

GEON: Ervaringen met en evaluatiegegevens over de programmaonderdelen

A. K. DE VRIES

Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen Rijksuniversiteit, Utrecht

M. H. KRAMER-VAN WALDERVEEN, K. M. STOKKING, L. C. THIERENS

Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Amsterdam.

Samenvatting

Direct aansluitend op het artikel 'Inhouden en achtergronden van de inservice-trainingscursussen in het GEON-project' Pedagogische Studiën, 1980 (57) worden hier ervaringsgegevens beschreven en van commentaar voorzien van het werken met de cursussen. Aan de orde komen: begeleiding; zelfstandig werken; buurt-gezin-school; verwoorden van probleemgedrag; takenreeksen; voorspellen en reageren. Uit deelnamegegevens van de leerkrachten blijkt dat slechts een deel van het inservice-trainingspakket intensief gebruikt is. In de slotparagraaf wordt stilgestaan bij het kwalitatieve verschil tussen het veelgebruikte zelfstandig werken en de buurt-gezin-school activiteiten enerzijds en het minder gebruikte overige deel van het project-aanbod anderzijds.

1. Inleiding

Over het GEON-project wordt, o.a. in de vorm van artikelen in Pedagogische Studiën, uitvoerig gerapporteerd omdat de resultaten van dit experimentele project opmerkelijk zijn, vergeleken met de meeste van soortgelijke activeringsprogramma's in de Verenigde Staten en elders. Een plaatsbepaling werd gegeven in een artikel in Pedagogische Studiën (57 (3) 1980) en een overzicht van de evaluatieaanpak in Pedagogische Studiën (57 (4) 1980). In het artikel dat in oktober 1980 verscheen werden de implementatiedoelen van het GEON-middelenpakket beschreven. Onderstaand artikel sluit bij het vorige aan met een verslag van de bevindingen van het werken met onderdelen uit het middelenpakket. Als zodanig vullen beide artikelen elkaar aan. Het uitvoerig stilstaan bij het gebruikte programma leek noodzakelijk om buitenstaanders een beeld te geven van de activiteiten die ten behoeve van scholen in achterstandssituaties hebben plaatsgevonden, opdat men de uitkomsten van de summatieve evaluatie die in een volgend, afsluitend artikel gerapporteerd zullen worden, beter op hun betekenis en omvang kan schatten.

We hopen in het Eindverslag over het GEON-project gedetailleerder op een aantal zaken in te gaan dan in het bestek van enkele artikelen kan.

Hieronder schetsen we eerst de begeleidingsopzet van het project. Daarna geven we een indruk van de mate waarin en de wijze waarop met het programmapakket is gewerkt. Tevens geven we daarbij alvast de relatie aan met de summatieve evaluatie zoals die in het volgende artikel zal worden beschreven. Daarna volgt een samenvatting van ervaringen en evaluatiegegevens met betrekking tot de meest gebruikte programma-onderdelen. Het leek ons juist om in het korte bestek van een artikel geen ruimte op te offeren aan die onderdelen die in de schooluitvoering slechts een geringe rol hebben gespeeld. Het betreft hier met name de cursus 'Sociale Waarneming en Sociale Vaardigheden', en de cursus 'Voor het lezen' (een bijlage bij de cursus 'Voorspellen en Reageren'). Oorzaken voor die geringe rol liggen in het feit dat deze onderdelen pas in een later stadium gereed kwamen, resp. in het feit dat de leerkrachten er vaak gewoon niet aan toe kwamen. We sluiten dit artikel af met enkele conclusies.

Achtereenvolgens komen dus aan de orde: de begeleiding, de deelname aan de programmaonderdelen, en de afzonderlijke onderdelen: Zelfstandig Werken, Buurt-Gezin-School, Verwoorden van Probleemgedrag, Takenreeksen en Voorspellen en Reageren. We wijzen er op dat de paragrafen over de programma-onderdelen niet alle dezelfde opbouw hebben; dat hangt af van de inhoud van het onderdeel en de wijze waarop de evaluatie plaatsvond.

Zoals gezegd: In het volgende en laatste artikel van de reeks gaan we in op de summatieve evaluatie door middel van testafnames bij de kinderen. Vergeleken daarmee zou je kunnen zeggen dat in dit artikel vooral de formatieve evaluatie aan bod komt. Maar dat is slechts ten dele waar. Aan de ene kant zijn de evaluatiegegevens per cursus voor een deel juist summatieve evaluatiegegevens, bijvoorbeeld waar het gaat om observaties van start- en eindlessen. Aan de andere kant hebben we moeite met het hanteren van het gebruikelijke onderscheid formatief-summa-

tief. Het laatste willen we graag even toelichten. Scriven is degeen die deze terminologie heeft ingevoerd. We delen zijn opvatting (Scriven, 1972, p. 64-65) dat je formatieve evaluatie moet zien als onder meer summatieve evaluatie van eerdere versies van een programma, en dat je eigenlijk probeert om al werkend de effectiviteit van je programma te vergroten. Welnu: dat deel van formatieve evaluatie dat feitelijk bestaat uit tussentijdse summatieve evaluatie was in GEON lastig te hanteren. Richtlijn was om de cursussen te gebruiken op een aan elke school en leerkracht apart aangepaste wijze. Dat betekent dat allerlei programma-variabelen niet constant waren of gehouden konden worden. De evaluatie paste zich dus aan bij het gebruik zoals dat in de schoolpraktijk vorm kreeg. Het is bij curriculumontwikkeling en evaluatie gebruikelijk om het programma op een vooraf geëxpliciteerde wijze te doen uitvoeren. Lukt dat niet dan wordt wel gesproken van een 'implementatieprobleem'. Ook bij GEON was veel vooraf gestructureerd, en neergeslagen in de cursussen. Maar de optredende variatie is door ons niet gezien als een bedreiging bij het trekken van conclusies. We zien in die variatie evaluatief juist voordelen, zeker ook als het gaat om formatieve evaluatie. Een ander element daarvan, naast tussentijdse effectmeting, heeft immers betrekking op het bezien van de werkbaarheid van een programma: is het uitvoerbaar, wat vergt het van de leerkracht, zijn de doelen reëel, wat vindt men van de opbouw van de cursus, van de opdrachten, en zo meer. Aangaande dergelijke vragen hebben we redelijk veel zicht op de antwoorden gekregen, juist ook doordat het programma op verschillende wijzen en onder verschillende condities is gebruikt. Dat we bij alle variatie toch summatief meenden te kunnen evalueren, zullen we in het laatste artikel verantwoorden.

Het lag in de bedoeling dat de programma onderdelen die, voorafgaande aan de experimentele periode, elk al wel hun try-out op kleine schaal hadden gehad, in en na de eerste experimentele periode van 2 jaar, op grond van de ervaringen bijgewerkt, een tweede beoordeling zouden krijgen in de tweede experimentele periode van 2 jaar. Nauwkeurige aantekeningen van de GEON-begeleidsters in de vier regio's waar Geon in de scholen werkte, zouden het tussentijdse formatieve evaluatie moment mogelijk hebben moeten maken. Die aantekeningen zijn wel gemaakt, evenals in de tweede experimentele periode, maar de geplande bijstelling heeft slechts in beperkte mate plaatsgevonden. In de 1e regio is de cursus Verwoorden van Probleemgedrag op basis van de opgedane ervaringen omgewerkt tot een versie die geschikt

werd geacht voor gebruik op zowel kleuterscholen als in de onderbouw van het lager onderwijs. Deze versie is sedert 1976 in het gehele project gebruikt. In de 2e regio is op basis van de minicursus Zelfstandig Werken een cursus Zelfstandig Lerend ontwikkeld, in samenwerking met medewerkers van de plaatselijke OBD. In de 3e regio is eveneens een eigen versie van de minicursus Zelfstandig Werken gemaakt voor gebruik op lagere scholen. Tevens is daar een bijlage ontwikkeld bij de cursus Voorspellen en Reageren, 'project Spelen'.

Tegen het einde van het project hebben de diverse programma-onderdelen een herschrijving ondergaan ten behoeve van verdere disseminatie van het GEON-pakket. Evenmin als bij de tussentijdse aanpassingen is hierbij gebruik gemaakt van een geformaliseerd beslissingsmodel, zoals bijvoorbeeld in het OSM-project gehanteerd is (Slavenburg, 1978). Dat lag ook bij de boven geschetste openheid van het programma naar onze mening niet voor de hand. Wel konden we ons zoals gezegd baseren op een groot aantal aantekeningen. Het daarbij gehanteerde registratiesysteem is in het april-artikel geschetst. Over de uiteindelijke herschrijvingsbeslissingen zal in het Eindverslag gerapporteerd worden.

2. Begeleiding

In deze paragraaf wordt een beeld geschetst van de begeleidingsopzet in het project. Daartoe worden de verschillende functies beschreven. Vervolgens wordt een verantwoording gegeven voor het intensieve karakter van de begeleiding in GEON. Afgesloten wordt met enkele conclusies.

Een beeld schetsen van de ervaringen, opgedaan met verschillende programma-onderdelen, kan moeilijk zonder eerst stil te staan bij enkele begeleidingsaspecten. In een vorig artikel is gezegd dat er vanuit een spanningsveld zelfinstructie - begeleiding, ten aanzien van de cursussen gekozen is voor uitwerking met een duidelijk accent op begeleiding. Er is niet gewerkt volgens een vooraf expliciet op schrift gestelde begeleidingsmethodiek. De invulling heeft voor een groot deel al probleemoplossend in het veld plaats gevonden. In kort bestek laat de begeleiding zich het gemakkelijkst beschrijven door een overzicht te geven van de structuur waarvoor gekozen werd, de samenstelling van de teams en de verschillende functies daarin.

Per regio werd full-time een projectleider aangesteld, een begeleidster en zes intermediaire krachten. Gedurende 2 jaar werden 6 kleuterscholen intensief

begeleid. Na 2 jaar in een zogenaamde 2e ronde werden opnieuw 6 kleuterscholen intensief begeleid, terwijl de 1e ronde kleuterscholen, meer of minder intensief, nog verder begeleid werden om uiteindelijk onder de normale begeleiding van de OBD verder te werken. Aan elk van de 6 intensief begeleide kleuterscholen werd een intermediaire kracht toegevoegd, in de scholen meestal extra leidster genoemd. De regio-teams werden ondersteund door een landelijke staf waarin opgenomen de algemene projectleiding, programma-ontwikkeling, evaluatie en administratie. De contacten tussen de regio's en de landelijke staf verliepen via landelijke bijeenkomsten en middels bezoeken van centrale medewerkers aan de regio's. Landelijke bijeenkomsten betroffen een tweeweekelijks coördinatieoverleg, functiegebonden regionaal projectleiders-, begeleidsters- en intermediaire krachtenoverleg, en inhoudelijke gerichte werkgroepen en themadagen. Deze structuur betrof uitsluitend projectmedewerkers. Voor de centrale medewerkers gold de afspraak dat zij niet de scholen bezochten; zij onderhielden vooral contact met de regionale medewerkers. Contacten in de regio's, zoals met medewerkers van de plaatselijke OBD, werden onderhouden door zowel regionale als landelijke projectmedewerkers.

2.1. Regionaal projectleider

Tot de belangrijkste taken van de regionaal projectleider behoorden het opzetten en bewaken van contacten met plaatselijke instanties waaronder de OBD, de gemeente, de schoolbesturen, de onderwijsinspectie, de participerende en belangstellende scholen en het club- en buurthuiswerk. Daarnaast zijn te noemen het structureren en begeleiden van de samenwerking tussen plaatselijke projectmedewerkers en de landelijke staf, en het zorgdragen voor rapportering over de regionale uitvoering van het project. De projectleider was indirect betrokken bij de begeleiding van schoolteams door deelname aan plannings- en evaluatiegesprekken met intermediaire krachten en begeleidsters in teamverband of individueel.

2.2. Begeleidster

In één regio werkte één fulltime begeleidster, in elk van de overige drie regio's werkten er twee parttime. Haar belangrijkste taken waren: het ondersteunend volgen van de ontwikkeling van de projectuitvoering in de scholen; het zich vormen van een zelfstandig oordeel omtrent het verloop van die ontwikkeling alsmede het desgewenst meewerken bij de ontwikke-

ling van mogelijke aanpassingen in het programma-aanbod; het mede zorgdragen voor rapportering. In nauwe samenwerking met de intermediaire krachten zocht de begeleidster naar oplossingen als er moeilijkheden waren in het team of in het persoonlijk functioneren van leerkrachten of intermediaire krachten.

In de eerste ronde bezocht de begeleidster regelmatig de scholen, en nam programma-onderdelen door met individuele leidsters (twee keer per maand). Dat kon ook onder schooltijd; dan nam de intermediaire kracht de klas over. In de tweede ronde nam de intermediaire kracht veelal de begeleidingsgesprekken in de school over, waardoor verschuivingen ontstonden in de taakopvattingen. De begeleidsters verzorgden toen meer trainingen voor intermediaire krachten, zorgden voor aanvullende informatie en organiseerden groepsbijeenkomsten voor alle schoolteams.

De begeleidsters waren tussen de 25 en 35 jaar en kwamen vanuit verschillende achtergronden, zoals: hoofdleidster in het kleuteronderwijs, universitaire studie pedagogiek of psychologie, en sociaal werk. Deze uiteenlopende achtergronden, ervaringen en belangstellingen kunnen mede oorzaak geweest zijn van de verschillen die er opgetreden zijn in opvatting en uitvoering van hun begeleidingstaak. Globaal gezegd loopt dit uiteen van heel praktisch bezig zijn, meedenken met mensen in de school, dichtbij de programma's blijven en kijken wat ze waard zijn, tot het hele programma ter discussie stellen, meedenken over het beleid, het project in een breder kader willen zien naast andere ontwikkelingen op onderwijskundig en maatschappelijk gebied.

2.3. Intermediaire kracht

De meest besproken en moeilijkst gebleken functie. De taak en de rol van deze extra leerkracht is geïnspireerd geweest door de werkwijzen van remedial teachers en schoollogopedisten en kende al een voor geschiedenis vanuit het werk van taakleerkrachten in het Utrechtse Taal-Denk programma, hoewel de invulling van de taak in Geon anders is geweest. In het Utrechts Taal-Denk programma was de extra leidster/taakleidster iemand die naast de vaste groepsleidster telkens met 6 à 8 kinderen die dat nodig hadden, extra activiteiten uitvoerde buiten het lokaal.

Grootste probleem hierbij was dat de vaste groepsleidster niet voldoende inzicht had in de werkwijze van de extra leidster, waardoor werkwijzen niet op elkaar afgestemd konden worden en dit tot moeilijkheden kon leiden wanneer de kleine groep weer gewoon meedraaide in de klas. Een eerste poging om

hierin verandering te brengen was het verplaatsen van de extra lesjes naar de klas zodat de vaste leerkracht kon zien wat er gebeurde en bepaalde werkwijzen over zou kunnen nemen. Hierdoor veranderde de relatie vaste leerkracht – extra leerkracht, waarin de laatste veel meer een voorbeeldfunctie zou vervullen. In Geon werd deze werkwijze voortgezet door een plaats in te ruimen in het programma voor de Takenreeksen. Van de intermediaire krachten werd echter veel meer verwacht:

- het samen met de in de school aanwezige leerkrachten inrichten van de uitvoering van het programma op een aan de specifieke situatie aangepaste wijze;
- het eventueel samen of zelfstandig doen van voorstellen met betrekking tot aanpassingen van het programma;
- het in overeenstemming met de in de school aanwezige leerkrachten leveren van een bijdrage tot de normale schooltaak, zoals het helpen voorbereiden van ouderavonden;
- het volgens richtlijnen uitvoeren van in het kader van de evaluatie te ontwikkelen procedures voor dataverzameling, waaronder het doen van systematische observaties en het afnemen van tests.

De rol van de intermediaire kracht is vooral in de eerste rondes onduidelijk geweest. Weliswaar had ze zich vóór de start van de projectuitvoering middels een intensieve trainingsperiode vertrouwd kunnen maken met het programma. Maar de functie was nieuw in het Nederlandse onderwijs. Extra hulp aan scholen in achterstandssituaties gebeurde meestal door directe hulp aan kinderen, terwijl Geon in de scholen vooral de leerkracht zelf aan het werk wilde zetten. De functie van de intermediaire kracht was hierbij erg moeilijk. Aan de ene kant wilde ze collega zijn, goede persoonlijke relaties opbouwen met het team. Aan de andere kant voelde ze dat ze daarbij belemmerd werd door andere taken die haar opgedragen waren zoals nauwkeurige verslaggeving van alles wat er in de school gebeurde. Ook het feit dat de intermediaire kracht over meer informatie beschikte dan het schoolteam, na een training van vier maanden, maakte dat door het schoolteam van haar verwacht werd dat ze toch als een deskundige de cursussen zou begeleiden, zodat ze moeilijk gezien kon worden als een gewoon teamlid.

De intermediaire krachten kwamen in meerderheid tot de conclusie dat een zekere zakelijkheid noodzakelijk was om goed te kunnen functioneren. Hun aanwezigheid in school nam af van 3 à 4 dagen per week naar 1 à 2 dagen per week per school. Inmiddels waren scholen meer gewend geraakt aan het maken van plannings, zodat er duidelijk afspra-

ken gemaakt konden worden om de aanwezigheid van de intermediaire kracht zo effectief mogelijk te maken. Ook werd het toen mogelijk een extra school te begeleiden; dat is in de 2e ronde dan ook in een aantal gevallen gebeurd.

2.4. Intensieve ondersteuning

Voor de intensieve begeleiding van de inservice-training in het GEON-project werd om de volgende redenen gekozen: a) Onderzoek naar de effecten van een optimale trainingssituatie. b) Naar analogie van de individualisering van instructie voor kinderen die in het project werd nagestreefd, werd ook naar individualisering van instructie voor leerkrachten gezocht. c) Training onder schooltijd leek een minder zware extra belasting in te houden dan training náást de normale dagtaak, voor leerkrachten die vinden dat ze het toch al erg moeilijk hebben in de scholen in achterstandssituaties waar ze werken. d) Een snelle koppeling van informatie ten behoeve van het handelen en een verbetering van het opvoedend- en onderwijzend handelen leek beter gegarandeerd in een training onder schooltijd dan daarnaast.

Bij de verantwoording van de keus voor de, in veler ogen, 'luxe' begeleidingsbemanning van één intermediaire kracht per school plus een begeleidster en een regionaal projectleider per twee maal zes kleuterscholen en bijbehorende lagere scholen, dient het volgende opgemerkt te worden: door de aard van het GEON-project, met name het inservice-trainingsaspect, presenteren we de functie van de intermediaire kracht onder de algemenere aanduiding 'begeleiding'; de functie is echter even zo goed te vergelijken met die van 'stimuleringsleerkracht' (zeker wat salariering betreft) en vanuit dat gezichtspunt is de uitvoerige aanwezigheid van de intermediaire krachten in de scholen minder verrassend dan vanuit begeleidingsperspectief. Een ander punt dat niet uit het oog verloren mag worden betreft het werk dat de regionale projectstaf te verzetten had ten behoeve van de evaluatie. Die werkzaamheden namen ongeveer 30% van de beschikbare tijd van de regionale staf in beslag.

Ter afsluiting moet nog opgemerkt dat de zogeheten GEON-begeleiding voor de opgaaf stond om binnen twee jaar een aantal verfijningen in het opvoedend- en onderwijzend handelen van leerkrachten te bewerkstelligen. Onder niet-experimentele begeleidingscondities kan dat meestal geleidelijker en rustiger en daarmee met een andere tijdsbesteding van de begeleiders.

2.5. Voorlopige conclusies t.a.v. de begeleiding

De aanwezigheid van de intermediaire krachten op de scholen is vrij groot geweest. Begeleidingsgesprekken met het team en met individuele leerkrachten vonden gemiddeld éénmaal per week plaats. Daarnaast was er de participatie aan het werk op school, van dag tot dag: even met een ouder praten, met een leerkracht samen gericht een kind observeren, e.d. Hierdoor is moeilijk precies aan te geven waardoor effecten bij leerkrachten en kinderen zijn opgetreden: door de cursussen resp. de begeleiding. Weliswaar zijn uitgebreide registraties en verslagen gemaakt, maar er zit een grens aan wat aan gegevens te verzamelen valt. Doordat de effecten voorzover we konden nagaan niet geringer werden toen de intermediaire kracht minder op school kwam (in de 2e ronde), en doordat toch vooral met behulp van de cursussen bespreekbaar werd wat je als leerkracht nu precies kunt doen, is het zeker niet zo dat de resultaten min of meer geheel op (de) intensieve begeleiding kunnen worden teruggevoerd. Wel zal een gevoel bij leerkrachten 'er niet (meer) alleen voor te staan' een grote rol hebben gespeeld. Het is waarschijnlijk dat op veel in het project participerende scholen een vruchtbare samenwerkingsrelatie kon ontstaan mede op basis van de wijze waarop het project in de regio was geïntroduceerd, de procedure waarmee de scholenkeuze plaats vond, en de intensieve kennismakingstijd die aan de eigenlijke inservice-training vooraf ging. Het project heeft duidelijk gemaakt gericht te willen werken aan bepaalde problemen; de scholen hebben min of meer zelf en onderling kunnen besluiten wie aan het project de meeste behoefte had en dus het eerst voor deelname in aanmerking kwam; en de intermediaire kracht begon haar werk op school met een inventarisatieperiode van zes weken, waarin leerkrachten, kinderen, ouders en zichzelf elkaar konden leren kennen, waarin de buurt werd verkend, het materiaal in kaart gebracht, e.d. Desalniettemin was de samenwerking school-project, die twee jaar zou duren, veelal, zeker in de 1e ronde, een kwestie van op reis gaan met onbekende bestemming. In de 2e ronde is explicieter gewerkt vanuit een bepaald programma-aanbod. Tot welk gebruik van het pakket een en ander heeft geleid willen we nu beschrijven.

3. De deelname aan de cursussen. Voorkeuren, volgorde-keuzen en effecten

De cursorische onderdelen uit het pakket aan begeleidingsmiddelen van GEON waren: de cursussen

'Verwoorden van Probleemgedrag', 'Zelfstandig Werken', 'Voorspellen en Reageren' (met als aanvulling 'Voor het Lezen') en 'Sociale Waarneming en Sociale Vaardigheden', en de vier zogenoemde Takenreeksen. De cursus 'Sociale Waarneming en Sociale Vaardigheden' kwam eerst tijdens de 2e projectronde klaar, is dientengevolge amper op de scholen gebruikt, en blijft hier verder buiten beschouwing. De 4e Takenreeks is ook pas in een later stadium gereedgekomen maar iets meer gebruikt. De werkmapp met suggesties voor activiteiten, gericht op de relaties tussen ouders, school en buurt, had een minder cursorisch karakter. In paragraaf 5 zullen we de desbetreffende activiteiten bespreken; die bleken minder grijpbaar voor de kwantitatieve analyse waarop onderstaande paragraaf is gebaseerd.

We schetsen hieronder welke vrijheid de leerkrachten hadden om aan het programma mee te doen, en hoe de daaruit resulterende uiteenlopende deelname werd geregistreerd. Daarna schetsen we de feitelijke deelname, zowel per leerkracht als vanuit de kinderen bezien (hetgeen kan verschillen omdat kinderen vaak niet twee jaar lang dezelfde leerkracht hebben). We geven tenslotte alvast enkele conclusies aangaande effecten van het programma.

3.1. Keuzevrijheid in de deelname aan het programma

De wijze waarop GEON begeleiding trachtte vorm te geven bracht met zich mee, naast aspecten die elders beschreven staan, dat de leerkrachten op de scholen een zekere keuzevrijheid hadden als het ging om de vraag wanneer aan welke programmaonderdeel te werken. Kanten aan die 'zekere keuzevrijheid' willen we hier kort verduidelijken.

In de eerste plaats moet bedacht worden dat school en project, op basis van enerzijds behoefteverkenning, anderzijds informatie over hetgeen het project te bieden zou hebben, in principe een samenwerkingsrelatie voor twee jaar waren aangegaan. Als er dan eenmaal regelmatig iemand op school is (de intermediaire kracht) en er zijn middelen zoals de cursussen beschikbaar, dan wordt het al bijna ondenkbaar om ze niet te gebruiken. Daarbij komt dat de intermediaire kracht juist de cursussen had meegekregen om enigszins slagvaardig op een aantal zich voordoende begeleidingsvragen te kunnen ingaan. Bovendien veronderstelde het experimentele karakter van het project dat de ontwikkelde middelen op hun bruikbaarheid en effectiviteit zouden worden getoetst.

Vervolgens was er aanvankelijk sprake van een (al eerder beschreven) voorkeursvolgorde in de onder-

delen. Op basis daarvan suggereerde de intermediaire kracht meestal om met de cursus Verwoorden van Probleemgedrag te beginnen, daarna 'Zelfstandig Werken', dan één of meer Takenreeksen, en 'Voorspellen en Reageren'. Weliswaar werd deze voorkeursvolgorde op een gegeven moment verlaten, maar aangezien een aantal leerkrachten (ook op de 2e ronde scholen) zich voor wat betreft de keuze van: eerst dit, dan dat, graag verlieten op het oordeel van de intermediaire kracht, en deze gewend was aan bovengenoemde volgorde, is het toch niet helemaal een open zaak geworden. Van een open volgorde is sprake geweest in de 2e ronde in de 2e en 3e regio. In de 1e regio bleef de voorkeursvolgorde min of meer gehandhaafd. In de 4e regio was er zoals gezegd geen 2e ronde. Het flexibeler gebruik kon ontstaan omdat de verschillende cursussen op verschillende vraagstellingen ingaan. Zo konden leerkrachten die vooral moeite hadden met de klasseorganisatie beginnen met Zelfstandig Werken. Zij die eerst de contacten met de buitenwereld wilden verbeteren oriënteerden zich op activiteiten uit de werkmap Buurt-Gezinschool. Leerkrachten die zich aangesproken voelden door de Takenreeksen werkten daar eerst aan. En waar gedragsproblemen op de voorgrond traden werd de cursus Verwoorden van Probleemgedrag ter hand genomen.

In de derde plaats geldt dat de programma-onderdelen cursorisch van aard zijn. Dat wil in dit verband vooral zeggen dat als besloten werd een bepaalde cursus door te werken, daarvoor meestal een planning werd opgesteld (die dan – afhankelijk van de cursus, de periode in het schooljaar, andere activiteiten, e.a. – 2 tot 5 maanden besloeg). Dat kan beschouwd worden als een afspraak om de cursus in principe geheel door te werken. Deels zal dit vaak een vanzelfsprekendheid zijn geweest, soms ook een gevolg van: 'wat je begint maak je af'. Deze zekere 'dwang' zal subjectief gesproken voor een aantal leerkrachten (het is niet te zeggen hoeveel) hun keuzevrijheid hebben ingeperkt.

Verder is er uiteraard sprake geweest van personeelwisselingen op de scholen waar het project werkte. Er ontstaat dan licht een situatie dat duidelijk is dat er voor een bepaalde leerkracht steeds $\frac{1}{2}$ of 1 jaar beschikbaar is om onder begeleiding een cursus door te werken. Dan gaan ook andere argumenten een rol spelen zoals: 'waar die leerkracht denkt zelf het meeste aan te hebben (ook in een volgende baan)'; of 'waar die leerkracht denkt haar opvolgster het minste mee vast te leggen', of 'wat voor die leerkracht het beste combineerbaar is met haar inwerken op school (resp. daarbij juist dienstig is)'. Bovendien speelt de leeftijd van de kinderen een rol, met name

bij de Takenreeksen.

Tenslotte hangen de verschillende onderdelen onderling samen. Het kan tijdens invoering van Zelfstandig Werken nodig blijken om (eerst) enkele kinderen gericht te gaan observeren – reden om naar Verwoorden van Probleemgedrag te grijpen. Of andersom: een leerkracht is met de laatstgenoemde cursus bezig en ervaart een gemis aan tijd voor observaties – aanleiding om eerst Zelfstandig Werken te gaan doorvoeren. Langs deze wegen is het uiteraard wel voorgekomen dat een cursus niet meteen helemaal werd afgemaakt. Aan de andere kant werd er wel meestal een zekere afronding aan gegeven; vaak wilde de leerkracht dat juist. En wanneer is het werken aan vaardigheden ooit 'helemaal af'?

3.2. Registratie van de deelname

Bovenstaande processen maakten het noodzakelijk de deelname per school nauwkeurig te registreren. Op basis van de in het eerdere artikel over de evaluatie-opzet beschreven registratie is per leerkracht vastgesteld wanneer ze aan welk onderdeel werkte, en hoe intensief ze dat deed. De volgorde en eventuele herhalingen lagen daarmee meteen vast. Aangezien de summatieve evaluatie (waarover in het volgende artikel zal worden gerapporteerd) gebruik maakt van testgegevens van kinderen, is ook exact bijgehouden wanneer welk kind bij welke leerkracht zat. Een en ander is langs geautomatiseerde weg verwerkt.

Voor een goed begrip nog twee kanttekeningen. De codering van deelname geschiedde in twee intensiteiten: 'grondig doorgewerkt' versus 'alleen doorgelaten en/of alleen aan teamgesprekken erover deelgenomen en/of slechts enkele delen eruit gebruikt'. Dit gebeurde op basis van een categorisering per cursus per hoofdstuk in 4 niveaus (van intensiteit). Per cursus is, op basis van inhoudelijke overwegingen, bepaald wat een leerkracht minimaal aan een cursus gedaan moest hebben om in aanmerking te komen voor het overall-predikaat 'grondig doorgewerkt'. Deze procedures – en overigens ook de gegevens hieronder – staan uitgebreid beschreven in het rapport Nadere Kwantitatieve Analyse VI (Een nadere analyse van de deelnamegegevens op drie analyseniveaus). Vanuit de intermediaire kracht gezien was de 'deelname' veelal een kwestie van: een stuk of 4 leerkrachten zijn met 3 of 4 verschillende dingen bezig, en dat wisselt 4 of 5 keer in de loop van twee jaar begeleiding. (Deze schets is een ruw gemiddelde. Op sommige scholen moesten eerst zoveel voorwaarden vervuld worden om gericht te kunnen gaan trainen, dat de formele 'deelname' aan programma-

onderdelen niet zo ver ging. Daarnaast kwam het voor dat op 3 verschillende scholen een tiental leerkrachten begeleid werden door een intermediaire kracht). In onderstaande samenvatting is de nadruk gelegd op intensieve deelname ('grondig doorgewerkt').

3.3. De deelname door de leerkrachten

Door het GEON-project zijn op in totaal 45 kleuterscholen 192 kleuterleidsters begeleid, waarvan er 160 minimaal één programma-onderdeel intensief doorwerkten (zie Tabel 1). Er is ten behoeve van de follow-up evaluatie op 103 lagere scholen contact geweest met 266 onderwijzeressen en onderwijzers; daarvan hebben er 40 systematisch een GEON-cursus doorgewerkt, hetgeen meestal gebeurde op lagere scholen waar veel kleuters van door het project begeleide kleuterscholen heengingen en waar ook werkcontact tussen kleuterschool en lagere school bestond of groeide. Tijdens de 'gewone' projectbegeleiding

op kleuterscholen namen bijna alle aanwezige kleuterleidsters deel aan een of (zoals meestal) meer cursussen. Uitzonderingsgevallen betroffen vooral invalsters (bij ziekte van de vaste leidster) en leidsters die nog maar kort op de school zouden blijven werken toen de school mee ging doen met het project, respectievelijk leidsters die op de school kwamen werken korte tijd voordat de samenwerking met het project zou worden afgerond. Dit betrof 32 van de 192 leerkrachten.

De cursus die het vaakst intensief is doorgewerkt is Zelfstandig Werken (135 x), op de voet gevolgd door Verwoorden van Probleemgedrag (131 x). Daarna volgen de 1e Takenreeks (65 x) en de cursus Voorstellen en Reageren (55 x). De meeste kleuterleidsters hebben meerdere onderdelen intensief doorgewerkt. Het bleek niet eenvoudig te zijn om in 2 jaar tijd (in feite 1½ jaar) het hele pakket door te werken. Meestal werd niet langer dan 1 semester aan eenzelfde programma-onderdeel gewerkt. Wel hebben zich herhalingen voorgedaan; met name Zelfstandig

Tabel 1 Aantallen leerkrachten per programma-onderdeel (1)

regio	ronde	VvP	ZW	VeR	SW(2)	T1	T2	T3	T4(2)	een of meer takenreeksen
1	1 (scholen 1-6)	14	12	2	0	10	9	7	0	13
2	1 (scholen 1-6)	9	18	14	0	15	11	11	0	18
3	1 (scholen 1-6)	18	21	11	0	10	4	6	0	12
4	1 (scholen 1-7)	17	13	0	0	6	5	2	1	10
1	2 (scholen 9-13, 15)	15	10	5	0	4	2	3	1	11
2	2 (scholen 5, 9, 11-16)	7	12	8	0	10	3	1	2	12
3	2 (scholen 7, 10, 13-16)	12	17	4	2	3	1	4	1	6
1	1-follow-up KS	1	3	3	0	0	0	0	0	0
2	1-follow-up KS	0	0	3	0	0	0	0	0	0
3	1-follow-up KS	14	11	5	2	4	4	0	0	5
1	1-follow-up LS	9	0	0	0					
2	1-follow-up LS	2	4	0	0			n.v.t.		
3	1-follow-up LS	13	14	0	0					

Toelichting: 1 Alleen indien het desbetreffende onderdeel grondig is doorgewerkt (voor verantwoording zie tekst) werd de deelname voor bovenstaande tabel meegeteld, en bij herhaling slechts éénmaal.
2 Sociale Waarneming en Takenreeks 4 zijn ook een aantal malen in gedeelten in try-out geweest.

VvP = Verwoorden van Probleemgedrag

ZW = Zelfstandig Werken

VeR = Voorspellen en Reageren

SW = Sociale Waarneming

T1 t/m T4 = Takenreeks 1 - 4

De scholen werden per regio genummerd, te beginnen met de eerste-ronde scholen.

Follow-up KS is de periode op de eerste-ronde scholen tijdens de tweede ronde,

Follow-up LS is de periode, tijdens de tweede ronde, dat de eerste-ronde kleuters in de eerste twee klassen van de lagere school zaten (deelname betreft dan dus onderwijzeressen en onderwijzers).

De Takenreeksen kwamen uiteraard niet in aanmerking voor gebruik op de lagere school.

Werken werd nogal eens opnieuw in systematische vorm opgebouwd in het begin van het volgende schooljaar (bij nieuwe kleuters).

De meeste begeleide leidsters wilden ook na beëindiging van de (1e) experimentele ronde nog programma-onderdelen doorwerken, vaak een cursus die ze hadden 'gemist' (meestal Voorspellen en Reageren), of een cursus die ze graag systematisch wilden herhalen (meestal Zelfstandig Werken). De leidsters die intensiever met het project hadden gewerkt gingen daar meer mee door dan de leidsters die (in de 1e ronde) relatief minder intensief hadden meegedaan. Verder: alle leidsters die tijdens de 2e ronde op de vroegere projectscholen werkten en dat óók al tijdens de begeleide periode deden, hadden destijds één of meer cursussen doorgenomen.

Tenslotte: Er zijn indicaties dat eerder intensiever begeleide leidsters in een volgende periode nieuwkomende leidsters in het doorwerken van programmaonderdelen kunnen 'meetrokken'. Tijdens de 2e experimentele periode zijn de 1e ronde kleuterscholen gedeeltelijk nog begeleid, meer of minder intensief. De deelname hierbij, die dus buiten de 'gewone' projectbegeleiding viel, blijft hier buiten beschouwing. Het laatste geldt ook voor de deelname aan een cursus op lagere scholen. Dat had alleen in de 3e regio een zekere omvang, en gebeurde in 2e en 4e regio nagenoeg niet.

In de loop van het project werd met de programma-onderdelen minder 'cursorisch' omgesprongen (1974-1979); een uitzondering daarop maakt de 3e regio. Tijdens de 2e rondes in de 2e en 3e regio was de meest voorkomende volgorde – gekozen door de kleuterleidsters –: eerst Zelfstandig Werken, daarna Verwoorden van Probleemgedrag en/of Voorspellen en Reageren. Aangezien over de gehele projectperiode gezien de cursussen Zelfstandig Werken en Verwoorden van Probleemgedrag meestal vooraan in de tijd zaten, heeft het project vooral via deze cursussen in de leidsters 'geïnvesteerd'. Wel waren er verschillen tussen de regio's. In de 1e regio lag het accent op Verwoorden van Probleemgedrag en de Takenreeksen, in de 2e regio was Verwoorden van Probleemgedrag juist niet zo populair, in de 3e regio was Zelfstandig Werken dominerend, in de 4e regio tenslotte was de cursorische deelname het geringst.

3.4. De deelname, vanuit de kinderen gezien

Het deelnamepatroon ziet er 'vanuit de kinderen' gezien, niet helemaal hetzelfde uit als dat 'vanuit de leerkrachten' gezien. Dat komt omdat veel kinderen bij meerdere leerkrachten in de klas hebben gezeten. Er is nagegaan, *per programma-onderdeel, hoe vaak*

kinderen in een klas hebben gezeten waarvan de leerkracht dat onderdeel deed (per halfjaar gecoördereerd). Bovendien is apart gekeken naar de situatie dat kinderen tijdens hun schoolloopbaan bij leerkrachten in de klas komen die *al eerder* een of meer cursussen doorwerkten. Verder is per kind nagegaan met *welk 'pakket'* aan cursussen het zodoende tijdens de projectperiode is 'geconfronteerd'. Tenslotte is *het aantal* cursussen geteld waarmee het kind 'in aanraking' kwam. Deze maten zijn uiteraard niet onafhankelijk (statistisch gesproken) maar stellen wel steeds iets anders voor (inhoudelijk bekeken). Door de ingebouwde replikaties (2 rondes en 4 regio's) valt toch wel wat te zeggen op basis van zo'n analyse.

Op kind-niveau analyserend hebben de meeste leidsters, waarbij de kinderen waarvan we testgegevens analyseren in de klas hebben gezeten, de cursus Zelfstandig Werken doorgewerkt. Op de tweede plaats komt de cursus Verwoorden van Probleemgedrag. Op de derde plaats de 1e Takenreeks. In het kader van de summatieve evaluatie zijn deze deelnamegegevens gekoppeld aan de verzamelde testgegevens. Dit om na te gaan of er, behalve dat er sprake was van een verschil tussen begeleide en niet-begeleide scholen, ook *binnen* de experimentele conditie nog differentiaties gevonden konden worden. *Het bleek dat het GEON-pakket in feite z'n waarde nog maar gedeeltelijk had kunnen laten zien* (in de testgegevens), doordat nogal wat kinderen een dusdanige baan door de school hadden gevolgd, dat ze minder met cursussen 'in aanraking' zijn geweest dan had gekund, lettend op dat wat de leerkrachten van die school doorwerkten. Immers, als leidster A vooral in het eerste jaar actief is, leidster B vooral in het tweede jaar, en een kind zit het eerste jaar bij B, het tweede jaar bij A, dan kan die school (dat team) wel intensief begeleid zijn, maar het kind merkt daar dan minder van dan zou kunnen. We zien dan dat

- de cursus *Verwoorden van Probleemgedrag* in 2e en 4e regio *meer dan de helft van de kinderen heeft 'gemist'*;
- de cursus *Zelfstandig Werken* bijna 'alomtegenwoordig' was;
- de cursus *Voorspellen en Reageren* eigenlijk vooral zijn eventuele effect kon laten zien in de 1e ronde van de 2e regio;
- de Takenreeksen in feite alleen in de 1e ronde van 1e, 2e en 3e regio flink gebruikt werden. (Wellicht ten overvloede benadrukken we dat 'deelname' aan Takenreeksen bij deze analyses betekent: zitten in een klas waar de juf een Takenreeks gebruikt. Zoals bekend hebben de meeste kinderen nooit in een Takenreeksgroepje gezeten).

3.5. Effecten van het programma

Vooruitlopend op het artikel over de summatieve evaluatie melden we de volgende conclusies. Er is een duidelijke, consistente samenhang, op de project-scholen, tussen deelname aan de cursussen en vooruitgang van de kinderen op de WPPSI. De verschillende analyses leveren het volgende op.

Ten eerste, van beperkte deelname mag niet zoveel verwacht worden. Pas als de programma-onderdelen systematisch-intensief worden doorgewerkt kunnen daar effecten van verwacht worden. Dit geldt zowel voor de cursussen als voor de Takenreeksen. Bij de laatste tonen de apart verzamelde toetsgegevens hetzelfde.

Ten tweede, het is niet zo dat méér cursussen doorwerken per se méér algemeen 'effect' sorteert. Hierbij moet bedacht worden dat minder van de ene cursus nogal eens meer van de andere impliceert, en dat gebleken is dat de teamstructuur een belangrijke interveniërende variabele is.

Ten derde, de cursus Zelfstandig Werken komt het duidelijkst naar voren als mogelijk 'verantwoordelijk' voor het effect. Dit geldt voor alle verschillende analyses. Verder kan, wat de volgorde keuze betreft, deze cursus het beste vroeg gedaan worden.

Ten vierde, het ziet er naar uit dat leerkrachten die 2 jaar intensief begeleid zijn daarna, voor een nieuwe groep kleuters, met veel minder begeleiding, nog een aantal geleerde vaardigheden toepassen, en overeenkomstige effecten bereiken in termen van testgegevens als tijdens de begeleide periode.

4. De minicursus Zelfstandig Werken

Achtereenvolgens komen in deze paragraaf aan de orde: de inhoud van de cursus, het veranderen van klasseregels, gebruik van de video, microlessen, informatie aan de ouders, en effecten van de cursus. Tenslotte geven we een indruk van de mate waarin leerkrachten na afloop het zelfstandig werken bleven toepassen.

De verwachtingen van de leerkrachten t.a.v. de cursus Zelfstandig Werken waren over het algemeen hoog. De nadruk die de cursus legt op klasse-organisatie sprak sterk aan. Ondanks de verschillende werkvormen die de kleuterschool kent, blijft het vaak moeilijk om enige tijd met een individueel kind, of een groepje kinderen bezig te zijn. De meeste leerkrachten verwachtten dan ook door de cursus een aantal verbeteringen van hun klasse-organisatie aangereikt te krijgen die het hun mogelijk zouden maken om rustig te observeren of om met een groepje kinde-

ren te werken. De nadruk lag veel minder op zelfstandigheidsbevordering van kinderen en samenwerking in de groep. In de oorspronkelijke cursus zowel als in onze bewerking waren deze onderwerpen ook onvoldoende belicht. In begeleidingsgesprekken werd hieraan steeds meer aandacht besteed, waarbij leerkrachten ontdekten dat ze kinderen erg veel uit handen nemen en veel denkwerk voor de kinderen verrichten. Dit heeft alles te maken met de instelling van de leerkracht, met haar visie op wat kinderen kunnen en wat kinderen mogen kunnen. In een perfect lopende organisatie is het mogelijk dat een leerkracht afspraken maakt met de kinderen dat ze 20 minuten zelfstandig werken en daarbij de leerkracht niet mogen storen. Bij de lesvoorbereiding kan de leerkracht de situatie zo inrichten dat het de klas tijdens die 20 minuten aan niets ontbreekt; aan ieder eventueel optredend probleem is gedacht, alle materiaal ligt klaar op tafel. Dit is zeker niet de bedoeling geweest van de cursus maar omdat de pedagogische doelstellingen niet voldoende uitgewerkt waren, zijn ze lange tijd impliciet gebleven. Later zijn aanvullende teksten geschreven over 'zelfstandigheid' en de waarde van probleemoplossend bezig zijn.

Niet alleen kon men als leerkracht leren de periode van zelfstandig werken zo sterk voor te structureren en zulke stringente afspraken met de kinderen te maken dat de leerlingen geen enkele vrije keuze hebben en ook niet in de gelegenheid komen zelfstandig probleem-oplossend te denken of elkaar te helpen. Daarnaast konden andere leerkrachten de titel van de cursus zo letterlijk nemen dat alles wat de cursus te bieden had geïnterpreteerd werd als aanbeveling voor een 'laissez-faire' leiderschapsvorm. (Met het begrip leiderschapsvorm bedoelen we aan te geven dat in de volwassene-kind relatie toch de volwassene de vorm blijft bepalen, hoewel we in het laatste geval misschien beter kunnen spreken van gebrek aan leiderschap.) De tijdens het project gebruikte versie van de cursus leidt dus niet zonder meer tot een sociaal-integratieve omgangsvorm, zeker niet als de cursus zelfinstructief zou worden ingezet. Leerkrachten kunnen met behulp van de cursus ook hun greep op het klassegebeuren vergroten dan wel gebrek aan planning en duidelijkheid legitimeren.

4.1. Het veranderen van klasseregels

Al werkend met de cursus stuitten leerkrachten vaak op afspraken en regels die in tegenspraak waren met de doelstellingen: meer zelfstandigheid en probleemoplossend bezig zijn. In het algemeen werden alleen klasseregels veranderd die een belemmering vormden voor zelfstandigheid van de kinderen. Die

verandering hield in dat kinderen activiteiten alleen of samen uitvoerden, waar vóór de cursus hulp, toetsing of controle van de leerkracht nodig was. Het veranderen van klasseregels is een belangrijk en vast onderdeel geworden, meestal bij aanvang van de cursus. Een inventarisatie van de klasseregels door leerkracht en intermediaire kracht bood veel mogelijkheden om vooraf in begeleidingsgesprekken doelstellingen en consequenties van de cursus te overzien.

4.2. Gebruik van video

Anders dan bij de originele minicursussen van het Far West Laboratory zijn bij de Nederlandse bewerking van de minicursus Zelfstandig Werken de instructiebanden weggelaten. In het begin omdat de Amerikaanse bijbehorende instructiefilms ook met nagesynchroniseerd Nederlands commentaar niet erg bruikbaar leken. Stijlverschillen tussen Amerikaanse en Nederlandse scholen t.a.v. inrichting van lokalen en interactie tussen volwassenen en kinderen lijkten te groot. Later, omdat we merkten dat het analyseren van video-opnames die in de eigen klas zijn gemaakt door veel leerkrachten beter geaccepteerd wordt dan het presenteren van ideaalbeelden. Gedurende het GEON experiment werd ten behoeve van het doorwerken van de minicursus Zelfstandig Werken uitvoerig gebruik gemaakt van video-opnames in de scholen. Opnames van gestandaardiseerde pre- en post-situaties, in het project start- en eindlessen genoemd, werden voor evaluatie-doelinden gebruikt. Opnames van micro lessen en klasselessen tijdens het oefenen met de cursusinhoud werden voor onmiddellijke feedback gebruikt. De leerkrachten analyseerden de opnamen zelf, met behulp van lijsten met aandachtspunten. In de gesprekken met de intermediaire kracht bekeken leerkrachten ook wel elkaars banden.

In de Nederlandse onderwijsbegeleiding wordt video-apparatuur nog weinig gebruikt voor onmiddellijke beoordeling van het eigen lesgedrag. De ervaring heeft ons geleerd dat we gebruik op ruime schaal sterk kunnen aanbevelen. De leereffecten voor de betrokkenen zijn, als men door de eerste fase van aarzelen en wennen heen is, verrassend groot. Van de leerkrachten die intensief met Zelfstandig Werken zijn bezig geweest antwoordde 90% na afloop van de cursus dat ze de video-opnames niet hadden willen missen. Voor 9% van de leerkrachten geldt dat ze het liever zonder hadden willen doen en 1% had geen specifiek oordeel.

Gewenning aan het analyseren van je eigen lesgedrag kost enige tijd. In het begin heeft bijna iedereen last van het zogeheten 'cosmetisch effect': wat zit m'n

haar gek; wat heb ik een harde stem; wat ben ik dik. Dat is van voorbijgaande aard. Dan volgt een periode waarin men over de kinderen wil spreken en zichzelf buiten schot laat: je ziet de reacties van de kinderen beter; er ontgaat je tijdens het lesgeven zoveel wat je op de band opeens ziet; je ziet welke kinderen uit de boot vallen. Pas daarna wordt het eigen gedrag van de leerkracht enigszins objectief bespreekbaar.

4.3. Microlessen

De micro-situaties, behorende bij de cursus, waren bedoeld als oefenings-eenheden voor de leerkracht, van in de cursus aangegeven vaardigheden. Het gebeurde met 4 à 5 kinderen buiten de klas. Op de vraag hoe de leerkrachten het werken met een kleine groep in een afzonderlijke ruimte ervoeren, antwoordde 56% van de totale groep dat ze het niet onwennig of onplezierig gevonden hadden, terwijl 7% van de leerkrachten het erg onwennig en onplezierig gevonden had. De resterende 37% had het weliswaar onwennig gevonden maar niet onaangenaam. Om te controleren in hoeverre leerkrachten wat anders antwoorden wanneer de vraag niet direct henzelf betreft, hebben we hun ook gevraagd te schatten wat de kinderen van de microlessen vonden. Uit hun antwoorden bleek dat 55% dacht dat de kinderen de oefenlessen buiten de klas onwennig hadden gevonden maar niet onaangenaam, terwijl 43% van de leerkrachten meende dat de kinderen het niet onwennig of onplezierig hadden gevonden.

De cursus Zelfstandig Werken impliceerde voor de meeste leerkrachten dat er ongeveer 8 micro-lessen en klasselessen werden gegeven, dat is conform de voorstellen in de cursus. In sommige scholen werden nog extra micro-lessen voor andere doeleinden gebruikt, zoals voor het opvangen en wegwijsmaken van nieuwe kleuters en voor het geven van extra instructie aan kinderen die op een of andere manier lieten merken moeilijkheden te hebben met zelfstandig werken.

4.4. Informatie aan de ouders

Alle ouders werden aanvankelijk geïnformeerd d.m.v. een brief, soms door een stukje in de schoolkrant. De ouders werden voorbereid op eventuele gedragingen van het kind thuis, die als brutaal of eigenwijs zouden kunnen worden gezien. Ouders werden erop geattendeerd dat kinderen thuis misschien bepaalde dingen zelfstandig wilden doen, mogelijkheden werden geopend om daarover te praten met de leerkracht. Daarnaast werden inloopochtenden en -middagen gehouden. Een andere uitwisse-

lingsmogelijkheid was het 'thuisboekje'. Daarin stonden vragen aan de ouders over de zelfstandigheid van het kind thuis. Ouders schreven iets terug of plakten er een foto in. Enerzijds werd het thuisboekje gebruikt om de ouders op de hoogte te houden van wat er op school gebeurde, anderzijds probeerde men informatie te krijgen over de thuissituatie en het stimuleren van zelfstandigheid thuis, om kinderen niet in verwarring te brengen doordat thuis en op school verschillend gereageerd werd op hun gedrag.

4.5. Effecten van de cursus Zelfstandig Werken

Veel genoemde effecten in schoolverslagen en antwoorden op vragenlijsten liggen in het verlengde van de cursus- of begeleidingsdoelstellingen. Ze zijn toe te schrijven aan meningen van intermediaire krachten of aan bepaalde leerkrachten en hebben geen geldingskracht voor alle leerkrachten.

Voor de kinderen worden genoemd:

- werken intensiever, overleggen met elkaar, vinden het fijn om na te bespreken omdat ze dan alle aandacht krijgen, redden zich meer zelf en vinden dit fijn, tonen meer initiatief, tonen meer verantwoordelijkheid ten opzichte van hun werk, zijn minder agressief tegenover elkaar, worden eerst vaak drukker tijdens het zelfstandig werken, maar na verloop van tijd rustiger.

Voor de leerkracht worden genoemd:

- reageert niet meer overal onmiddellijk op, staat meer eigen initiatief toe, het uitstellen van je reactie is zinvol, omdat je dan de tijd hebt om elk kind langs te gaan.

Daarnaast zijn de gestandaardiseerde pre- en postsituaties beoordeeld. De start- en eindlessen opnames werden vergeleken met behulp van een aantal observatierubrieken:

- het aantal keren dat een kind de leerkracht komt storen, bv. om te vragen of de leerkracht even komt helpen, of om te tonen dat het klaar is met zijn werk;
- het aantal keren dat de leerkracht reageert op bovengenoemde storingen; hieronder vallen zowel reacties als ja knikken en nee schudden als aanwijzingen geven of het werk van het kind bekijken;
- het aantal rondlopende kinderen, zowel niet-taakgericht rondlopend als wel-taakgericht rondlopend (bij dat laatste bedoelen we lopen om materiaal te halen of om een ander kind te gaan helpen);
- de duur van het voorgesprek, het nagesprek en de

periode waarin zelfstandig gewerkt wordt.

Omdat de duur in minuten van de start- en de eindlessen nogal eens verschilde, is het aantal storingen omgerekend naar een periode van 10 minuten. Aanvankelijk werden gedragingen, zoals in bovengenoemde rubrieken aangeduid, geturfd door de evaluatie medewerker aan de hand van video-opnames die aan de centrale staf werden toegestuurd. Later is een werkwijze ontwikkeld waardoor leerkrachten en intermediaire krachten zelf de video-opnames van de lessen turfden en met elkaar vergeleken. De waarde van de analyses is betrekkelijk omdat de tellingen niet systematisch zijn gerelateerd aan de grootte van de klas resp. het aantal kinderen dat door de mogelijkheden voor de camera-opstelling tegelijkertijd in beeld kon worden gebracht. Ook is niet systematisch gelet op de tijd van de dag dat de opnames gemaakt werden. Voor zover valt na te gaan, heeft dit de analyses niet sterk beïnvloed.

Waarschijnlijk sterk beïnvloed door de instructie voor de gestandaardiseerde startlessen, kan gesteld worden dat het gemiddelde aantal storingen per 10 minuten in de startlessen al laag was, namelijk 4, in de eindlessen werd ruim de helft van de leerkrachten niet of slechts één keer gestoord. Het aantal storingen per tien minuten nam in alle regio's af tussen start en eindlessen tot gemiddeld 1. Over het aantal reacties op storingen valt moeilijker iets duidelijk te rapporteren. Een aantal leerkrachten lijkt zich veel minder aan de gemaakte afspraken te houden dan de kinderen. Zij blijven in de eindlessen op storingen (die in frequentie zijn afgenomen) reageren en verdedigen zich door op hun opvoedingsverantwoordelijkheid te wijzen. Dat zou ook afhankelijk kunnen zijn van de nadruk die in de begeleiding wordt gelegd op het niet-reageren, want in de 4e regio b.v. reageerden de leerkrachten al in de startlessen consequent 'niet' op storingen. Gemiddeld genomen voor alle vier de regio's nam het aantal keren dat leerkrachten reageerden op storingen niet af. Zowel in de startlessen als in de eindlessen werd in de helft van het aantal gevallen dat een kind naar een leerkracht toekwam gereageerd.

Diegenen die vinden dat leerkrachten te allen tijde bereikbaar moeten zijn voor de kleuter die om hun aandacht vraagt, zullen tevreden zijn over het feit dat de eindevaluatie van de minicursus Zelfstandig Werken laat zien dat de meeste leerkrachten na de cursus even bereikbaar zijn gebleven als daarvoor. Wijzelf moeten ons nog beraden op dit gegeven omdat het voor toekomstige evaluaties betekent dat duidelijker moet worden achterhaald wanneer leerkrachten wel reageren op kinderen, op welke kinderen en waarom.

Wat het rondlopen van kinderen betreft was er

gemiddeld in alle eindlessen een lichte toename van rondlopen te signaleren vergeleken bij de beginlessen. In de 1e en 3e regio was dat een toename van taakgericht rondlopen en in de 2e en 4e regio van niet-taakgericht rondlopen. De verschillen zijn echter minimaal.

De gemiddelde duur van de voorgesprekken is 10 minuten, het gaat dan over de afspraken, de instructies en het anticiperen op problemen die zich voor kunnen doen. De duur van de periode van zelfstandig werken neemt toe van gemiddeld 6 à 10 minuten tot 15 à 20 minuten. Over de duur van de na-besprekingen kunnen wij jammer genoeg niets zeggen omdat de videobanden daar nogal eens heel weinig van lieten zien, omdat ze 'vol' waren. Wel hebben we de indruk dat een leerkracht die niet gewend is na te bespreken gemakkelijker leert om een nabespreking te houden, dan dat, als er al sprake is van nabespreken, de leerkracht ertoe komt om niet alleen in te gaan op de gemaakte producten maar ook op de manier van werken.

4.6. Na afloop van de cursus Zelfstandig Werken

Aan de intermediaire krachten werd gevraagd om een oordeel te vellen over de mate waarin de leerkrachten na beëindiging van de cursus gebruik zijn blijven maken van de werkwijzen uit de cursus. De beoordeling vond plaats tussen drie en twaalf maanden na afronding van de cursus. Tabel 2 vat de oordelen samen die slaan op zeventig leerkrachten in eenendertig projectscholen. Uit de Tabel valt af te lezen dat door 65% van de leerkrachten regelmatig tot dagelijks perioden van zelfstandig werken in de klas-

seorganisatie werden gebruikt. Ook werd aan de vaste leerkrachten hun mening gevraagd omtrent de bruikbaarheid van de ideeën uit de cursus. Van de leerkrachten antwoordde 9% dat ze twijfelden aan de bruikbaarheid, 14% liet het in het midden, terwijl 77% meende dat de ideeën uit de cursus bruikbaar zijn.

5. Buurt-Gezin-School activiteiten

In deze paragraaf schetsen we de aard van de Buurt-Gezin-School activiteiten in GEON. Aan de orde komen het gebruik van de werkmap, evaluatieproblemen, oordelen van betrokkenen, en feitelijke contacten. We sluiten af met een korte beschouwing over de oudercommissies, en over de draagwijdte van het werk aan Buurt-Gezin-School relaties in GEON.

Het werken aan verbetering van de contacten met ouders, peuterleidsters, lagere scholen en instanties in buurt en wijk had een minder cursorisch karakter dan de overige programma-onderdelen voor in-service training in GEON. Weliswaar was er een werkmap 'Buurt-Gezin-School' beschikbaar, maar vanuit het besef dat de situatie sterk van school tot school kan verschillen beperkte de map zich tot procedures en activiteiten-suggesties. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de activiteiten op dit terrein nogal uiteenliepen. Opvallend daarbij is dat zich een per regio verschillend beleid uitkristalliseerde.

In de 1e regio opteerde men voor een voorzichtige opstelling, het aansluiten bij concrete vragen of problemen, het komen met praktische suggesties, het in eerste instantie goed organiseren van activiteiten. In

Tabel 2 *Follow-up beoordeling van gebruik van zelfstandig werken, tussen 3 en 12 maanden na afronding van de cursus Zelfstandig Werken, voor 31 scholen*

	Regio 1 Amersfoort	Regio 2 Hilversum	Regio 3 Enschede	Regio 4 Arnhem	Totaal
niet	–	4	1	2	7 (10%)
af en toe	7	5	–	5	17 (25%)
regelmatig	8	2	7	7	24 (34%)
permanent	–	12	10	–	22 (31%)
Totaal aantal leerkrachten	15	23	18	14	70

Toelichting: deze gegevens zijn gebaseerd op schattingen van de intermediaire krachten, per school gemaakt. Alleen die scholen zijn opgenomen waar de intermediaire kracht zelf met duidelijke schattingen kwam. Geschat is het aantal leerkrachten dat na afloop van de cursus al dan niet nog aan zelfstandig werken doet.

de 2e regio wilde men de map 'niet op zich' gebruiken, wel 'BGS altijd meenemen in de begeleiding', en verder 'aansluiten bij de school'. In de 3e regio gaf men de voorkeur aan het zoveel mogelijk gelijkhouden van de procedures, zowel vanuit het project naar de scholen toe als, wat informatie betreft, van de school naar de ouders toe. Type: 'de intermediaire kracht is in principe altijd aanwezig op ouderavonden'. Verder is in de 3e regio de gedachte sterk benadrukt, vooral in de 2e ronde, dat je als school meer aandacht zou moeten geven aan 'ouders die je nooit ziet' resp. 'ouders van "doelgroepkinderen"' (zie onder). In de 4e regio was de afspraak dat alles 'zoveel mogelijk samen met de leerkrachten diende te gebeuren'. Dat ging zover dat in tegenstelling tot de andere regio's er zelfs geen contacten vanuit het projectteam met b.v. een buurthuis werden gelegd zonder daarvoor expliciet toestemming van de school te hebben.

Opvallend, waar het gaat om verschillen tussen de regio's, is vooral dat in de 1e regio, waar het projectteam zich 'voorzichtig' opstelde, het vaakst de leerkrachten van oordeel waren dat ze niet teveel zelf het initiatief moesten nemen naar de ouders toe; dat in de 2e regio, waar discussies het vaakst terecht kwamen bij de leerkracht als persoon, het vaakst een gevoel van onmacht, van 'niet kunnen' door de leerkrachten werd verwoord; dat in de 2e en 4e regio, waar Buurt-Gezin-School samenwerking het meest expliciet, principieel en in 'confronterende stijl' werd besproken op de scholen, het vaakst de categorieën 'belang inzien' (verbale intentieverklaring) of 'afwijzend' (nogal eens negatief oordelend over ouders) voorkwamen.

5.1. Gebruik van de map 'Buurt-Gezin-School'

In de 1e regio is de map in beide rondes op school gepresenteerd en besproken op een voor elke school apart tijdstip. De tekst werd besproken op punten als: het waarom van zulke contacten, het inventariseren van de beginsituatie van de school, mogelijkheden om iets te organiseren. De map werd pas op school geïntroduceerd als er een goede aanleiding voor was, met name als leerkrachten vroegen hoe ze het beste de ouders zouden kunnen informeren over zelfstandig werken, of hoe ze meer te weten zouden kunnen komen over de buurt. Op ruwweg 1/3 van de scholen bleef gebruik van de map beperkt tot bespreking in het kader van de activiteit naar aanleiding waarvan hij op school was gehaald. Op de overige scholen heeft naar het oordeel van de betrokken regionaal projectmedewerkers de map ruimere effecten gehad, met name op de oudercontacten. Op een deel van

deze scholen (ongeveer de helft) is de map in een later stadium nog weer eens 'uit de kast gehaald', om opnieuw suggesties op te doen.

In de 2e regio is in de 1e ronde de map gepresenteerd op een projectscholenbijeenkomst, dus aan alle scholen tegelijk. Daarna volgde bespreking op de afzonderlijke scholen, waarbij geen bijzondere accenten werden gelegd. Op enkele scholen heeft de map een functie gehad bij het bedenken hoe ouders over een cursus te informeren. In de 2e ronde in deze regio is de map amper gebruikt, voornamelijk als 'opbergmap' voor informatie over de buurt, e.d. Het regioteam vond de map minder geschikt voor 'arbeiderscholen'. In de 2e regio heerste bij een aantal medewerkers verder de gedachte 'eerst moeten op school de zaken lekker lopen' resp. 'eerst moeten de cursussen doorgewerkt zijn', alvorens buiten de muren van de school te kunnen gaan kijken.

In de 3e regio is de map in beide rondes op een projectscholenbijeenkomst gepresenteerd, als onderdeel van het totale GEON-pakket. Vanuit het regioteam werd voorgesteld om een bepaalde activiteit tot het centrum van de aandacht te maken. Dit lag voor alle scholen gelijk. In de 1e ronde was dat de spellenbank, in de 2e ronde huisbezoek. Na het vervullen van die functie had de map dan ook 'zijn functie gehad'.

In de 4e regio werd de map op alle scholen apart aangeboden, maar wel op hetzelfde moment. Bij de bespreking werden dezelfde aandachtspunten aangehouden als hierboven voor de 1e regio vermeld. In de 4e regio heeft de bespreking van de map slechts op een drietal scholen tot 'echte afspraken geleid. Het bleek niet eenvoudig te zijn om als de map zonder concrete aanleiding op tafel kwam 'tot zaken te komen'. Uit de map werden vooral suggesties voor oudercontacten, en de suggestie van een Spellenbank opgepikt. Evenals in de 2e regio vond het regionale projectteam de map minder geschikt voor 'arbeiderscholen' en is de map gedeeltelijk slechts als opberghulpmiddel gebruikt.

5.2. Evaluatieproblemen t.a.v. Buurt-Gezin-School activiteiten

De activiteiten die het project heeft ondernomen op het terrein van de relaties tussen buurt, gezin en school waren lastig evalueerbaar. Daar zijn een aantal gronden voor aan te wijzen. De werkmap BGS heeft zoals gezegd geen cursorisch karakter. Vanaf het begin werden de activiteiten aangepast aan de in elke school apart aangetroffen situatie. Dat betreft dan de beginsituatie ten aanzien van het kennis hebben van de gezinsachtergronden van de kinderen en

van bij problemen aanspreekbare instellingen in de buurt, alsmede ten aanzien van de contacten die er al liggen of makkelijk gelegd kunnen worden. Het betreft ook de mogelijkheden die de leerkrachten hebben of ervaren om anderen bij de school te betrekken of omgekeerd. Dat slaat ook op opvattingen over taken in deze, en over na te streven doelstellingen.

De verregaande aanpassing aan de school van de BGS activiteiten maakt het vergelijken van de ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden moeilijk. Evaluatie-criteria voor de verschillende ontwikkelingen, die verre van gelijksoortig zijn, zijn zeker te bedenken maar raken meestal bedolven onder persoonlijke meningen wanneer men ze wil hanteren. Weliswaar baseert de evaluatie van de cursussen zich eveneens op oordeelsvorming van de regionale projectmedewerkers. Maar daarbij hebben we tevens de beschikking over observatiegegevens, vragenlijstgegevens e.d., die als check kunnen dienen. Bovendien zijn de activiteiten rond de cursussen wat grijpbaarder.

In het project hebben we gemeend ons grotendeels te moeten beperken tot het registreren, in eerste instantie tellen, van contacten. Ten eerste omdat onze indruk was dat het terrein van buitenschoolse contacten van leerkrachten nogal eens overschat wordt: men denkt er allerlei contacten op na te houden, maar zodra je gaat tellen kan de hoeveelheid contacten feitelijk anders zijn dan men veronderstelde. Men kan ook denken makkelijk contact te (kunnen) leggen, terwijl kan blijken dat dat slechts een beperkt aantal personen betreft. Intentieverklaringen omtrent contacten hoeven niet altijd overeen te komen met de daadwerkelijke contacten.

Als hoofdthema in de werkmap BGS wordt het opbouwen en onderhouden van contacten genoemd, om het werk dat verschillende volwassenen (kunnen) doen met betrekking tot kinderen, en met betrekking tot gezinnen, zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen. Als een leerkracht geen contact met ouders heeft, heeft ze geen gelegenheid om hun opvoedingsstijl, de gezinssituatie, e.d. te leren kennen. Als de leerkracht nooit contact heeft gelegd met werkers van eerstelijnsinstellingen in de buurt (zo ze al van hun bestaan afweet!), dan is het niet eenvoudig om bij problemen zo'n contact snel te leggen.

Voor de evaluatie hebben we gelet op: 1. de frequentie van contacten, 2. het type of de aard van de contacten, 3. met wie de contacten bestaan, 4. de inhoud van de contacten. Daarbij zijn we een beetje op de grenzen van onze registratiemogelijkheden gestoten. Die registratie is niet geheel sluitend geweest; de terminologie op dit gebied is ook minder gestandaardiseerd. Toch hebben we van ongeveer 70% van

de scholen waar we gewerkt hebben een min of meer duidelijk beeld. Er zijn geen indicaties dat hier sprake is van een scheve selectie uit de totale groep van 45 kleuterscholen; zo zijn bijvoorbeeld alle regio's en beide experimentele rondes vertegenwoordigd. Nog een factor die het evalueren van de projectactiviteiten op dit terrein bemoeilijkt is dat als op een school ontwikkelingen op gang komen, soms moeilijk valt aan te geven waardoor dat komt, dus a fortiori of het project daar iets aan toe of af heeft gedaan. Anders gezegd: het aanleggen van een model met oorzaken en gevolgen is lastig. Soms kunnen kleine oorzaken grote gevolgen hebben; een geslaagde ouderavond kan een zichzelf versterkend effect hebben, zodanig dat een periode van enthousiasme met betrekking tot contacten school-ouders het gevolg is.

Het aanleggen van een criterium is ook lastig doordat onduidelijk is of aan een half jaar intensief enthousiasme hetzelfde gewicht moet worden toegekend als aan twee jaar regelmatige maar ietwat gezapigere contacten. Het aantal contacten over de gehele periode gerekend kan immers hetzelfde zijn. We hebben dan ook onderscheid gemaakt tussen 'beginsituatie', 'projectperiode' (per halfjaar) en 'eindsituatie'. Is het weer 'inzakken' van contacten een falen? Van wie dan? Is een permanent enthousiasme wel een reële of een nodige eis? Verder is, in relatie tot onze summatieve evaluatie, onduidelijk wat de effecten naar de kinderen toe kunnen zijn. Het is wel aannemelijk dat een betere communicatie tussen volwassenen die met kinderen (en hun gezinnen) te maken hebben die kinderen ten goede zal komen, maar het valt niet mee te specificeren hoe dat dan gebeurt.

5.3. *Samenvatting van de oordelen over de BGS activiteiten*

Aan de doelstelling 'vergroten van kennis (en de mogelijkheid die te vergaren) bij leerkrachten, van de gezinssituaties van kinderen en van de instellingen die zich in de omgeving van de school bevinden' is in een flink aantal scholen hard gewerkt. De contacten met de ouders zijn toegenomen (specificatie volgt verderop) en de leerkrachten legden contacten met o.a. peuterspeelzalen en buurthuizen. De contacten met de ouders werden door de leerkrachten zelf gelegd, die met peuterspeelzalen en buurthuizen werden veelal, in eerste instantie, door GEON-medewerkers voorbereid. Wat het duidelijkst gelukt is, is het leggen van intensievere, frequentere, gerichtere en meer gevarieerde contacten met ouders, vaak om te beginnen op basis van het verstrekken van informatie over de school aan de ouders, gevolgd door

gesprekken over de kinderen en hun functioneren. De inbreng van het project lag vooral in voorbesprekingen en nabesprekingen die door de intermediaire krachten werden mogelijk gemaakt. Het waren de intermediaire krachten die de BGS zaken telkens opnieuw onder de aandacht van de leerkrachten brachten, meestal in teamverband. Dat gebeurde vaak n.a.v. een cursus waar men mee bezig was, en meestal in praktische zin, d.w.z. rechtstreeks gericht op het doen van bepaalde activiteiten zoals het uitnodigen van ouders, het voorbereiden van een huisbezoek, of het voorbereiden van een telefoongesprek met een eerstelijnswerker. Het praktische voerde de boventoon, meer expliciete principiële discussie (bijvoorbeeld over de taken van een school naar de buurt en de ouders toe) kwam slechts op ongeveer 30% van de scholen voor en verregaand principiële discussie op minder dan 10% van de scholen. Opvallend is dat waar de intermediaire krachten probeerden 'fundamentele' discussies te voeren, vaker expliciete wegingen van leerkrachten voorkwamen, waar het ging om uitbreiding van contacten van de school met de buitenwereld.

Expliciete argumenten van leerkrachten om ouders al dan niet meer bij de school te betrekken, vielen in vier, ongeveer gelijk gevulde categorieën:

1. de leerkrachten zeggen het belang ervan in te zien, of ze onderstrepen het belang;
2. de leerkrachten zeggen dat je als leerkracht niet teveel het initiatief moet nemen;
3. de leerkrachten geven aan 'dat ze wel willen maar niet goed weten hoe';
4. de leerkrachten laten zich zonder meer negatief uit.

Een aantal leerkrachten geeft duidelijk aan voor BGS activiteiten weinig tijd te (willen) reserveren, dit was op 15% van de scholen de mening. Op 75% van de scholen stond men realistisch tegenover het feit dat contacten met de buitenwereld tijd kosten. Op 10% van de scholen vond men dat tijd geen rol hoorde te spelen, d.w.z. dat de BGS activiteiten zo belangrijk zijn, dat er erg veel tijd in geïnvesteerd mag worden. Het organiseren van contacten in de avonden was overigens populairder dan onder of direct na schooltijd.

Volgens de intermediaire krachten was het zo dat activiteiten richting ouders en instanties alleen mogelijk waren als er in het team geen al te grote meningsverschillen over waren; dat laatste was echter volgens schatting in 1/3 van de scholen vaak wel het geval. Minder grote meningsverschillen die echter naar het laat aanzien wel van tijd tot tijd belemmerend gewerkt hebben, worden voor meer dan de helft van de

scholen gemeld.

We kunnen onszelf afvragen of we als project door ons beleid er niet voor gezorgd hebben dat op een aantal scholen minder BGS activiteiten van de grond zijn gekomen dan had kunnen zijn. Dit omdat we het belang van een hecht teamverband altijd voorop hebben gesteld. Ziektes van leerkrachten hebben b.v. bijna altijd vertragend gewerkt op de voortgang van de contacten met mensen buiten de school. Daar staat tegenover dat personeelwisselingen gemiddeld geen effect hadden op het contact school-anderen. Kennelijk biedt op dat punt de hechtheid van het teamverband een goede garantie voor het snel meenemen van de nieuwe leerkracht in de bestaande contactenstructuur van de school. Tussen twee haakjes: ook bij analyse van de testgegevens van de kinderen bleek dat personeelwisselingen gemiddeld geen relatie hadden met de testcores.

5.4. De feitelijke contacten van de school

De contacten met ouders zijn op 80% van de scholen duidelijk frequenter geworden. Van die 80% was dat in 1/3 deel van de scholen een geleidelijk proces, op 2/3 deel ging het aanvankelijk met horten en stoten. Dit betekent dat de afbakening van de periode erg belangrijk is als je 'frequentietoename' als criterium wilt hanteren. Nieuw voor veel scholen waren: 'thuisboekje', 'spellenbank', en 'inloopuurtjes'. Voor het overige ging het om toename in frequentie van typen activiteiten die al voorkwamen op de school.

Op het punt van frequentietoename waren er géén duidelijke verschillen tussen de regio's. De beginsituatie was gemiddeld per school: 15% 'actieve ouders', 10% 'ouders die je nooit spreekt', 75% 'ouders die b.v. wel komen op een avond, maar waar je verder amper contact mee hebt'. Overigens is het gemiddelde hier een grove maat, zie Tabel 3. De getallen zijn gebaseerd op oordelen van de intermediaire krachten t.a.v. de beginsituatie per school. In 60% van de scholen kwam in twee jaar werken een duidelijke verandering t.o.v. de beginsituatie tot stand. Meestal doordat het aantal actieve ouders toenam (tot tweemaal het aantal van het begin), of doordat het aantal ouders dat je nooit spreekt verminderde (tot 0 toe). Het laatste gebeurde op 40% van de scholen, en heel duidelijk op de scholen waar het aantal ouders dat je nooit spreekt aanvankelijk nogal groot was. Overigens is apart gekeken naar de opkomst per activiteit. Frequentievergroting van activiteiten en opkomstvergroting gingen grotendeels samen!

De groep ouders die je nooit spreekt en de groep van ouders van kinderen die in het kader van de

Tabel 3 Percentage 'actieve' ouders en 'ouders die je nooit spreekt'; beginsituatie

Percentage 'actieve' ouders	Aantal scholen	Percentage 'ouders die je nooit spreekt'	Aantal scholen
0- 10	8	0	3
11- 20	10	1- 5	7
21- 30	4	6-10	9
31- 40		11-15	3
41- 50	4	16-20	2
51- 60		21-25	1
61- 70		26-30	
71- 80	1	31-35	
81- 90		36-40	1
91-100		41-45	
	27		26

Toelichting: deze gegevens zijn gebaseerd op schattingen van de intermediaire krachten, per school gemaakt. Alleen die scholen zijn opgenomen waar de intermediaire kracht zelf met duidelijke schattingen kwam.

summatieve evaluatie als doelgroepkinderen werden aangemerkt door de leerkrachten, overlaptten elkaar voor ruwweg 50%. De laatste groep, d.w.z. ouders van doelgroepkinderen, was groter dan de eerste. Ruim de helft van de ouders van doelgroepkinderen hadden goede tot actieve contacten met de school. Van de kinderen die (erg) veel vooruit gingen op de WPPSI weten we dat hun ouders over het algemeen een qua frequentie gemiddeld contact hadden met de school.

Het type contacten dat leerkrachten met ouders die je nooit spreekt opbouwden, resp. met ouders van doelgroepkinderen onderhielden, was vooral 1-1 contacten. In deze contacten gingen de gesprekken vooral over het functioneren van de kinderen en problemen van de ouders en waar mogelijk over dingen om thuis te doen met kinderen. Het initiatief voor het onderhouden van deze contacten lag bijna even vaak bij de ouders als bij de leerkrachten. Bovenstaand rooskleurig beeld moet in het volgend licht worden gezien: op 1/3 van de scholen was er wel van contact sprake maar gebeurde er verder niets. Op 1/3 van de scholen werden er voortgezette contacten onderhouden. En op 1/3 van de scholen kwam het tot adviezen van de leerkrachten aan de ouders.

Van ongeveer 50% van de scholen wordt door de intermediaire krachten gemeld dat, (afgaande op reacties van ouders) de ouders duidelijk 'aan de slag' zijn geweest met hun kinderen. Dat betrof dan vooral de volgende vier activiteitengebieden: 1. aanleren van begrippen, 2. zelfstandigheid bevorderen, 3. samen spelletjes doen (spellenbank), 4. voorlezen. Op 25% van de scholen was er geen duidelijk zicht te krijgen op de activiteiten thuis. En voor 25% van de scholen hebben we de indruk dat de school niets initieerde.

Tenslotte hoort bij de feitelijke informatie ook het volgende: de contacten tussen kleuterschool en buurthuis en peuterspeelzalen namen in 40% van de scholen toe en in 5% af. Onderwerpen waren vooral: elkaars werkwijzen, spellenbank en overdracht van de kinderen. De contacten tussen kleuterscholen en lagere scholen namen in 70% van de gevallen toe, in 5% af. Onderwerpen waren vooral: overdracht van de kinderen, GEON-cursussen, werkwijzen in de twee typen scholen, materialen, schoolkrant en de toekomstige integratie. Op driekwart van de lagere scholen waar de kleuterscholen mee te maken hadden die aan het GEON-experiment deelnamen zijn expliciet ideeën uit de werkmap BGS besproken,

hetzij naar aanleiding van de ontwikkelingen op de kleuterschool als gevolg van deelname aan het project, dan wel (in 1/3 van de gevallen) rond concrete gezamenlijke activiteiten als schoolkrant, spellenbank of ouderavond.

5.5. Oudercommissies

Gedurende de experimentele periode van het GEON-project is geen expliciete aandacht gegeven aan het functioneren van de oudercommissies. Onze indruk is, dat er spontaan weinig veranderde aan de manier van werken van de oudercommissies, gedurende de projectperiode. Van 35 scholen hebben we gegevens over de oudercommissies (O.C.); 30 scholen hadden een O.C. bij de start van het GEON-experiment, en 2 O.C.'s ontstonden lopende de rit. Van die 32 weten we dat 1 O.C. nauwelijks functioneerde, 10 O.C.'s uit ouders bestonden die ook in de klassen of bij klusjes hielpen, 2 O.C.'s een eigen beleid trachtten op te bouwen en 8 O.C.'s een eigen beleid voerden, d.w.z. zelf de leden recruteerden, zelf agenda's opstelden, zelf de leerkrachten uitnodigden (of niet) voor vergaderingen en zelf contacten met anderen (vooral de andere ouders) onderhielden.

5.6. Afsluitende opmerkingen t.a.v. de Buurt-Gezin-School activiteiten

De relatie tussen Buurt, Gezin en School is afhankelijk van vrijwillige initiatieven. In het GEON-project is slechts gewerkt aan de schoolinitiatieven. We hebben al eerder gesteld dat wij dat een jammerlijk eenzijdige zaak vinden. Gedurende de projectperiode hebben we gemerkt dat wanneer men, tussen meerdere mogelijkheden, zich richt op één gebied van activiteiten zoals de contacten, met name met ouders, dat in 80% van de scholen ook positief leidt tot toename in frequentie en verruiming van het aantal contacten. Volgens de intermediaire krachten is in 3/4 van die 80% van de scholen ook na de experimentele periode nog een continuering van de aandacht voor 'vaak' en 'veel' contacthouden blijven bestaan. Dat is niet ontmoedigend. Daarnaast moet worden geconstateerd dat wat het GEON-project aan stimulering van andere mogelijkheden heeft laten liggen, zoals b.v. het functioneren van de oudercommissies, ook niet spontaan door ouders of leerkrachten wordt opgepakt ter inspectie en eventuele verbetering.

6. De cursus Verwoorden van Probleemgedrag

Geschetst worden gebruik, inhoud en bedoeling van deze cursus, alsmede oordelen van leerkrachten over de cursus. Een en ander wordt besproken mede in relatie tot de cursus Zelfstandig Werken. Daarna wordt ingegaan op ervaringen die elders met soortgelijke cursussen werden opgedaan, en op de mogelijke plaats van dit type cursus in ons traditionele kleuteronderwijs.

6.1. De satelliet van de minicursus Zelfstandig Werken

Naast de veelgebruikte minicursus Zelfstandig Werken en de werkmop Buurt-Gezin-School is ook de cursus Verwoorden van Probleemgedrag (VP) in de twee experimentele periodes van het GEON-project veelvuldig aan bod gekomen. Met de cursus VP maakten 131 kleuterleidsters redelijk intensief kennis. Enkele tientallen leerkrachten van lagere scholen en medewerkers van club- en buurthuizen hebben de cursus ook bestudeerd, maar omdat we hun ervaringen niet systematisch hebben opgetekend kunnen wij daar niets over rapporteren. Van de 131 kleuterleidsters weten wij dat: 8 leerkrachten stopten na hoofdstuk 1, 'over gedrag', 21 leerkrachten stopten na hoofdstuk 2, 'over tellend-observeren', 21 leerkrachten stopten na hoofdstuk 3, 'functionele analyse', 69 leerkrachten de hele cursus doorwerkten, inclusief 'gedragsveranderingstechnieken', 12 leerkrachten op een nu niet meer achterhaalbaar moment stopten. De redenen om na het eerste of tweede hoofdstuk te stoppen waren: de 'problemen' verdwijnen, teamstrubbelingen, ziekte van een leerkracht, moeite met zakelijk kijken, voorkeur om met 'zelfstandig werken' te beginnen. De redenen om na het derde hoofdstuk op te houden waren: de 'problemen' verdwijnen, ziekte van een leerkracht, schrik voor de hoeveelheid werk die functionele analyses vragen, schrik voor het centraal stellen van het eigen gedrag tegenover kinderen, voorkeur voor 'zelfstandig werken'. Bovensstaande informatie is afkomstig van de GEON-intermediaire krachten.

Het merendeel van de leerkrachten is twee tot vier maanden met de cursus bezig geweest. Uitlopen van de cursus werd meestal bepaald door de 'drukke' maanden november en december. Hoofdstuk II vroeg gemiddeld twee (team)besprekingen voor observaties. Hoofdstuk III vroeg twee à drie (team)besprekingen, meestal voor het voorbereiden en nabespreken van huisbezoek en het bespreken van functionele analyse(s). Het vierde hoofdstuk werd vaak alleen maar gelezen en eenmaal besproken. Als er plannen rond een kind werden gemaakt, vroeg dat

gemiddeld nog twee tot drie voortgangsbesprekingen.

Wanneer een leerkracht of een team van leerkrachten de hele cursus had doorgewerkt werd een vragenlijst ingevuld. Het volgende algemene beeld valt uit de antwoorden van de leerkrachten te destilleren: alle leerkrachten vonden de tekst van de cursus begrijpelijk en overzichtelijk. Vijftien leerkrachten keurden de cursus om de volgende redenen af: nogal theoretisch, weinig effectief voor de praktijk, niets nieuws, goed voor leidsters die pas beginnen. Ruim vijftig leerkrachten waren om de volgende redenen geporteerd van de cursus: je gaat gericht naar kinderen kijken, je ontwikkelt een beter begrip voor wat kinderen vertellen willen met hun gedrag, je leert informatie te verzamelen, je gaat kinderen positiever benaderen, positieve sociale-bekrachtigers zijn een waardevol middel om probleemgedrag door ander gedrag te vervangen.

De intermediaire krachten gaven de volgende aanvullende informatie: de meeste leerkrachten stonden na het doorwerken van de cursus minder snel met hun (voor-)oordeel klaar. De meeste leerkrachten namen de moeite om te observeren en met andere te gaan praten, als ze het gedrag van (een) kind(eren) 'problematisch' vonden. Gesprekken met psychologen van de OBD's over 'moeilijkheden' werden door beide partijen als zinvoller en gericht ervaren. Er werd minder negatief over kinderen en gezinnen gesproken. Bijna alle leerkrachten gingen informatie verzamelen over woon- en werkomstandigheden van de gezinnen waarvan zij kinderen in hun klas hadden. De meeste leerkrachten kregen oog voor hun eigen rol in de relatie met een kind dat 'probleemgedrag' vertoont. De intermediaire krachten meldden echter ook dat nauwkeurig observeren en informatie verzamelen snel verwaterde na afloop van de GEON-begeleiding. Wat overbleef was, dat leerkrachten die eenmaal geleerd hebben om 'niet' vanuit vooroordelen over kinderen en gezinnen te praten, die openheid voor anderen wel bleven behouden.

In een eerder artikel werd opgemerkt dat de keuze voor het opnemen van een cursus waarin definiëring van wat men aan het gedrag van een kind problematisch vindt, observatie middelen en operante conditionerings-technieken besproken worden (en geoefend), werd ingegeven door de veelgehoorde opmerking in de praktijk dat zelfstandigheidsvergroting van een leerlingengroep en individualisering van instructie voor leerkrachten nauwelijks mogelijk zijn omdat een of meer kinderen die probleemgedrag vertonen de leerkrachten aan handen en voeten binden. De soort problemen die leerkrachten in plattelandsscholen en scholen in volksbuurten tegenkomen als ze

kinderen met gedragsproblemen in de klas hebben, is door ons niet onderzocht. Een indicatie is echter te vinden in de resultaten van het enquête-onderzoek van Constandse en Magito (1978) in Rotterdam, 'Probleemgedrag op school, een enquête onder 117 leerkrachten', waar zij schrijven dat door kleuterleidsters de volgende zes categorieën van probleemgedragingen het meest genoemd worden: 1. Agressief gedrag, 2. Verbale en motorische onrust, 3. Problemen in het algemene sociale functioneren (b.v. aanpassingsmoeilijkheden of niet in de Nederlandse taal aanspreekbaar zijn), 4. Negatief sociaal gedrag tegenover de leerkracht, 5. Concentratieproblemen, 6. Sociaal teruggetrokken gedrag.

De cursus VP was als satelliet-cursus gedacht bij de minicursus Zelfstandig Werken; om serieus in te kunnen gaan op 'probleemgedrag' vóórdat de zelfstandigheid van kinderen zou worden vergroot, of om middelen bij de hand te hebben om handelend te kunnen reageren, als zelfstandigheidsvergroting ook toename van 'probleemgedrag' in de klas met zich mee zou brengen. Ten aanzien van die satelliet-functie stellen de leerkrachten zich als volgt op: bij de vraag of men veronderstelt dat het doorgewerkt hebben van de cursus VP een goede entree biedt voor Zelfstandig Werken antwoorden de meeste leerkrachten neutraal dat ze dat niet weten. Omgekeerd, na afloop van de minicursus Zelfstandig Werken, gevraagd of men plezier heeft gehad aan de eerder doorgewerkte cursus VP, lopen de antwoorden sterk uiteen. Ongeveer 20% van de leerkrachten laat het in het midden, 40% van de leerkrachten zegt niets aan VP gehad te hebben ter voorbereiding van Zelfstandig Werken en 40% van de leerkrachten zegt erg veel plezier gehad te hebben aan VP ter voorbereiding van Zelfstandig Werken. Omdat de meningen nogal verdeeld zijn kan men zich afvragen of de leerkrachten die onmiddellijk na afloop van VP hadden laten weten dat ze sterk aan het praktische nut van de cursus twijfelden, niet ook de leerkrachten zijn die na afloop van Zelfstandig Werken zeggen dat ze niets aan VP hebben gehad. Tot onze verbazing moeten we melden dat dat niet het geval blijkt. Het aantal leerkrachten dat het praktisch nut van VP niet zag zitten maar na afloop van Zelfstandig Werken zegt dat VP een plezierige voorbereiding voor Zelfstandig Werken inhoudt, is net zo groot als het aantal leerkrachten dat zich eerst positief over de cursus VP uitsprak en na Zelfstandig Werken zegt dat VP helemaal geen voorbereiding voor Zelfstandig Werken biedt. Conclusie lijkt te zijn dat we vertrouwen kunnen hebben in de realiteitszin waarmee de leerkrachten vragen over de cursussen beantwoord hebben. Als hun gevraagd wordt te voorspellen of VP een goede

voorbereiding vormt op Zelfstandig Werken dan stellen de meesten dat dat nog moet blijken. En terugkijkend herzien een aantal leerkrachten het eerdere oordeel dat ze geveld hebben, zowel in positieve als in negatieve zin. Conclusie is ook dat in de toekomst in de gebruikssituatie uitgemaakt moet worden welke van deze twee cursussen men gaat doornemen en waarom. Een onlosmakelijke verbondenheid van de twee is slechts in de hoofden van de ontwikkelaars realiteit geweest.

6.2. Opmerkingen t.a.v. de cursus *Verwoorden van Probleemgedrag*

Anders dan in de studie van Van Kreveld (1977) gemeld wordt, die gaat over ervaringen met een soortgelijke cursus als VP, maar dan doorgewerkt met leerkrachten uit het Buitengewoon Onderwijs, is de ervaring met het werken met de cursus VP in de kleuterschool, dat in meer dan 50% van de gevallen waar de leerkrachten spraken van 'probleemgedrag' bij kinderen, deze kwalificatie niet juist bleek te zijn vanaf het moment dat men nauwkeuriger ging kijken en informatie ging verzamelen. Van Kreveld meldt uit 49 malen gebruik van de cursus 'Aanpak van Gedragsverandering, een cursusboek voor leerkrachten en anderen die werken in of voor het onderwijs' (1975-76), slechts eenmaal, dat er werd gestopt omdat het probleem bij observatie geen probleem meer bleek te zijn. Het is niet onwaarschijnlijk dat leerkrachten in het B.O. meer en ingrijpender worden geconfronteerd met 'gedragsproblemen' bij kinderen. Van Kreveld meldt dat leerkrachten van scholen voor o.a. LOM, MLK, ZMOK en medewerkers van Internaten voor Bijzonder Jeugdwerk met de cursus werkten.

Een tweede vergelijk met de studie van Van Kreveld biedt een punt van overeenkomst op het gebied van de follow-up. Van Kreveld schrijft, dat de leerkrachten die aan de cursus 'Aanpak van Gedragsverandering' deelnamen, positiever waren geworden in hun eigen gedrag tevens over kinderen, dat ze meer konden negeren en minder vaak waarschuwingen lieten horen. Dat werd ook door de GEON-intermediaire krachten gesignaleerd. Maar daarnaast bleek dat na het doorwerken van de cursus bijna geen leerkracht meer opnieuw van de cursus gebruik maakte om voor een nieuw probleem een nieuwe analyse te maken en een nieuw gedragsveranderingsprogramma samen te stellen. Dit komt overeen met de mededelingen van de GEON-intermediaire krachten, dat na afloop van de cursus VP datgeen wat de leerkrachten geleerd hadden al snel geen consequenties meer had voor het dagelijks handelen in

'nieuwe' situaties.

Een soortgelijk geluid valt te beluisteren vanuit het Project Onderwijs en Sociaal Milieu, waar Constandse e.a. (1980) over de resultaten van een proefinvoering van een cursus die lijkt op VP, zeggen dat alle 15 kleuterleidsters de 'kennis elementen' uit de cursus goed leerden beheersen, maar probleemanalyse niet onder de knie kregen. Individuele behandelingsplannen leerden ze wel opstellen maar de uitvoering ervan werd meestal vroegtijdig gestopt. De auteurs schrijven hierover: 'De kleuterleidsters bleken meer gemotiveerd voor een aanpak gericht op de hele klas' (Constandse e.a. 1980 pag. 11). Wij willen daar de volgende veronderstellingen bij uitspreken: 1. Door de opleiding voor het traditionele kleuteronderwijs zijn kleuterleidsters er op gericht hele groepen kinderen bezig te houden. Training in het omgaan met individuele kinderen wordt niet gegeven. 2. Jonge kinderen, kleuters, schijnen een kortere aandachtsspan te hebben dan oudere kinderen, en schijnen daarom telkens weer met een nieuwe activiteit geconfronteerd te moeten worden. Door ons wordt dit het 'entertainments geloof' van de kleuterschool genoemd. 3. In de opleiding voor leerkrachten K.O. wordt veel aandacht gevraagd voor spontaan, creatief hier en nu kunnen functioneren van leerkrachten. Aan planning en consequent systematisch werken wordt minder aandacht besteed. 4. Gedrag van kinderen dat problematisch wordt geacht doet zich (misschien per definitie) vooral voor op ogenblikken dat dat de volwassene niet goed uitkomt. De volwassene wordt in beslag genomen door b.v. de rest van de klas. 5. Het geloof dat alles in de kleuterschool lief, goed, aardig en zorgzaam hoort te zijn lijkt de aandacht voor het individuele kind dat dit beeld door zijn gedrag verstoort eerder kleiner dan groter te maken. Het liefst zou men wensen dat het kind bij toverslag weer aan het algemene beeld voldoet, of verdwijnt.

Laatstgenoemd geloof lijkt ons de reden dat het OSM-project als positief resultaat van de proefinvoering van hun trainingsprogramma voor kleuterleidsters weet te melden, dat uit klasseobservaties bleek dat de verhouding tussen ondersteunend en afkeurend gedrag van de leerkrachten o.i.v. de cursus sterk veranderde: 'Voor de cursus was de verhouding tussen ondersteuning en afkeuring 1 : 1,22 en bij name-ting was de verhouding 2,1 : 1. Deze wijziging bleek veroorzaakt te worden door zowel een sterke afname van afkeurend gedrag als een toename van bemoedigend gedrag'. (Constandse e.a. 1980 pag. 11). Hoewel in het GEON-project geen observaties verricht zijn op dit punt, is het bovengenoemde in overeenstemming met het algemene oordeel van de GEON-intermediaire krachten. Kennelijk past de aanwijzing

om positief te versterken uit cursussen zoals VP in de manier waarop leerkrachten in de kleuterschool gewend zijn om met kinderen om te gaan waardoor die aanwijzing incorporabel is en in het directe handelen van de leerkracht zichtbaar wordt.

Ter afsluiting nog drie opmerkingen: Leerkrachten en intermediaire-krachten meldden dat het werken aan de cursus VP de sfeer in het team bijna altijd ten goede kwam. Ten eerste was het zoeken naar omschrijvingen in termen van gedrag meestal aanleiding tot grappen die allerlei situaties inclusief het functioneren van kinderen betrof. Ten tweede vond men het meestal een plezierige uitbreiding van het team-overleg om 'serieus' en langduriger dan gewoonlijk over kinderen en het gebeuren in de eigen klas te spreken. De volgende opmerking betreft de contacten met de ouders. In alle scholen waar men intensief de cursus VP doorgewerkt heeft, waren het huisbezoek en contacten met ouders een punt van overleg, evenals de contacten met anderen. Onze evaluatie gegevens tonen dat er van het maken van functionele analyses niet veel terecht is gekomen. Contacten met ouders die nodig zijn om aan informatie over kinderen te komen, namen echter wel in frequentie toe, zoals we al eerder in dit artikel meldden. Kennelijk is het nog een grote stap voor leerkrachten om gesprekken met ouders te benutten, en om systematisch na te denken over het functioneren van kinderen waar ze problemen mee hebben. Contacten met anderen, d.w.z. eerstelijns werkers bleven uiterst beperkt.

Wil men een cursus zoals VP in de kleuterscholen effectief inzetten dan dient men er rekening mee te houden dat een aantal voorwaarden zonder veel extra inspanning te vervullen zijn, maar dat het doorvoeren van behandelingsplannen over het algemeen slechts kan met intensieve ondersteuning van een zogeheten 'deskundige', hetzij van een OBD, hetzij uit een ruimere kring. Tenslotte: het is kenmerkend voor de GEON-werkwijze dat getracht wordt om voorwaarden te onderkennen en te scheppen waaronder de leerkracht optimaal kan functioneren ten behoeve van de hele groep en van individuele kinderen. De GEON-intermediaire krachten maakten zelf training van de leerkrachten mogelijk en ze functioneerden als vraagbaak. Maar hun directe inbreng in het klassegebeuren was beperkt, om de eigen verantwoordelijkheid van de leerkrachten niet te ondermijnen. Ze stelden wel video apparatuur op of droegen observatie-middelen aan en hielden planningsgesprekken of gaven feedback bij observaties, maar ze observeerden zelf slechts op uitdrukkelijk verzoek van de leerkrachten. Door deze terughoudende opstelling in de scholen is het ten aanzien van het werken met de cursus Verwoorden van Pro-

bleemgedrag in de scholen, onmogelijk om te spreken van een intermediaire kracht als therapeut en leerkrachten of ouders als co-therapeuten, wat in de literatuur gangbare aanduidingen zijn. Zo'n relatie kan wel ontstaan als een medewerker van een OBD of een MOB als geschoold therapeut zou optreden. Wij hebben ons, gezien onze kortstondige aanwezigheid in scholen en OBD's uitdrukkelijk nooit 'tussen' de bestaande school-begeleiding en de scholen willen schuiven.

7. De vier Takenreeksen

Achtereenvolgens worden besproken: het gebruik van de Takenreeksen, reacties van leerkrachten, de bij de reeksen behorende toetsen, de keuze van deelnemende kinderen, de evaluatieprocedure, en resultaten van het gebruik van de Takenreeksen.

7.1. Teruglopend gebruik

Door het groter worden van de belangstelling voor het 'open' karakter van het kleuterschoolcurriculum, lag het in de bedoeling de Takenreeksen (TR) in de loop van het GEON-experiment te vervangen door de cursus Voorspellen en Reageren. Dat is slechts ten dele gelukt. De cursus Voorspellen en Reageren is niet echt populair geworden, en anderzijds waren er intermediaire krachten die tot het einde van het experiment de TR-en duidelijk bleven handhaven in hun begeleidingsaanbod aan de scholen. In de eerste experimentele periode werden door 130 leerkrachten van de deelnemende scholen één of meer TR-en gebruikt (87 intensief en 43 als ideeënboek ter lezing). In de tweede experimentele periode werden de TR-en nog slechts door 75 leerkrachten gebruikt (waarvan 40 ter informatie). Van alle vier de TR-en werd de eerste, Kleur-Vorm-Omvang, het vaakst intensief gebruikt, 65 maal. De tweede TR, Plaats, 33 keer. De derde TR, Aktie, 35 keer, en de vierde TR, Flexibel Categoriseren, werd 5 maal intensief gebruikt.

Vermindering van het gebruik van de TR-en ten behoeve van vermeerdering van het gebruik van de cursus Voorspellen en Reageren werd in het project wel gepropageerd, echter zonder dat we het gebruik van de TR-en volledig stop durfden te zetten. Voor dat laatste zijn de volgende redenen aan te geven: 1. We wisten dat de leerkrachten de cursus Voorspellen en Reageren 'moeilijk' vonden en er in vast konden lopen. De TR-en overboord gooien zou betekend hebben dat we onze middelen om 'positieve discriminatie' in de school vorm te geven al te zeer ingeperkt

zouden hebben. 2. Door onze presentatie in 1973-74 naar de OBD's en de scholen, hadden we verwachtingen gewekt, o.a. met de TR-en, die niet zomaar door andere verwachtingen te vervangen waren. Zoals al eerder gesteld, was er de behoefte aan een 'goed' compensatieprogramma voor kleuterscholen. 3. Een aantal intermediaire krachten had grote waardering voor de TR-en en werkte er graag mee in de scholen.

7.2. *Reacties op de Takenreeksen*

Veel leerkrachten in de scholen hebben negatief gereageerd op de strakke planning. Die vond men vervelend en ook had men een hekel aan deze intensieve en systematische vorm van werken. Enkele leerkrachten vonden dat er teveel tijd en aandacht (10 tot 20 minuten per dag) gevraagd werd voor een kleine groep kinderen in de klas. Zolang de intermediaire kracht (als remedial teacher) die aandacht gaf was het nog tot daar aan toe, maar als men geacht werd om het ook zelf te doen, werd het als 'niet eerlijk' tegenover de andere kinderen gezien.

Dit 'eerlijkheids-syndroom' heeft ons gedurende de hele GEON-projectperiode parten gespeeld; het principe van de 'positieve discriminatie' heeft zich slechts bij enkelen meteen in een enthousiaste ontvangst kunnen verheugen. Waarschijnlijk zorgt hier dezelfde instelling, die wij reeds eerder n.a.v. een opmerking van Constandse e.a. (1980) noemden, voor de tegenkracht, namelijk het 'op de hele klas' gericht zijn van kleuterleidsters. De positieve reacties van leerkrachten t.a.v. de TR-en betroffen de goede aanknopingspunten die de TR-en boden voor Buurt-Gezin-School activiteiten, zoals inlooptuurtjes en thuisboekjes. Men stelde dat de TR-en in zulke gevallen concrete aanleidingen boden voor gesprekken met ouders.

7.3. *De toetsen en de keuze van kinderen*

Het gebruik van de TR-en ging gepaard met toetsen. Toetsen die vooral bestemd waren om in de leeftijdsgroep die kinderen aan te wijzen die voor extra training in het hanteren van (een serie) begrippen in aanmerking kwamen. Voor elke takenreeks was een eigen plaatsingstoets ontwikkeld. Slechts de eerste twee toetsen voldoen aan de eisen die ten aanzien van inhoudsvaliditeit en betrouwbaarheid gesteld moeten worden. De derde en de vierde toets vertonen een item-bestand dat twijfels over hun betrouwbaarheid doet rijzen. Bovendien is in beide toetsen vanwege scoringsproblemen het aspect 'divergente produktie van semantische eenheden' weggelaten, wat de in-

houdsvaliditeit aantast.

Er is naar gestreefd dat voor de leeftijdsgroep waar een Takenreeks voor bestemd was (De Vries, 1980b) van de bijbehorende toets elk item door ongeveer 75% van de kinderen 'goed' beantwoord moest kunnen worden. Bij de ontwikkeling van elke toets waren, in een drietal try-outs, steeds zo'n 100 kinderen betrokken. Verdere itemanalyses hebben niet meer plaatsgevonden. Het lag in de bedoeling om de gemiddelde scores die deze laatstgenoemde try-outs opleverden, als normen te hanteren bij het gebruik van de toetsen. Dat is echter nooit gebeurd omdat we het idee verlieten om algemene leeftijdsnormen te gebruiken om in scholen kinderen te kunnen aanwijzen die wel of niet aan die norm voldeden.

Het vinden van de kinderen die gedurende de experimentele periodes aan TR-activiteiten gingen deelnemen gebeurde als volgt: alle kinderen van een bepaalde leeftijdsgroep waarvoor de betreffende TR ontwikkeld was, werden getoetst. Voor de leeftijdsgroep in een school werd dan, per school, het gemiddelde berekend en die kinderen die één standaardafwijking of meer onder het gemiddelde scoorden, werden uitgenodigd om als groep aan de TR-activiteiten deel te nemen. Deze groep werd de takenreeksgroep of de 'doelgroep' genoemd. Soms voegde de leerkracht kinderen toe, omdat ze vond dat die kinderen ondanks hun hogere score ook zouden profiteren van de lesjes. Die toegevoegde kinderen zijn bij de verdere evaluatie eveneens tot de 'doelgroep' gerekend, daar zij eveneens aan de lesjes deelnamen. De maxima per toets waren: 110, 26, 16, voor de eerste drie (de vierde is niet gebruikt).

7.4. *Evaluatieprocedure en toetsresultaten*

De bovengenoemde toetsen werden ook voor evaluatiedoeleinden gebruikt. Daartoe werden ze na de periode van takenreeksactiviteiten nogmaals afgenomen. De toetsprocedure is beschreven door Stokking (1980). Het komt er op neer dat naast de groep die aan de lesjes meedeed (de 'doelgroep' op de projectscholen) nog drie groepen werden getoetst: een 'papieren doelgroep' op de vergelijkingsscholen (voor evaluatiedoeleinden aangewezen middels bovengenoemd criterium), en een steekproef uit de leeftijdsgroep, zowel op de projectscholen als op de vergelijkingsscholen. Op de vergelijkingsscholen vonden uiteraard geen takenreeksactiviteiten plaats. We vermelden hier de resultaten van de verschillende reeksen, over de periode dat ze het meest gebruikt werden. Het betreft dan de 1e, 2e en 3e Takenreeks, in de 1e rondes in de vier projectregio's.

In de eerste experimentele periode waren 150 kin-

Tabel 4 Resultaten Takenreeksstoetsen, per toets per regio per experimentele groep

toets	exp. groep	1e regio		2e regio		3e regio		4e regio		Totaal N
		verschil	n	verschil	n	verschil	n	verschil	n	
1	pd	27	48	28	51	36	51	21	54	150
	ps			20	63	24	72			
	vd	10	17	8	18	6	15	7	35	50
	vs			7	39	11	43			
2	pd	7,4	63	7,6	47	6,0	40	4,4	26	150
	ps	4,4	81	5,1	46	4,2	59			
	vd	6,3	10	2,6	17	3,5	12	4,5	25	39
	vs	3,1	43	3,0	34	1,1	39			
3	pd	3,6	54	5,6	51	5,8	44	3,7	32	149
	ps	3,1	69	3,5	88	3,2	57			
	vd	1,1	22	1,9	13	2,3	15	1,9	19	47
	vs	1,9	37	1,8	37	1,1	50			

Toelichting:

pd = projectschool-doelgroep; ps = projectschool-steekproef;
 vd = vergelijkingsschool-doelgroep; vs = vergelijkingsschool-steekproef.
 In de eerste regio heeft éénmaal geen steekproeftrekking plaatsgevonden.
 Regio 4 heeft nooit doelgroepen aangewezen.

deren betrokken bij de activiteiten van TR I, 150 kinderen bij TR II en 149 kinderen bij TR III. De vierde TR heeft amper meegedaan. (In de tweede periode was het beduidend minder, 82 kinderen volgden TR I, 27 kinderen TR II en 54 kinderen TR III.) Tabel 4 toont de resultaten van voor- op natoetsafname, per regio per experimentele groep. Aan de Tabel is af te lezen dat, zoals al eerder gemeld, doelgroepbepaling in de vierde regio niet heeft plaatsgevonden. Bij onderstaande bespreking van de resultaten zal het commentaar dan ook alleen de eerste drie regio's in de eerste experimentele ronde betreffen.

Zowel doelgroep- als steekproefkinderen in de projectscholen lijken te profiteren van de TR-activiteiten. De 'klasse-suggesties' in de Takenreeksen maken dat voor de laatst genoemde groep begrijpelijk. De mate waarin ontwikkelingsfactoren en statistische regressie-effecten in de verschilscores aan te wijzen zouden zijn, valt niet exact vast te stellen, maar is wel met de volgende redenering te benaderen. We kiezen voor ons betoog de gegevens die in Tabel 4 voor TR-toets I van de tweede regio zijn genoteerd. De steekproef op de vergelijkingsscholen toont een vooruitgang van 7 punten, men zou dat het 'ontwikkelings-effect' kunnen noemen. De doelgroep op de vergelijkingsscholen, aangewezen vanuit hun erg lage

scores, gaat 8 punten vooruit, dat is 1 punt méér dan de vergelijkingsgroep: statische regressie naar het gemiddelde zou hier in het spel kunnen zijn. De steekproef op de projectscholen toont een vooruitgang van 20 punten, dat is 13 punten méér dan de steekproef op de vergelijkingsscholen vooruitgang. Hier zou de invloed van GEON-begeleiding in het algemeen aan te wijzen kunnen zijn. De doelgroep op de projectscholen gaat 28 punten vooruit, daarvan zouden 13 kunnen worden gerekend voor het feit dat ze op een projectschool zitten, 7 voor algemene ontwikkelingsfactoren en 1 voor statistische regressie. Totaal 21 verklaarbare punten. De resterende 7 punten zouden het effect kunnen zijn van de afzonderlijke Takenreeksactiviteiten. Dat is net zoveel als het algemeen ontwikkelingseffect, wat tot de stoumoedige conclusie zou kunnen leiden dat de Takenreeksactiviteiten voor de doelgroep een verdubbeling van het ontwikkelingseffect bewerkstelligen.

Het profijt dat de kinderen, die in de projectscholen aan TR-activiteiten meededen, daarvan trokken, was in ongecorrigeerde vorm gemiddeld in elke regio, en verhoudingsgewijs bij elke reeks, steeds van een zelfde orde van grootte, namelijk 25 tot 35 procent van het desbetreffende schaalbereik. Dat is dus al niet zoveel, en het wordt nog minder als je beseft dat je er

de invloed van ontwikkelingsfactoren en statistische regressie nog van af zou moeten trekken, zoals we hierboven deden. *Bovendien valt de winst dan nog alleen te melden als de TR-activiteiten in vlot tempo binnen twee maanden aan de kinderen gepresenteerd worden.* Dat vlotte tempo is essentieel gebleken. In de eerste experimentele periode werden de TR-en gemiddeld in 8 à 10 weken met de kinderen doorgevoerd. In de tweede ronde besteedde men zo'n 12 tot 32 weken aan één TR. Dit op grond van de eerdere klachten over het hoge tempo en daarmee samengaan grote intensiteit. Lager tempo en grotere tijdsinterval tussen voor- en natest leverden gemiddeld echter beduidend lagere score-winsten op. Dit doet ons vermoeden dat de effecten die in de eerste experimentele periode gevonden werden vooral aan 'leren' toegeschreven moeten worden en niet aan 'autonome ontwikkeling'.

In de eindverslaggeving van het project zullen wij nader ingaan op de constructie van de TR-toetsen en op de onderlinge correlaties van de scores van de toetsen, en de correlaties van de toetsscores met de WPPSI scores. Hier willen wij slechts als afsluitende opmerking stellen, dat een compensatieprogramma zoals de Takenreeksen, slechts van beperkt belang is gebleken voor kinderen in kleuterscholen in achterstandssituaties.

8. De cursus 'Voorspellen en Reageren'

In deze paragraaf gaan we in op het gebruik en de inhoud van deze cursus, de ervaringen ermee, en de bedoeling van de cursus. Er wordt een vergelijking gemaakt met ervaringen zoals die elders werden opgedaan met een werkmap die stoelt op dezelfde methodiek.

De cursus 'Voorspellen en Reageren' is in vergelijking met andere GEON-cursussen als 'Verwoorden van Probleemgedrag' en 'Zelfstandig Werken' duidelijk minder gebruikt in de scholen. In totaal hebben in de twee experimentele rondes 87 kleuterschoolleiders kennis gemaakt met de cursus 'Voorspellen en Reageren'. In enkele gevallen heeft een leerkracht van de lagere school in de eerste klas de lijst met vragen en opdrachten gebruikt. Van de 87 leidsters zijn er 32 halverwege met de cursus gestopt. In totaal hebben 55 leidsters de cursus helemaal doorgevoerd. Als belangrijkste redenen voor het halverwege stoppen met de cursus worden genoemd: 1. te laat in het jaar gestart, tegen de zomervakantie worden leidsters te veel door andere zaken in beslag genomen (de cursus is tijdens de projectperiode ontwikkeld en was eerst in januari 1976 gereed voor gebruik); 2. leidsters bleven te lang met de werkljst met vragen en

opdrachten bezig; 3. leidsterswisseling; 4. ziekte intermediaire kracht.

De cursus VR zoals die gebruikt werd, had drie delen:

- a) Een werkljst met 33 items, om het 'voorspellen' welke kinderen moeite hebben met welke kennisinhouden of vaardigheden te oefenen, en om de voorspelling aan het werkelijk functioneren van de kinderen te controleren.
- b) Een overzicht van ontwikkelingsgebieden, ten behoeve van analyses van wat er in de geconstateerde moeilijkheden van de kinderen aan elementen aan te wijzen valt.
- c) Een overzicht van didactische mogelijkheden waaruit de leerkracht kiezen kan als men wil pogen om de geconstateerde moeilijkheden te verhelpen door het geven van instructie of het creëren van een instructieve leeromgeving. In dit laatste deel werd ook aandacht gegeven aan het zogeheten leergesprek.

8.1. Ervaringsgegevens m.b.t. de cursus *Voorspellen en Reageren*

De werkljst met vragen en opdrachten bleek in de praktijk niet te functioneren vanwege de tijdrovendheid van het controleren van de voorspellingen. Deze lijst met vragen en opdrachten die betrekking hebben op verschillende ontwikkelingsgebieden verdeeld in categorieën en subcategorieën, wil enerzijds de leerkracht zicht geven op haar eigen vermogen om te voorspellen wat kinderen in de klas zoal kunnen, anderzijds functioneert hij als diagnostisch instrument doordat hij bepaalde hiaten of zwakke punten binnen één of meer ontwikkelingsgebieden bloot legt. Aan de vaardigheid van leerkrachten om met de lijst voorspellingen te doen over kinderen wat ze wel en niet zouden kunnen, werd veel waarde gehecht. Hiermee werd het volgende beoogd:

- het kunnen anticiperen op toekomstige werkzaamheden die een kleuter gaat verrichten;
- het kunnen kiezen van een opdracht die aansluit bij de beginsituatie van een kind.

De ervaring heeft geleerd dat het afnemen van de lijsten een onnodig indirecte werkwijze is. Kleuterleiders bleken over het algemeen goed te kunnen aangeven welke kinderen welke soort moeilijkheden vertonen in hun functioneren. Het werken met de lijst bleek daardoor saai en weinig inspirerend. Een doctoraalstudent onderwijskunde vroeg 60 kleuterleiders die niet aan het project deelnamen en 60 aspirant kleuterleiders (tijdens hun stage in de school)

de werkljst te gebruiken en kwam tot de conclusie dat beide categorieën kleuterleidsters een goed beeld hebben van het functioneren van kleuters. In beide groepen was er een lichte tendens tot overschatten, behalve voor 'zwakke' kinderen, die juist nogal eens onderschat werden. Tellingen in de projectscholen toonden hetzelfde beeld.

De lijst, in de vorm waarin hij werd opgesteld, lijkt daarmee een overbodig onderdeel van de cursus. Een onplezierige bijkomstigheid was dat leerkrachten die de lijst eenmaal ter beschikking hadden deze werkljst gingen hanteren als een schoolrijpheidstest. De wens ontstond om hele klassen ermee te testen. De vragen en opdrachten werden gezien als norm voor wat kinderen van 5½ jaar zouden moeten kunnen. Voor dat doel was de lijst volstrekt niet voldoende verantwoord samengesteld. Toch heeft de lijst voor verschillende leerkrachten ook positieve kanten gehad. Bij beantwoording van multiple choice vragenlijsten aan het eind van de cursus, geeft 65% van de leidsters aan dat ze door het maken van voorspellingen meer over allerlei soorten vaardigheden zijn gaan nadenken. 62% zegt een beter inzicht in het functioneren van een kind te hebben gekregen, 26% geeft aan een beter inzicht in het totale klassebeeld gekregen te hebben, 24% van de leidsters antwoordt bij een kind een dreigende achterstand opgemerkt te hebben en slechts 5% van de leidsters antwoordt niets te hebben ontdekt wat men al niet wist.

Het overzicht van ontwikkelingsgebieden dat ten behoeve van analyses van geconstateerde moeilijkheden bij kinderen was opgenomen werd aanvankelijk gezien als bekende stof. Bijna alle leerkrachten reageerden op de informatie over de ontwikkelingsgebieden met de opmerking dat dit 'oude koek' was, die men in de opleiding al geleerd had. Dat kwam de belangstelling voor dit onderdeel niet ten goede. En bijna alle intermediaire krachten meldden dat de vaste leerkrachten zoveel moeite hadden met het analyseren van de bij de kinderen geconstateerde moeilijkheden, dat de meeste leerkrachten in deze analyses vastliepen en erg veel hulp van buitenaf bleken nodig te hebben, dit ondanks de bekendheid met de ontwikkelingsgebieden. Het maken van analyses van zich werkelijk bij kinderen voordoende problemen naar ontwikkelingsgebieden bleek telkens opnieuw even moeilijk. De intermediaire krachten, die gezien hun functie en eerdere oefening over het geduld en de kennis beschikten om de leerkrachten te helpen bij hun puzzel-activiteiten bij het beoordelen welke ontwikkelingsgebieden in de geconstateerde moeilijkheden bij kinderen een rol speelden, werden ernstig gefrustreerd door de telkens terugkerende vraag van de leerkrachten naar het nut

van de analyses. Op deze vraag gaf de geschreven tekst van de cursus VR geen antwoord.

Het was niet zo dat goede analyses automatisch leidden tot eenduidige aanwijzingen ten aanzien van de meest passende didactische middelen om de moeilijkheden bij het kind te helpen overwinnen. De cursus VR liet op dat punt in de tekst geen twijfel bestaan over het feit dat er een aantal factoren was dat de keuze voor de manier van instrueren bepaalde en dat de kennis van de verschillende ontwikkelingscomponenten die ervoor kunnen zorgen dat een kind iets niet kan of niet snapt slechts als onderdeel meespeelt in het kiezen van didactische middelen. Het derde deel van de cursus VR bleek in het gebruik een groot beroep te doen op het eigen inzicht en de creativiteit van leerkrachten. Het onderdeel 'leergesprekken' eiste veel van de aandacht op, omdat dat het meest was uitgewerkt in de tekst, en omdat die leergesprekken meestal afzonderlijk geoefend werden. Video-opnames zorgden er dan voor dat de leerkracht, zichzelf terugziend, kon beoordelen hoe zij het leergesprek gevoerd had. Wat bijna altijd tot ontgoocheling leidde, omdat de meeste leerkrachten niet gewend zijn om langer dan enkele seconden met een individueel kind te praten en dan over het algemeen meer 'op het kind inpraten' dan 'met' het kind praten. De leergesprekken vroegen zoveel van de inzet van de leerkracht dat ze een eigen leven gingen leiden, waardoor het verband met de rest van de cursus gemakkelijk uit het zicht verdween.

8.2. Opmerkingen t.a.v. de cursus Voorspellen en Reageren

Omdat wij slechts in beperkte mate systematische evaluatiegegevens verzameld hebben van het gebruik van de cursus VR, willen wij uitvoerig ingaan op de verslaggeving van een soortgelijk onderzoek.

Van der Kooy (1980) beschrijft een werkmop 'Gesprekken met Kinderen', die een bewerking en verdere uitwerking van een door Blank (1973) beschreven methodiek bevat. De werkmop is een van de produkten van het SVO-project 0274, 'Vroegtijdige herkenning van en hulp aan kinderen (4-8 jaar) die op enigerlei wijze vastlopen in het onderwijs' (zie o.a. Groenendaal, 1978). Vooral het derde deel van de cursus VR bevat regelrecht een aantal elementen uit de methodiek van Blank en is daardoor in grote trekken vergelijkbaar met de door Van der Kooy besproken werkmop Gesprekken met Kinderen. Evaluatie van de effecten van het werken met de hierboven genoemde werkmop vond plaats met behulp van video-opnames in de school, te weten een opname van een tussentijdse situatie en van een eind-

situatie. De evaluatie was o.a. gericht op de leergesprekken van de leerkracht met kinderen. Daartoe werden protocollen samengesteld van de op de band opgenomen gesprekken en deze uitgetypte gesprekken werden gescoord. Verder werden ook andere evaluatiegegevens verzameld. De opmerkingen die Van der Kooy maakt over de evaluatiegegevens zijn sterk in overeenstemming met de ervaringen die in het GEON-project met de methodiek van Blank werden opgedaan. De volgende punten zijn te noemen: 1. Het grotendeels ontbreken van een 'luisterhouding' bij leerkrachten maakt het hen moeilijk om adequaat in te spelen op opmerkingen en reacties van kinderen. 2. Tijdens het gesprek ontstaan kansen om vragen te stellen die niet optimaal benut worden. 3. Het is moeilijk om de gewenste open basishouding van de leerkracht te bevorderen. Zonder die houding ontstaat een overhoorachtige manier van vragen en worden kinderen in een passieve rol gedrukt. 4. Van de door Blank aanbevolen elementen om het gesprek met (een) kind(eren) te vereenvoudigen, als dat nodig is, of te bemoeilijken, is het bemoeilijken nog moeilijker aan te leren aan leerkrachten dan het vereenvoudigen. 5. Blanks aanbeveling om in de gesprekken uit te gaan van de concrete hier en nu situaties, die in al hun elementen voor kinderen te controleren zijn, impliceert het aanwezig zijn van veel illustratief materiaal waarmee gemanipuleerd kan worden. Leerkrachten blijken moeite te hebben om op genuanceerde wijze met zulk materiaal om te gaan; of ze praten los van het materiaal (verbalisme), of ze gebruiken het materiaal eenduidig, of ze laten de kinderen het materiaal gebruiken op de manier die het kind op dat moment invalt (doen om het doen, als kinderen maar bezig zijn, daar leren ze van) (Van der Kooy, 1980).

De wens dat de cursus Voorspellen en Reageren de Takenreeksen in het GEON-inservicetrainingspakket overbodig zou maken, ging niet in vervulling. De veronderstelling dat de leerkrachten zelf met behulp van de richtlijnen uit de cursus VR instructieprogrammaatjes zouden gaan maken voor kinderen bij wie ze heel duidelijk omschreven moeilijkheden in hun functioneren hadden gesignaleerd, ging niet op. Het enige wat regelmatig voorkwam was, dat leerkrachten delen uit de Takenreeksen gingen gebruiken om kinderen, die dat volgens hen nodig hadden, een aantal begrippen aan te leren. Hiermee kwamen echter de uitgangspunten van Voorspellen en Reageren niet tot hun recht en werd geen aandacht besteed aan vereenvoudigingsprincipes en gesprekjes in een één-één relatie.

Werken met deze cursus heeft veel inventiviteit gevergd van begeleidsters en intermediaire krachten.

De vragenlijst werd veranderd en kreeg meer het karakter van: *kijk wat er te ontdekken valt aan de werkjes waar de kinderen toch al gedurende een dag of een week mee bezig zijn en vul dit eventueel aan met opdrachten uit de lijst*. Er werden vooral relaties gelegd met de cursus 'Verwoorden van Probleemgedrag' en de daar beschreven manier van observeren, om meer een totaalbeeld van het functioneren van een kind te krijgen.

Zoals wij ook ten aanzien van het gebruik van de cursus Verwoorden van Probleemgedrag moesten opmerken dat die cursus geen aanleiding bleek te bieden om leerkrachten uit te nodigen, en te leren, om voor nieuwe 'gedragsproblemen' bij kinderen nieuwe analyses te maken en nieuwe gedragsveranderingsprogramma's samen te stellen, zo moeten wij ook bij de cursus VR melden dat de oorspronkelijke bedoeling van deze cursus niet gerealiseerd bleek te kunnen worden.

9. Samenvatting en conclusies

Begeleiding van de inservice-training wordt in dit artikel als eerste genoemd. Al schrijvend aan de eindrapportage wordt ons steeds duidelijker dat de deskundigheid van de verantwoordelijken voor de begeleiding en de organisatie van de inservice-training een sterke invloed hebben gehad op de eindresultaten van het project. Die invloed laat zich slechts schatten omdat in de systematische evaluatie van het project deze component niet meegenomen werd. Dit vooral omdat we bang waren een onoverbrugbare afstand te scheppen tussen de ontwikkelaars van het project en de uitvoerders in de begeleidingsrol, wanneer we deze laatste tot object van systematische evaluatie hadden gemaakt. De resultaten van de summatieve evaluatie kunnen niet beoordeeld worden zonder dat de intensieve aanwezigheid van begeleidsters in de school als factor meegewogen wordt. Begeleidsters, tussen twee haakjes, die gezien hun scholingsachtergrond en salariëring beter te vergelijken zijn met 'stimuleringsleerkrachten' met een specifieke taakomschrijving, dan met 'reguliere' systeembegeleiders van onderwijsbegeleidingsdiensten. Ook de resultaten van de formatieve evaluatie van de inservice-trainingsmiddelen, in de vorm van geschreven programmaonderdelen, die in dit artikel gerapporteerd worden, kunnen niet los van de begeleiding gezien worden.

Deelnamegegevens laten zien dat op de 45 kleuterscholen waar het GEON-experiment plaatsvond, van de 192 kleuterleidsters er 160 minimaal één programma-onderdeel helemaal hebben doorgewerkt.

De 32 leerkrachten die aan geen enkel onderdeel deelnamen waren invalsters of leerkrachten die net weggingen of net kwamen gedurende de experimentele periode. De meeste leerkrachten hebben meer dan één onderdeel gevolgd. De minicursus Zelfstandig Werken werd 135 maal intensief doorgewerkt, Verwoorden van Probleemgedrag 131 keer. De 1e Takenreeks (onderdeel van een vierdelige leergang) werd 65 maal volledig gebruikt en de cursus Voorspellen en Reageren 55 keer. De werkmap Buurt-Gezin-School kwam onder ogen van alle leerkrachten. Het gebruik van deze map is op uitzonderingen na tamelijk oppervlakkig geweest.

Het doorwerken van het inservice-trainingspakket door leerkrachten in de school wisselde nogal. Vanuit de groep kinderen gezien die gedurende twee jaar een kleuterschool bezochten kan gesteld worden dat de meeste kinderen nauwelijks hebben kunnen profiteren van de inservice-trainingsactiviteiten waaraan de leerkrachten deelnamen, dit o.a. door wisselingen in groepssamenstelling. Het blijkt dat voor de kinderen het GEON-pakket in feite zijn waarde slechts gedeeltelijk heeft kunnen laten zien. Uitzondering daarop maakt het Zelfstandig Werken dat alom gebruikt werd. Van het middelenpakket werd de *minicursus Zelfstandig Werken* het populairst. Wat de cursus voorstond, verlenging van de tijd dat kinderen zich met hun werk kunnen bezighouden, werd meestal bereikt. De duur nam toe van gemiddeld 6 tot 10 minuten naar 15 tot 20 minuten twee maanden later. In die twee maanden oefende de leerkracht zichzelf in een vijftal vaardigheidsgebieden. De bruikbaarheid van de minicursus werd door 77% van de leerkrachten beaamd, 14% sprak zich er niet over uit en 9% toonde twijfels. Bruikbaarheid van de principes uit de cursus over langere termijn werd gedemonstreerd door 65% van de leerkrachten die dagelijkse perioden van zelfstandig werken in hun klasseorganisatie bleven doorvoeren.

De tekst van de *werkmap Buurt-Gezin-School* beveelt de leerkrachten aan zo veel mogelijk verschillende contacten met ouders en anderen op te bouwen en te onderhouden. Dit o.a. omdat men in frequente contacten met ouders veel over de situatie van het kind buiten de school te weten kan komen; omdat een veelheid aan ontmoetingen de geïsoleerdheid van het beroepsbestaan iets vermindert en omdat men bij het nadenken over kinderen die het moeilijk hebben in de klas zou kunnen profiteren van de ideeën van anderen. Deze boodschap uit de werkmap heeft in 80% van de scholen daadwerkelijk tot een toename in frequentie en verruiming van het aantal contacten (vooral met ouders) geleid. In 3/4 van die 80% van de scholen bleef ook na de experimentele periode

aandacht voor vaak en veel contact houden bestaan. Ernstige twijfels aan de hanteerbaarheid van de werkmap zelf hebben aanleiding gegeven tot een volledige herschrijving van de tekst.

De naam van de *cursus Verwoorden van Probleemgedrag* bedoelde aan te geven dat de schrijvers een groter accent wilden leggen op observeren van kinderen en formuleren van wat men ziet dan op de operante conditioneringstechnieken die eveneens gepresenteerd worden. Uit ervaringen opgedaan met het werken met deze cursus bleek dat in meer dan 50% van de gevallen waar leerkrachten aanvankelijk spraken van 'probleemgedrag' bij kinderen, deze aanduiding niet juist bleek te zijn, vanaf het moment dat men nauwkeurig ging observeren. De meerderheid van de leerkrachten die de cursus hadden doorgewerkt (71%) sprak zijn enthousiasme uit voor de positievere kijk die ze op kinderen leerden krijgen. Daarentegen vond 21% van de leerkrachten de cursus te theoretisch of alleen goed voor leidsters die net beginnen, 8% liet zich niet uit over de bruikbaarheid van de cursus. Ondanks dit redelijk positieve oordeel over de sfeerverbetering in de beoordeling van kinderen door volwassenen leek de invloed van de cursus na afloop snel weer te verbleken. Rapportage over het gebruik van gelijke inservice-trainingscursussen in Nederland bevestigt deze ervaring.

De vier *Takenreeksen* vormden een leergang met oefeningen gericht op het aanleren van een aantal begrippen voor kinderen die die begrippen nog niet in hun woordenschat hebben. De Takenreeksen vormden een 'Fremdkörper' in het 'open' kleuterschoolcurriculum. Uitgevoerd volgens de regels in de handleiding bleken de Takenreeks-activiteiten redelijk effectief voor de kinderen. De leerwinst was telkens van dezelfde orde van grootte, 25 tot 35 procent van het desbetreffende schaalbereik. Opgemerkt moet worden dat de te verwachten algemene ontwikkelingseffecten en optredende statistische regressie de gemeten leerwinst kleiner zou kunnen doen zijn dan hier vermeld. Leerkrachten bleken maar weinig waardering te hebben voor de Takenreeksen en helemaal weinig voor de nauwgezetheid en regelmatigheid waarmee de oefeningen gepresenteerd moeten worden. Alle leerkrachten verkozen een vrijer gebruik. Evaluatie liet zien dat het loslaten van systematiek echter impliceerde dat er geen leerwinst meer geboekt werd.

In principe was de *cursus Voorspellen en Reageren* bedoeld ter vervanging van de Takenreeksen. Analooq aan Verwoorden van Probleemgedrag was de bedoeling van Voorspellen en Reageren de leerkracht te trainen om leerproblemen bij kinderen te observeren en te analyseren, voorafgaande aan inter-

venties van de leerkracht die op remediëren gericht zijn (in de vorm van individuele instructie). Van vervanging kon geen sprake zijn omdat de meeste leerkrachten de cursus moeilijk vonden en er in bleven steken.

Wanneer we terugblikken kunnen we stellen dat Zelfstandig Werken en Buurt-Gezin-School naar onze mening tamelijk succesvolle inservice-trainingsmiddelen zijn gebleken, omdat de doelen die hiermee nagestreefd werden acceptabel waren voor de meeste leerkrachten en de verfijningen van het dagelijkse handelen die men leerde langere tijd aanwezig bleven. Verwoorden van Probleemgedrag, de Takenreeksen en Voorspellen en Reageren zijn minder aangeslagen en hebben minder sporen nagelaten in de scholen, naar onze mening omdat met deze laatste cursussen en leergang een veel ingrijpender verandering van het dagelijkse functioneren van leerkrachten werd nagestreefd dan met de eerste twee. Bij de vergroting van het zelfstandig werken van kinderen en bij de verruiming van contacten met anderen komt de liefde bovendien van twee kanten. Kinderen tonen dat ze de grotere zelfstandigheid goed aankunnen en ouders en andere volwassenen gaan enthousiast in op de toename van contactmogelijkheden. Als de verandering eenmaal loopt heeft de leerkracht er relatief weinig omkijken naar.

Verwoorden van Probleemgedrag, dagelijkse Takenreeksactiviteiten en Voorspellen en Reageren daarentegen vragen voortdurende oplettendheid van de leerkracht en een continue inzet ten behoeve van individuele kinderen. Deze zogeheten 'clinische houding' van de leerkracht lijkt dermate weinig aanknopingspunten te vinden bij wat men gewend is, het bezighouden van een klas vol kinderen, dat het oefenen van de vaardigheden die voor dit type individualisering in het onderwijs nodig is, waarschijnlijk veel meer tijd vraagt dan in de experimentele periodes van het GEON-project voorzien was. De uitgesproken hekel die een aantal leerkrachten aan deze onderdelen van het middelenpakket had en de snelheid waarmee vaardigheden als systematisch observeren, het analyseren van de informatie die men over een kind heeft en het opstellen en uitproberen van een behandelingsplan voor een kind, weer uit het actieve repertoire van de leerkrachten verdwenen, doet ons veronderstellen dat naast een uitvoerige training ook andere maatregelen getroffen zouden moeten worden, wil men met goed gevolg leerkrachten uit kunnen nodigen om zich anders dan incidenteel voor individuele kinderen in te zetten.

Literatuur

- Blank, M., M. Koltuv and M. Wood, Individual teaching for disadvantaged Kindergarten children: a comparison of two methods, *Journal of Special Education*, 1972 (6) 207-219.
- Constandse, J. W. en Th. A. A. M. Magito, Probleemgedrag op school. De resultaten van een enquête onder 117 leerkrachten. *Rotterdamse Mededelingen*. Nr. 32. Project Onderwijs en Sociaal Milieu. Rotterdam, 1978.
- Constandse, J. W., Th. A. A. M. Magito, T. A. Peters en R. W. M. Roozenburg, *Enkele ervaringen binnen het project Onderwijs en Sociaal Milieu met bijscholing van onderwijsgevendens*. Paper voor de onderwijsresearchdagen 1980.
- Groenendaal, H. J., Vroegtijdige hulpverlening aan zwakfunctionerende kleuters. (Dissertatie) Amsterdam 1977.
- Kooy, J. van der, *Gesprekken met kinderen*. Paper voor de onderwijsresearchdagen 1980.
- Kreveld, M. van, Wat kan gedragstherapie doen voor schoolkinderen en hun leerkrachten? in: A. T. Ruygh, e.a., *Wat doet gedragstherapie voor schoolkinderen?* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977.
- Minicourse 8: Organizing the Kindergarten for independent learning and small-group instruction, in: W. Borg, a.o., *The Minicourse*. Collier-MacMillan, London 1970.
- Plas, P. L. van der, De minicursus, in: K. F. Kieviet (red.), *Nieuwe methoden in de opleiding van onderwijsgevendens*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979.
- Stokking, K. M., De evaluatie-aanpak in het GEON-project, *Pedagogische Studiën*, 1980 (57) 182-194.
- Vries, A. K. de, GEON, opvoedings- en onderwijsperspectieven, *Pedagogische Studiën*, 1980a (57), 113-124.
- Vries, A. K. de, Inhouden en achtergronden van de inservice-trainingscursussen in het GEON-project, *Pedagogische Studiën*, 1980b (57) 449-458.

Curricula vitae

A. K. de Vries: zie *Pedagogische Studiën*, 1980 (57) 124.

M. H. Kramer-van Walderveen (1940) was werkzaam in het GEON-project, als medewerker programmaontwikkeling en als coördinator van de begeleiding; vervolgens in het project Afronding interne evaluatie GEON. Zij studeerde M.O. pedagogiek aan het Nutsseminarium te Amsterdam en rondt momenteel haar studie Wijsgerige en Historische Pedagogiek af, aan de Universiteit te Utrecht.

Adres: Rembrandtlaan 40, 1213 BH Hilversum.

K. M. Stokking: zie *Pedagogische Studiën*, 1980 (57) 194.

L. C. Thierens (1948) studeerde na haar eindexamen HBS-B psychologie in Groningen. Sinds 1977 werkte zij als evaluatie-assistente in het GEON-project. Op het ogenblik

werkt zij mee aan de afronding van de evaluatie van het GEON-project en werkt zij part-time op het Informatiepunt Basisonderwijs van het Algemeen Pedagogisch Stu-

diecentrum in Amsterdam. Daarnaast studeert zij pedagogiek in Utrecht.

Adres: Dufaystraat 9, 1075 GS Amsterdam.