

uitvoering van onderwijsveranderingen. Zij wijzen onder meer op het belang van intensieve ondersteuning op schoolniveau, op het geven van aandacht aan werkbegeleiding ter plaatse (implementatie moet ondersteund worden), op het gericht zijn op de afzonderlijke docent, de vorm van schoolleiding, op de noodzaak van marketing door scholen. Voor ondersteuners en beleidsmakers wordt het belang van toekomstgericht denken nog eens onderstreept.

De publikatie is afgesloten met één trefwoordenregister voor de drie werken gezamenlijk. De thematische verwevenheid van de drie, overigens zeer smaakvol vormgegeven, boeken wordt daarmee benadrukt.

Deze trilogie is uniek in de wereld van studies over onderwijsvernieuwing. De auteurs blijken op bijzonder vruchtbare wijze bij te dragen aan de ontwikkeling van innovatietheorie. De drie boeken laten ons getuige zijn van een boeiende ontwikkeling in het denken van de auteurs over vraagstukken van onderwijsverandering. In het nederlandsstalig taalgebied gaat het om prestaties van formaat. Dat wil natuurlijk niet zeggen, dat er geen kritiek mogelijk is. Zeker in dit derde deel ligt nogal wat rijp en groen door elkaar. Het boek bevat een bonte verzameling van ideeën, ervaringen en inzichten opgedaan uit eigen ervaring met vernieuwingsprocessen en uit publikaties van zowel binnen als buiten het vakgebied onderwijsinnovatie. Dat leidt niet in alle gevallen tot verheldering of verduidelijking van het zicht op de bedoelingen van de twee hoofdauteurs. Het paradigma vertoont zich kennelijk nog slechts aarzelend en op soms onheldere wijze in de bijeengebrachte serie voorbeelden van onderwijsvernieuwing.

Bij het lezen ontstond er in toenemende mate behoefte aan systematiek waarbij de hoofdlijnen van het betoog helder in kaart komen. Op voorzichtige wijze maken de schrijvers duidelijk dat zij nogal gedreven zijn door het nieuwe gedachtengoed. Toch zou de boodschap van de auteurs aan kracht winnen, als zij wat minder naar veelheid hadden gestreefd. De vonk die de lezer had moeten treffen dreigt te smoren in de kwantiteit van de informatie.

N. A. J. Lagerweij

---

Groot, A. D. de, *Begrip van evalueren*. Vuga, Den Haag, 1986, 170 pag., f39,50, ISBN 90 6095 546 3.

---

Dit boek bundelt een achttal door De Groot in de periode 1974-1985 elders geplubliceerde bijdragen. Het initiatief tot publikatie van het boek werd genomen door de Werkgroep Evaluatieresearch van de

Groningse universiteit. De publikatie ervan heeft de bedoeling de diepgaande en leerzame analyses van De Groot makkelijker en blijvend toegankelijk te maken. Tijdens de ORD-1987 was het boek onderwerp van discussie waarvan een verslag is opgenomen in Hofstee (1987).

In de in het boek opgenomen bijdragen etaleert De Groot op zijn heldere, directe no-nonsense manier zijn visie op evaluatie. De lezer wordt al snel duidelijk dat *wetenschappelijk* evaluatieonderzoek voor De Groot overeenkomt met summatieve productevaluatie, bij voorkeur door een externe onderzoeker en bovendien volgens de experimentele methode uitgevoerd. Hij laat zich zeer kritisch uit over de naar zijn mening wetenschappelijk zwakke vormen van evaluatieonderzoek als formatieve en procesevaluatie. In laatstgenoemde vormen van evaluatie wordt gewerkt met minder centrale en minder dekkende doelstellingen en met gebruikmaking van meer informele en minder betrouwbare onderzoeksmethoden, waardoor er minder mogelijkheden zijn tot wetenschappelijke controle.

Deze mening laat niets aan duidelijkheid te wensen over maar doet toch onvoldoende recht aan het belang van formatieve evaluatie. Met Creemers (1987) zijn wij van mening dat deze vorm van evaluatieonderzoek in beginsel gelijk is aan summatief evaluatieonderzoek (dezelfde aanpak en methoden), behalve dat de evaluatie plaatsvindt tijdens en niet na afloop van het ontwikkelingsproces. Evenmin wordt recht gedaan aan het nut van procesevaluatie. Door De Groots nadruk op de eindproducten lijkt het onderzoek naar de relatie tussen doel en processen nauwelijks van belang. Wat ons betreft ten onrechte, want de evaluatie van de effecten van onderwijsprogramma's wint aan betekenis wanneer ook de procesmatige aspecten van het programma bij de analyse worden betrokken.

De kern van De Groots betoog is zijn voortdurende nadruk op het belang van het doel-middel-denken: wát geëvalueerd wordt is een middel, en de criteria waartegen wordt geëvalueerd zijn ontleend aan het doel. Deze keuze heeft als consequentie dat De Groot zich bij voortduring bezighoudt met wat door hem het "dekkingsprobleem" wordt genoemd. Dit probleem behelst de vraag of "de verzameling van leereffecten-zoals-bepaald representatief (is) voor het begrip-zoals-bedoeld, de conceptie-zoals-bedoeld", waarbij het begrip-zoals-bedoeld staat voor de doelstellingen van een concreet onderwijsprogramma.

Het dekkingsprobleem komt onder andere uitgebreid aan de orde bij het meten van leereffecten. In dit verband stelt De Groot voor de definitie van leereffecten grondiger aan te pakken. Hij neemt daarbij afstand van de gebruikelijke onderscheidingen in soorten doelen (kennis, vaardigheden en attitudes) en (her)definieert een onderwijsdoelstelling als een wenselijk geacht leereffect dat het karakter heeft van een door de leerling bewust te verwerven mentaal

programma dat moet worden toegevoegd aan en/of ingevoegd in het totale repertoire waarover de leerling reeds beschikt. Met deze (her)definitie worden leereffecten gereduceerd tot kennis en vaardigheden die in een gegeven probleemoplossingssituatie in beginsel voor de leerling op afroep beschikbaar zijn. De kennis waarom het gaat is van verschillende aard. Het gaat volgens De Groot zeker niet alleen om toetsbare feitenkennis (waarop in het huidige onderwijs zozeer de nadruk ligt), maar ook om de naar zijn mening fundamentele kennis die te omschrijven is als het inzicht dat de leerling verwerft in zijn eigen mogelijkheden. Voor de meting van kennis bij de leerling verwijst De Groot naar het zogeheten 'learner report', waarvan naar zijn mening te weinig gebruik wordt gemaakt. Met de (her)definitie van leereffecten in termen van kennis en vaardigheden die voor de leerling op afroep beschikbaar zijn en bovendien toetsbaar met behulp van een learner report, levert De Groot een oorspronkelijke bijdrage aan de oplossing van het dekkingsprobleem.

De Groot gaat ook in op de dekkingsproblematiek die zich voordoet bij de constructie van examenprogramma's en curricula. Ten aanzien van de opleidingsdoelstellingen onderscheidt De Groot een didactische en een evaluatieve operationalisatie. De *didactische operationalisatie* betreft vragen als: 'hoe bereik je de beoogde doelstellingen in termen van middelen, methoden, structuur en programmering met als eindprodukt een curriculum'. Bij *evaluatieve operationalisatie* luidt de vraag: 'hoe constateer je of de doelstellingen bereikt zijn'. Hier is het eindresultaat een examenprogramma. De Groot benadrukt dat het beantwoorden van deze twee kernvragen twee afzonderlijke problemen betreft. Hij waarschuwt tegen een vermenging van deze problemen en wijst er op dat 'didactici' en 'evaluatoren' als onafhankelijke deskundigen bij de totstandkoming van een opleidingsprogramma betrokken dienen te zijn. Als de didactici daarentegen hun eigen curriculum gaan evalueren is voornoemde onafhankelijkheid direct in het geding omdat subjectieve oordeelsvorming en betrokkenheid een objectieve evaluatie in ernstige mate kunnen bedreigen. Met andere woorden, het gevaar van contaminatie is dan levensgroot aanwezig. De Groot pleit er verder voor om als *eerste stap* de opleidingsdoelstellingen *evaluatief te operationaliseren*. Dit biedt een stevig houvast, waaraan men vervolgens steun kan hebben bij het werken aan de didactische operationalisatie van deze doelstellingen. In de opvatting van De Groot was het CITO er - terecht - eerder dan de SLO (p. 116).

Ten slotte gaat De Groot uitgebreid in op de meting van kwaliteit in onderwijs en wetenschap (hoofdstuk 6 en 7). Het uitgangspunt van De Groot is dat 'kwaliteit' moet blijken. In het dagelijks gebruik is de term 'kwaliteit' een bedrieglijk vangnet of, anders gesteld een soort vluchthaven "voor wie

de discussie in open water over meer concrete zaken te moeilijk en te onbevredigend is geworden". De Groot doelt hiermee op zaken als: het formuleren en kiezen van doelen, het operationaliseren van effecten, de analyse van effectiviteit en efficiëntie van middelen, vergelijkend evaluatieonderzoek en uitwerking van een kosten-baten-analyse (p. 124). De kwaliteit van onderwijs wordt volgens De Groot niet bepaald door de 'kwaliteit' van de inputvariabelen in het onderwijsleerproces (competentie van leerkrachten, gehanteerde methoden, condities waaronder het onderwijs wordt gegeven), maar door de 'kwaliteit' van de outputvariabelen, m.a.w. *de leereffecten*. Daarmee is het vaststellen van kwaliteit in de eerste plaats een empirisch en praktisch evaluatieprobleem. Bij het doen van kwaliteitsuitspraken kan men alleen dan een fatsoenlijke definitie van 'beter' opstellen als men eerst heeft vastgelegd en is overeengekomen wat men wil bereiken: zonder doelstellingen geen standaard voor evaluatie en geen definitie van kwaliteitsverschillen. Binnen het onderwijs komt dat neer op het toetsen van verschillen tussen opleidingsprogramma's in termen van prestaties van afgeleverde leerlingen. In de wetenschap betekent dit het toetsen van verschillen tussen onderzoekers of onderzoeksprogramma's in termen van bijvoorbeeld aantallen publicaties en/of gerealiseerde promoties.

Hoe luidt onze eidevaluatie van 'begrip van evalueren'? De waarde van het boek is dat het fundamentele denken van De Groot over dit type onderzoek op een overzichtelijke wijze is samengebracht en voor een breder publiek toegankelijk gemaakt. Ook in dit werk laat De Groot zich weer kennen als de rechtlijnige methodoloog die het niet schuwt de uiterste consequenties te trekken uit z'n methodologische principes. Ook de meest doorgewinterde 'evaluator' wordt door De Groots uiteenzettingen steeds weer aan het denken gezet, of misschien moeten we zeggen aan het twifelen gebracht. Een heel belangrijke boodschap die uit het boek naar voren komt is naar onze mening dat evalueren een vak apart is dat alleen voor speciaal opgeleide onderzoekers is weggelegd. Naast onze bewondering voor de bijdrage van De Groot willen wij tot slot enkele kanttekeningen plaatsen.

In de eerste plaats legt De Groot een zwaar accent op het klassieke experiment als toetsingsmodel voor evaluatieonderzoek. Met deze keuze is weliswaar de interne validiteit van het onderzoek gegarandeerd, maar dit kan ten koste gaan van de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten naar de onderwijspraktijk. Dit dilemma lost men niet op met een keuze voor standaardisatie en experimentele controle. Van der Kamp (1987) wijst er in dit verband op dat Cronbach's c.s. en ook Campbell tegen een te stringente standaardisatie zijn en de voorkeur geven aan bandwijdte boven reproduceerbaarheid. Daarnaast besteedt De Groot relatief weinig aandacht aan het onderhandelingsproces

tussen opdrachtgever en evaluator, een element dat een belangrijke rol speelt in de context van evaluatie. De wijze waarop dit proces verloopt, maar ook wat er in dit kader allemaal mis kan gaan zijn van direct belang voor de uitvoering van het onderzoek en een optimale implementatie van de resultaten. De uitgesproken stellingname van De Groot dat evaluatie vooral een extern en summatief karakter draagt is wellicht debet aan zijn relatieve onderwaardering van de procesmatige aspecten van evaluatieonderzoek.

M. W. Vooijs,  
L. W. C. Tavecchio

### Literatuur

- Hofstee, W. K. B. (red.), *Evaluatiemethodologie. Bijdragen aan de onderwijsresearch no. 16*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Creemers, B. P. M., Gemakkelijke en moeilijke evaluatie. Enkele kanttekeningen bij A. D. de Groot: Begrip van evalueren. In: W. K. B. Hofstee, 1987, pp. 113-118.
- Kamp, M. van der, Eenvoud als kenmerk van de evaluatie - over begrip van evalueren. In: W. K. B. Hofstee, 1987, pp. 133-137.

---

Hout Wolters, B. van, *Markeren van kerngedeelten in studieteksten*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, 256 pag., f44,95, ISBN 90 265 0787.

---

Zijn kenmerken van studieteksten van invloed op wat leerlingen ervan opsteken? En hoe beïnvloeden specifieke richtlijnen voor het studeren de effectiviteit van boekenstudie? De onderzoeksmatige benadering van soortgelijke vragen is in het verleden vrijwel uitsluitend van het input-output type geweest. De onderzoeker voegde hulpmiddelen toe aan de tekst, zoals toegevoegde vragen, onderstrepingen, en 'advance organizers', of gaf de leerlingen speciale instructies, bijvoorbeeld om belangrijke tekstgedeelten te onderstrepen of aantekeningen te maken. Na bestudering van de tekst ging de onderzoeker dan met behulp van toetsen na hoeveel en wat de leerlingen van de inhoud ervan opgestoken hadden. In deze input-output benadering wordt het gedrag van de leerlingen tijdens het bestuderen van de tekst als het ware overgeslagen. Hooguit tracht men uit de leerresultaten indirect wat over de leerprocessen te weten te komen. Maar naar het bestuderingsgedrag zelf werd in dit onderzoek nauwelijks gekeken.

Hierin is de laatste tijd wel enige verandering

gekomen. Onder invloed van de cognitieve oriëntatie in de psychologie ging het onderzoek zich steeds meer richten op leerlinggedrag tijdens bestudering van de tekst. Bij dergelijk procesonderzoek kan men zich van verschillende onderzoeksmethoden bedienen. Voor de hand ligt om gebruik te maken van de hardop-denken methode. Deze werd in ons land voor het eerst toegepast door Wouters en De Jong (1982). Oogbewegingsregistratie is een andere manier om informatie te verkrijgen over bestuderingprocessen, in het bijzonder de verdeling van de studietijd over delen van de tekst. Deze methoden van procesonderzoek hebben het nadeel dat zij diep ingrijpen in het bestuderingproces. Men weet dus uiteindelijk niet of resultaten representatief zijn voor tekstbestudering onder normale omstandigheden.

Eén van de twee doelstellingen die het uitgangspunt vormden voor het promotie-onderzoek van Van Hout Wolters was bij te dragen aan methoden om bestuderingsgedrag onderzoekbaar te maken met een minimale verstoring van het normale gedrag. Daarbij was de opzet om in één experiment zowel proces- als product-gegevens te verzamelen, dat wil zeggen gegevens over het bestuderingproces én gegevens over het leerresultaat. Aan deze opzet ontleent het proefschrift zijn ondertitel: "Een proces-product benadering".

De kern van de methode die Van Hout Wolters gebruikte is het XY-tablet. De te lezen tekst wordt bevestigd op een paneel en de lezers moeten met een elektronische pen de regel aanwijzen die zij lezen. Dit instrument is verbonden met een computer die registreert welke regel gedurende hoeveel tijd wordt aangewezen. Uit de metingen kan worden afgeleid hoe lang de aandacht op een bepaalde regel gevestigd is geweest, en of later nog eens naar deze regel teruggekeken is. Een belangrijk argument voor de 'natuurlijkheid' van deze methode is dat veel leerlingen gewoon zijn bij het lezen van teksten met een vinger de leesregel te volgen.

De XY-aanpak roept vragen op, zoals de vraag of lezers zich wel houden aan de instructie om de regel die zij lezen steeds aan te wijzen. Op voorbeeldige wijze heeft Van Hout Wolters op deze en soortgelijke methodologische vragen geanticipeerd. Zo registreerde zij in een controlestudie de hoofdbewegingen van lezers met een videocamera en ging vervolgens na of een beweging van rechts naar links, duidend op de overgang naar een nieuwe regel, ook steeds gepaard ging met het verschuiven van de pen naar de volgende regel. Dit was inderdaad het geval en een verdere controlestudie overtuigde de onderzoekster én de lezer ervan dat de gegevens die met de XY-methode verzameld zijn betrouwbare en valide informatie verschaffen over het leesproces.

Volgens de analyse van Van Hout Wolters in één van de eerste hoofdstukken hebben bestuderingprocessen een energetisch en een structureel aspect. Het energetisch aspect is de hoeveelheid inspanning die lezers in de taak steken; het structurele aspect