items. Voor meer gedetailleerde informatie zie het genoemde eindrapport.

### 6.3 *Steekproeftrekking en respons*

Op voorhand kon worden vastgesteld dat het surveyonderzoek alleen kon worden uitgevoerd bij steekproeven, niet bij de totale populatie. Een voornaam beoordelingscriterium bij steekproeftrekking is de mate waarin belangrijke variabelen feitelijk (zullen) variëren. Indien veel variatie wordt verwacht dient de steekproeffractie groter te zijn. Variatie werd verwacht zowel tussen PABO's als tussen PABO-docenten als tussen basisscholen als tussen de afzonderlijke leden van hetzelfde schoolteam. Er waren geen gegevens bekend om de ene variatie groter te achten dan de andere.

Een tweede belangrijk criterium bij steekproeftrekking is het type generalisatie dat wordt beoogd. Indien generalisatie naar de totale populatie wordt beoogd ligt proportionele trekking het meest voor de hand (op relevante kenmerken dezelfde verhouding in de steekproef als in de populatie). Indien conclusies per subgroep nodig zijn wordt vaak eerder gekozen voor een gelijk aantal eenheden per subgroep. In dit onderzoek werd generalisatie over PABO's beoogd. Daarnaast dienden conclusies te worden getrokken per cursusjaar/scholengroep.

Een derde criterium zijn de aantallen onderzoekseenheden die minimaal nodig zijn voor het uitvoeren van statistische analyses en het verantwoord trekken van conclusies.

Een vierde criterium is gelegen in de verhouding tussen het aantal te selecteren organisaties en het aantal respondenten per organisatie. Bij een bepaald beschikbaar budget betekent méér van het één minder van het ander. Ook is relevant in hoeverre respondenten als informanten over hun organisatie kunnen worden gezien. De keuze voor bijv. alle 66 PABO's en 2 docenten per PABO zou een te versnipperd beeld opleveren. Een en ander leidde tot de beslissing om ten behoeve van het surveyonderzoek gestratificeerd-aselect 1/3 deel van de PABO's te selecteren, per PABO alle betrokken docenten te benaderen, per PABO per cursusjaar/scholengroep 1/3 deel van de betrokken scholen te selecteren en per school 1/3 deel van het team. Er zijn (voorjaar '86) 24 PABO's geselecteerd. Daarbij is gelet

| Respondentengroep | 1985-1986 | 1986-1987                             |     |     | 1987-1988 |     |     |
|-------------------|-----------|---------------------------------------|-----|-----|-----------|-----|-----|
|                   |           | sep                                   | jan | mei | sep       | jan | mei |
| Deelnemers 85-86  | XXX       |                                       | 0   |     |           |     |     |
| Deelnemers 86-87  |           | 0                                     | XXX | 0   |           | 0   |     |
| Deelnemers 87-88  |           |                                       |     |     | 0         | XXX | 0   |
| Niet-deelnemers   |           | 0                                     |     |     |           | 0   |     |
| PABO-docenten     |           | 0                                     |     |     | 0         |     |     |
| OBDBegeleiders    |           | 0                                     |     |     | 0         |     |     |
| Toelichting:      | XXX       | = cursus (gemiddeld 10 bijeenkomsten) |     |     |           |     |     |
|                   | 0         | = meting                              |     |     |           |     |     |

Figuur 3 *Het design voor het survey-onderzoek*

### CONTEXTVARIABLEN

#### SCHOOLNIVEAU

schoolgrootte  
 deelname OVB  
 leesmethode  
 mate zittenblijven  
 mate verwijzen naar SO  
 aanwezigheid orthotheek  
 LEERKRACHTNIVEAU  
 onderbouw/bovenbouw  
 klasgrootte  
 wel/geen combinatieklas  
 ondervijservaring  
 geslacht  
 ervaring met nascholing (3)  
 algemeen oordeel over nascholing (3)  
 oordeel over geschiktheid nascholing (7)  
 belang van de persoon van de docent (3)  
 belang van de inbreng van de docent (4)  
 belang van overzichtelijkheid aanbod (6)  
 belang van aandacht voor toepassing (12)

### PROCESVARIABLEN

#### SCHOOLNIVEAU

een 7-tal motieven voor cursusdeelname  
 plannen voor toepassing op de school  
 plannen voor overdracht naar andere leerkrachten  
 aantal wensen bij de cursusinhoud (22)  
 een 8-tal beschrijvende kenmerken van de cursus  
 (plaats, tijd, aantal, duur, omvang)  
 LEERKRACHTNIVEAU  
 een 6-tal verwachtingen over de cursus  
 plannen voor toepassing in de klas  
 mate van afdoenheid voorlichting (4)  
 mate waarin intake plaatsvond (8)  
 beoordeling persoon en inbreng docent (6)  
 beoordeling omvang cursusinhoud (21)  
 tevredenheid over de cursus (4)

### BEGINSITUATIEVARIABLEN

#### SCHOOLNIVEAU

mate teamoverleg over leesonderwijs (5)  
 mate teamoverleg over leesproblemen (6)

#### LEERKRACHTNIVEAU

mate van gebruik van de leesmethode  
 belang van gestructureerd leesonderwijs (4)  
 mate van gebruik van extra materialen (18)  
 een 18-tal problemen bij leesonderwijs  
 een 5-tal omschrijvingen van 'leesproblemen'  
 het aantal kinderen met leesproblemen  
 een 7-tal activiteiten bij leesproblemen  
 oordeel over de haalbaarheid van het beleid  
 oordeel over juistheid keuze vak lezen  
 oordeel over juistheid keuze nascholing  
 aantal leesboeken in het lokaal

### EFFECTVARIABLEN

#### SCHOOLNIVEAU

aanschaf van materialen en/of leesboeken en/of  
 leesmethode en/of taalmethode  
 mate teamoverleg over leesonderwijs (5)  
 mate teamoverleg over leesproblemen (6)  
 LEERKRACHTNIVEAU  
 verandering aanpak leesonderwijs (4)  
 verandering aanpak leesproblemen (4)  
 mate gebruik van extra materialen (18)  
 een 18-tal problemen bij leesonderwijs  
 een 5-tal omschrijvingen 'leesproblemen'  
 het aantal kinderen met leesproblemen  
 een 7-tal activiteiten bij leesproblemen  
 oordeel over de haalbaarheid van het beleid  
 oordeel over juistheid keuze vak lezen  
 oordeel over juistheid keuze nascholing

Figuur 4 *Vragen en schalen (bij schalen tussen haakjes het aantal items)*



op de spreiding op de volgende variabelen: regionale ligging; denominatie; aantal cursusgroepen '85-'86; de samenstelling van de cursusgroepen (overwegend complete teams of individuele leerkrachten); de samenstelling van de uitvoerende docentengroep (gelet op de vak- en vormingsgebieden van de docenten); de deelname aan de LPC-voorschooling; de verschillen in cursusinhoud tussen de docenten; de aanwezigheid van werkafspraken tussen docenten en begeleiders m.b.t. de naschooling lezen; de participatie van begeleiders in de voorbereiding van de cursus. De geselecteerde PABO's mogen worden beschouwd als representatief voor alle PABO's; zie voor een gedetailleerde verantwoording het eindrapport.

De trekking van de te benaderen basisscholen verliep daarna als volgt. Elk jaar werden in de maand juni uit de van het Ministerie van O&W verkregen lijsten per PABO met de deelnemende scholen voor het daaropvolgende cursusjaar aselect 15 basisscholen getrokken bij elk van de 24 geselecteerde PABO's. Dit gebeurde via een systematische trekking met aselect begin, rekening houdend met een eventuele systematiek in de opbouw van de lijst (bij sommige PABO's waren de scholen naar gemeente en/of denominatie gerangschikt). Indien sprake was van minder dan 15 deelnemende scholen werden alle scholen geselecteerd. In de zomer van 1986 is daarnaast een ruime steekproef getrokken uit de scholen die blijkens de op dat moment beschikbare gegevens noch in 1985-1986 noch in 1986-1987 aan de cursus deelnamen. Deze scholen ontvingen in september 1986 een eerste enquête. De scholen die in 1987-1988 alsnog bleken mee te doen zijn vervolgens uit dit deelbestand verwijderd. De resterende echte niet-deelnemers ontvingen in januari 1988 een tweede enquête. Per basisschool zijn steeds drie respondenten benaderd: de directeur, een leerkracht onderbouw en een leerkracht bovenbouw.

De gemiddelde respons op alle enquêtes tezamen bedroeg 61%.

## 7 *Het survey-onderzoek: uitkomsten*

We beschrijven achtereenvolgens: de *beginsituatie* voorafgaande aan de cursus (7.1), de *uitvoering* van het beleid (7.2) en de gemeten

*resultaten* van de nascholingsoperatie (7.3).

### 7.1 *De Beginsituatie*

In deze paragraaf geven we een beschrijving van de situatie met betrekking tot zorgverbreiding en leesonderwijs op de basisscholen, voorafgaande aan deelname aan de cursus. We doen dit aan de hand van de resultaten van de beginmetingen bij de scholen die in '86-'87 of in '87-'88 hebben deelgenomen en de eerste meting bij de niet-deelnemende scholen. De uitkomsten bij deze drie groepen scholen waren nagenoeg identiek.

Ten aanzien van *zorgverbreiding* in het algemeen vinden bijna alle leerkrachten (98%) dat kinderen met problemen extra aandacht horen te krijgen. Ook is een groot deel (87%) het er mee eens dat basisscholen verantwoordelijk zijn voor het bereiken van bepaalde minimumdoelen door alle kinderen. Tweederde (66%) twijfelt echter aan de haalbaarheid van het beleidsuitgangspunt om zoveel mogelijk alle kinderen met problemen in het basisonderwijs zelf op te vangen. Minder dan de helft (40%) is het eens met de keuze voor het vak lezen.

Ten aanzien van het *leesonderwijs* zijn bijna alle leerkrachten het er mee eens dat het hun taak is om alle kinderen te interesseren voor lezen (95%) en om alle kinderen te leren lezen (89%). Een veel kleiner aantal echter denkt dat ook alle kinderen inderdaad kunnen leren lezen (42%). We zien dat men zich gemakkelijk achter algemene idealen stelt; in de praktijk echter zijn velen sceptisch over de realiseringmogelijkheden. De *ervaren problemen bij leesonderwijs* zijn de volgende. De helft van de leerkrachten (53%) weet wel welke kinderen welke problemen hebben en wat zij daaraan kunnen doen, maar heeft daar onvoldoende tijd voor. Een kwart van de leerkrachten weet niet om welke problemen het gaat (23%) of wat zij er aan kunnen doen (22%). De helft heeft behoefte aan meer praktische tips voor de leeslessen, een kwart aan observatie- en toetsmaterialen en geschikte lees-/oefenstof (qua moeilijkheidsgraad en aantrekkelijkheid). Problemen met de eigen (theoretische) kennis, de organisatie van leeslessen of de beschikbare leesmethode worden weinig vermeld.

De meeste leerkrachten spreken van *leesproblemen* als een kind duidelijk achterblijft bij zijn klasgenoten (71%) of bij wat het,

gelet op zijn mogelijkheden, zou moeten kunnen (63%). In mindere mate spreken leerkrachten van leesproblemen als het lezen bij andere vakken problemen oplevert (48%), als een kind geen interesse heeft in lezen (27%) of als zij teveel aandacht moeten besteden aan een bepaald kind (19%). Het wordt amper als probleem gezien als een groot deel van de klas duidelijk achterblijft bij het tempo dat in de methode staat aangegeven. De *afspraken in het team* betreffen vooral het afnemen van toetsen (66%) en het houden van leerlingbesprekingen (55%). Afspraken over andere zaken, zoals de aansluiting tussen voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet lezen, observatie, foutenanalyse en extra instructie, komen minder voor (25-40%). De *situatie in de klas* is als volgt. De leerkrachten hebben gemiddeld 3 kinderen in de klas die naar hun zeggen problemen met lezen hebben of waarschijnlijk zullen krijgen. Driekwart van de leerkrachten geeft deze kinderen extra aandacht tijdens de leeslessen zelf, terwijl de rest van de klas doorwerkt. De helft van de leerkrachten geeft hen aanvullende oefenstof. Extra aandacht na schooltijd, apart toetsen en hulp van een remedial teacher worden elk door eenderde deel van de leerkrachten gemeld. Toetsen van de vorderingen van de klas als geheel doet eenderde deel slechts eens per halfjaar of minder.

## 7.2 De uitvoering van het beleid

### 7.2.1 De landelijke ondersteuning

De LPC ontwikkelden 18 materialen ten behoeve van cursus A. De materiaalontwikkeling vond plaats bij of namens de drie landelijke centra: het APS, het CPS en het KPC. Deze materialen werden in de periode januari-mei 1986 op zogenaamde 'voorscholingsdagen' gepresenteerd aan belangstellende PABO-docenten en OBD-begeleiders. Enkele honderden personen van de meeste PABO's en OBD's in ons land, namen aan deze dagen deel. De materialen werden in aparte sessies toegelicht. De belangstelling daarvoor varieerde van 7% tot 76%. Uit de surveys bij PABO's en OBD's bleek dat tweederde van de docenten en de helft van de begeleiders de inhoud van de voorscholing enigszins interessant vond. Tweederde van de docenten en eenderde van de begeleiders vond de inhoud enigszins relevant. Docenten misten vooral

suggesties over hoe de cursus inhoudelijk, organisatorisch en didactisch zou kunnen worden aangepakt en ook had men meer specifieke cursusmaterialen willen hebben. Begeleiders misten vooral een visie op en een kader voor deze nascholingscursus. De meeste materialen bleken bekend bij en in bezit van 60-80% van de docenten en 30-50% van de begeleiders. Er werd echter weinig of geen gebruik van gemaakt. Slechts een vijftal van de door de LPC uitgebrachte materialen werd door tenminste 40% van de nascholers en/of tenminste 40% van de begeleiders redelijk veel of veel gebruikt. Deze hadden vooral betrekking op differentiatie en individualisering. Daarnaast werden met name remediërende materialen van onder meer educatieve uitgeverij redelijk veel of veel gebruikt.

### 7.2.2 De organisatie en inhoud van de cursussen

De in het onderzoek betrokken PABO's verzorgden de cursus in de drie opeenvolgende cursusjaren voor gemiddeld 12 resp. 15 resp. 6 cursusgroepen (het aantal varieerde van 1-30). Daarvoor werden gemiddeld 5 docenten ingezet. De cursusgroepen bestonden elk jaar uit gemiddeld 21 cursisten. De groepen waren meestal (75%) samengesteld uit complete schoolteams en voor de rest uit individuele leerkrachten of teams en individuele leerkrachten. De meeste cursussen werden na schooltijd gegeven, op één van de deelnemende scholen of op de PABO zelf. Gemiddeld besloeg een cursus 10 bijeenkomsten (variatie: 4-18) van 3 uur (variatie: 1-4). Er vond meestal vooraf overleg plaats met de cursisten. Dit betrof het eerste jaar vooral plaats en tijdstip van de cursus, in latere jaren ook meer de inhoud.

Ten aanzien van deze inhoud bleek dat de docenten een groot aantal onderwerpen behandelden. Het meest genoemd werden de theorie over en de problemen die kunnen optreden bij het leren lezen. Er was relatief weinig aandacht voor de aanpak van het leeronderwijs op de school als geheel, evenals voor specifieke zorgverbreidingsactiviteiten zoals leerlingbesprekingen. Een groot maar over de jaren afnemend aantal docenten zei met de cursus te beogen dat de vaardigheden van leerkrachten in het hanteren van leesproblemen toenemen (60-45%), een toenemend aantal te beogen dat het inzicht van leerkrachten toe-

neemt (35-45%). De deelnemende leerkrachten vonden echter blijkens het onderzoek veel minder dat de cursus gericht was op vaardigheidsvergroting (25%) en juist in meerderheid dat deze gericht was op kennisvergroting (70%).

### 7.2.3 De deelname aan de cursussen

In de cursussen '85-'86 en '86-'87 hebben alle (aanvankelijk ruim 60) PABO's cursussen A verzorgd. In het cursusjaar '87-'88 was er nog sprake van 41 PABO's; daarvan verzorgden er 33 in dat jaar cursus A. Daarnaast verzorgden bijna alle PABO's met ingang van 1-1-'87 ook cursussen B (begrijpend lezen) en een 15-tal PABO's met ingang van 1-1-'88 ook cursussen C (taalvaardigheden). De omvang van de aanmelding vanuit de basisscholen was als volgt (uitgedrukt in personen, afgerond op 1000-tallen): voor cursus A in het eerste jaar 16000, in het tweede jaar eveneens 16000, in het derde jaar 5000. Voor cursus B in het tweede jaar 4000 en in het derde jaar 5000. Voor cursus C in het derde jaar 1000.

Uit het onderzoek blijkt dat ongeveer 20% van de scholen die zich in het voorjaar (in één van de drie jaren) aangemeld hadden bij een PABO niet daadwerkelijk in het daarop volgende cursusjaar aan de cursus gingen deelnemen. Elk cursusjaar gaf daarnaast 13% van de respondenten aan dat op hun school voortijdig één of meer leerkrachten met het volgen van de cursus waren gestopt. Daarnaast gaf in de eerste twee cursusjaren 1% van de respondenten aan dat dit het geval was met alle deelnemers van de school. Deelname aan cursus A in een bepaald jaar wil niet zeggen dat niet ook sprake kan zijn van deelname aan cursus A in een eerder of later jaar. Het totaal aantal *verschillende* personen dat in deze drie jaren deelnam aan cursus A was ongeveer 25000. Deelname gebeurde meestal met het hele schoolteam (80%).

In het eerste jaar was het dominerende motief om deel te nemen dat men iets verwachtte van de cursus (75%). Genoemd motief speelde in het tweede en derde jaar een minder grote rol (57% resp. 47%). Steeds ongeveer de helft van alle respondenten noemde de extra formatie als deelnamemotief. *Behoeft*e aan dergelijke cursus werd constant gemeld door slechts 15% van de deelnemers. Bij de scholen die in de onderzochte periode van drie jaar *niet* aan de cursus deelnamen waren de

motieven daarvoor met name, en in toenemende mate, gebaseerd op negatieve berichten over de cursus en op een relatieve voorkeur voor samenwerking met de OBD (aan een invoeringsprogramma).

De extra formatie is in ongeveer 10% van de gevallen gebruikt voor het volgen van de cursus. In ongeveer 65% van de gevallen is de extra formatie zonder meer toegevoegd aan de formatie van de school. Op een beperkt aantal scholen is de extra formatie gebruikt voor hulp aan individuele leerlingen en/of voor het verrichten van andere specifieke taken.

Ongeveer 65% van alle scholen ontving tijdens één of meer van deze drie jaren begeleiding bij lezen. Ongeveer 20% van alle leerkrachten ontving tijdens één of meer van deze drie jaren individuele begeleiding bij het leesonderwijs.

### 7.2.4 De waardering voor de cursussen

De meeste docenten (80-90%) waren positief over de inhoud, werkwijze en organisatie van door hen gegeven cursussen. Van de deelnemende leerkrachten was in het eerste jaar slechts een minderheid positief over deze aspecten (45%). De waardering nam echter toe: in het derde jaar was over elk aspect 65% van de deelnemers positief. Over de rol van de schoolbegeleider tijdens de cursus was slechts een minderheid van de docenten tevreden (35%). Onder de leerkrachten was ook hierover een toenemend deel tevreden (van 45% naar 65%).

## 7.3 De gemeten resultaten van de nascholingsoperatie

### 7.3.1 Resultaten volgens de deelnemers aan de cursus

De helft van de leerkrachten heeft *iets gedaan met de cursusinhoud* in de eigen klas. Genoemd worden (elk door 15-35%): aandacht aan voorlezen en stillezen, de inrichting van een kijk-luister- of lees-schrijfhoek, aandacht besteden aan leesproblemen, gebruik maken van extra oefenstof en remediërend materiaal, maken van vorderingenoverzichten en foutenanalyses. De andere helft heeft er niets mee gedaan in de eigen klas, omdat de cursusinhoud niet van toepassing was (doordat men zelf geen aanvankelijk leesonderwijs verzorgde) en/of omdat men de cursusinhoud negatief beoordeelde.

Een deel van de leerkrachten stelt daarnaast dat er *iets is veranderd*. Ongeveer 40% van de deelnemers stelt dat men meer inzicht heeft gekregen in het leesproces en in leesproblemen, ongeveer 15% dat men er anders over is gaan denken en ruim 10% dat men vaardiger is geworden in het hanteren van leesproblemen. Ten aanzien van concrete activiteiten kan het volgende worden gemeld. Veranderingen bij het geven van extra aandacht aan kinderen met problemen, het afnemen van toetsen en het geven van extra oefenstof worden elk door 35% van de leerkrachten gemeld. Veranderingen in de manier waarop de leesmethode wordt gebruikt, de tijd die aan diverse leesvormen wordt besteed, de mate van differentiatie en het inschakelen van extra hulp worden na afloop van de cursus door 10% van de deelnemers genoemd, in het daaropvolgende schooljaar door 20%. Dergelijke veranderingen vergen kennelijk meer tijd.

Tevens zijn er *materialen aangeschaft*. Ook hiervan was vaak pas sprake in het op de cursus volgende schooljaar. Daarbij ging het 't vaakst om de aanschaf van nieuwe leesboeken (60%) en extra (remediërende) materialen (50%). In mindere mate betrof dit de aanschaf van een nieuwe taal- of leesmethode (20% resp. 10%). Dit laatste werd slechts door een minderheid van de leerkrachten *toegeschreven aan de cursus of de begeleiding*. De aanschaf van extra materialen werd echter door ongeveer 70% toegeschreven (mede) aan de cursus, door ongeveer 20% (mede) aan de begeleiding en door ongeveer 20% (mede) aan ander factoren. Voor de bovengenoemde veranderingen in concrete activiteiten gelden dezelfde percentages. Hierbij moet worden bedacht dat slechts een beperkt deel van de leerkrachten begeleiding ontving bij het leesonderwijs (zie 7.2.3).

7.3.2 Resultaten die kunnen worden afgeleid uit vergelijkingen tussen deelnemende en niet-deelnemende scholen en verschuivingen op deelnemende scholen in de loop van de tijd. De uitkomsten in de verschillende scholengroepen (deelnemers 1e, 2e en 3e jaar en niet-deelnemers) en in de verschillende uitgevoerde meetrondes komen over de hele linie in sterke mate overeen. Vergelijkend tussen de metingen (begin-, eind-, en follow-up-metingen) kan een aantal verschuivingen worden geconstateerd, waarbij we als criterium nemen

een verschuiving van tenminste 10% in afzonderlijke groepen of een verschuiving van 5% die optreedt in alle groepen in dezelfde richting.

In de *meningen* van leerkrachten nemen bij de niet-deelnemers de twijfels aan de haalbaarheid van het beleid af (van 67% naar 56%). Bij de deelnemers neemt de mate waarin de keuze voor een speerpunt lezen juist wordt geacht toe (van 40% tot 55%). De overige verschuivingen in meningen doen zich zowel bij de deelnemers als niet-deelnemers voor, te weten afname van de mate waarin men het tot de eigen taak rekent om alle kinderen te leren lezen (!), meer praktische tips wil hebben voor leeslessen, te weinig observatie- en toetsmateriaal heeft en het moeilijk vindt om geschikte lees/oefenstof te vinden.

In de *activiteiten* van de leerkrachten constateren we een afname van de mate waarin men bij leesproblemen de hele klas pas op de plaats laat maken en van de inschakeling van een remedial teacher, en een toename van het gebruik van extra materialen en van het geven van aanvullende oefenstof. Bij de hulp bij het leesonderwijs zien we een afname van de mate waarin men hulp krijgt van een remedial teacher en een toename van de hulp van een begeleider.

De meeste genoemde verschuivingen waren niet veel groter dan het gestelde minimumcriterium van ongeveer 10% en traden op bij zowel de deelnemers als de niet-deelnemers. De hier niet genoemde meningen en activiteiten lieten geen verschuiving zien. Zo trad er bijvoorbeeld geen verschuiving op in de mate waarin leesonderwijs en zorgverbreding onderwerp waren van overleg of besluitvorming in het schoolteam.

Er zijn variantieanalyses uitgevoerd om te toetsen op verschillen tussen groepen scholen en om na te gaan of er ten aanzien van leesonderwijs en zorgverbreding op deelnemende scholen tussen begin- en eindmeting méér is veranderd dan op niet-deelnemende scholen. Dit was niet het geval. Er zijn ook nog multiple regressieanalyses uitgevoerd om na te gaan in hoeverre procesvariabelen te voorspellen zijn vanuit context- en situatienmerken en in hoeverre effectvariabelen te voorspellen zijn vanuit context- en situatienmerken en procesvariabelen samen. De gevonden verbanden waren zwak en bovendien niet constant over de onderscheiden scholengroe-



pen. De gemeten effecten zijn dus niet alleen klein maar ook niet goed te herleiden tot bepaalde bevorderende of belemmerende factoren.

## 8 Conclusies

De hier te trekken conclusies betreffen de beleidsmaatregel op zich, de gemeten effecten van de beleidsmaatregel en het uitgevoerde surveyonderzoek.

In hoeverre is het beleid (par. 2) afgestemd op de kennis over leesonderwijs, zorgverbreding en nascholing (par. 4)? De literatuur over leesonderwijs mondt uit in de conclusie dat variatie en differentiatie nodig zijn, en daarmee een ruime keus uit materialen, en deskundige en vaardige leerkrachten. Aangezien SLO, CITO, Universiteiten en Educatieve uitgeverij regelmatig nieuwe materialen ontwikkelen en uitbrengen lijkt het accent in het beleid op bekwaamheidsvergroting van leerkrachten terecht. De literatuur over zorgverbreding leidt eveneens tot de conclusie dat diagnostiserende instrumenten, remediërende materialen en de inzet van ervaren leerkrachten nodig zijn. Daarnaast zijn maatregelen op schoolniveau nodig. De uitwerking daarvan in groepen van 20 cursisten waarin verschillende schoolteams vertegenwoordigd zijn ligt minder voor de hand. Ten aanzien van de keuze voor nascholing ten slotte kan men zich afvragen of de operatie uitvoerbaar kon worden geacht, gezien de bekende structurele problemen (o.a. in de relatie PABO's-OBDO's) en de relatief beperkte kennis van PABO-docenten ten aanzien van problemen bij het leren lezen. Wat waren de gemeten effecten van de beleidsmaatregel? De dominerende uitkomst van het surveyonderzoek is de grote overeenkomst op veel variabelen tussen alle metingen, ongeacht groep of tijdstip. Dit betekent enerzijds dat er tussen vroege deelnemers en late deelnemers en niet-deelnemers geen grote verschillen zijn, anderzijds dat er weinig sprake is van verandering, of men nu wel of niet de cursus heeft gevolgd.

In Figuur 1 zijn de criteria genoemd die volgens O&W en de LPC gehanteerd zouden moeten worden bij de evaluatie van de cursus. Twee criteria zijn blijkens de resultaten van dit onderzoek duidelijk gehaald: de PABO's zijn blijven participeren in de nascholing en de

afstemming tussen vraag en aanbod werd geleidelijk beter. Ook ten aanzien van een derde criterium kan men de balans laten doorslaan naar de positieve kant: ook de opzet en organisatie van de cursus leken geleidelijk te worden verbeterd. Over een vierde criterium, namelijk of er meer competente docenten worden ingezet, kan op grond van de door ons verzamelde gegevens niets worden gezegd.

Ten aanzien van een aantal criteria, namelijk die betreffende maatregelen en activiteiten op school- en klasniveau met betrekking tot zorgverbreding en betreffende het gebruik maken van de cursushoud, de aanschaf van extra materialen, het vaardiger worden van leerkrachten en het veranderen van de aanpak, is geen duidelijke uitspraak mogelijk. Dergelijke resultaten werden weliswaar door gemiddeld 35% van de respondenten zelf als effecten van de cursus genoemd; wij constateren echter slechts verschuivingen van ongeveer 10%, welke in veel gevallen óók optreden op de scholen die niet aan de cursus deelnamen en dus eerder beschouwd moeten worden als een algemeen speerpunteeffect dan als een specifiek cursuseffect.

Enkele criteria werden, gezien de uitkomsten van dit onderzoek, niet gehaald: het aantal deelnemers aan de cursus bleef duidelijk achter bij het gestelde criterium, de motieven van degenen die wél deelnamen werden niet van jaar tot jaar meer gebaseerd op concrete behoeften, de cursushouders werden niet van jaar tot jaar duidelijk meer praktisch relevant (ten behoeve van zorgverbreding), en het overleg in het schoolteam over leesproblemen nam gemiddeld niet toe.

Wat is tenslotte de waarde van het uitgevoerde surveyonderzoek? Er is niet alleen gekeken naar procesgegevens maar ook naar evaluatiecriteria m.b.t. effecten. Zoals eerder gezegd kan ook effectonderzoek nog meer of minder "hard" worden uitgevoerd. De in dit onderzoek gehanteerde quasi-experimentele opzet en het gebruik van zelfrapportage leiden niet tot de meeste harde conclusies die men zou kunnen wensen. Toch menen wij dat er voldoende betrouwbare en valide evidentie is verkregen voor de hierboven getrokken conclusies over de effectiviteit van de onderzochte beleidsmaatregel.



## Literatuur

- Alm, R. S. The educational causes of reading difficulties. *Journal of research and development in education*, 1984, 14, 4, 41-49.
- ARBO, *Het moet ons een zorg zijn. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs*. Zeist: mei 1984.
- ARBO, *Aanvullende adviserende notitie over zorgverbreding in het basisonderwijs*. Zeist: september 1984.
- ARBO, *Advies m.b.t. Raamplan nascholing zorgverbreding. Thema 2: Begrijpend lezen*. Zeist: februari 1986.
- Carter, S. M., Materials and the disabled reader in the elementary school. *Journal of research and development in education*, 1984, 14, 4, 8-84.
- Chauveau, G., E. Rogovas-Chauveau, Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 1985, nr. 70, janvier/fevrier/mars, 5-10.
- Cronbach, L. J., *Designing of evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- Delsing, P. J., J. F. M. de Jonge, M. Meesters, *Leerlingverwijzingen van basisonderwijs naar speciaal onderwijs*. Leiden: Research voor Beleid, 1988.
- Dongen, D. van, *Leesmoeilijkheden. Naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen*. Tilburg: Zwijzen, 1984.
- Dongen, D. van, 'Lezen is voor 99% een individuele aangelegenheid'. Interview. *School en begeleiding*, 1985, 11, 9-12.
- Fiske, D. W., *Measuring the concepts of personality*. Chicago: Aldine Atherton, 1971.
- Griff, W. van de, Problemen bij summatief evaluatie onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 3, 104-115.
- Groot, A. D. de, *Begrip van evalueren*. Den Haag: VUGA, 1986.
- Glass, G. V. & F. S. Ellet, Evaluation research. *Annual Review of Psychology*, 1980, 31, 211-228.
- Hofstee, W. K. B., *De empirische discussie*. Mepel: Boom, 1980.
- House, E. R., *The logic of evaluative argument*. Los Angeles: CSE Monograph Series in Evaluation, 1977.
- Inspectiewerkgroep "schoolbegeleiding en zorgverbreding", *Schoolbegeleiding en Zorgverbreding. Een verkennend onderzoek naar de vertaling van het zorgbreedtebeleid door de onderwijsbegeleidingsdiensten. Stand van zaken kalenderjaar 1985*. Rijswijk: Inspectie, 1985.
- Jonge, J. de, M. P. Vinjé, K. M. Stokking, B. Span, *De nascholingsoperatie 'speerpunt lezen'. Zorgverbredingsbeleid geëvalueerd*. Leiden: Research voor Beleid, 1989.
- Laarhoven, A. van, Moeilijk lezende kinderen geen probleem op zich! *School en Begeleiding*, 1985, 7, 22-24.
- Lassche, K. J., *Combinatieklassen en ervaringen van leerlingen*. Nijmegen: Vakgroep onderwijskunde, 1986.
- Meijer, C. J. W., *De rol van diagnostiek van leer-moeilijkheden in onderwijsbegeleiding. Interim-rapport deel 3: verslag van vijf gesprekken met leerlingbegeleiders*. Groningen: Vakgroep onderwijskunde, 1982.
- Meijer, C. J. W., *Verwijzing en terugplaatsing. Verslag van resultaten van het onderzoek naar verwijzing en terugplaatsing van leerlingen van basisonderwijs naar speciaal onderwijs en vice versa's, Leerlingverwijzingen van basisonderwijs naar speciaal onderwijs*. Leiden: Research voor Beleid, 1988.
- Meijer, C. J. W., A. J. Verwilligen-Prummel, Chr. Rippen, *Projecten verwijzing en toelating en projecten terugplaatsing*. Groningen: RION, 1984.
- Melis, G., Minimum-doelstelling voor het lezen in de basisschool. *School en Begeleiding*, 1985, 7, 24-29.
- Ministerie van O&W, *Concept-beleidsnotitie zorgverbreding*. Den Haag: 1984a.
- Ministerie van O&W, *Beleidsnotitie zorgverbreding*. Den Haag: 1984b.
- Ministerie van O&W, *Nascholing Zorgverbreding. OCA-nascholingscursus speerpunt leesonderwijs*. Circulaire BO/VA. Den Haag: 1985a.
- Ministerie van O&W, *Werken aan de basisschool, 1985-1986 en 1986-1987. Overzicht van maatregelen en activiteiten*. Den Haag: 1985b.
- Ministerie van O&W, *Verslag van overleg O&W-PABO's februari 1986*. Zoetermeer: 1986a.
- Ministerie van O&W, *Verslag van een onderzoek naar het verloop van de nascholingscursus "Speerpunt lezen". Rapport van de inspectie*. Zoetermeer: 1986b.
- Mommers, M. J. C., Een taakanalytische benadering van het leren lezen en diagnostiserend onderwijzen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1985a, 7, 4, 281-290.
- Mommers, M. J. C., *Zorgverbreding, speerpunt lezen*. *School en Begeleiding*, 1985b, 7, 4-8.
- Mommers, M. J. C., C. A. J. Aarnoutse, Achtergronden voor de constructie van leesmethoden voor het basisonderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, 3, 139-148.
- Mommers, M. J. C., C. A. J. Aarnoutse, B. W. G. M. Smits, Het kunnen structureren van visuele en auditieve gegevens in relatie tot leren lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 280-296.
- Mommers, M. J. C., D. van Dongen, Het voorspellen van lees- en spellingprestaties in het eerste leerjaar. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 153-164.

- Mommers, M. J. C., J. F. J. van Leeuwe, J. H. L. Oud, J. M. A. M. Janssens, *Een longitudinaal onderzoek naar de samenhang tussen technisch lezen, begrijpend lezen en spelling in de eerste drie leerjaren van de lagere school*. Nijmegen: Vakgroep onderwijskunde, 1985.
- Pink, W. T., R. E. Leibert, Reading instruction in the elementary school: a proposal for reform. *The elementary school journal*, 1986, 87 1, 51-67.
- Ponte, P., Zorgbreedte en onderwijsbegeleiding. *VOU-blad*, 1984, 2-10. Utrecht: Vakgroep onderwijskunde, 1984.
- Reezigt, G. J., M. H. van Dijk, J. J. F. Bosveld, *Differentiatie op de basisschool*. Den Haag: SVO, 1986.
- Roelofs, E. C., J. J. C. M. Visser, T. Boland, M. J. C. Mommers, *Leesvaardigheidscomponenten in de basisschool: hoe is hun onderlinge relatie na zes jaar leesonderwijs?* Paper voor de ORD 1987. Groningen: 1987.
- Scheerens, J., *Evaluatie-onderzoek en beleid*. Den Haag: SVO, 1983.
- SLO, *Leren lezen en schrijven in het schoolwerkplan*. Enschede: 1981.
- SLO, *Leesonderwijs in kaart gebracht*. Enschede: 1986.
- Smits, B., M. Mommers, C. Aarnoutse, Geslachts- en leeftijdsverschillen bij het leren lezen en spellen. Een longitudinale studie. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 415-427.
- Span, B., I. M. Abbring, C. J. W. Meijer, *De opvang van leerlingen met problemen in het regulier onderwijs*. Den Haag: SVO, 1985.
- Stokking, K. M., *Toetsend onderzoek*. Dissertatie. Groningen: 1979.
- Stokking, K. M., Evaluatieonderzoek. In: P. G. Swanborn & L. Rademaker (red.), *Sociologische grondbegrippen*, Utrecht: het Spectrum, 1982, 219-236.
- Stokking, K. M., *Interpreteren en evalueren*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1984.
- Stokking, K. M., *Hoe bereiken we de scholen?* Tilburg: Zwijsen, 1986.
- Stokking, K. M., Nascholing basisonderwijs: onderzoek 1980-1987. *Pedagogische Studiën* 1988, 65, 9, 363-367.
- Stokking, K. M., *Evaluatiecriteria bij onderwijsbegeleiding*. Paper gepresenteerd tijdens de Universitaire Zomercursus Onderwijsbegeleiding. Zeist: 1989.
- Stokking, K. M. & F. J. Leenders, *Effectiviteit van nascholing en nascholingsbeleid*. Eindrapport van het evaluatieonderzoek naar de landelijke nascholingsoperatie speerpunt lezen. Den Haag: SVO, 1988.
- Stokking, K. M., A. K. de Vries, *Een huis in de pels*. Eindverslag van het GEON-project. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
- Stufflebeam, D. L. (Ed.), *Educational evaluation and decision making*. Itasca: Peacock, 1972.
- Theunissen, J., *Project nascholing zorgverbreding lezen basisonderwijs*. Eerste evaluatierapport voorscholingsdagen. KPC, Den Bosch: 1986a. Idem, tweede rapport, 1986b.
- Veenman, S., P. Lem, Combinatieklas vormt zware belasting voor leerkracht. Geen tijd voor zorgverbreding of differentiatie. *Didaktief*, 1985 (december) 13-15.
- Vernooy, K., Aandachtspunten bij de begeleiding van zorgverbreding lezen in de school. *School en Begeleiding*, 1985, 7, 13-17.
- Vinjé, M. P., *Opzet en voormeting van het landelijk onderzoek leesvaardigheid*. Arnhem: CITO, 1987.
- Vinjé, M. P., *Ontwikkelingen in de leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs. Resultaten van het Landelijk Onderzoek Leesvaardigheid in 1986 en 1988*. Arnhem: CITO, 1989.
- Vinke, J., P. Reitsma, A. van der Leij, Subtypen van leeszwakke kinderen? Een clusteranalytisch onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 329-338.
- Vos, A., Zorgverbreding, doen! *Jeugd in School en Wereld* 1986, 70, 8, 36-39.
- Werts, M., Omgaan met verschillen in het leesonderwijs. *School en Begeleiding*, 1985, 7, 29-32.
- Weterings, A., C. Aarnoutse, *Onderwijs in begrijpend lezen. Een onderzoek naar leerkrachtactiviteiten in het vierde leerjaar*. Paper voor de ORD 1986. Utrecht: 1986.
- Winnubst, T., Hoe voortgezet is het voortgezet leesonderwijs? *School en Begeleiding*, 1985, 7, 18-22.
- Wolbert, R. G. M., I. Schaap-Hummel, P. Span, *Individualisering en differentiatie in de basisschool*. Utrecht: Vakgroep onderwijskunde, 1986.

### Curricula vitae

K. M. Stokking is senioronderzoeker bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Utrecht en het ISOR, Afdeling Onderwijsonderzoek. Hij leidt het onderzoeksprogramma 'Onderwijsondersteuning' en de gelijknamige onderzoeksgroep. Zijn onderzoeksactiviteiten betreffen verspreiding en gebruik van informatie en producten in het onderwijs, de aansluiting tussen vraag en aanbod, en evaluatieonderzoek van beleidsmaatregelen en opleidingsprogramma's.

F. J. Leenders studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht met als afstudeerrichting organisatiepsychologie. Zij werkt sinds 1980 bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Utrecht en het ISOR, Afdeling Onderwijs-

onderzoek. Zij is lid van de onderzoeksgroep *Onderwijsondersteuning*. Haar onderzoek betreft evaluatieonderzoek van beleidsmaatregelen en onderzoek naar verspreiding en gebruik van informatie en produkten.

*Adres van de auteurs:* Afdeling Onderwijsonderzoek ISOR / Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht.

*Manuscript aanvaard 5-1-'90*

## Summary

Stokking, K. M., F. J. Leenders, 'Implementation and effects of the Dutch national program "inservice training reading instruction".' *Pedagogische Studiën*, 1990, 67, 245-260.

In 1984 the Dutch Ministry of Education decided to start a national program on training teachers of primary schools to help children who fail to achieve the learning goals and have persistent learning-problems. During several years every primary school could follow an in-service training course at a local Pedagogical Academy. During the first three years the courses were focussed on reading-difficulties en reading-instruction. At the same time the Ministry gave order to evaluative research of the program, in order to get information for possible corrections. From 1986 to 1988 an evaluative research study was made of the courses and the results of the program. The main conclusion is that the effects of the courses on opinions, on activities in the classrooms and on activities at school-level, were minimal. There were hardly any differences between teachers who participated in the courses and teachers who did not.