

HET ONDERWIJSAANBOD, VAN WET TOT KEUZE

Een onderzoek naar het beslissingsproces voor de keuze
van een onderwijsaanbod voor begrijpend lezen
op scholen in het primair onderwijs
in Nederland en Vlaanderen



Herman L. Popeijus

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

Herman L. Popeijus



Nulla tenaci in via est via

Promotiecommissie:

Voorzitter:

Mevr. Prof. dr. B.E. van Vucht Tijssen

Promotor:

Prof. dr. S. Dijkstra

Leden:

Prof. dr. J.M. Pieters (Universiteit Twente)

Prof. dr. P.J.M.C. Schellens (Universiteit Twente)

Prof. dr. F. Daems (Universiteit Antwerpen)

Prof. dr. C.A.J. Aarnoutse (Katholieke Universiteit Nijmegen)

Prof. dr. Th.C.M. Bergen (Katholieke Universiteit Nijmegen)

Ontwerp omslag en figuren: H.E. Popeijus, Gouda, h.e.popeijus@lumc.nl

Druk: UniversiteitsDrukkerij Eindhoven, TU Eindhoven, pod.diz@tue.nl

Uitgever: M.H. Popeijus, Nijmegen, m.h.popeijus@elfrigo.org

© Herman L. Popeijus, Waalre, 2003, h.popeijus@owinsp.nl

Verveelvoudigen en/of openbaar maken van (delen van) deze uitgave op welke wijze dan ook, is uitsluitend toegestaan na voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 90-365-1940-3

HET ONDERWIJSAANBOD, VAN WET TOT KEUZE

EEN ONDERZOEK NAAR HET BESLISSINGSPROCES VOOR DE KEUZE
VAN EEN ONDERWIJSAANBOD VOOR BEGRIJPEND LEZEN
OP SCHOLEN IN HET PRIMAIR ONDERWIJS
IN NEDERLAND EN VLAANDEREN

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van
de graad van doctor aan de Universiteit Twente,
op gezag van de rector magnificus,
prof. dr. F.A. van Vught,
volgens besluit van het College voor Promoties
in het openbaar te verdedigen
op woensdag 10 september 2003 om 16.45 uur

door

Herman Leendert Popeijus

geboren op 11 maart 1946
te Rotterdam

Dit proefschrift is goedgekeurd door de promotor:

Prof. dr. S. Dijkstra

WOORD VAN DANK

Aan het onderzoek waarvan in dit proefschrift verslag wordt gedaan, hebben vele mensen bijgedragen. Allen dank ik daarvoor, enkelen wil ik bij naam noemen.

Om te beginnen mijn promotor Sanne Dijkstra. Je ondersteunende stijl bood me veel op competenties gestuurde vrijheid. In de intensieve vrijdagse overlegondes die we samen of met anderen hadden, was je voor mij een ware hoog-leraar en een echte leermeester. Tot die anderen behoorden onder meer Norman Verhelst, Cees Glas en Frans Houweling die vooral ondersteuning gaven bij de aanpak van de methodologische en statistische vraagstukken.

Ook hen wil ik graag danken voor hun adviezen en ondersteuning. Evenzo gaat mijn diepe erkentelijkheid uit naar Martinus Mommers (frater Caesarius), die vanaf het prille begin heeft meegedacht en die het gehele manuscript heeft meegelezen.

Hetzelfde deed Maxime Trippas, de toenmalig inspecteur coördinator van de Vlaamse Provincie Limburg. Met instemming van de algemeen inspecteur generaal René Laumen verleende de Vlaamse inspectie medewerking, zowel bij het trekken van de steekproef als bij het verspreiden en weer inzamelen van de vragenlijsten. Alle inspecteurs en coördinatoren die hieraan bijdroegen, veel dank. Ook dank ik Jan Depoortere, directeur van de Algemene Pedagogische Begeleidingsdienst, tevens voorzitter van de Vlaamse Onderwijsraad, afdeling basisonderwijs. Hij leverde een belangrijke bijdrage aan mijn inzicht in de Vlaamse onderwijssituatie en aan de Vlaamse versie van de vragenlijst voor het hoofdonderzoek.

Verder dank ik alle Nederlandse collega's die hebben meegedacht en meegewerkt en de velen die met regelmaat hun warme belangstelling toonden voor de voortgang van het onderzoek. Hoofdinspecteur Jan Huisman ben ik erkentelijk voor diens ondersteuning. Hij verleende toestemming om via de inspectiedatabank de Nederlandse steekproef te laten trekken en stelde de gegevens beschikbaar voor de secundaire analyse uit het eerste pilotonderzoek. Evenzo erkentelijk ben ik coördinerend inspecteur Jan Rijkers die vanuit zijn taalexpertise de theoretische hoofdstukken heeft meegelezen.

Ook alle inhoudelijke en secretariaatsmedewerkers van zowel de inspectie als de universiteit dank ik. Jullie waren steeds bereid je beste beentje voor te zetten bij organisatorische zaken, verzorgden vele telefoontjes, schreven brieven en dachten ook mee. Van jullie wil ik in elk geval noemen mijn 'eigen' inhoudelijk medewerkers Robert De Abreu en Marian van den Heuvel. En verder Thyra Kamphuis, Eveline Heijink en Larisa Leerkamp van de afdeling Instructietechnologie van de faculteit Gedragswetenschappen.

Tenslotte wil ik Jeannette Geldens danken voor haar inbreng. Naast je werk op Hogeschool De Kempel en je eigen promotieonderzoek naar werkplekieren op de Katholieke Universiteit Nijmegen, was je bereid ook nog de gehele laatste conceptversie voor me door te lezen.

Ondersteuning thuis en dat voor de zoveelste studie, is noodzakelijk voor succes. Het is duidelijk dat Carla deze steun al die jaren steeds heeft gegeven.

Een speciaal woord gaat uit naar mijn ouders die mij de betekenis van respect, volharding en vriendschap leerden.

Herman en Marinus, naast je eigen promotie respectievelijk studie tot arts, zagen jullie kans tussendoor stukken te lezen en me bij te staan bij de lastige problemen die nu eenmaal rijzen bij studie en onderzoek. Aan jullie draag ik het proefschrift en het motto op.

INHOUDSOPGAVE

1	Inleiding	1
1.1	Aanleiding tot het onderzoek	2
1.1.1	Probleemstelling	3
1.1.2	Doelstelling van het onderzoek	5
1.1.3	Het onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	6
1.1.4	Veronderstellingen en onderzoeksvragen	8
1.2	Relevantie van het onderzoek	10
1.2.1	Toegepast wetenschappelijke relevantie	10
1.2.2	Onderwijskundige relevantie	11
1.3	Opzet van het onderzoek en de indeling in hoofdstukken	12
2	Context, kaders en deelnemers	15
2.1	Wettelijk kader, de vrijheid van onderwijs	16
2.1.1	Kwaliteitseisen, gestuurde vrijheid	16
2.1.2	Uitgangspunten, doelen en opdrachten	18
2.2	Vrijheid van stichting, richting en inrichting, de deelnemers	18
2.2.1	Stichting en richting, de oprichters	19
2.2.2	Het bestuur, beheersmatig en eindverantwoordelijk	20
2.2.3	Schoolleiding en leraren, onderwijskundig	21
2.2.4	Ouders en inspraak in de vrije keuze	22
2.2.5	Externen, ondersteuning bij de keuze	24
2.3	Conclusies wat betreft de context, kaders en deelnemers	26
3	Curriculum, overwegingen en keuzes	27
3.1	De keuze voor een onderwijsaanbod, argumenten en overwegingen	28
3.1.1	Doelen van het primair onderwijs en doelen van de school	28
3.1.2	Onderzoek naar de kwaliteit van het aanbod van leesmethoden	30
3.1.3	Overwegingen van organisatie en inhoud van het aanbod	31
3.1.4	Eigenschappen van het onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	34
3.1.5	Instructietechnologische overwegingen	35
3.1.6	Materieeltechnische overwegingen	42
3.1.7	Conclusie bij de overwegingen en argumenten	43

3.2	Besluitvorming en keuzeprocessen	45
3.2.1	Een onderwijsaanbod verantwoord kiezen en ermee werken	45
3.2.2	Eerder onderzoek naar het kiezen van een onderwijsaanbod	46
3.2.3	Systematisch en efficiënt een leerstofaanbod kiezen	47
3.2.4	Besluitvorming als aspect van het communicatiebeleid	48
3.2.5	Kenmerken van beslissingsprocessen	48
3.2.6	Conclusie besluitvorming en keuzeprocessen: het BID-model	49
3.3	Slotconclusie en vervolg	51
4	Kwaliteitsbeleid en verandering op school, eerste pilotonderzoek	53
4.1	Introductie	54
4.2	Methode	54
4.2.1	Deelnemers	54
4.2.2	Materiaal	55
4.2.3	Procedure	55
4.2.4	Data en dataverwerking	56
4.3	Resultaten	56
4.3.1	Aantal onderwerpen voor verandering	56
4.3.2	Argumenten voor verandering	57
4.3.3	Aantal onderwerpen voor verandering in het subdomein lezen	58
4.3.4	Keuzes van een nieuwe methode	59
4.3.5	Tijdsduur van het veranderingsproces	59
4.4	Discussie	60
5	Ontwerp van de vragenlijst, tweede pilotonderzoek	65
5.1	Introductie	66
5.2	Methode	66
5.2.1	Deelnemers	66
5.2.2	Materiaal	67
5.2.3	Procedure	67
5.2.4	Data en dataverwerking	68
5.3	Resultaten	68

5.4	Discussie	69
5.4.1	De achtergrondvariabelen	69
5.4.2	De inventarisatie van het leerstofaanbod	71
5.4.3	De deelnemers en hun argumenten	72
5.4.4	Het gebruik van de vragenlijst	73
6	Ontwerp van het beslissingsmodel, derde pilotonderzoek	75
6.1	Introductie	76
6.2	Methode	76
6.2.1	Deelnemers	76
6.2.2	Materiaal	76
6.2.3	Procedure	76
6.2.4	Data en dataverwerking	76
6.3	Resultaten	77
6.4	Discussie	78
7	De deelnemers en hun argumenten, eerste hoofdonderzoek	81
7.1	Introductie	82
7.2	Methode	82
7.2.1	Deelnemende scholen	82
7.2.2	Materiaal	88
7.2.3	Procedure	88
7.2.4	Data en dataverwerking	88
7.3	Resultaten	90
7.3.1	De terugontvangen vragenlijsten	90
7.3.2	Homogeniteit van de schaalvragen	91
7.3.3	De deelnemers, de argumenten en de kenmerken	95
7.3.4	Bestuurlijke richting en de keuze voor het aanbod	99
7.3.5	Kenmerken van de leerlingenpopulatie en de keuze voor het aanbod	100
7.3.6	Schoolgrootte en de keuze voor het aanbod	101
7.3.7	Schoolconcept en afstemming als keuzeargument	102
7.3.8	Doorgaande lijn en samenhang als keuzeargumenten	102
7.3.9	Aspecten van het beslissingsproces, het invoeringsproces en het gebruik	103
7.4	Discussie	107

8	Uitgangspunten en methodekeuze, tweede hoofdonderzoek	115
8.1	Introductie	116
8.2	Methode	117
8.2.1	Deelnemers	117
8.2.2	Materiaal	117
8.2.3	Procedure	117
8.2.4	Data en dataverwerking	118
8.3	Resultaten	120
8.4	Discussie	128
9	Overzicht en nabescherwing	133
9.1	Overzicht	134
9.1.1	Aanleiding, doelstelling en opzet van het onderzoek	134
9.1.2	Onderzoeksvragen en opzet van het onderzoek	134
9.2	Nabescherwing	136
9.2.1	De deelnemers en de argumenten in het keuzeproses	136
9.2.2	De uitgangspunten van de school en de gemaakte keuzes	141
9.3	Aanbevelingen	144
	Literatuur	147
	Summary	157
Bijlage A	(Overzicht methoden)	163
Bijlage B	(Aandachtspuntenlijst schoolbezoek)	173
Bijlage C	(Vragenlijst keuzeproses leren methoden)	177
Bijlage D	(Data-overzicht vragenlijst, resultaten alle vragen)	187
Bijlage E	(Deelnemers en hun argumenten: frequentietabellen)	203
Bijlage F	(Noten)	207
Bijlage G	(Over de auteur)	225

INLEIDING

... de eerste schooldag na de grote vakantie in 1969. Op mijn bureau in de klas lagen de handleiding en de boeken van een nieuwe methode voor begrijpend lezen. Dat moest een vergissing zijn. Van een bevriende collega net over de grens in Vlaanderen had ik wel zoiets gehoord. Ik wist echter niets over de aanschaf van een nieuwe methode voor onze eigen lagere school... Het hoofd van de school had de methode persoonlijk uitgezocht.

“Ik dacht dat we hier wel aan toe waren,” sprak hij met een brede glimlach. “Volgens de vertegenwoordiger is dit een heel goede methode. Veel succes ermee. En probeer de boekjes netjes te houden.” (vrij naar Wisselink, 1996).

Een reële situatie in die tijd? Was deze situatie illustratief voor de zorg voor een verantwoord onderwijsaanbod op scholen in het primair onderwijs? Dat is onbekend, ze is echter wel voor te stellen. Een reële situatie zo rond het millennium? Dat is te onderzoeken. Daartoe is een exploratief onderzoek opgezet naar de rol en de argumenten van de deelnemers in het keuzeproces voor een verantwoord onderwijsaanbod. Ook de kenmerken van dit keuzeproces komen daarbij aan de orde. Evenals in het voorbeeld gaat het om een aanbod voor begrijpend lezen op scholen in het primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland.

In het voorliggende proefschrift is hiervan verslag gedaan.

In de inleiding zijn allereerst vanuit de aanleiding van het onderzoek, de doelstelling en de onderzoeksvragen beschreven. Voorts zijn de wetenschappelijke en onderwijskundige relevantie uitgewerkt en is de opzet van het onderzoek in de verschillende hoofdstukken beschreven.

1.1 Aanleiding tot het onderzoek

Het thema van het in dit proefschrift beschreven onderzoek is verwoord in de hiervoor gegeven samenvatting. Een belangrijk doel voor de tegenwoordige scholen voor primair onderwijs is de leerlingen voor te bereiden op secundair onderwijs. De respectieve wettelijke bepalingen¹ van beide landen impliceren dat de scholen voor primair onderwijs de opdracht hebben een aanbod aan onderwijsactiviteiten (een onderwijsaanbod) te verzorgen dat voldoet aan een aantal kwaliteitseisen. De opdracht en die eisen aan het onderwijs vloeien voort uit de artikelen 38 tot 48 van het Vlaams Decreet basisonderwijs (VDB) en de artikelen 3 en 8 tot 13 van de Nederlandse Wet op het primair onderwijs (WPO). Het onderwijsaanbod werken de scholen uit in een curriculum² dat zij ingevolge de wet dienen vast te leggen in curriculum-documenten. Dit zijn een leerplan³ en een schoolwerkplan⁴ (artikel 45, j° 47, VDB) dan wel een schoolplan⁵ (artikel 12, WPO). De uitwerking is afhankelijk van het doel van het onderwijs en van de onderlinge betrekkingen tussen de leerstof.

Voorheen kende Nederland als documenten eerst het leerplan (Lager Onderwijswet van 1920) en later het schoolwerkplan (Wet op het basisonderwijs van 1985). Voor het primair onderwijs is in het Vlaanderen thans gebruikelijk te spreken van een leerplan en een schoolwerkplan en in Nederland, sinds de Kwaliteitswet van 1998, van een schoolplan.

Met de invoering van het schoolplan (WPO, 1998) is voor Nederland de overgang naar een meer beleidsmatig karakter van de curriculumdocumenten gemarkeerd. In aansluiting op de regelgeving en de praktijk in het primair onderwijs, zullen in dit onderzoek voornamelijk de termen onderwijsaanbod en schoolplan⁶ worden gebruikt. De totstandkoming van de inhoud van het schoolplan en daarmee verbonden de leermiddelen is het resultaat van een langdurig en complex proces. Vanuit de wet (VDB en WPO) wordt onder primair onderwijs verstaan: in Vlaanderen het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en in Nederland het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. In Vlaanderen is een basisschool een school waar kleuter- en lager onderwijs wordt gegeven (artikel 2 j° 3, zesde lid, VDB). Tevens kent Vlaanderen nog autonome kleuter- en lagere scholen. De Nederlandse wetgeving kent dit onderscheid niet meer: een basisschool is een school waar basisonderwijs wordt gegeven (artikel 1, WPO).

Het buitengewone en het speciale onderwijs zijn gericht op in hun ontwikkeling bedreigde kleuters, leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden en moeilijk lerende kinderen. Het onderzoek richt zich op beslissingsprocessen op scholen voor ‘gewoon’ basisonderwijs. Onder deze basisscholen zijn tevens de autonome Vlaamse lagere scholen begrepen.

De vele theorieën die door mensen gedurende eeuwen zijn ontwikkeld kunnen onmogelijk door één persoon worden gekend. Ze zijn gecodeerd en opgeslagen in bibliotheken als informatie en methodes voor het oplossen van problemen. In het onderwijs wordt gepoogd de leerlingen een deel hiervan aan te reiken, zodanig dat ze deze zelf weer als toepasbare kennis en vaardigheden kunnen benutten en verder ontwikkelen. Dat aanbodgedeelte bestaat uit een meer of minder samenhangend geheel van onderwijsactiviteiten en leerinhouden.

Onderzocht zal worden op welke wijze scholen in het primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland zorgen voor een verantwoord onderwijsaanbod voor hun leerlingen dat gericht is op het leergebied Nederlandse taal en daarbinnen op het subdomein begrijpend lezen.

Die zorg voor een verantwoord aanbod voor begrijpend lezen kan blijken uit de keuzes die de scholen maken voor de inhouden daarvan. Om deze reden is het onderzoek toegespitst op de keuzeprocessen voor een nieuw aanbod voor het taaldomein begrijpend lezen. Onder een leergebied wordt hier, in overeenstemming met de Vlaamse en de Nederlandse regelgeving, verstaan een samenhangend geheel van onderwijsactiviteiten en leerinhouden (artikel 3, sub 29, VDB). Een domein is een samenhangend deel van een leergebied.

1.1.1 Probleemstelling

Theorieën, begrippen en methodes vormen de leerinhouden van het onderwijsaanbod. In de vierde conceptversie van ‘Het toezichtskader 2003’ van de Nederlandse Onderwijsinspectie is te lezen dat het leerstofaanbod de kennis, vaardigheden en houdingen bepaalt die leerlingen zich door middel van het onderwijs kunnen verwerven (Inspectie van het Onderwijs, 2002a).

Gedurende lange tijd heeft categorisering van de inhouden plaats gevonden in leergebieden en domeinen (vakken) zoals de Nederlandse taal met als subdomein begrijpend lezen.

Het leerstofaanbod voor begrijpend lezen bestaat uit het door de school gekozen aanbod aan leerinhouden voor dit subdomein. Het schoolplan omvat het onderwijskundig beleid van de school voor dit subdomein. Daarmee vormt het leerstofaanbod tezamen met de bijbehorende vormgeving van de instructie, de inhoudelijke kern van de uitwerking van het onderwijskundig beleid in het schoolplan.

In het Vlaamse en Nederlandse primair onderwijs gebeurt het uitwerken van het aanbod aan leerinhouden doorgaans door auteurs van buiten de school. Zij ontwerpen en ontwikkelen het leerstofaanbod en leggen dat vast in les- en leerboeken voor een leergebied of subdomein daarvan. In het primair onderwijs is het gebruikelijk dat deze leermiddelen methoden⁷ worden genoemd. Deze methoden zijn vrijwel steeds in de handel verkrijgbaar (uitwerking van de vrijheid van onderwijs). Voor de verschillende leergebieden zijn meerdere methoden verkrijgbaar. Een eerste verkenning toont dat in het Vlaamse en Nederlandse primair onderwijs meer dan 25 verschillende methoden voor het subdomein begrijpend lezen in gebruik zijn.

In het primair onderwijs is de kwaliteit van het onderwijsaanbod, evenals het afleggen van verantwoording over die kwaliteit, in het afgelopen decennium in het centrum van de belangstelling komen te staan (Cremers-van Wees et al., 1996a, 1996b; Karstanje et al., 2000; Postma, 1995). Vooral na de invoering van de kerndoelen en kwaliteitsbepalingen in de wetgeving, is op beleidsniveau evenals in de wetenschap en in de onderwijspraktijk het ‘kwaliteitsdenken’ in een stroomversnelling terechtgekomen.

In de jaren negentig zijn voor de onderwijsactiviteiten die scholen in het primair onderwijs uitvoeren, voor Vlaanderen eindtermen, en voor Nederland kerndoelen ingevoerd⁸. Deze eindtermen en kerndoelen geven een beschrijving van de kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. De scholen dienen ze te hanteren als aan het eind van het basisonderwijs te bereiken doelstellingen (artikel 1, Besluit kerndoelen primair onderwijs 1998 en, overeenkomstig, artikel 44, VDB). In deze zin vormen ze voorwaarden, deugdelijkheidseisen, die aan het gehele primair onderwijs zijn te stellen. De eindtermen en kerndoelen geven daarmee richting aan het uitwerken van het onderwijsaanbod in het curriculum. Hierbij worden de leer- en ontwikkelingsdoelen van de school, de leerstofkeuze en de omvang en de ordening van de gekozen leerstof aangegeven.

Na de invoering van de eindtermen en kerndoelen constateerde de inspectie tijdens haar schooltoezicht⁹ dat vele scholen zich geconfronteerd zagen met het gegeven dat zij voor belangrijke leer- en vormingsgebieden beschikten over een onvoldoende leerstofaanbod (Inspectie van het Onderwijs, 1996a, 1999a). Dit kwam vooral omdat hun (methodisch) leerstofaanbod onvoldoende geschikt bleek om de eindtermen dan wel de kerndoelen (volledig) te kunnen bereiken. De constatering betrof zowel inhoudelijk als naar de vormgeving van de instructie, onder meer het leergebied Nederlandse taal, waaronder begrijpend lezen en het leergebied rekenen en wiskunde.

Tegelijkertijd komen scholen steeds meer in aanraking met het gegeven dat ze over het door hen gekozen aanbod publiekelijk verantwoording moeten gaan afleggen.

Daarmee ontstaat voor de scholen bovendien de noodzaak de keuze voor het aanbod op een zo verantwoord mogelijke wijze te laten verlopen.

Overigens impliceren de hierboven genoemde voorwaarden dat in dit onderzoek onder een verantwoord onderwijsaanbod voor deze leergebieden, in elk geval een aanbod is te verstaan dat voldoet aan tevoren omschreven kwaliteitsindicatoren.

Deze omvatten tenminste de wettelijke vereisten vanuit de eindtermen en de kerndoelen (Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1996; Janssens & Letschert, 1996).

Strategieën voor denken en leren (het leren leren) vormen een kernelement in het huidige onderwijsaanbod voor begrijpend lezen. Ze worden aangeduid met de term leesstrategieën. Het zijn doelgerichte cognitieve activiteiten die de leerlingen kunnen toepassen om de betekenis van een tekst te achterhalen en bepaalde problemen bij het lezen ervan op te lossen (Aarnoutse, 1998). Het gaat er daarbij om de leerlingen te leren op een heuristische wijze een tekst te lezen en te interpreteren. Dit betekent dat het te kiezen aanbod tegemoet dient te komen aan opvattingen over onderwijs in strategieën. Daarbij is een doorgaande lijn in het aanbod noodzakelijk. De strategieën omvatten hogere cognitieve processen zoals denken en probleemoplossen die de leerlingen geleidelijk aan zullen moeten leren. Deze voorwaarden vormen tevens de basis voor de in het theoretisch deel verder uit te werken omschrijving van een 'verantwoord' onderwijsaanbod voor een bepaald leergebied of domein. Hier in het bijzonder voor begrijpend lezen. In dit onderzoek wordt onder een 'verantwoord' aanbod verstaan een beredeneerd (planmatig vastgelegd) en samenhangend geheel aan leerinhouden en daaraan gerelateerde activiteiten en aanvullende middelen. Dat geheel biedt de school haar leerlingen aan op basis van duidelijk bepaalde doelen in een doorgaande lijn.

Het kiezen van een nieuw aanbod voor een leergebied, vormt voor de meeste scholen een vrijwel jaarlijks terugkerende taak. Vrijwel jaarlijks, door de veelheid aan leer- en vormingsgebieden en een gefixeerd budget waarbij voor de te gebruiken leerboeken een afschrijvingstermijn¹⁰ gebruikelijk is van acht tot tien jaar. De investering kan per methode oplopen tot enkele tienduizenden euro's.

Alleen al deze lange termijn samen met die investering, noodzaken de scholen te zorgen voor de keuze voor een verantwoord aanbod. Immers de leerlingen en de leraren worden deze gehele termijn geconfronteerd met de eenmaal gemaakte keuze. Voor menig leerling zal deze keuze voor de gehele basisschoolperiode gelden.

Het concrete probleem dat de scholen moeten oplossen is tweeledig van aard. Het omvat het bepalen van de argumenten die mee moeten wegen in de keuze voor een nieuw onderwijsaanbod doorgaans in de vorm van een methode.

Voorts het toetsen van de inhoud en opzet van de beschikbare methoden aan die argumenten. Het begrip argument is in dit onderzoek ruim opgevat in de zin van opvattingen over en de kenmerken van het aanbod. Opvattingen en kenmerken die voor de deelnemers aan het keuzeproces mogelijke argumenten kunnen opleveren die zij overwegen in het keuzeproces voor het nieuwe aanbod.

Het keuzeproces impliceert een probleemoplossingsproces. Het thema van dit onderzoek spitst zich toe op de vraagstelling hoe dit proces in zijn werk gaat en op de keuzes die de scholen daarbij maken.

De samenhang tussen (a) het vaststellen van die argumenten, (b) het toetsen van de verschillende aanbodmogelijkheden daaraan, om (c) uiteindelijk tot een verantwoord aanbod te komen, is verwoord in de titel van het proefschrift “het onderwijsaanbod, van wet tot keuze”.

1.1.2 Doelstelling van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is na te gaan hoe de keuze voor het onderwijsaanbod in het bijzonder voor het domein begrijpend lezen, tot stand komt. Het streven is enerzijds vast te stellen wie in het basisonderwijs nu de (voornaamste) deelnemers zijn en welke argumenten zij overwegen in het keuzeproces voor een nieuw aanbod (voor begrijpend lezen). Anderzijds is het de bedoeling de kenmerken van het keuzeproces zelf te onderzoeken.

Opdracht aan het onderwijs. De wettelijke opdracht aan het onderwijs is kort te omschrijven als het doen van een onderwijsaanbod aan de leerlingen dat is gericht op het nastreven van tenminste de in de wet omschreven doelen¹¹ (zie § 1.1).

Daartoe omvat het onderwijskundig beleid een programmatische uitwerking van dat aanbod naar inhouden en activiteiten.

De voornaamste uitgangspunten en doelstelling voor het primair onderwijs impliceren dat de scholen hun aanbod moeten richten op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling van hun leerlingen. En verder op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.

Daarbij dienen de Vlaamse en Nederlandse scholen hun onderwijs zo in te richten, dat de leerlingen een ononderbroken en op hun ontwikkeling afgestemd ontwikkelingsproces kunnen doorlopen (artikel 8, zowel VDB als WPO).

Nederland en Vlaanderen kennen beide vrijheid van stichting en inrichting van scholen. Deze vrijheid impliceert dat het aan het bestuur is om de inhoud van het onderwijs en de pedagogische en onderwijskundige vormgeving van het onderwijsaanbod te bepalen.

Desondanks hebben de wetgevers uit beide landen, uitgaande van het belang van kwalitatief hoogwaardig onderwijs voor de leerlingen, aan deze vrijheid wel verschillende voorwaarden gesteld. Vanuit de vrijheid van onderwijs zijn deze voorwaarden te zien als beperkende kaders. Naar karakter stemmen de kaders uit de onderwijswetgevingen in Vlaanderen en in Nederland sterk overeen.

Een eerste vraag die derhalve aan de school kan worden gesteld, is of zij beschikt over een onderwijsaanbod waarmee zij kan voldoen aan haar opdracht en aan de genoemde wettelijke en de (huidige) onderwijskundige eisen (Inspectie van het Onderwijs, 1999b).

Verantwoordelijkheid voor het onderwijsaanbod. De wetgever gaat uit van een bestuurlijke¹² verantwoordelijkheid voor de school (artikel 3, sub 50, j° artikel 62 en 67, VDB), evenals voor de kwaliteit van het onderwijs¹³ en van het onderwijsaanbod (artikel 10, 12, 16 en 29, WPO). De vraag is dan opportuun welke bemoeienis het bestuur met de keuze voor het aanbod heeft. Temeer daar in Nederland de verantwoordelijkheid van het bestuur voor de zorg voor de kwaliteit sinds 1998 is opgenomen in de wet (artikel 10 j° 12, WPO). In beide landen zijn voor de concrete inhoud van het aanbod wettelijke kaders gegeven die waarborgen dat de school met haar onderwijsactiviteiten genoemde doelen nastreeft.

Iedere onderwijsinstelling die uit de openbare kas wordt bekostigd, heeft een wettelijk erkend bevoegd gezag. Binnen de kaders die door het hoger gezag worden bepaald, is dat bevoegd gezag verantwoordelijk voor de totale gang van zaken op school (Hofman, 1992).

Als schoolbestuur is het bevoegd gezag verantwoordelijk voor het functioneren van die school in al zijn facetten: bestuurlijk, financieel en onderwijskundig. In de onderwijspraktijk zijn ‘inrichtende macht’, ‘bevoegd gezag’ en ‘bestuur’ veelal als synoniemen in gebruik. Kortheidshalve is in dit onderzoek met het schoolbestuur de representant van de rechtspersoon¹⁴ bedoeld. Dit bestuur is te zien en aan te spreken als eindverantwoordelijk voor de inrichting en kwaliteit van het onderwijs (Beurskens, 1991; Overes, 1995).

Hofman ging onder meer na in hoeverre het beheer en bestuur van scholen van invloed is op de effectiviteit van het onderwijs op de scholen. Zij concludeert onder meer dat binnen de groep laagst presterende scholen sprake is van een algemene trend van minder bestuursbeleid. Dat wil echter niet zeggen dat het omgekeerde leidt tot hogere effectiviteit. In het primair onderwijs staan de besturen doorgaans op afstand van de dagelijkse praktijk van de school.

Te verwachten is dan ook dat hun bemoeienis bij het keuzeproces miniem zal zijn.

Wettelijke kaders aan het aanbod. De wettelijke kaders zijn enerzijds te vinden in de bepalingen van de wet zelf, anderzijds zijn ze gegoten in de vorm van eindtermen, respectievelijk kerndoelen die een beschrijving geven van de door de leerlingen te ontwikkelen aspecten van kennis, inzicht en vaardigheden (artikel 44, VDB en artikel 9, lid 5 en 6, WPO). Voor de school geldt de eis dat zij deze eindtermen en kerndoelen bij haar onderwijsactiviteiten hanteert als aan het eind van het basisonderwijs te bereiken doelstellingen. De Vlaamse eindtermen en Nederlandse kerndoelen vertonen vele overeenkomsten (Janssens & Letschert, 1996).

Als aanvullende eis is te formuleren dat het aanbod tegemoetkomt aan huidige onderwijskundige inzichten over de vormgeving van het onderwijs (de instructie), waaronder de hiervoor aangeduide opvattingen over strategieën voor denken en leren (Inspectie van het Onderwijs, 1999b).

Naast eindtermen en kerndoelen voor het leergebied Nederlandse taal¹⁵ beginnen de laatste jaren bovendien tussendoelen en leerlijnen¹⁶ een steeds grotere rol in het onderwijs te spelen (Scheerens, 1997). Vooralsnog hebben zij vooral betekenis voor het aanbod in de eerste drie groepen van de basisschool (Aarnoutse & Verhoeven, 1999).

1.1.3 Het onderwijsaanbod voor begrijpend lezen

In de vorige paragrafen is aangeduid dat iedere school als opdracht heeft te zorgen voor een aanbod waarmee zij kan voldoen aan genoemde voorwaarden of kaders.

Op vrijwel iedere Vlaamse en Nederlandse basisschool baseert het team van leraren het aanbod voor de basisvaardigheden op methoden die zij van uitgeverij kopen. De vrij in de handel verkrijgbare methoden bestaan veelal uit een samenhangend geheel van lesboeken en andere materialen voor de leerlingen en handleidingen voor de leraren. In de handleidingen zijn de uitgangspunten van de methode en de eruit voortvloeiende opzet en de bijbehorende aanwijzingen voor de leraren gegeven (Booij et al., 1996). Dit geldt voor het leergebied Nederlandse taal en evenzo, voor het subdomein begrijpend lezen.

In dit onderzoek wordt specifiek ingegaan op dit taalonderdeel. Een gevolg daarvan is dat begrijpend lezen als min of meer zelfstandig subdomein wordt onderscheiden van de overige taaldomeinen. Dit is echter geen vanzelfsprekendheid. Het onderwijs in begrijpend lezen is gericht op het leren verlenen van betekenis aan schriftelijke informatie. Het doel van dit onderwijs is dat leerlingen aan het einde van de basisschool schriftelijke informatie die aansluit op hun ontwikkelingsniveau en ervaringswereld, met begrip kunnen lezen. Met begrip lezen impliceert in grote lijnen: kennen, afleiden en beoordelen van de betekenis van schriftelijke informatie en deze waar mogelijk gebruiken (zie Bijlage F, Hoofdstuk 1, noot 15: Kerndoelen begrijpend lezen).

De kerndoelen voor het leergebied Nederlandse taal zijn gegroepeerd in de vier domeinen mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalbeschouwing. De Vlaamse eindtermen vullen hier voor taal het leren gebruiken van vaardigheden en strategieën nog specifiek bij aan. Bij de Nederlandse kerndoelen zijn dit de zogenaamde leergebied-overstijgende¹⁷ doelen die overigens wel bij rekenen afzonderlijk worden genoemd (in de Bijlage bij het Besluit kerndoelen primair onderwijs 1998).

Het leergebied Nederlandse taal is naar de vier deelvaardigheden van taalgebruik ook te verdelen in luisteren, spreken, lezen en schrijven. Succesvol begrijpend leren lezen is mede afhankelijk van de ontwikkeling van de lerende op andere (taal)onderdelen waaronder 'technische' leesaspecten als de woordenschat en de decodeervaardigheden (Bast, 1995 ; Dijk et al., 2000; Droop & Verhoeven, 1995; Smits & Aarnoutse, 1997). Uit onderzoek komt naar voren dat specifieke aandacht in het onderwijs voor deze onderdelen van het taalonderwijs en vooral voor de woordverwerving, een gunstige invloed kan hebben op zowel de woordenschat als de vaardigheid in begrijpend lezen (Emmelot et al., 2000; Stanovich, 2000).

In de Vlaamse en Nederlandse scholen baseren de leraren hun aanbod voor taal en lezen gewoonlijk vanaf klas 1, respectievelijk groep 3, structureel op methoden. Begrijpend lezen kan deel uitmaken van een 'synthetische'-, of 'totaal'-methode. In een dergelijke methode zijn verschillende onderscheiden subdomeinen geïntegreerd. De leerstof en de bijbehorende aanwijzingen voor de vormgeving van de instructie voor de leraren zijn zoveel als mogelijk samenhangend opgebouwd en georganiseerd. Deze opbouw varieert van afzonderlijke methode-delen per subdomein, tot methoden waarin twee of meer subdomeinen integraal zijn verwerkt. Begrijpend lezen kan ook zijn uitgewerkt als een afzonderlijke methode.

Een globale vergelijking van de thans beschikbare taal- en leesmethoden in Vlaanderen en Nederland lijkt er op te wijzen dat in Vlaanderen wat meer nadruk ligt op geïntegreerde methoden dan in Nederland. Wanneer het aanbod meer gescheiden is gaat het veelal om (onderdelen uit) het domein leesvaardigheid.

Binnen dit domein is een verdergaande verdeling gebruikelijk in voorbereidend taal en lezen (kleutergroepen) en aanvankelijk taal en lezen (groep 3). Het vervolg hierop bestaat uit (voortgezet) technisch lezen (groep 4 tot groep 6-7) en begrijpend lezen (vanaf groep 4 of 5). Studerend lezen (groep 8) is een voortgezette vorm van begrijpend leren lezen.

Kort omschreven omvat begrijpend lezen het (leren) achterhalen van de betekenis en bedoeling van schriftelijke informatie. Bij studerend lezen ligt de nadruk op het verzamelen, raadplegen en verwerken van deze informatie. Voor zover bekend is er één methode (Leeswerk) die studerend lezen als afzonderlijk onderdeel aanbiedt.

1.1.4 Veronderstellingen en onderzoeksvragen

In dit proefschrift wordt een relatie verondersteld tussen het onderwijsaanbod dat een school kiest of zal kiezen en de uitgangspunten en doelen van deze school.

De scholen hebben de uitgangspunten en doelen waar zij vanuit gaan, van tevoren in hun leerplan of school(werk)plan vastgelegd.

Sinds de invoering van de eindtermen en kerndoelen zullen de methodeschrijvers (ontwerpers) ten minste streven naar een daarop afgestemde inhoudelijke en procedurele opbouw van de stof. Daarbij zorgen ze voor een dusdanige uitwerking van de eindtermen en de kerndoelen, dat scholen die hun methoden geheel of nagenoeg geheel aanbieden, daarmee zullen voldoen aan die eindtermen en de kerndoelen.

In de handleidingen van methoden staat regelmatig vermeld dat de inhoud en het instructieontwerp zijn gebaseerd op wetenschappelijke inzichten (Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1997, 2000). Het is overigens de vraag in hoeverre het gebruikelijk is om voor het ontwikkelen van educatieve materialen, op wetenschappelijk onderzoek gefundeerde strategieën voor de ontwikkeling van het curriculum te benutten. Slavenburg schat in dat dit bij onderwijsbegeleidingsdiensten nauwelijks gebruikelijk is. Het ontwikkelen van educatieve materialen gebeurt op basis van “intuïtieve inzichten” (Slavenburg, 1995).

Er wordt nu verondersteld dat de uitgangspunten en doelen, die in het schoolplan zijn opgenomen een mogelijk betekenisvolle rol zullen spelen bij de keuze voor het aanbod.

De beslissing over het aanbod komt in de keuze voor een bestaande methode tot uiting. Hoewel de wetgever uitgaat van bestuurlijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijsaanbod, zullen de besturen bij de uiteindelijke keuze voor dat aanbod doorgaans geen rol spelen (Rijkers, 2001).

Onderzoeksvragen. Het onderzoek is specifiek erop gericht na te gaan hoe het onderwijsaanbod voor het subdomein begrijpend lezen tot stand komt. Het gaat dan om wie en op grond waarvan, keuzes maakt uit het aanbod van de methoden voor begrijpend lezen en op welke gronden dat gebeurt.

Daartoe zijn vier vragen uitgewerkt. De eerste inventariserende vraag heeft twee deelvragen.

- 1a. Wie zijn de deelnemers die als actoren een rol spelen in de keuzeprocessen voor een nieuw onderwijsaanbod voor begrijpend lezen?
- 1b. Welke kaders en eventuele andere argumenten in de zin van (mogelijke) opvattingen over en kenmerken van het aanbod die zij overwegen, spelen in zo'n keuzeprocess een rol?

De tweede vraag hangt samen met beide eerstgenoemde en kent eveneens twee deelvragen.

- 2a. Is aan de bij vraag 1a. en 1b. gevonden individuele of groepen argumenten een relatief gewicht toe te kennen en hoe zou dat kunnen?
- 2b. Is uit de verkregen gegevens af te leiden hoe de verdeling van de verantwoordelijkheid voor de keuze voor het aanbod is geregeld of plaatsvindt?

De derde vraag is toegespitst op de methode. Deze is het resultaat van een ontwerpproces of van het oplossen van een ontwerpprobleem.

3. In hoeverre voldoet de methode aan het programma van eisen van de school en zijn er andere eigenschappen van de methode die een rol spelen?

Het ontwerp moet voldoen aan verschillende condities en criteria. Daarbij gaat het om regels van een goed ontwerp ontleend aan de empirische wetenschappen, in dit geval voor zover relevant, de psychologie. Het moet functioneel zijn in de vervulling van het motief. Dit op grond van een programma van eisen ten aanzien van de inhoud van het begrijpend lezen. Het moet voldoen aan esthetische overwegingen. Dit wil zeggen aan de 'smaak' van het lerarenteam, hier met het oog op de kwaliteit en vooral de stijl en aard van de illustraties. Tenslotte zijn er financiële grenzen in de zin van hoe kostbaar de uitgave mag zijn.

Aan het ontwerpprobleem is een aantal deelproblemen te onderscheiden (Dijkstra, 1999):

- (a) vaststellen van de behoeften (motief), (b) beschrijven van de doelen en samenstelling van een programma van eisen, (c) ontwerp van het model, (d) ontwikkeling van een prototype, (e) realisatie van het model, (f) toepassing en bijstelling en (g) vervanging of verwijdering.

Deze ontwerpopvattingen leiden tot de vierde onderzoeksvraag:

4. Worden in het beslissingsproces de kenmerken waaraan het ontwerp dient te voldoen meegenomen en gewogen?

De uitwerking van de vier onderzoeksvragen leidt bovendien tot enkele relevante meer specifieke vragen:

5. Speelt de bestuurlijke richting een rol in het keuzeproces?
6. Is het schoolgewicht van invloed op het aanbod dat de scholen kiezen en is de samenstelling van de leerlingenpopulatie een argument bij deze keuze?
7. Zijn er verschillen in de keuzes tussen grote en kleine scholen?
8. Bestaat er samenhang tussen het schoolconcept en het belang dat scholen hechten aan differentiatie en aan het gekozen aanbod?
9. Zijn er verbanden aanwijsbaar tussen de keuze voor het aanbod en het overig taalaanbod en de doorgaande lijn?
10. Welke relevante aspecten van het beslissingsproces, het invoeringsproces en het gebruik spelen voor de scholen verder nog een rol?

Bij de analyses van de antwoorden zal steeds worden nagegaan of er significante en relevante verschillen bestaan tussen Vlaanderen en Nederland.

Verantwoording van het thema. De keuze voor het leergebied Nederlandse taal en meer in het bijzonder voor begrijpend lezen, is ingegeven door het belang van dit subdomein. Begrijpend (leren) lezen vervult namelijk enerzijds een sleutelrol als vaardigheid die iedere leerling nodig heeft om onderwijs te kunnen volgen. Anderzijds is begrijpend kunnen lezen een onontbeerlijke vaardigheid in onze samenleving. Het verder kunnen ontwikkelen van kennis en denken is te zien als één van de belangrijkste waarden van lezen (Bol, 1982). Bovendien sluit het tot op zekere hoogte aan op eerder uitgevoerde praktijkstudies uit de jaren zeventig en tachtig naar aspecten van het begrijpend leesonderwijs (Popeijus, 1985a, 1985b, 1985c) en besluitvormingsprocessen (Popeijus, 1986a, 1986b, 1987, 1991).

De toespitsing van het onderwijsaanbod tot het aanbod voor begrijpend lezen heeft nog een andere reden. Om te beginnen omvat het totale onderwijsaanbod voor het primair onderwijs ongeveer zeven (Vlaanderen) tot veertien (Nederland) meer of minder geclusterde leer- en vormingsgebieden (artikel 39 en 40, VDB, respectievelijk artikel 9, WPO). Ook daarom is besloten in te perken tot het subdomein begrijpend lezen.

Verder spelen zowel de wetenschappelijke als de onderwijskundige relevantie een rol. Het is namelijk de bedoeling dat door dit onderzoek beter zicht wordt verkregen op de deelnemers en hun argumenten tijdens en de kenmerken van het beslissingsproces. Immers met zo'n beslissingsproces krijgt ieder lerarenteam te maken dat bezig is met de keuze voor een verantwoord onderwijsaanbod.

1.2 Relevantie van het onderzoek

Het onderzoek is opgezet vanuit een onderwijswetenschappelijk perspectief. Dat is uitgewerkt in een multidisciplinaire benadering van het onderzoeksonderwerp met een nadruk op juridische, psychologische en didactische of instructietechnologische (Dijkstra, 2000) overwegingen.

De juridische basis voor het onderzoek ligt in de verantwoordelijkheid die de scholen is opgedragen vanuit de wettelijke en schooleigen opdracht aan het primair onderwijs. Scholen hebben onder een wettelijk gegarandeerde vrijheid van inrichting, binnen de kaders vanuit een aantal wettelijke vereisten, de zorg voor een verantwoord onderwijsaanbod voor hun leerlingen.

Toegesplitst op begrijpend lezen kan deze zorg zichtbaar worden in een verantwoorde keuze voor een verantwoord onderwijsaanbod. Dat laatste wil zeggen voor een op een weloverwogen, rationele wijze gekozen aanbod dat aan alle daaraan te stellen eisen voldoet. Deze beslissing kan bestaan uit de keuze voor een methode uit het op de markt beschikbare aanbod. Of wellicht om zelf een aanbod aan leerinhouden en daaraan gerelateerde activiteiten en aanvullende middelen te ontwikkelen. Het spreekt voor zich dat een dergelijk eigen aanbod evenzo dient te voldoen aan de aan een verantwoord aanbod te stellen eisen.

Vervolgens is als doel van dit onderzoek geformuleerd om door middel van een empirisch onderzoek, kennis en inzicht te vergroten over de wijze waarop nu eigenlijk in de praktijk de keuze voor zo'n verantwoord onderwijsaanbod tot stand komt.

1.2.1 Toegepast wetenschappelijke relevantie

Er wordt verondersteld dat in keuzeprocessen voor een nieuw onderwijsaanbod de aan het ontwerp te stellen eisen beoordeeld worden. De vraag in hoeverre dat het geval is zal worden beantwoord. Het vaststellen van de variabelen en hun relatieve gewicht heeft een meerledig belang. Enerzijds vergroot dit de kennis over de wijze waarop scholen op een verantwoorde wijze (kunnen) zorgen voor een verantwoord onderwijsaanbod. Anderzijds levert het onderzoek een bijdrage aan de kennis over het ontwerp van beslissingsprocessen in het primair onderwijs. Immers het oplossen van een ontwerpprobleem resulteert in het beschrijven van een artifact dat, wanneer het wordt gerealiseerd, voorziet in een behoefte (Dijkstra, 2001).

Het is voor het onderzoek van belang onderscheid te kunnen maken tussen de verschillende uitgangspunten waarop de scholen aangeven zich te baseren voor hun (begrijpend lees) onderwijs en de uitgangspunten waarop de verschillende methoden voor begrijpend lezen zijn gebaseerd. Daartoe is het nodig verschillende van de voornaamste kennistheoretische en ontwerpkenmerken van de diverse methoden die binnen het primair onderwijs in gebruik zijn, na te gaan en te beschrijven. Ook worden de uitgevers gevraagd naar de uitgangspunten van de door hen gepubliceerde methoden.

1.2.2 Onderwijskundige relevantie

De scholen staan bij elke keuze voor een nieuw onderwijsaanbod voor verschillende vragen. Vragen als: waaruit bestaat ons onderwijsaanbod nu? Waarom moeten we een nieuw aanbod kiezen? Welke zijn de (kwaliteits)eisen die aan een verantwoord aanbod worden gesteld (en door wie)? Kiezen we ervoor om een eigen aanbod te maken of maken we een keuze uit de op de markt beschikbare methoden? Uit welke methoden kunnen we dan kiezen? Welke eisen stellen wij en welke eisen worden (door wie?) aan het aanbod gesteld? Op welke wijze kan het keuzeproces het best verlopen? Wie nemen eraan deel?

Vele scholen zullen 'hun' onderwijsbegeleidingsdienst vragen om hen bij dit keuzeproces te helpen. Deze diensten beschikken onder meer over methode-analyses en 'kijkwijzers' waarmee ze de scholen vervolgens in het beslissingsproces steunen.

Opvallend nu is dat er voor zover kon worden nagegaan, in het Vlaamse en Nederlandse primair onderwijs nauwelijks wetenschappelijk onderzoek is uitgevoerd naar de wijze waarop het keuzeproces voor een nieuwe onderwijsaanbod verloopt (Berkenbosch et al., 1984; Stam, 1994). Evenmin is veel onderzoek voorhanden naar beslissingsprocessen in het primair onderwijs. Dergelijk onderzoek handelt vooral over besluitvorming en verantwoordelijkheidsverdelingen tussen directie, bestuur en medezeggenschap (Overes, 1995).

Toch komt het regelmatig voor dat scholen een methode kiezen die later tijdens het gebruik minder goed bevalt. De methode kost teveel tijd, geeft te weinig mogelijkheden om te differentiëren, is te moeilijk voor de leerlingenpopulatie. Ook constateert de inspectie meermalen dat de leraren de methode op een andere wijze aanbieden dan de bedoeling ervan is, en dat de leraren op dusdanige wijze keuzes uit de stof maken dat de doorgaande lijn in het gedrang komt (Inspectie van het Onderwijs, 1996a, vgl. Dijk et al., 2000 en Harskamp, 1996). Het thema van het onderzoek heeft, behalve voor de scholen zelf, eveneens praktische relevantie voor de methodeschrijvers en uitgeverijen, de inspectie en de opleidings- en verzorgingsinstellingen.

Het vergaren van kennis over de rol en de argumenten van de actoren aan het keuzeproces, is bovendien van belang om het beslissingsproces voor de keuze voor een nieuw onderwijsaanbod zo verantwoord, efficiënt en effectief mogelijk te laten verlopen. De kennis van het proces waarin de besluitvorming rond de keuze voor een nieuw aanbod verloopt, de rol die de deelnemers daarin spelen en de argumenten en opvattingen die de actoren in dat proces hanteren, kunnen wellicht mogelijke valkuilen bij de uiteindelijke besluitvorming helpen voorkomen. Deze belang-aspecten gelden in het bijzonder voor degenen die uiteindelijk verantwoordelijk zijn (te achten) voor de kwaliteit van het onderwijs. Zij zijn immers vanuit die verantwoordelijkheid altijd aan te spreken op de eenmaal gemaakte keuze.

1.3 Opzet van het onderzoek en de indeling in hoofdstukken

Inleiding. In de volgende twee hoofdstukken volgt een beschrijving van het theoretisch deel waarin aspecten van de leerstofkeuze, het begrijpend lezen en besluitvorming en keuzeprocessen worden behandeld.

Het onderzoeksdeel bestaat uit drie pilotonderzoeken en een tweedelig hoofdonderzoek. Het onderzoek wordt afgesloten met een nabeschuiving over de resultaten.

Beschrijvingskader en theoretisch deel. Vanuit de wettelijke en organisatorische context staan in het tweede hoofdstuk, de deelnemers aan het keuzeproces centraal. De argumenten die zij overwegen en de kenmerken van het aanbod vormen de kern van het derde hoofdstuk. Deze argumenten en kenmerken komen aan de orde vanuit de opdracht en de doelen van de school en vanuit de eigenschappen van het curriculum en de instructie.

Het theoretisch gedeelte van het onderzoek wordt afgesloten met een uitwerking van de keuze- en beslissingsprocessen. In de betreffende paragrafen worden eerste antwoorden gezocht op de derde onderzoeksvraag naar de in het beslissingsproces te onderscheiden (ontwerp)variabelen.

Het streven is daarbij om het theoretisch deel enerzijds een bijdrage op te laten leveren voor de theorievorming over beslissingsprocessen. Anderzijds vormt het beschrijvingskader de fundering voor de nabeschuiving in het laatste deel van het proefschrift waarin de verkregen onderzoeksresultaten worden afgezet tegen de onderzoeksvragen en de veronderstellingen.

Onderzoeksdeel. In het empirisch deel van het onderzoek hebben de pilotonderzoeken tot doel de richting te verkennen waarin mogelijke antwoorden op de onderzoeksvragen voor het hoofdonderzoek zijn te zoeken.

Het eerste pilotonderzoek. Dit onderzoek naar kwaliteitsbeleid en verandering op school, heeft als doel aanvullende praktijkgegevens te verkrijgen over de wijze waarop scholen hun zorg voor een verantwoord onderwijsaanbod gestalte geven.

De methode van onderzoek bestaat uit een secundaire analyse van gegevens uit een inventariserend inspectieonderzoek naar het invoeringsproces van de kerndoelen in het basisonderwijs. Over dit onderzoek is niet afzonderlijk gepubliceerd. Enkele conclusies eruit zijn verwerkt in het Onderwijsverslag over het jaar 1998 (Inspectie van het Onderwijs, 1999a).

In het onderzoek zijn de deelnemende scholen onder meer bevraagd naar de motieven voor de keuze voor de ‘veranderingsprocessen’ waar ze mee bezig zijn.

Verwacht wordt door middel van een secundaire analyse, aanvullende gegevens te kunnen destilleren over vernieuwingen of aanpassingen van het onderwijsaanbod in het bijzonder voor begrijpend lezen.

Tweede pilotonderzoek. Het tweede pilotonderzoek gaat over het ontwerp van de vragenlijst. De bedoeling van deze pilot is om de vragenlijst voor het hoofdonderzoek te ontwerpen.

Dit gebeurt vanuit de praktijk en op basis van de in de theorie onderscheiden deelnemers, hun argumenten en de kenmerken van het aanbod. Het ontwerp van de vragenlijst wordt in de pilot uitgewerkt en verantwoord. Een deskundigenoordeel, en een ‘try-out’ maken deel uit van de procedure.

Derde pilotonderzoek. In het derde pilotonderzoek wordt het ontwerp van een beslissingsmodel dat in het theoretisch deel is uitgewerkt, onderzocht op de praktische relevantie en realiteitswaarde. Centraal staat de vraag of in het beslissingsproces de kenmerken of de voorwaarden waaraan het ontwerp dient te voldoen, worden meegenomen en gewogen.

Het eerste hoofdonderzoek. Het hoofdonderzoek wordt uitgevoerd op basis van een vanuit de theorie en de tweede pilot ontworpen vragenlijst. De lijst bestaat uit drie onderdelen met vragen over (a) enkele achtergrondvariabelen, (b) een inventarisatie van het onderwijsaanbod, (c) de (mogelijke) deelnemers en de argumenten die de actoren hanteren evenals over enkele andere voor het keuzeproces relevante variabelen. Ruim 300 scholen in Vlaanderen en Nederland zullen deze vragenlijst krijgen. De scholen worden zo over een aantal criteria geselecteerd dat de resultaten een landelijk representatief beeld opleveren.

In het eerste hoofdonderzoek staan de onderzoeksvragen centraal naar de deelnemers aan het keuzeproces en op de vragen naar de argumenten die zij in dat keuzeproces overwegen. Tevens zullen hier de resultaten op de meer specifieke vragen worden onderzocht.

Het tweede hoofdonderzoek. Tussen het onderwijsaanbod dat een school kiest of zal kiezen en de uitgangspunten en doelen waar deze school vanuit gaat wordt een relatie verondersteld. Onderzocht zal worden of dit veronderstelde verband ook bestaat. Dit gebeurt door de (instructietechnologische) uitgangspunten waar de scholen vanuit gaan, te vergelijken met die waar de methoden op zijn gebaseerd. Het is dan nodig eerst van de gekozen methoden zelf de uitgangspunten vast te stellen. Om in het bijzonder zekerheid te krijgen over de instructietechnologische uitgangspunten zullen de uitgevers of auteurs worden benaderd. Aan hen zal worden gevraagd welke uitgangspunten zij het meest op de eigen methode van toepassing achten. Vragen over de uitgangspunten waar de scholen vanuit gaan, komen in de vragenlijst.

CONTEXT, KADERS EN DEELNEMERS

Vlaanderen en Nederland kennen een in de grondwet vastgelegde vrijheid van stichting, richting en inrichting. Vanuit de wettelijk gewaarborgde vrijheid van stichting en richting wordt in het nu volgende hoofdstuk dieper ingegaan op de context van en de deelnemers aan het keuzeproces. Een school is een sociale en economische organisatie met als doel het geven van onderwijs aan een bepaalde doelgroep. Het gaat daarom vooral over de voor het keuzeproces relevante kenmerken van de school als organisatie.

De mogelijke argumenten die de deelnemers tijdens het keuzeproces overwegen hebben betrekking op de inrichting van het onderwijs en zullen in het volgende hoofdstuk worden behandeld.

De vrijheid van inrichting impliceert zowel een vrije keuze voor het onderwijsaanbod, als de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit daarvan.

De behandeling van deze beide aspecten is erop gericht aanwijzingen te verkrijgen over de deelnemers aan het keuzeproces en over de rol die zij in dat keuzeproces mogelijk spelen. Deelnemers aan het keuzeproces worden in dit onderzoek omschreven als alle personen, organisaties en instanties die op een of andere wijze invloed uitoefenen op het onderwijsaanbod en de keuze daarvan.

De deelnemers waarvan is te verwachten dat zij een daadwerkelijke rol spelen in het keuzeproces worden aangeduid als actoren.

De verkenning van de context van en kaders voor het keuzeproces vormt het beginpunt van dit hoofdstuk.

2.1 Wettelijk kader, de vrijheid van onderwijs

In zowel Vlaanderen als Nederland is het geven van onderwijs ingevolge de Grondwet vrij. Wat dit onderzoek betreft gaat het om de vrijheid in het primair onderwijs. Het primair onderwijs is afgegrensd tot de ‘gewone’ basisscholen (§ 1.1). In Vlaanderen mogen de kinderen naar deze scholen als ze drie jaar zijn geworden. In Nederland een jaar later. In beide landen eindigt het primair onderwijs als de leerlingen ongeveer 12, doch maximaal 14 jaar oud zijn (artikel 5 j° 12 en 19, VDB en artikel 39, WPO).

De oprichters van een school hebben eigen uitgangspunten en streven met de stichting ervan, eigen doelen na.

In de inleiding is een relatie verondersteld tussen het onderwijsaanbod dat een school kiest of zal kiezen en de uitgangspunten en doelen waar deze school vanuit gaat (§ 1.1.4). De uitgangspunten en doelen van de school hangen samen met de wettelijke opdrachten aan het onderwijs en de door het bestuur vastgestelde schooleigen opdrachten¹.

Dit betekent dat de door de school gekozen en ingezette inhoud van het onderwijsaanbod mede afhankelijk is van de aard en inhoud van deze beide opdrachten. Zij bieden de (eerste) kaders waarbinnen de deelnemers aan het keuzeproces voor een nieuw onderwijsaanbod hun opvattingen en argumenten kunnen overwegen. Ze worden hierna omschreven.

2.1.1 Kwaliteitseisen, gestuurde vrijheid

Zowel voor het Vlaamse als het Nederlandse primair onderwijs zijn in de wet bepalingen opgenomen die een zekere kwaliteit van het onderwijs beogen te waarborgen.

De zorg voor de kwaliteit van het onderwijs bestaat daarbij uit het op een zodanige wijze uitvoeren van het in het schoolplan beschreven beleid, dat daarmee de wettelijke opdrachten en de eigen opdrachten worden gerealiseerd (artikel 47, VDB en artikel 10 j° 12, WPO).

De argumenten, die een rol spelen bij de keuze voor methoden in het onderwijs, krijgen daarom allereerst hun betekenis in het licht van de uitgangspunten en doelen van dat onderwijs.

De (grond)wettelijk gegarandeerde vrijheid van onderwijs impliceert vrijheid van oprichting, richting² en inrichting van het onderwijs. Voor Vlaanderen is deze vrijheid vastgelegd in artikel 24 van de Grondwet en voor Nederland in artikel 23. Het Vlaamse Decreet Basisonderwijs geeft nog bepalingen in de artikelen 7 en 38 die deze vrijheid nader duiden.

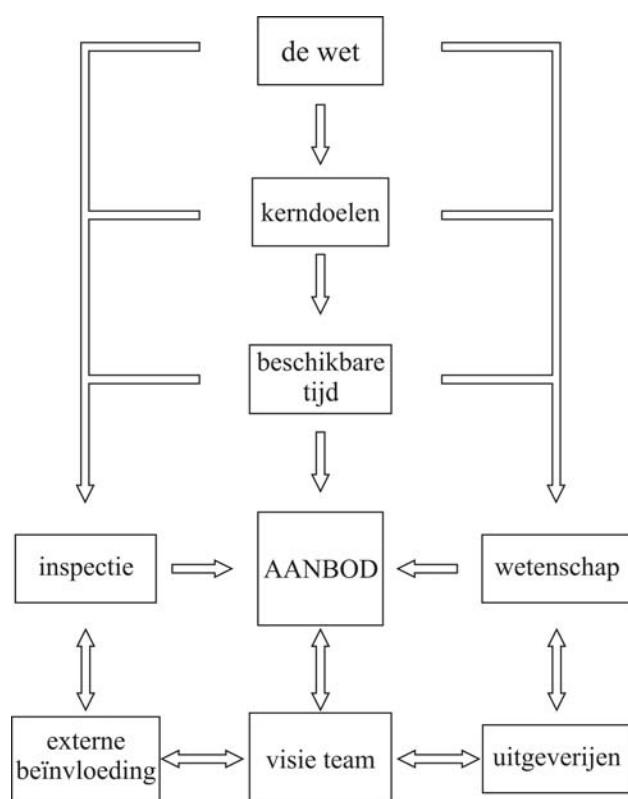
De vrijheid uit zich onder meer in een recht zelf te beslissen over de organisatie en inrichting van het onderwijs.

De wetgever stelt wel deugdelijkheids- of kwaliteitseisen (Hofman, 1992) aan de inhoud van het onderwijs. Deze eisen houden in feite beperkingen in van de grondwettelijke vrijheidsgarantie (den Dekker-van Bijsterveld, 1990).

Daarom zijn ze bij (onderwijs)wet vastgelegd. De wetgeving biedt daarmee de kaders waarbinnen de vrijheid zelf te kunnen beslissen, kan worden uitgeoefend.

Vanuit de wettelijke vrijheid van inrichting beslist iedere school zelf over de wijze waarop ze het onderwijs vormgeeft. Deze vormgeving komt in het volgende hoofdstuk aan de orde.

Binnen de grenzen van de wet beschikt de school daarmee over een zekere beleidsvrijheid³ (Hofman, 1992). In de inleiding is de veronderstelling geuit dat scholen de uitgangspunten en doelen waar zij vanuit gaan, hebben vastgelegd in hun school(werk)plan of leerplan. Tevens is gesteld dat de scholen deze uitgangspunten en doelen een rol zullen laten spelen bij het kiezen van hun aanbod voor begrijpend lezen (§ 1.1.4). De hier beschreven samenhangende aspecten zijn vastgelegd in de titel van het proefschrift en in Figuur 2.1 gevisualiseerd.



Figuur 2.1. In de figuur is de opzet en de samenhang tussen de kaders, deelnemers en de veronderstelde richting van hun voornaamste invloed aangeduid.

De inrichtingsvrijheid impliceert dat de school tevens vrij is in haar visie en in de daarop gebaseerde keuze voor de ontwikkelings- en leermaterialen en middelen, waaronder de leermiddelen. De keuzes daarvoor vloeien mede voort uit de gekozen vormgeving (Drop, 1985). In nagenoeg dezelfde bewoordingen concludeert Postma in zijn latere bewerking van het handboek van Drop, dat het zelfbeslissingsrecht over de inrichting een vrije methodekeuze inhoudt. Dit is met inbegrip van een vrije keuze voor de leermiddelen ten behoeve het onderwijsaanbod (Postma, 1995). Dit aanbod bestaat volgens Postma uit de ontwikkelings- en leermaterialen en de methoden die de school gebruikt als basis voor het onderwijsleerproces. De verschillende deelnemers aan de keuze voor dit aanbod, spelen bij het tot stand komen daarvan ieder een rol vanuit hun eigen doelstellingen, taken en opvattingen. De eisen vanuit de wetgeving zijn in dit onderzoek opgevat als richtinggevende kaders voor of wellicht als beperkingen van deze vrijheid. Ze sturen bovendien de inhoud van het aanbod.

2.1.2 Uitgangspunten, doelen en opdrachten

Omdat de Grondwet vrijheid van onderwijs garandeert dienen de kaders en eisen die de overheid aan het onderwijs stelt, in organieke⁴ wetten te zijn opgenomen. De wetgevers uit Vlaanderen en Nederland hebben de uitgangspunten, doelen en de opdracht voor het primair onderwijs in de wetgeving vastgelegd⁵ (artikel 8 en 39v, VDB en artikel 2, 8v en 9v, WPO). Deze wetgeving had tot voor kort doorgaans het karakter van codificatie van ontwikkelingen⁶ binnen het betreffende wetgevingsgebied. Gedurende de afgelopen vijfentwintig jaar heeft de wetgeving een meer modificerend en sturend karakter gekregen met als doel voorgestane beleidsuitgangspunten te verwezenlijken. Het beleid van de overheid verschuift inmiddels van constructief steeds meer in de richting van deregulerend en autonomievergrotend⁷. Een voorbeeld is de recente Wet op het onderwijstoezicht (WOT, Stb. 2002, 387). Deze leidt enerzijds tot veranderingen in de wijze van toezicht en geeft anderzijds richting aan de kwaliteitszorg van de scholen.

Van origine was de lagere school⁸ als eigenstandige schoolsoort, specifiek bestemd voor de arbeidersstand (Drop, 1985; Lager onderwijswet van 1920 tot 1985). In het huidige primair onderwijs heeft de basisschool als eerste doel de leerling voor te bereiden op en dus een basis te leggen voor, het voortgezet onderwijs. Dit is in Nederland vastgelegd in artikel 2 van de WPO. Het Vlaamse Decreet kent geen dergelijke doelbepaling.

Vlaanderen kent naast basisscholen nog autonome kleuter- en lagere scholen (zie artikel 1, sub 6, 26 en 27 en Afdeling 1 van het VDB). Nederland kent sinds de integratie in 1985 alleen nog basisscholen⁹. Voorts zijn in Vlaanderen 'eindtermen' en een 'getuigschrift basisonderwijs' mede op basis van een examenprocedure, wettelijk voorgeschreven. Ondanks deze van elkaar afwijkende uitwerkingen, is ook in Vlaanderen het eerste doel van het primair onderwijs de voorbereiding op het secundair onderwijs.

In de WOT is het leerstofaanbod van de school genoemd als één van de kwaliteitsaspecten die betrekking heeft op de inrichting van het onderwijsleerproces (artikel 10, tweede lid, WOT). Eén van de andere uitgangspunten uit de wet is te zorgen voor een ononderbroken ontwikkeling van de leerlingen (artikel 8, VDB en WPO). Dit betekent voor de school dat ze een leerstofaanbod dient te kiezen waarmee ze haar leerlingen in staat stelt zich optimaal te ontwikkelen en voor te bereiden op het vervolgonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2002b). In het derde hoofdstuk zal worden nagegaan welke argumenten voor de school voortvloeien uit de wettelijke en schooleigen uitgangspunten, doelen en opdrachten. Van belang hier is de vraag welke beleidsruimte de scholen hebben om uitvoering te geven aan hun uitgangspunten, doelen en opdrachten.

2.2 Vrijheid van stichting, richting en inrichting, de deelnemers

De grondwettelijke vrijheid van stichting, richting en inrichting leidt in Vlaanderen en Nederland tot een diverse organisatie van het onderwijs. Wie kunnen in die organisatie als actoren een rol spelen in de keuze voor de methoden?

2.2.1 Stichting en richting, de oprichters

Scholen kunnen worden opgericht door en ressorteren onder de bevoegdheid van de gemeenschappen, de provincies, de gemeenten en andere publiekrechtelijke personen. Verder door privé-personen, stichtingen en verenigingen zonder winstoogmerk. De richting van de gestichte school is mede afhankelijk van de bedoelingen en uitgangspunten van de oprichters. Zo zijn vele scholen gesticht om onderwijs te kunnen bieden vanuit een levensbeschouwelijke of godsdienstige overtuiging. Of juist om onderwijs te kunnen bieden vanuit een neutrale grondslag. Wat de richting of denominatie betreft, zijn in beide landen de scholen te verdelen naar openbaar en bijzonder onderwijs¹⁰. Het bijzonder onderwijs valt uiteen in twee groepen. De eerste omvat algemeen-bijzonder onderwijs dat ook wel bijzonder-neutraal wordt genoemd. De tweede bestaat uit de bijzondere scholen die uitgaan van een denominatieve of levensbeschouwelijke grondslag. Op deze wijze kent Nederland van oudsher vier zuilen¹¹.

De eerste zuil is het openbaar onderwijs. De drie andere zijn bijzondere zuilen en bestaan uit het bijzonder-neutrale, het rooms-katholieke en het protestants-christelijke onderwijs.

In Vlaanderen is het gebruikelijk te spreken van netten. De drie netten bestaan uit het gemeenschapsonderwijs (in Nederland vergelijkbaar met de vroegere rijksscholen), het gesubsidieerd officieel onderwijs (gemeente en provincie) en het gesubsidieerd vrij onderwijs. Het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn tot op zekere hoogte vergelijkbaar met het Nederlandse openbaar onderwijs. Tot op zeker hoogte aangezien alleen het gemeenschapsonderwijs (grondwettelijk) verplicht neutraal van karakter is.

Scholen van het gesubsidieerde officieel onderwijs kunnen zowel confessioneel als neutraal zijn. In het openbare onderwijs speelt in Vlaanderen in tegenstelling tot Nederland dus ook het 'rijk', hier in de vorm van de Vlaamse Gemeenschap, een rol als inrichtende macht.

Dit geldt evenzo, doch in aantal scholen beperkt, voor de provincie. Vlaanderen kent daarmee naast het lokale gemeentebestuur, ook de gemeenschap en het provinciebestuur als inrichtende machten.

Het Vlaamse vrij gesubsidieerd onderwijs is voor Nederland te vergelijken met het bijzonder onderwijs. Het kent, zij het in andere onderlinge verhoudingen, dezelfde indeling in scholen voor katholiek, protestants en neutraal onderwijs. In Vlaanderen fungeren in het bijzonder onderwijs tevens nog bisdommen en religieuze ordes als inrichtende macht (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1996, 2001). In Nederland spelen deze voor zover bekend, vrijwel geen bestuurlijke rol meer. Het onderscheid tussen de openbare en de bijzonder¹² neutrale scholen lijkt zeker in Nederland, steeds verder te vervagen. Zeker nu het bevoegd gezag van openbare scholen hier in handen kan liggen van het bestuur van een private rechtspersoon in de vorm van een 'openbare' stichting.

Daarnaast kennen beide landen nog enkele (in aantal scholen) kleinere confessionele denominaties. Binnen de zuil met protestants-christelijke scholen zijn voorts nog enkele specifieke richtingen aanwezig.

In de statuten van de opgerichte school zullen de oprichters onder meer de uitgangspunten en doelstellingen vastleggen die zij met de oprichting beogen. Deze doelen zijn richtinggevend voor de verdere uitwerkingen van de onderwijsorganisatie en het onderwijsaanbod in curriculumdocumenten zoals het leerplan en het school(werk)plan.

Op deze wijze hebben de oprichters ten minste indirect invloed op de keuze voor het onderwijsaanbod.

Vrijheid van inrichting, onder wiens verantwoordelijkheid? Aan de vraag wie een rol spelen in het keuzeproces en welke argumenten daarbij worden gehanteerd gaat de vraag vooraf wie verantwoordelijk is voor het onderwijsaanbod van een school.

Degene die verantwoordelijk is, is hierop aanspreekbaar. Er zijn verschillende mogelijkheden, zoals de school (wat is in dit verband te verstaan onder de school?), het bestuur, de directie, het team van leraren, de leerlingen (of hun ouders).

De keuzes voor de inrichting van het onderwijs omvatten tevens keuzes voor het onderwijsaanbod. Daarbij is na te gaan op welke wijze inspraak mogelijk is op de beslissingen en keuzes die degene die (eind)verantwoordelijk is, neemt. Verder of er sprake is van ‘gedeelde’ verantwoordelijkheid bijvoorbeeld door delegatie of mandatering van bevoegdheden.

2.2.2 Het bestuur, beheersmatig en eindverantwoordelijk

In de inleiding (§ 1.1.2) is aangeduid dat in dit onderzoek het bestuur eindverantwoordelijk wordt geacht voor de inrichting en kwaliteit van het onderwijs. Over deze opvatting bestaat echter discussie (Hermans & Verstegen, 1991).

Antwoorden op de vraag wie verantwoordelijk is voor het onderwijs, worden regelmatig behandeld vanuit het vraagstuk wie aan te wijzen is (of zijn) als de drager(s) van de onderwijsvrijheid. In dit vraagstuk spelen namelijk naast het bestuur ook andere partijen, in het bijzonder de leerlingen en hun ouders, een rol. Gezien de leeftijd van de kinderen van 4 tot 12 jaar, is te verwachten dat zijzelf geen of nauwelijks partij zullen zijn. Het onderwijsaanbod dat een school doet is daarentegen wel direct voor hen bestemd. De veronderstelling ligt dan voor de hand dat hun ouders wel een zekere rol spelen bij de keuze voor zo’n aanbod. De vraag daarbij of het recht op vrijheid van onderwijs aan de ouders dan wel aan het bestuur toekomt, is in de literatuur meermalen een strijdpunt gebleken.

Te beargumenteren is dat deze vrijheid toekomt aan de ouders (Ross & Camp, 1999). Verdedigbaar is evenzo dat het bevoegd gezag daarvan de drager is (Onderwijsraad, 1996). Het vrijheidsrecht van de ouders (de leerlingen) is vooral te zien als een recht tot vrije keuze voor het te volgen onderwijs (Postma, 1995). Dit recht zal bij een conflict over de inhoud van het te volgen onderwijs, doorgaans subsidiair zijn ten opzichte van het recht van de inrichtende macht in casu de rechtspersoon (Hermans & Verstegen, 1991).

Al in het jaarverslag 1991 van de Nederlandse Onderwijsraad wordt de rechtspersoon als drager van de vrijheid van onderwijs aangemerkt¹³. Vanuit juridisch oogpunt lijkt dit ook het sterkst te beargumenteren. Gesteld kan immers worden dat de rechtspersoon als inrichtende macht, namens de belanghebbenden (ouders, leerlingen: Drop, 1985) de juro én de facto de organisatie is, die de onderwijsinstelling, de school, in stand houdt. In het arrest in de zaak Maimonides¹⁴ gaat ook de Hoge Raad uit van de opvatting dat de schoolbesturen de primaire dragers van de vrijheid van onderwijs zijn (HR 22-1-1988, NJ 1988, 891).

In zowel de Vlaamse als de Nederlandse wetgeving is bepaald dat het bestuur voor de organisatie van het onderwijs in zijn school of scholen de verantwoordelijkheid draagt (artikel 3 sub 50, j° artikel 62 en 67, VDB en artikel 8, 12 en 29, WPO).

Dat het bestuur is aangewezen als de (primaire) drager van de vrijheid van onderwijs betekent tevens dat ze daarmee de primaire drager van de vrijheid van de inrichting is. Vanuit deze vrijheid beschikt het bestuur over belangrijke bevoegdheden en verantwoordelijkheden voor de school.

De conclusie is dan dat de besturen bevoegd en daarmee tegelijkertijd eindverantwoordelijk zijn voor de algehele gang van zaken op de school. Hieruit volgt dat het de schoolbesturen zijn, in plaats van de ouders of de leerlingen, die de uiteindelijke zeggenschap hebben over de school en daarmee over de keuze en inhoud van het onderwijsaanbod.

Daarmee is de vraag opportuun welke bemoeienis¹⁵ het bestuur met de keuze voor het onderwijsaanbod heeft. Temeer daar in Nederland sinds 1998 expliciet in de wet is vastgelegd dat het bestuur dient zorg te dragen voor de kwaliteit van het onderwijs op de school (artikel 10 j° 12, WPO). Het bestuur is verantwoordelijk voor de algehele organisatie van het onderwijs. Onder deze verantwoordelijkheid van het bestuur berust de onderwijskundige, organisatorische en huishoudelijke leiding bij de directeur of de directie (artikel 3, sub 49, j° 127, VDB en artikel 29, WPO). Of het bestuur ook daadwerkelijk bemoeienis heeft met de keuze voor het aanbod valt echter te betwijfelen¹⁶. In het onderzoek zal de rol die het bestuur speelt in het keuzeproces worden nagegaan.

2.2.3 Schoolleiding en leraren, onderwijskundig

Volgens Hofman (1992) zijn aan het leiden van scholen in de praktijk een beheersmatige en een onderwijskundige invloedssfeer te onderscheiden. Beheersmatige aspecten zijn doorgaans te rekenen tot de invloedssfeer van het bestuur, de onderwijskundige tot die van de schoolleiding. Vanuit de zorg voor een adequate (en formeel vastgelegde) taakafbakening dient in Nederland iedere school sinds 1996 te beschikken over een door het bevoegd gezag vastgesteld directiestatuut (artikel 31, WPO)¹⁷. Hoewel internationaal de bevoegdheden en verantwoordelijkheden van de directies van scholen uiteenlopen, zijn de directeuren altijd aangewezen om leiding te geven aan het algemeen functioneren van de school (artikel 3, sub 49, VDB en artikel 29, WPO). Dit algemeen functioneren omvat in ruime zin alle onderwijskundige, organisatorische en huishoudelijke zaken waar een school mee te maken heeft. Dit impliceert dus tevens de keuze voor een nieuw onderwijsaanbod.

Daarmee is de directeur te rekenen als de wellicht voornaamste deelnemer aan het keuzeproces. Ondanks het voorgaande is dit overigens geen vanzelfsprekend gegeven voor elke school. Denkbaar is de school waar een andere leraar de facto de rol van de leidinggevende vervult. Daarnaast benoemen, zeker in Nederland, besturen in toenemende mate bovenschoolse directeuren (Inspectie van het Onderwijs, 2001). Deze directeuren geven leiding aan twee tot meer dan dertig scholen van het bevoegd gezag. Hun functie en takenpakket varieert dan ook van directeur 'plus' tot bestuursmanager die leiding geeft aan de 'locatie'- en soms 'cluster'-directeuren. Daarmee zal tevens hun bemoeienis met het keuzeproces voor het aanbod van een individuele school variëren.

Voor de bijzondere scholen is de invloed onderzocht die de verschillende geledingen hebben op de (bestuurlijke) besluitvorming (Esch, 1988). De resultaten van dit onderzoek ondersteunen de conclusie dat de schoolleiding een centrale positie inneemt. In dit onderzoek komt tevens en zekere invloed van het team van leraren naar voren.

De leraren werken dagelijks met de gekozen methoden en zullen alleen daardoor al een rol spelen in het keuzeproces voor een nieuw aanbod. Met de integratie van het kleuter- en lager onderwijs zijn tot het team van leraren ook de leraren van de kleutergroepen te rekenen ook al werken deze zelden met 'methoden'. Zij hebben de belangrijke taak vanuit de doelstelling van de ononderbroken ontwikkeling te zorgen voor een beredeneerd onderwijsaanbod waarop het overige aanbod in een doorgaande lijn kan voortbouwen.

Behalve de directeur en het team van leraren oefenen nog bestuurscommissies, en in mindere mate, bestuursbureaus invloed uit op de (bestuurlijke) besluitvorming over beheersmatige zaken. Over hun bemoeienis met onderwijskundige zaken zoals de keuze voor een nieuw onderwijsaanbod, zijn geen gegevens bekend. Gezien hun taakstelling is echter te verwachten dat deze bemoeienis beperkt zal zijn.

2.2.4 Ouders en inspraak in de vrije keuze

Ouders kunnen zowel in Vlaanderen als in Nederland wel inspraak hebben op beslissingen van het bestuur. Een partij die in het Nederlandse onderwijs optreedt als vertegenwoordiger van zowel de ouders als van de leraren, is de medezeggenschapsraad. In Vlaanderen kunnen ouders op (voornamelijk organisatorische) beslissingen die het bestuur neemt, inspraak hebben via de lokale raden voor het gemeenschapsonderwijs (lorgo's) of de participatieraden voor het gehele gesubsidieerde onderwijs (Decreet Medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs, 1992).

Sinds 1981 kent het Nederlandse onderwijs een eigen regeling in de Wet medezeggenschap onderwijs 1992 (WMO, Staatsblad 1992, 663). De medezeggenschapswet geldt voor alle onderwijs behoudens het hoger onderwijs en bepaalt in artikel 3 eenvoudigweg dat aan elke school (dus zowel openbaar als bijzonder) een medezeggenschapsraad is verbonden.

In tegenstelling tot de Nederlandse medezeggenschapsraad waarin ouders en personeelsleden zitting hebben, kan de Vlaamse participatieraad uit vier geledingen bestaan, ieder met een gelijk aantal vertegenwoordigers. Van deze geledingen maken naast de ouders en het personeel, ook de lokale gemeenschap en het bestuur deel uit. Bovendien is de directeur van de school voorzitter. In Nederland kan de directeur of een ander lid van de schoolleiding wel (veelal in adviserende zin) deel uitmaken van de raad, behalve als aan hem of haar is opgedragen om namens het bevoegd gezag op te treden (artikel 3, lid 8, WMO). De directeur (of een ander lid van de schoolleiding) is te zien als intermediair tussen bestuur en personeel en heeft daarbij soms vergaande (gedelegeerde of gemandateerde) verantwoordelijkheden. Daarom is het de vraag of de directeur wel lid zou moeten zijn van de raad (Popeijus, 1991).

Bij medezeggenschap gaat het om een mogelijkheid voor ouders (en leraren) om hun mening of wensen kenbaar te maken over zaken waarbij de besluitvorming in andere handen ligt. Het gaat daarbij zoals gezien bovendien om besluiten van het bestuur. De formele regeling kent twee inspraakvormen namelijk het recht advies dan wel het recht om instemming te geven. Hieruit is tevens af te leiden dat het in feite gaat om inspraak bij zogenaamde voorgenomen besluiten van het bestuur. Hoewel voorlopig, is in feite al sprake van een besluit.

Daarmee is te verwachten dat de rol van de ouders in casu van hun vertegenwoordigers uit het inspraakorgaan, in het deel van het beslissingsproces dat aan de besluitvorming voorafgaat, beperkt zal zijn.

De mogelijkheden die de medezeggenschapsbepalingen bieden, strekken zich overigens uit tot bespreking van alle aangelegenheden die de school betreffen. Daartoe is de raad altijd bevoegd. Meer specifiek is in de Nederlandse wetgeving geregeld dat het bevoegd gezag de voorafgaande instemming van de medezeggenschapsraad behoeft voor elk door het bevoegd gezag te nemen besluit met betrekking tot onder meer verandering van de onderwijskundige doelstellingen van de school en de vaststelling of wijziging van het schoolplan dan wel het leerplan of de onderwijs- en examenregeling en het zorgplan (Artikel 6, WMO).

De Nederlandse wetgever gaat hier verder dan de Vlaamse die deze instemmingsbevoegdheid enkel mogelijk maakt in overleg met het bestuur (de inrichtende macht) die daarmee haar eigen vrijheid inperkt. Tot het officieel gesubsidieerde Vlaamse onderwijs worden de gemeentelijke en provinciale scholen gerekend. Dit gegeven beperkt de inspraakmogelijkheden in Vlaanderen verder. Hun besturen (de gemeentelijke en provinciale inrichtende machten) behoeven namelijk geen toegevingen te doen aan een overlegorgaan.

Nadere afspraken over advies en instemming moeten in beide landen worden vastgelegd in een ‘medezeggenschapsreglement’. Als het bestuur dit reglement heeft aanvaard in casu heeft vastgesteld, zijn de bepalingen daaruit afdwingbaar.

In de regelgeving zijn dus aanwijzingen aanwezig die duiden op mogelijkheden voor de ouders om mee te denken en om invloed uit te oefenen op de inhoud van het onderwijsaanbod. Er zijn echter geen aanwijzingen gevonden die duiden op concrete inspraak van de ouders of van hun vertegenwoordigende organen bij de besluitvorming over de keuze voor een methode. Terwijl toch de methode als ‘inhoudelijke’ invulling van het onderwijsaanbod van een school kan worden opgevat. In het schoolplan dienen scholen namelijk een beschrijving te geven van hun beleid. Dit beleid omvat in elk geval het onderwijskundig beleid, het personeelsbeleid en het beleid met betrekking tot de bewaking en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 1999b).

Om de kwaliteit van het schoolplan te toetsen gebruikt de inspectie een toetsinstrument. Uit dit instrument is af te leiden dat de beschrijving van het onderwijskundig beleid de uitwerking omvat van de uitgangspunten, doelstellingen en kerndoelen. Scholen kunnen voor deze uitwerking volstaan de gehanteerde methoden en ontwikkelingsmaterialen op te sommen, mits ze majeure afwijkingen vermelden. Het onderwijsaanbod legt een school dus vast in het school(werk)plan. Zoals hierboven gezien behoeft het bevoegd gezag de voorafgaande instemming van het inspraakorgaan over de vaststelling of wijziging van dit plan.

Dat ouders vermoedelijk een beperkte rol zullen spelen bij de keuze voor een nieuw aanbod heeft ten minste een praktische reden. In de vorige paragraaf is al geconcludeerd dat het bestuur bij de keuze voor het aanbod zelf vrijwel geen rol zal spelen. De voornaamste rol bij onderwijskundige, organisatorische en huishoudelijke zaken speelt immers de directeur in samenspraak met het team van leraren. En in de praktijk is voor beslissingen die zij nemen geen inspraak geregeld.

Ouders komen soms wel achteraf in het geweer tegen een aanbod dat naar hun mening strijdig is met hun eigen opvattingen. In Nederland bestaat de wettelijke mogelijkheid voor ouders om het bestuur te vragen hun kind vrij te stellen van deelname aan bepaalde onderwijsactiviteiten (artikel 41, lid 2, WPO). Formeel moeten de gronden waarop zij hun verzoek stoelen, zijn opgenomen in de schoolgids. Deze mogelijkheid van vrijstelling zou wellicht door ouders gebruikt kunnen worden als ingang om vervangende activiteiten te vragen als ze het oneens zijn met de (tekstuele) inhoud van de methode. Onbekend is of een dergelijke situatie zich in Vlaanderen of Nederland al eens heeft voorgedaan¹⁸.

Al met al lijkt de directe invloed van zowel de ouders als van hun inspraakorgaan op het keuzeproces voor een nieuw aanbod beperkt. Evenmin zijn aanwijzingen gevonden die duiden op invloed van andere oudergeledingen. Tot die andere geledingen zijn onder meer te rekenen het oudercomité, de oudervereniging, de schoolraad of de ouderraad en zelfs de algemene ledenvergadering (bij een verenigingsstructuur).

Samenvattend, lijkt de inspraak zoals hierboven behandeld nauwelijks betrekking te hebben op het beslissingsproces zelf. Als al sprake is van enige invloed, dan gaat het om voorgenomen besluiten. Voorgenomen besluiten van het bestuur die echter zelden zullen gaan over de keuze voor het aanbod zelf. Wel is invloed achteraf vastgesteld. Daarbij gaat het echter om uitzonderlijke en doorgaans individuele situaties.

Het bestuur, de directeur, de leraren en de ouders zijn in deze behandeling opgevat als 'interne' deelnemers bij het keuzeproces. Naast deze interne deelnemers is nog een aantal externe deelnemers aan te wijzen. Ook van deze deelnemers is te verwachten dat zij een meer of minder invloedrijke rol bij het keuzeproces spelen.

2.2.5 Externen, ondersteuning bij de keuze

Elke school in Vlaanderen en Nederland heeft te maken met een aantal externe personen en instanties die op enigerlei wijze invloed hebben op het onderwijsaanbod zelf of op de keuze ervan. Daartoe zijn te rekenen de medewerkers van de onderwijsbegeleidings- en verzorgingsinstellingen, de docenten van de lerarenopleidingen en de inspecteur. Wat meer op afstand staan de uitgevers van leermiddelen en materialen. De school kent ze via hun vertegenwoordigers en soms rechtstreeks via de auteurs van methoden. Voorts krijgen scholen meer en meer te maken met particuliere hulpverleners en adviesbureaus. Verder hebben de scholen in Nederland nog te maken met de Landelijke Pedagogische Centra, de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) en het Centraal Instituut voor de Toets Ontwikkeling (CITO). Een enkele keer zullen scholen contacten hebben met wetenschappelijke instellingen bijvoorbeeld door een onderzoek. Bij de keuze voor een nieuw aanbod zullen deze laatste instituten zelden een directe bemoeienis hebben. Zij kunnen overigens wel een belangrijke ondersteunende, evenals een richtinggevende of trendsettende rol spelen, onder meer via de lerarenopleidingen. Of bij het uitwerken van tussendoelen voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde of bij de ontwikkeling van methoden.

Voor begrijpend lezen is wetenschappelijke invloed onder meer herkenbaar bij de methoden 'Lees je Wijzer' (Universiteit Utrecht) en 'Wie dit leest' (Katholieke Universiteit Nijmegen). Naast de groep externen kunnen nog andere instellingen of personen invloed uitoefenen op de inhoud en de keuze voor het aanbod. Te denken is allereerst aan de zuilen en netten. De besturenorganisaties zullen op bestuurlijk en op directieniveau hun invloed uitoefenen. De aard van hun invloed zal voor de scholen vermoedelijk verschillen. De besturenorganisaties zijn doorgaans dienstverlenende verbanden ten behoeve van de besturen en in mindere mate van de directies. In Vlaanderen kan echter één van de netten, de Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs (ARGO) fungeren als een overkoepelend bestuur. Deze Raad kan, overigens net als elk ander bestuur, de leerplannen en lesroosters voor zijn scholen opstellen. Verder is te denken aan meer specifieke belangenorganisaties. Een voorbeeld in Nederland is de Vereniging Bijbel en Onderwijs uit Amersfoort¹⁹.

Een andere wijze van invloed die kan worden uitgeoefend op de inhoud van het aanbod is dat de uitgever in casu de auteur, deze uitwerkt in overleg met het bestuur of een vertegenwoordigende organisatie. Of dat het aanbod door de auteur(s) wordt toegeschreven naar een bepaalde doelgroep.

Het keuzeproces voor een nieuw onderwijsaanbod voor een bepaald leergebied of domein is in dit proefschrift aangeduid als een beslissingsproces gericht op het oplossen van een probleem (§ 1.1.1).

In dit geval omvat het probleem dat moet worden opgelost, het kiezen van een nieuw onderwijsaanbod. En dat impliceert vaak de keuze voor een methode.

Zowel in Vlaanderen als in Nederland bestaan instellingen die scholen ondersteunen en begeleiden in hun schoolontwikkeling en in de keuze voor het onderwijsaanbod. In Nederland bepaalt de Wet op de Onderwijsverzorging wat de functies en taken van deze instellingen inhouden. In Vlaanderen geeft het Decreet van 17 juli 1991 betreffende de inspectie en de begeleidingsdiensten bepalingen. De onderwijsbegeleiding of -verzorging is op te vatten als een basisvoorziening voor het onderwijs. De twee voornaamste taken omvatten het helpen van scholen bij de oplossing van problemen en het systematisch ontwikkelen en verbeteren van het onderwijs. Vanuit deze taken is te verwachten dat deze diensten bij de keuze voor het aanbod een rol van betekenis zullen spelen. Enerzijds omdat het gaat om een probleemoplossingsproces, anderzijds om het vernieuwen of verbeteren van het onderwijsaanbod.

Tot in de jaren zestig hadden de opleidingen voor onderwijzers en onderwijzeressen (de 'kweekscholen') ten minste in Nederland, nog een sterke invloed op de aanschaf van nieuwe methoden (Mommers & Janssen, 1996). Onderwijsbegeleidingsdiensten waren in die tijd nog geen gemeengoed. Gezien hun taakstelling zal de rol van de 'kweekscholen' inmiddels zijn overgenomen door de landelijke en regionale onderwijsbegeleidingsdiensten en of pedagogische centra. Indien scholen behoefte hebben aan advies en ondersteuning bij de keuze voor een nieuw onderwijsaanbod voor een bepaald leergebied kunnen zij dit aan deze diensten vragen. De diensten beschikken daartoe over de nodige expertise en bieden ook ondersteuning onder meer in de vorm van kijkwijzers (Popeijus, 1983) of criterialijsten. Verschillende diensten verzorgden, zeker tot de komst van de gids voor onderwijsmethoden (Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1997, 2000), ook methode-analyses en vergelijkingen (Drift & Rasenberg, 1994; Laarhoven & Rossum, 1987; Rossum, 1992).

Te verwachten is dat scholen hun aanbod zullen aanpassen als uit de resultaten van een bezoek door de inspecteur blijkt dat dit onvoldoende tegemoetkomt aan daaraan te stellen kwaliteitseisen. Een dergelijke constatering is regelmatig te lezen in de openbaar toegankelijke rapporten die de inspecteurs maken naar aanleiding van hun schoolbezoeken (www.onderwijsinspectie.nl). Ook blijkt de tekst van deze rapporten dikwijls zo geredigeerd dat ze suggesties voor verbetering bieden. Tijdens het bezoek bespreekt de inspecteur zijn bevindingen met de directeur of de directie en het team van leraren. In deze gesprekken komen verbeteringsmogelijkheden aan de orde. De inspecteur kan zo een zekere rol spelen in het beslissingsproces.

Uit de vrijheid van de scholen zelf de keuze voor een nieuw onderwijsaanbod te kunnen bepalen, volgt dat de inspecteur geen rol in het keuzeproces toevalt. Dit ondanks de voor de Nederlandse inspectie in artikel 5, lid 2, sub c, WPO en recent in artikel 3 van de WOT, wettelijk vastgelegde opdracht de ontwikkeling van het basisonderwijs te bevorderen. In Vlaanderen is de bemoeienis van de inspectie met de inhoud van het onderwijs bovendien decretaal afgegrensd (artikel 47, § 2, VDB).

Daarmee is in Vlaanderen en Nederland de rol van de inspectie formeel vrij sterk afgebakend. Deze omvat vooral het toezien op het onderwijs op grond van bij of krachtens een onderwijs-wet gegeven eisen van deugdelijkheid en andere aspecten van kwaliteit. Die andere aspecten zijn voor Nederland in artikel 10 van de WOT genoemd. Voor wat betreft de inrichting van het onderwijsleerproces is daartoe onder meer de kwaliteit van het leerstofaanbod te rekenen.

2.3 Conclusies wat betreft de context, kaders en deelnemers

Samenvattend is het volgende te concluderen. In dit hoofdstuk zijn in onderlinge samenhang relevante aspecten van het eerste deel van de eerste en het tweede deel van de tweede onderzoeksvraag uit de Inleiding behandeld (§ 1.1.4).

Bij de beschrijving van de deelnemers aan het keuzeproces is aangegeven hoe de toewijzing van de verantwoordelijkheid voor de keuze voor het aanbod is geregeld.

De vrijheid van inrichting en daarmee de vrije keuze voor het onderwijsaanbod, zal vooral tot uitdrukking komen in de keuzes die de directeur en het team van leraren maken. Verder zal waarschijnlijk geen van de overige interne deelnemers, het bestuur, de leerlingen en hun ouders bij dit keuzeproces een (directe) rol van betekenis spelen.

Het bestuur heeft de kaders voor het aanbod vastgesteld. Op de (voorgenomen) beslissingen die het bestuur daarover neemt, kunnen de ouders via hun medezeggenschapsorganen nog wel enige invloed uitoefenen.

Van de externe deelnemers zal vooral de onderwijsbegeleider, als deskundige op het leergebied, een betekenisvolle rol in het keuzeproces zelf kunnen spelen. De overige deelnemers meer indirect. Over de rol en invloed van andere deelnemers zoals bijvoorbeeld de genoemde (specifieke) belangenorganisatie (§ 2.2.5) is geen inschatting te geven.

Daarmee lijkt aannemelijk dat vooral de deelnemers die zelf moeten werken met het nieuw te kiezen aanbod een rol zullen spelen in het keuzeproces, evenals degene die hen daarin ondersteunt, namelijk de onderwijsbegeleider.

Het bestuur is nadrukkelijk aangewezen als eindverantwoordelijk voor het onderwijsaanbod en daarmee in feite voor de gemaakte keuzes. Het heeft er alle schijn van dat het bestuur in het keuzeproces geen rol van betekenis speelt. Deze rol lijkt weggelegd voor de directeur en het team van leraren. Zij zullen vermoedelijk de voornaamste deelnemers zijn die als actoren rechtstreeks aan het keuzeproces deelnemen. Het bestuur heeft de taak te bewaken dat het gekozen aanbod ten minste voldoet zowel aan de wettelijke als aan de eigen opdracht. Vanuit deze opdracht zal het bestuur kaders vaststellen en (doen) beschrijven in schooldocumenten als het leerplan en het school(werk)plan. Binnen deze kaders zullen de directeur en het team hun overwegingen in het keuzeproces maken. In deze zin is tevens sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid. De nadere uitwerking in de curriculumdocumenten van de wettelijke en eigen opdracht zouden dan de argumenten opleveren die de scholen gebruiken bij hun overwegingen in het keuzeproces. De directeur en het team zullen de argumenten die daaruit voortvloeien dan wel daadwerkelijk moeten gebruiken. Anders kunnen ze moeilijk voldoen aan de eigen doelen en uitgangspunten die het bestuur vaststelt en waar de ouders inspraak op hadden. Deze argumenten en overwegingen komen in het volgende hoofdstuk aan de orde.

CURRICULUM, OVERWEGINGEN EN KEUZES

Eenzijds sturen de uitgangspunten en doelen die de wetgever voor het (primair) onderwijs als geheel heeft gesteld, het aanbod en de keuzes van de scholen daaruit. Zij leggen het gekozen aanbod in hun curriculum vast. Anderzijds geven de schooleigen uitgangspunten en doelen richting aan de keuzes. Dit gebeurt op basis van het ontwikkelingsniveau en de leeftijd van de kinderen, in samenhang met het model van het leren en de epistemologie van de auteur en de leraar.

De uitgangspunten en doelen zijn daarmee richtinggevend voor de aard en inhoud van het onderwijsaanbod en voor het keuzeproces. En daarmee voor de argumenten die de actoren in het keuzeproces zullen overwegen.

Ze zijn tevens medebepalend voor de instructietechnologische uitgangspunten die de basis vormen voor de wijze waarop de school het aanbod verzorgt. De verschillende mogelijke instructievormen zijn gebaseerd op modellen van het leren en op epistemologische gronden. Deze vormgevingen komen in het tweede deel van dit hoofdstuk aan de orde.

Verwacht mag namelijk worden dat de actoren in de instructietechnologische uitgangspunten de nodige argumenten zullen vinden die zij meewegen bij de keuze voor een nieuw aanbod voor begrijpend lezen.

Ten slotte zullen in het laatste deel van dit hoofdstuk kenmerkende aspecten aan de orde komen van de beslissingsprocessen. Deze processen leiden uiteindelijk tot een besluit over de keuze voor het aanbod voor begrijpend lezen. Op basis van deze behandeling en de gegevens van het eerste pilotonderzoek, is een (concept)ontwerp van een beslissingsproces uitgewerkt.

3.1 De keuze voor een onderwijsaanbod, argumenten en overwegingen

De argumenten voor de keuze voor een onderwijsaanbod zijn in drie categorieën in te delen: (a) structurele, (b) maatschappelijk/ideologische, en (c) leerpsychologisch/didactische.

De structurele argumenten hebben betrekking op de aard, inhoud en opzet van het leergebied of subdomein. De inhoud van een leergebied is gestructureerd.

Een eerste analyse van de beschikbare methoden voor begrijpend lezen toont dat het merendeel een opbouw kent waarbij een les een centrale tekst, een verhaal omvat. Daaromheen is een verscheidenheid aan doelgerichte, strategische processen uitgewerkt die gericht zijn op het verlenen van betekenis aan die tekst. Dit houdt in dat de leerling op een systematische wijze informatie uit de tekst dient te analyseren en de verkregen informatie dient te interpreteren.

Om dit proces te initialiseren en in stand te houden is voor het begrijpend lezen de verhaalttekst doorgaans episodisch vorm gegeven en worden de inhoud en semantisch ingevuld. Hierbij zal doorgaans aanvullende instructie door de leraar vereist zijn. Uit de doelgroep en de kenmerkende aard van een school voor *primair* onderwijs vloeien specifieke uitgangspunten en doelen voort. Zowel de doelgroep als de aard van dit onderwijs, zijn van invloed op de keuze voor het onderwijsaanbod voor elk leergebied en derhalve ook op de keuze voor een aanbod voor begrijpend lezen.

3.1.1 Doelen van het primair onderwijs en doelen van de school

Gegeven de doelgroep en kenmerkende aard van het primair onderwijs zullen zowel de actoren aan het keuzeprocess als de methodenschrijvers, rekening moeten houden met in elk geval twee uitgangspunten. Op de eerste plaats dient het onderwijsaanbod van iedere basisschool voor te bereiden op het onderwijsaanbod van de scholen voor vervolgonderwijs¹. Ten tweede is de basisschool voor kinderen de eerste onderwijsvorm waar ze, als leerlingen structureel leerinhoud krijgen aangeboden.

Dit laatste betekent dat het onderwijs op de basisschool zeker in de beginfase, vooral reproductief en technisch van karakter zal zijn. Automatisering neemt een belangrijke plaats in. In de loop der jaren verschuift de nadruk naar meer productieve en procesmatige aspecten. De in de inleiding (§ 1.1.3) uitgewerkte verdeling in voorbereidend, aanvankelijk, technisch en begrijpend en studerend taal-lezen, hangt hiermee samen. In het uit te voeren onderzoek zal deze indeling voor de op te stellen vragenlijst dan ook worden aangehouden.

Voorts impliceren de in de inleiding gegeven doelstelling en de verdere uitwerking daarvan een antropologische opvatting waarbij denken en taal als unieke reflectie en communicatiemogelijkheden van de mens worden gezien.

Onderscheiden wordt tussen (a) het vermogen taal te kunnen leren en gebruiken, (b) het leren lezen van de symbolen waarin taal wordt weergegeven en (c) het talig leren denken en communiceren. Leren luisteren en spreken leert het kind in de sociale omgeving waar het opgroeit.

Het gebruik van de geschreven taal, het lezen en schrijven, vraagt echter gerichte instructie, meestal op de basisschool. Iedere leerling heeft een zekere basis aan kennis, vaardigheden en attitudes nodig om verder te kunnen leren en uiteindelijk op een verantwoorde wijze in de samenleving te kunnen functioneren. De algemene opdracht voor de basisschool is te zorgen voor een onderwijsaanbod dat daarvoor geschikt is, mede gezien de kenmerken en behoeften van de leerlingenpopulatie. Kennis is afhankelijk van de ontwikkelingen in een bepaalde cultuur en tijd. Kennis impliceert reflectie over een werkelijkheid, die door creativiteit van de menselijke geest, door ontdekkingen en onderzoek (oplossen van problemen) leidt tot inzichten en tot vaardigheden: theorieën, begrippen en methodes voor het oplossen van problemen waarmee de werkelijkheid beschreven wordt, toekomstige gebeurtenissen worden voorspeld en ontwerpen kunnen worden gemaakt en ontwikkeld.

De nadere uitwerkingen van deze algemene opdracht tot de hierboven beschreven uitgangspunten, doelen en opdracht van het primair onderwijs zijn daarmee steeds tijd- en plaatsgebonden. De uitwerkingen vloeien dus voort uit de opvattingen die in een betreffende periode en in een bepaalde cultuur heersen. Daarbij is het doel van het onderwijs het kind van onvolwassen tot volwassen cultuurdrager te begeleiden (Branger, 1973). Voor het primair onderwijs is deze doelomschrijving toe te spitsen tot “het toeleiden van ieder kind tot diens beste mogelijkheden”. In de lijn van Branger betekent dit dat “longitudinale curricula met ingebouwde differentiëringmogelijkheden” en “een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen” noodzakelijk zijn.

Deze opvattingen zijn terug te vinden in zowel de Vlaamse als de Nederlandse wetgeving voor het primair onderwijs. De huidige vorm daarvan kreeg zijn beslag in de jaren tachtig en negentig van de twintigste eeuw. De respectieve wetgevers hebben deze opvattingen, in vergelijkbare bewoordingen, voor beide landen vastgelegd in het achtste artikel van de wetgevingen voor het primair onderwijs (VDB en WPO). Het uitgangspunt krachtens de bepalingen uit deze artikelen is dat iedere school het onderwijs zodanig inricht dat ze een omgeving schept waarbinnen de leerlingen een ononderbroken ontwikkelings- en leerproces kunnen doormaken. Daarbij zal de school dit proces dienen af te stemmen zowel op de individuele mogelijkheden als op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

Verder is uit de wettelijke bepalingen het uitgangspunt af te leiden dat de wetgever het gewoon basisonderwijs in principe verantwoordelijk acht voor het onderwijs aan alle leerlingen² van de eerder aangeduide leeftijdscategorie.

De informatie en de methoden die scholen in het primair onderwijs hun leerlingen aanbieden omvatten een zestal leergebieden³. Voor deze leergebieden zijn doelstellingen, inhouden en criteria geformuleerd om de kwaliteit van de te verwerven kennis en vaardigheden te duiden. Voor het onderwijsaanbod betekent dit dat de actoren in het keuzeprocess een doorgaande lijn zullen overwegen, die is afgestemd zowel op de mogelijkheden als op de ontwikkeling van de kinderen. Iedere school dient immers te zorgen voor een aanbod dat is gericht op de basale en veelzijdige ontwikkeling van ieder kind. Daarbij dient het aanbod te zijn afgestemd op de mogelijkheden en behoeften van de leerlingenpopulatie als geheel. Dit aanbod zal zich verder moeten uitstrekken over de volledige duur van de schoolperiode. Het betekent dat iedere basisschool haar onderwijs dient in te richten en aan te bieden volgens welomschreven doelen, inhouden en opbouw. Daarbij zal de school moeten zorgen voor een aanbod waarmee de leraren adequaat kunnen aansluiten bij de wijze waarop de kinderen leren.

De inhoud van het aanbod voor het primair onderwijs heeft daarmee enkele speciale eigenschappen die evenzoveel mogelijke argumenten voor het keuzeproces opleveren.

1. Het gaat om basiskennis en vaardigheden die voor het functioneren in de samenleving onmisbaar zijn en die een voorwaarde vormen voor het volgen van vervolgonderwijs.
2. De inhoud dient te zijn aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de leerlingen.
3. De inhoud dient zo veel mogelijk aan te sluiten bij de ervaringswereld van de leerlingen.
4. De inhoud dient te zijn afgestemd op de kenmerken van de populatie.

In feite vormen deze eigenschappen mede de basis voor de kwaliteitseisen die zijn te stellen aan het onderwijsaanbod.

3.1.2 Onderzoek naar de kwaliteit van het aanbod van leesmethoden

Op een ‘goede’ school voor primair onderwijs geven de leraren onder gunstige schoolcondities zodanig onderwijs dat voor alle leerlingen optimale opbrengsten worden gerealiseerd (Inspectie van het Onderwijs, 1997).

Als basis voor het onderwijs in begrijpend lezen gebruiken scholen in Vlaanderen en Nederland doorgaans een op een methode gebaseerd aanbod. Resultaten van inspectieonderzoek wijzen erop dat de gebruikte methode voor begrijpend lezen sterk bepalend is voor de kwaliteit van het leerstofaanbod en de vormgeving van de instructie (Inspectie van het Onderwijs, 1996a). Daarbij blijkt een voldoende uitkomst op de indicatoren voor strategisch leesonderwijs gerelateerd aan het gebruik van een recente methode (Dijk et al., 2000; Instituut voor Leerplanontwikkeling, 2000; Sijstra, 1997). Uit ander onderzoek bleken overigens geen verschillen tussen scholen in begrijpend leesprestaties op grond van de gebruikte methode (Bergh et al., 2000). De methoden waren voor dat onderzoek verdeeld in drie categorieën (zie § 3.2.1) en besloegen een periode van zes jaar. Een conclusie uit dit onderzoek was dat verschillen tussen scholen in leesprestaties veel meer afhankelijk lijken te zijn van kenmerken van de schoolbevolking dan van de gebruikte methode. Voorts leek nauwelijks ruimte voor duidelijk traceerbare effecten van effectief, strategisch leesonderwijs. De resultaten leveren daarmee twijfels op voor dit subdomein wat betreft de waarde van de uitgangspunten en opvattingen over effectieve instructie (§ 3.1.5 en § 3.1.7).

Overigens verschillen deze conclusies met de uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs (Sijstra, 1997). Uit deze peiling blijken significant mindere leesprestaties van leerlingen die leesonderwijs kregen met behulp van methoden die voldoen aan de kerndoelen noch aan de huidige opvattingen over strategisch leesonderwijs.

Gezien de resultaten van methode-analyses zorgen de auteurs van de nieuwere methoden er tegenwoordig voldoende voor om de variabelen die de effectiviteit bevorderen, te verwerken in het inhoudelijk aanbod voor de leerlingen en in de aanwijzingen voor de leraren die in de handleidingen zijn opgenomen (Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1997, 2000, 2001).

Een te verwachten verbetering van de leerprestaties van de leerlingen die voortvloeit uit een nieuwe methode kan daarmee voor de school een te overwegen argument zijn in het keuzeproces. Of de algemene verwachting dat het vergroten van de beleidsvrijheid en zelfverantwoordelijkheid leidt tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs en het aanbod, is zonder referentiepunt overigens moeilijk zichtbaar te maken (vgl. § 4.4).

Overigens is evenmin bekend of de scholen daarmee effectiever worden of zijn geworden in de zin van een verhoging van het niveau van de leerprestaties, vastgesteld op grond van methode-onafhankelijke toetsing. Op basis van zo'n productgerichte omschrijving is het wel mogelijk de kwaliteit van een effectieve school te definiëren (Scheerens, 1997). Een dergelijke interpretatie van kwaliteit is echter beperkt.

Ze gaat voorbij aan de condities, personeel, financieel en materieel, waarbinnen een school haar onderwijs moet verzorgen. Evenals aan aspecten die betrekking hebben op het vermogen en de motivatie van de leerlingen om te leren en op de kwaliteit van het aanbod en de instructie (vgl. Dijkstra et al., 1985).

Bij een omschrijving van de kwaliteit van het onderwijsaanbod van een effectieve school zullen ten minste ook procesaspecten betrokken moeten worden. Het gaat daarbij om de wijze waarop en onder welke condities de school het door haar gekozen onderwijsaanbod voor de leerlingen verzorgt. Dit in de vooronderstelling dat het in het onderwijs enerzijds gaat om (kwaliteits)producten in de zin van (reproduceerbare) kennis. Anderzijds vooral ook om het oefenen van vaardigheden zelf de kennis te verwerven en toe te kunnen passen.

In deze vaardigheden ligt de kern van begrijpend lezen.

3.1.3 Overwegingen van organisatie en inhoud van het aanbod

Organisatie en groeperingsvormen. Een meerderheid van de basisscholen in Vlaanderen en Nederland gaat voor haar onderwijs uit van een leerstof-jaarklassen organisatie (Bronneman-Helmers, 1999; Inspectie van het Onderwijs, 1999b; Onderwijsinspectie, 2000).

De term onderwijs omvat zowel de organisatie, het curriculum als de instructie. Het doel van het onderwijs is gericht op het overdragen van leerstof en vaardigheden, zodanig dat de leerlingen kennis ontwikkelen en vaardigheden kunnen oefenen.

In het primair onderwijs krijgen de leerlingen op systematische wijze kennis en vaardigheden overgedragen van voornamelijk vast aan de school verbonden leraren. De leerlingen zitten in jaarklassen en de opzet van het aanbod stemt met deze indeling overeen.

De indeling in jaarklassen⁴ behelst een organisatievorm gebaseerd op de koppeling van het moment waarop een kind de leerplichtige leeftijd bereikt aan een schooljaar in samenhang met een telmoment⁵. De leraren zijn in het algemeen elk jaar vast verbonden aan één jaarklas.

De organisatie van het leerstofaanbod sluit daar organisatorisch op aan doordat de leerlingen onderwijs-organisatorisch in leerstof-jaarklassen zijn ingedeeld. In de leerstof staat doorgaans een basisaanbod centraal dat is gericht op een gemiddeld voor de betreffende jaargroep te verwachten niveau, waarbij de inhouden en het te bereiken eindniveau tegenwoordig worden afgeleid van de eindtermen en kerndoelen. Het basisdeel van het leerstofaanbod bieden de leraren doorgaans klassikaal aan. Aan het begin van een schooljaar start de leraar met het aanbieden van de stof uit het deel van de methode dat bestemd is voor de betreffende jaarklas.

Bij begrijpend lezen gaat het erom de leerlingen een heuristisch te laten ontwikkelen hoe een tekst te lezen en deze te analyseren (zie § 1.1.1). Dit gebeurde aanvankelijk door de leerlingen een tekst te laten lezen waarover ze vervolgens vragen en opdrachten moesten maken.

Op deze aanpak is kritiek gekomen. Durkin (1979) stelde vast dat in de vormgeving van de instructie bij begrijpend lezen de nadruk vooral ligt op het beoordelen van de antwoorden van de leerlingen op die vragen en opdrachten en minder op gerichte instructie in begrijpend lezen (Durkin, 1979). In een vervolgstudie concludeerde hij dat de oorzaak hiervan vooral te zoeken is in het ontbreken van aanwijzingen in de handleidingen bij het leerstofaanbod op basis waarvan de leraren expliciet onderwijs (kunnen) geven in strategieën voor denken en leren (het leren leren) (Durkin, 1981). Bijna twintig jaar later wordt vastgesteld, dat in de gewraakte werkvormen nog weinig is veranderd (Mulder, 1996; Sijstra, 1998). In haar onderzoek naar de stand van zaken over het taalonderwijs over de vormgeving van de instructie bij het onderdeel begrijpend lezen concludeert Sijstra dat het bevorderen van leesbegrip bestaat uit veel teksten laten lezen en daarover veel vragen laten beantwoorden (Sijstra, 1998).

Bij de methoden voor begrijpend lezen vindt differentiatie veelal plaats langs een basisstof-extrastofmodel of een model van beheersing-herhaling-verrijking (zie verder § 3.2).

De leerlingen krijgen in beide gevallen gedurende de opeenvolgende leerjaren een vrijwel gelijk onderwijsaanbod, dat ze in een nagenoeg gelijke tijd verwerken. Inspectieonderzoek wijst uit dat bij de verwerking van het aanbod ruim een derde deel van de basisscholen bij de verwerking enige differentiatie toepast. Het gaat dan om zogenaamde tempo-differentiatie (Inspectie van het Onderwijs, 1996a).

Deze aanpak zal in elk geval voor begrijpend lezen in mindere of meerdere mate vermoedelijk voor het merendeel van de scholen van toepassing zijn (Inspectie van het Onderwijs, 1996a).

Voor leergebieden of subdomeinen, waar scholen doorgaans methoden inzetten, is het onderwijsaanbod per jaarklas toegeschreven naar het gemiddelde niveau van de leerlingen van de betreffende leeftijd. Dit is ook het geval voor de methoden die in het Vlaamse en Nederlandse primair onderwijs in gebruik zijn voor begrijpend lezen. Het gebruik van methoden begint doorgaans in klas 1 in casu groep 3 met het aanvankelijk lezen.

Hieraan voorafgaand ligt in de kleutergroepen de nadruk op de ontwikkeling van de woordenschat en decodeervaardigheden⁶ waarbij de leraren onder meer prentenboeken en praatplaten ter ondersteuning gebruiken.

Inhoud en leertijd. Voor het taalonderwijs in zijn geheel, waaronder begrijpend leren lezen, wordt een belangrijk deel van de beschikbare tijd per week gebruikt. De leraren in de kleutergroepen besteden ongeveer vier uur per week aan het taalonderwijs dat hoofdzakelijk is gericht op het ontwikkelen van mondelinge vaardigheden (Sijstra, 1998). Gerichte activiteiten die voorbereiden op lezen en schrijven vinden voornamelijk, maar doorgaans op onsystematische wijze, plaats in de hoogste kleutergroep (Driessen & Claassen, 1996).

Het methodegebonden aanbod voor begrijpend lezen begint doorgaans in klas 2 of 3 in casu groep 4 of 5 en loopt dan door tot in de hoogste groep, waar een overgang plaatsvindt naar vormen van studerend lezen. Een eerste verkenning en analyse van het begrijpend leesaanbod wijzen uit dat in de meeste methoden het aanbod is uitgewerkt tot op het niveau van de dagelijkse lessen. Hierbij is een dusdanig tijdschema gebruikelijk dat per week twee lessen van ongeveer drie kwartier nodig zijn om het aanbod voor een jaar door te werken.

Te concluderen is dat de opzet en inhoud van het aanbod in belangrijke mate de voor het subdomein benodigde leertijd bepalen. Voorts dat de organisatievorm in leerstof-jaarklassen met vormen van differentiatie binnen klassenverband kennelijk vrij algemeen is⁷.

Deze differentiatie is overigens veel meer van toepassing voor (voortgezet) technisch dan voor begrijpend lezen (Inspectie van het Onderwijs, 1996a).

De zorg voor een ononderbroken ontwikkeling (een doorgaande ontwikkelings- en leerlijn) bij de leerlingen vraagt om het afstemmen van het aanbod op de individuele behoeften van de leerling. Een essentieel onderdeel van de onderwijsopdracht is bovendien het (de leerlingen leren) omgaan met de verscheidenheid tussen leerlingen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 1995). Dit omgaan met verscheidenheid betreft onder meer verschillen in culturele herkomst, sociaal-economische achtergrond, sekse, begaafdheid en onderwijs-behoeften. Het betekent dat scholen tevens rekening zullen moeten houden met de kenmerken van de leerlingenpopulatie.

Leerlingenkenmerken. Te verwachten is dat kenmerken van de leerlingenpopulatie, behalve voor de actoren, ook voor de auteurs bij het schrijven van hun methode een rol zullen spelen.

Voor de actoren kan de weging van de leerlingen dienen als indicator voor de sociaal economische, de sociaal-culturele en etnische samenstelling van een school. Globaal komt de weging op het volgende neer. De school stelt bij aanmelding van de leerling vast of een wegingsfactor⁸ voor de leerling van toepassing is. Dit gebeurt allereerst op grond van de opleiding van de ouders. Indien voor de leerling geen weging van toepassing is, geldt factor 1. Voor een leerling waarvan de ouders een opleiding hebben genoten tot en met het niveau van het voorbereidend beroepsonderwijs bedraagt de wegingsfactor 1.25. Vervolgens speelt de sociaal-culturele of etnische achtergrond een rol. Is er sprake van een allochtone leerling, dan is de wegingsfactor 1.90 (Inspectie van het Onderwijs, 1999a). Uit onderzoek komt naar voren dat verschillen tussen scholen in de leesprestaties van de leerlingen bij begrijpend lezen een samenhang vertonen met deze kenmerken (Bergh et al., 2000).

Het belang voor scholen om bij de keuze voor het aanbod rekening te houden met de leerlingenkenmerken, blijkt onder meer uit inspectieonderzoek. Vastgesteld is dat de vier tot vijf procent scholen die het zwakst scoren op de indicatoren voor goed onderwijs, onder andere onvoldoende opbrengsten hebben in de resultaten van het onderwijs voor begrijpend lezen. Bij deze vaststelling is rekening gehouden met de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Tegelijkertijd blijken ook elementaire onderdelen van het aanbod, het didactisch handelen of de leerlingenzorg onvoldoende te zijn. Deze scholen zijn vertegenwoordigd doorheen alle variabelen als denominatie, schoolgrootte en schoolgewicht. Oververtegenwoordigd echter zijn scholen met een leerlingenpopulatie van laag opgeleide autochtone ouders of uit etnische minderheden (Inspectie van het Onderwijs, 2001). Bij de keuze voor het aanbod voor begrijpend lezen dienen zeker deze scholen met de leerlingenkenmerken⁹ rekening te houden.

Doelen van de school. Sociaal economische kenmerken zullen voor de actoren argumenten opleveren tijdens het keuzeproces. Tevens zullen de actoren de vraag stellen of de methode die zij willen kiezen, is geschreven met respect voor de geloofs- of levensovertuiging waar de schoolgemeenschap vanuit gaat. Dit betekent dat de inhouden en werkwijzen van de te kiezen methode voldoende moeten overeenstemmen met de eigen opvattingen en uitgangspunten. In § 2.2.4 is de inspraak in de vrije keuze voor het aanbod behandeld.

Om zoveel mogelijk recht te doen aan de opvattingen en uitgangspunten die (grotere) groepen van scholen onderschrijven, worden methoden daarmee dikwijls in overeenstemming gebracht. Veelal zal het dan gaan om een specifieke optiek vanuit een bepaalde geloofs- of levensovertuiging¹⁰, een enkele keer vanuit specifieke onderwijskundige overwegingen.

3.1.4 Eigenschappen van het onderwijsaanbod voor begrijpend lezen

De inhouden van een onderwijsaanbod worden gestuurd door de aan een leergebied gebonden en de leergebied overstijgende ontwikkelingsdoelen en eindtermen (Vlaanderen) dan wel kerndoelen (Nederland). Dat de kinderen in het primair onderwijs hun eerste kennismaking hebben met de inhouden betekent tevens dat deze, zeker in de eerste periode van dit onderwijs, een sterk voorbereidend karakter bezitten. Het gaat dan om inhouden voor de basiskennis en de vaardigheden die voorwaardelijk zijn om het verdere onderwijs in het betreffende leergebied te kunnen volgen (Bast, 1995). Naar de longitudinale effecten tussen verschillende componenten van voorbereidend en aanvankelijk taal en leesonderwijs is onderzoek uitgevoerd (Aarnoutse et al., 2000). Uit dit onderzoek blijkt een sterke invloed van woordenschat, begrijpend luisteren en letterkennis op woordidentificatie, spellen en begrijpend lezen. In het leren lezen kunnen leerlingen pas symbolen leren herkennen als ze al een taal kennen. Ze kunnen dan symbolen en klanken leren associëren. In de uitwerkingen en de opzet van het curriculum voor het aanbod van (begrijpend) lezen houden de scholen rekening met dit soort gegevens. Binnen het leergebied Nederlandse taal verschuift in de loop van de jaren namelijk de klemtoon van taal en lezen als doel, naar taal en lezen als middel. Bij het domein lezen is dit zichtbaar in de verschuiving van de ‘techniek’ van het lezen in de lagere klassen naar het begrip van het geschrevene in de hogere klassen.

Een indeling in voorbereidend en aanvankelijk lezen, gevolgd door voortgezet (technisch) lezen en uiteindelijk begrijpend en studerend lezen is dan ook in het primair onderwijs gebruikelijk (zie: § 1.1.3). Het ligt voor de hand dat dit consequenties heeft voor de onderlinge samenhang tussen de verschillende subdomeinen van taal en voor de doorgaande lijn. De doorgaande lijn en de samenhang met andere taal en leesdomeinen zijn daarmee voorwaarden waaraan een verantwoord onderwijsaanbod voor begrijpend lezen dient te voldoen. Bij de keuze voor het aanbod zullen scholen daarom rekening houden met de vraag of de inhouden een doorgaande lijn bezitten waarmee ze voor hun leerlingen een ononderbroken leerproces¹¹ kunnen garanderen (artikel 8, VDB en WPO). Voorts zullen scholen rekening houden met de onderlinge samenhang tussen de inhouden uit de onderscheiden andere subdomeinen. Het garanderen van de doorgaande lijn in het aanbod en de afstemming van het onderwijs op relevante verschillen tussen leerlingen blijkt in de praktijk voor vele scholen overigens problematisch. Uit de resultaten van onderzoek door de Nederlandse inspectie komt namelijk naar voren dat een meerderheid van de basisscholen op deze indicatoren zwak scoort. Ongeveer dertig tot veertig procent van de scholen behaalt de criterium score (Inspectie van het Onderwijs, 2002c). Terwijl onderzoek uitwijst dat vanaf de aanvang van het schoolse onderwijs sprake is van (grote) verschillen tussen kinderen. Ook in leesvaardigheid (Bast, 1995; Stanovich, 1986). Achterblijvende of stagnerende ontwikkelingen in deze vaardigheden kunnen voor de betrokken leerling leiden tot bezwarende gevolgen op de langere termijn waaronder functionele ongeletterdheid.

Om hierin te verbeteren blijkt voor de doorgaande lijn het gebruik van een methode door de leraren en de aanwezigheid van duidelijke tussendoelen en leerlijnen noodzakelijk (Inspectie van het Onderwijs, 1998, 1999a, 2000, 2001).

De afstemming op de individuele behoeften (niveaudifferentiatie, onderwijs op maat, adaptief onderwijs) is overigens al vele jaren een uitgangspunt in het overheidsbeleid. Dit ondanks dat onderzoek kennelijk nog “nooit heeft aangetoond dat een meer individuele aanpak in alle situaties superieur zou zijn aan een meer klassikale” (Bronneman-Helmers, 1999).

Uit onderzoeken komen aanwijzingen naar voren dat het inrichten van niveaugroepen om verschillende redenen juist voor de zwakkere leerlingen minder effectief is, zowel voor hun prestaties als voor de sociaal-emotionele ontwikkeling (Allington & Walmsley, 1995; Meijer, 1995; Reezigt, 1993). Vernieuwingen binnen het onderwijs zijn voornamelijk leerlinggericht. Juist deze leerlinggerichte elementen in het hedendaags onderwijs zouden nadelig uitpakken voor kinderen uit lagere sociale milieus en van allochtone afkomst (Denessen, 1999). Bovendien zal de school met het aanbod meer dan voorheen gericht dienen te zijn op het verwerven en oefenen van procesvaardigheden. Scholen zien zich dus geconfronteerd met de vraag hoe een balans te vinden tussen afstemming op individuele behoeften versus de afstemming op de ‘gemiddelde leerling’ (Onderwijsinspectie, 2000). Tegelijkertijd spelen voor de scholen de opvattingen over kennelijk meer effectieve vormen van leren leren in de zin van onderwijs in cognitieve leer- en leesstrategieën.

In het voorgaande zijn vooral uitgangspunten naar voren gekomen die als argumenten vermoedelijk vooral zullen spelen bij onderwijskundig-inhoudelijke en -organisatorische overwegingen tijdens het keuzeproces. Te verwachten is dat de actoren bij de keuze ook argumenten zullen overwegen die betrekking hebben op bepaalde aspecten van het onderwijs-leerproces, van onderwijzen en leren. Deze worden hierna behandeld. Ze zijn samengevoegd onder de titel instructietechnologische overwegingen.

3.1.5 Instructietechnologische overwegingen

Onder instructietechnologie is hier verstaan het geheel van theorie (informatie en methoden) op een domein en regels voor het oplossen van een ontwerpprobleem op dat domein. In dit geval de praktische regels voor de vormgeving van een instructie die tot leren leidt.

Een instructie is te zien als een object dat wordt ontworpen. Het ontwerp rust op een theorie en de ontwikkeling ervan volgt een ontwerpmodel. Instructie is een vorm van communicatie tussen een expert (de leraar) en een beginner (de leerling) over objecten in een werkelijkheid. Evenals over hoe deze gecategoriseerd worden, hun eigenschappen, hoe en waarom de objecten veranderen (processen) en hoe ze gemaakt kunnen worden (in geval van het oplossen van een ontwerpprobleem). De beginner moet dus concepties over die objecten ontwikkelen en operaties op de objecten oefenen (Dijkstra, 2000). Het oplossen van een ontwerpprobleem leidt tot het maken van een object. Een ontwerpprobleem heeft vier subproblemen: ontwerp, ontwikkeling, gebruik en onderhoud en afdanken en vervanging (zie § 1.1.4).

In het voorliggende onderzoek zijn deze elementen te betrekken op de keuze voor een methode voor begrijpend lezen. De methode is te zien als een object dat doorgaans reeds ontwikkeld is. Scholen kunnen uit meerdere methoden (objecten) kiezen. De argumenten kunnen per te kiezen methode verschillen. Doch te veronderstellen is dat de actoren bij de keuze voor een nieuw aanbod voor begrijpend lezen bepaalde argumenten steeds in hun overwegingen zullen betrekken. Verschillende van deze mogelijke argumenten zijn in de voorgaande paragrafen behandeld. Het gaat om argumenten als de dekking voor de kerndoelen, de overeenstemming met het school(werk)plan en de doorgaande lijn. Andere argumenten zijn de samenhang binnen, de samenhang met, of de aansluiting op andere subdomeinen uit het leergebied Nederlandse taal. Net als de aansluiting op de kenmerken van de leerlingenpopulatie en de differentiatie mogelijkheden.

Het ontwerp van een methode voor begrijpend lezen rust doorgaans op een theorie over leren en is volgens een ontwerpmodel (stappenplan) ontwikkeld.

De theorieën die daarbij worden gebruikt voor de vormgeving van het instructieontwerp (volgens een ontwerpmodel of stappenplan) zijn afkomstig uit de psychologie en de epistemologie. Op grond van de eigenschappen van de leertheorieën zijn deze in categorieën ingedeeld. Net als de psychologische theorieën in het algemeen makende meeste leertheorieën een onderscheid tussen het kennis construerende subject en het te kennen object.

De ‘behavioristische’ leertheorie verklaart de verandering van gedrag door de invloed van de omgeving. De cognitivistische leertheorie verklaart de verandering van gedrag uit de wijziging van een interpretatie die de persoon aan een verschijnsel toekent. De dialectisch-materialistische theorie maakt geen onderscheid tussen subject en object. Het kennen (in het bewustzijn) wordt gezien als (a) een eigenschap van de materie wanneer deze op hogere stadia van de evolutie een grote mate van organisatie te zien geeft en (b) als een actieve weerspiegeling van de objectieve werkelijkheid die ontstaat onder condities van menselijk sociaal leven (Eisenga en Van Rappard, 1981). Omdat over de aard van de kennis een onderscheid gemaakt wordt tussen experiëntialisme (constructivisme) en objectivisme, hebben deze kentheoretische stromingen ook invloed gehad op de vormgeving van instructie.

In de psychologie van het leren is gedurende de laatste vijftien jaar vooral aandacht besteed aan het effect van voorkennis op leren en van de vele misconcepties van leerlingen. Voorts aan de zogenaamde ‘expert-novice’ verschillen, waarbij de expert op grond van uitgebreide conceptuele kennis het probleem in zeer korte tijd oplost en de novice, die wel genoeg kennis heeft om het probleem op te lossen, er zeer lang over doet. Evenals aan aspecten van metacognitie in de zin van sturing van het eigen leerproces en zelfregulatie (Pellegrino, in press).

Een technologie is het geheel van verklarende en van ontwerp-kennis, die nodig is om ontwerp-problemen op te lossen. Voorbeelden zijn chemische technologie, instructie-technologie. Een techniek omvat een vaste stappenvolgorde in de ontwikkeling of realisering van een ontwerp. Voorbeelden zijn de auteur/uitgever die vanuit het doel de indeling en de vorm ontwerpt van de methode en daarbij de inhoud, de benodigde tijd en aanvullende materialen vaststelt. De leraar die de methode toepast hanteert bepaalde technieken om de inhoud aan te bieden en de leerlingen te leren leren.

De communicatie tussen de leraar en de leerling bestaat bij begrijpend lezen onder meer uit het geven van informatie, van voorbeelden, uit het voordoen van stappen om een probleem op te lossen, uit het stellen van vragen (problemen), het geven van opdrachten, het beantwoorden van vragen, het terugkoppelen en het geven van aanvullende aanwijzingen. De schets van de opbouw van de communicatie nu, vormt het instructieontwerp. De algemene regel hierbij is de leerling zo veel mogelijk zelf actief te laten leren om het gestelde doel te bereiken. In de methoden is de inhoud in instructieve vorm gegoten en de communicatie al voor een deel in de tekst verwerkt. De vormgeving van de methode wordt doorgaans expliciet gemaakt in de handleiding of in bijbehorend achtergrondmateriaal voor de leraren. Daarnaast heeft iedere leraar zijn of haar kennis en ervaring over de vormgeving van instructie en wordt de methode beoordeeld in hoeverre deze correspondeert met die kennis.

In het begrijpend lezen gaat het er primair om het doel van de tekst die de auteur gemaakt heeft te begrijpen. De teksten kunnen verschillende doelen omvatten. De leraren beoordelen de inhoud van een te kiezen methode enerzijds op grond van hun kennis over leren en instructie. Anderzijds op grond van de in de methode geschetste ervaringswereld van de leerlingen. Deze kennis hebben ze verkregen tijdens hun initiële opleiding¹² en vervolgens door praktijkervaring en verdere post-initiële scholing en professionalisering.

Door de jaren heen zal de leraar meer kennis over leren en instructie ter beschikking hebben en kunnen toepassen. De beoordeling van de verschillende te kiezen leesmethoden zal meer of minder met deze kennis corresponderen. Op grond daarvan zullen de leraren beslissen wel of geen gebruik te maken van een bepaalde methode.

Welke methode een school ook kiest, uiteindelijk gaat het steeds om de leerresultaten die zij met haar onderwijsaanbod bereikt. Leerresultaten die sterk uiteen kunnen lopen en verschillen te zien geven die neerkomen op één à twee jaar onderwijs (Bronneman-Helmers, 1999). Vanuit de opvatting dat de kwaliteit van het onderwijs onder meer blijkt uit het niveau van deze leerresultaten (Scheerens, 1997), heeft deze constatering betekenis. De leerresultaten van de leerlingen kunnen namelijk worden gezien als de resultante van de leerlingkenmerken, de intelligentie en de bereidheid om te leren, samen met de onderwijstijd en de kwaliteit van de instructie. Daarmee is vanuit het onderwijsaanbod gezien, voor de actoren de vormgeving van de instructie van belang.

Een aantal veronderstellingen over leren en instructie lijkt bij begrijpend lezen doorheen de meeste methoden steeds herkenbaar. Dit maakt een eerste verkenning van het aanbod aan methoden voor begrijpend lezen en de resultaten van de literatuurstudie zichtbaar. Tevens is de laatste decennia in de kenmerken van de methoden een verschuiving te zien van meer product- naar meer procesgerichte instructievormen. De gebruikelijke instructievormen bij de methoden voor begrijpend lezen zijn aan te duiden met de begrippen beheersingsleren, directe instructie, probleemgestuurde instructie, constructivistische en interactieve instructievormen. De verschillende vormen bezitten wat betreft de toegepaste procedures en technieken de nodige overlap. Interactieve elementen komen in elke instructievorm voor. Eigenschappen van het ontwerp kunnen dikwijls niet eenduidig als toepassing van een theorie worden aangemerkt. Ten slotte is in het merendeel van de begrijpend leesmethoden die de afgelopen twee decennia op de markt zijn verschenen de nadruk meer komen te liggen op het leerproces zelf en op de te hanteren leesstrategieën (zie § 1.1.1) waarbij de instructie behalve op begrip en inzicht zelf, tevens is gericht op de wijze waarop de leerlingen dit begrip en inzicht verwerven (Biemond, 1998). De veronderstellingen waar het in de meeste methoden om lijkt te gaan en die derhalve hier worden behandeld, hebben te maken met gestructureerd onderwijzen (Scheerens & Bosker, 1997; Velden, 1996) en effectieve instructie factoren (Sipe & Curlette, 1997). Deze kennis is van belang voor de keuze voor de opzet en de inhoud van het aanbod en van de bijbehorende instructievormen. Tevens is ze van belang voor de implementatie van het nieuwe aanbod en voor eventuele scholing van het team.

Product- en procesgerichte benaderingswijzen. In het onderzoek naar de verwerving en de evaluatie van kennis en vaardigheden, is de afgelopen decennia veel aandacht gegeven aan het proces van denken en aan het leren leren. Daarvoor was vooral aandacht voor het product en de externe condities waaronder dit tot stand kwam. Deze verschuiving heeft tot nieuwe veronderstellingen en evidenties geleid en kan voor de actoren verschillende argumenten voor keuze voor een methode opleveren.

Tegelijkertijd vindt een ontwikkeling plaats van een meer leraar-gecentreerde benadering van de instructie naar een meer leerling-gecentreerde aanpak (Derksen & Bergen, 2001).

De aangeduide verschuiving is tevens zichtbaar in de opzet van en in de handleidingen bij de methoden, waaronder die voor begrijpend lezen. Het is aannemelijk dat de actoren uitgaan van een aantal veronderstellingen over de kenmerken waaraan het (te kiezen) aanbod zal moeten voldoen. Zij zullen verwachten dat een nieuw te kiezen aanbod die kenmerken bezit.

Daarmee worden de kenmerken die geëxpliciteerd zijn in de methoden, tevens argumenten in de overwegingen op grond waarvan de actoren hun keuzes maken.

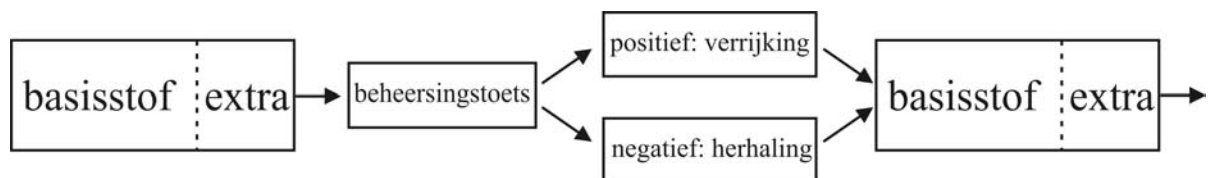
Argumenten vanuit de beginselen van beheersingsleren. Beheersingsleren is een model voor de vormgeving van de instructie. Dit model omvat een leertaxonomie uit de jaren zestig (Bloom et al., 1964). In de taxonomie van Bloom zijn cognitieve, affectieve en psychomotorische activiteiten te onderscheiden als drie domeinen van leren. Deze domeinen vertonen overeenkomst met de domeinen kennis, houding en vaardigheden. Het cognitieve domein kent de zes beheersingsniveaus kennis, inzicht, toepassing, analyse, synthese en evaluatie. Deze niveaus lopen in volgorde van eenvoudig naar complex.

Voor de vormgeving van de instructie van begrijpend lezen is het van belang te onderscheiden of de leerlingen de stof alleen behoeven te kunnen reproduceren (kennisniveau) of dat ze in staat moeten zijn in te schatten (analyse-niveau) welke aanpak ze moeten kiezen bij het lezen van een specifieke tekst (evaluatie-niveau).

Hierop aansluitend is enkele jaren later een taxonomie van cognitieve en affectieve dimensies voor begrijpend lezen uitgewerkt (Barret, 1968).

Verskillende methoden voor het primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland baseren zich op een basisstof-extrastofmodel of op een wat verder uitgebreid model van beheersen-herhalen-verrijken.

Een van de eerste methoden voor begrijpend lezen waarin de realisering van deze wetenschappelijke inzichten tot uitdrukking kwam was 'Met inzicht leren lezen'. Deze methode werd begin jaren zeventig ontwikkeld. De opdrachten uit de methode stemden overeen met de doelen en de ordening van de taxonomie van Barret. Naar schatting van de uitgever is de methode op meer dan veertig procent van de Nederlandse scholen gebruikt tot zij in 1992 uit de handel werd genomen (Mommers & Janssen, 1996).



Figuur 3.1. Het basisstof-extrastofmodel en het model van beheersen-herhalen-verrijken kunnen worden opgevat als een uitbreiding van het beheersingsleren.

Het model van beheersingsleren kent differentiatie naar tijd (tempo) en naar instructievormgeving. In de basisstof-extrastof vormgeving is differentiatie aan het model toegevoegd door middel van de extrastof mogelijkheid. De extra leerstof is bedoeld voor leerlingen die binnen de gestelde tijd klaar zijn met het verwerken van de basisstof. In de beschreven situatie wordt deze differentiatie veelal aangeduid als tempo-differentiatie.

Daarvan is in feite echter weinig sprake. De snellere leerlingen krijgen geen gelegenheid door te gaan met de basisstof ondanks dat ze de voorafgaande stof beheersen. Deze leerlingen moeten in de tijd die zij over hebben nadat ze klaar zijn met de basisstof, de extra of verrijkingstof maken (tot ook de andere leerlingen klaar zijn). Daarna beginnen ze tegelijk met de andere leerlingen aan het volgende blok basisstof.

Binnen het basisstof-extrastofmodel vormt de basisstof daarmee tegelijkertijd het minimumaanbod waarmee de school de eindtermen respectievelijk kerndoelen voor haar leerlingen kan bereiken.

Een nadeel van het basisstof-extrastofmodel is dat in de praktijk het extra aanbod soms vooral ‘wachtkamerstof’ lijkt te zijn. Daarmee wordt ‘tempo-differentiatie’ eerder ‘tempo-remming’ voor de leerlingen die sneller (en meer complexe) kennis en vaardigheden kunnen verwerven. Het extra aanbod wordt namelijk wel gezien als “[...] uitloop om verschillen in tempo, niveau en belangstelling op te vangen” zoals meermalen in schoolgids of schoolplan is verwoord. Leerlingen die echt meer ‘aankunnen’, zullen meer gebaat zijn bij een (extra) aanbod dat daadwerkelijk hun kennis en vaardigheden verrijkt. Een dergelijk aanbod kent een bovengemiddelde moeilijkheidsgraad en bezit een hoge nieuwwaarde (Inspectie van het Onderwijs, 1999b).

Een kenmerk van beheersingsleren is dat de overgang naar een hoger niveau, de beheersing van het lagere niveau in casu van de voorafgaande leerstof, veronderstelt.

Verschillen tussen leerlingen uiten zich dan in verschillen in benodigde leertijd terwijl de leerprestaties mede afhankelijk zullen zijn van de mate waarin de leerlingen het voorafgaande beheersen (Weeda, 1982).

Een risico van een dergelijke taxonomie van onderscheiden niveaus ligt in een mogelijk gefragmenteerde benadering in de instructievormen (Sebesta et al., 1995). Overigens zijn positieve effecten vastgesteld van het model van beheersingsleren in onderwijsvoorrangssituaties. Tegelijkertijd is het belang van onderlinge afstemming van de methode en de gekozen vormgeving van de instructie bevestigd (Velden, 1996). Voor de actoren lijken deze bevindingen in elk geval belangwekkende argumenten op te leveren.

Directe en probleemgerichte instructie. In het bijzonder vanuit onderzoek naar effectieve instructie zijn in de jaren negentig directe instructie en probleemgerichte instructie als instructievormen in de aandacht komen te staan (Inspectie van het Onderwijs, 1996a).

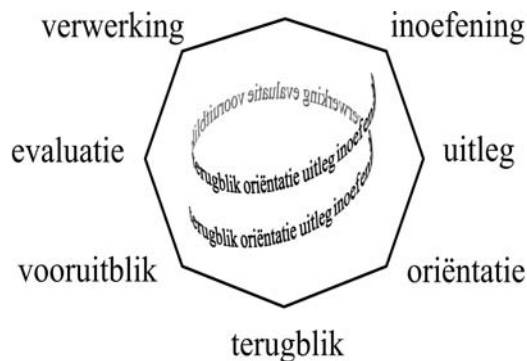
Bij directe instructie en probleemgerichte instructie verlopen de begrijpend leeslessen langs vergelijkbare fasen. Een les is hier opgevat als een tijdseenheid waarin leren en instructie plaatsvindt. Bij de probleemgerichte instructie staat de activiteit van de leerling meer centraal dan bij de directe instructie (Geenen & Gresnigt, 1991). Aan de vormgeving van de directe instructie is een aantal specifieke kenmerken te onderscheiden die evenzoveel argumenten kunnen opleveren voor het keuzeprocess.

Allereerst zijn de leerdoelen tevoren duidelijk vastgesteld en is de leerstof uitgewerkt in opeenvolgende taken. De leraar vertelt de leerlingen wat zij moeten leren terwijl de leerlingen moeten laten zien dat zij bepaalde basisvaardigheden beheersen voordat ze volgende, moeilijker taken krijgen aangeboden. Daartoe toetst de leraar regelmatig de ontwikkeling en vorderingen van de leerlingen met methode-gebonden en methode-onafhankelijke toetsen.

Bij geconstateerde problemen of tekortkomingen krijgen de betreffende leerlingen een daarop toegesneden remediaal aanbod. De leraar biedt de leerlingen voldoende tijd om te oefenen.

Hierbij geven de leraren veelvuldig directe aanwijzingen of suggesties (‘prompts’) en feedback (Rosenshine & Stevens, 1986; Scheerens, 1997; Veenman, 1992).

Een ander kenmerk van directe instructie is het cyclische karakter van de vormgeving van de instructie van les naar les.



Figuur 3.2. In het schema is een gefaseerde en cyclische opbouw van de directe instructie uitgewerkt. Deze begint met de terugblik en loopt (hier tegen de draairichting van de wijzers van de klok in) tot de vooruitblik.

De cyclische opbouw van de instructievormgeving gaat verder dan alleen het moment van de instructie zelf. Als geheel is namelijk sprake van een voortschrijdende spiraal van instructie en leren. Deze spiraal is in het binnendeel van Figuur 3.2 uitgebeeld.

Het model van beheersingsleren heeft (vooral) betrekking op het onderwijsaanbod: de leerling moet dit aanbod stapsgewijs beheersen. Bij het directe instructiemodel gaat het vooral om de vormgeving van de instructie die de leraar gebruikt om de stof aan de leerlingen aan te bieden. Directe instructie omvat bij begrijpend lezen een vorm van systematisch en expliciet gestuurd onderwijs in leesstrategieën (zie § 1.1.1). De leraar speelt in deze instructievorm een centrale rol. Uit onderzoek komen aanwijzingen naar voren dat onderwijs in leesstrategieën op basis van directe instructie bij begrijpend lezen effect heeft (Aarnoutse, 1998).

Aan de andere zijde van expliciete sturing van het onderwijs staat een meer impliciete sturing. Deze sturingsvormen zijn te zien als polen op een continuüm. Bij de impliciete sturingsvorm staat daarbij het zelf ontdekken van strategieën centraal. Daarmee komt deze vorm dicht te liggen tegen de probleemgerichte vormgeving van de instructie waarbij de leraar vanaf het begin van de les de activiteiten van de leerling centraal stelt. In plaats van (suggesties voor) oplossingen voor probleemsituaties aan te reiken zorgt de leraar voor vraagstellingen die de leerlingen stimuleren zelf te zoeken naar oplossingen. In de vormgeving van de instructie die behoort tot 'probleemgericht onderwijs' verloopt een les via de fasen van oriëntatie, instructie, uitvoering en verwerking.

Wat betreft het methodisch aanbod kunnen scholen op deze wijze bijvoorbeeld kiezen voor een vormgeving van de instructie gebaseerd op de tekstgerichte (Aarnoutse, 1992) of de handelingsgerichte benadering (Gresnigt, 1992). Exponenten van deze benaderingswijzen zijn Aarnoutse c.s. (Katholieke Universiteit Nijmegen) met de methode 'Wie dit leest' (Aarnoutse & Wouw, 1994) en Gresnigt en Bol c.s. (Universiteit Utrecht) met de methode 'Lees je wijzer' (Gresnigt & Bol, 1992). Deze laatste leergang is recent vernieuwd.

De verdere ontwikkeling van de inzichten over de tekstgerichte benadering is zichtbaar in de recente methode 'Onderste boven van lezen'.

In hun beschrijving van het handelingsgerichte onderwijs in begrijpend lezen, geven Gresnigt en Bol (1992) onder mee aan hoe 'Lees je wijzer' als leergang voor begrijpend lezen, tot stand is gekomen en waar ze vanuit gaat.

De methode is gebaseerd op theoretische opvattingen over een communicatiegerichte aanpak van het leesonderwijs. De aanpak is gebaseerd op een handelingspsychologische analyse van de ontwikkeling van taal en denken. Een ontwikkeling die bij leerlingen haar beslag krijgt binnen het kader van de communicatie en samenwerking met anderen. Hierbij komen de volgende indicatoren naar voren (Inspectie van het Onderwijs, 1996b):

- (a) terugblik op en activering van reeds behandelde leerstof en context-voorkennis (oriëntatie);
- (b) interactie over probleemsituaties, waarbij de leraar het oplossen van een probleem door de leerling, begeleidt (waarnemen, voorstellen, formuleren, argumenteren);
- (c) expliciete instructie, waarbij de leraar in interactie met de leerling de probleemsituatie uit het lesdoel toelicht en oplossingsstrategieën verkent;
- (d) actieve verwerking van de leerling van de oplossingsstrategie, gericht op het voorstellingsvermogen, kennisoperaties en studievaardigheden;
- (e) afsluiting, waarbij via interactie (klassikale discussie) de reflectie op (het proces en het resultaat van) de activiteit van de leerling centraal staat.

Binnen de probleemgerichte benaderingswijze wordt in vormgeving van de lessen een sterk beroep gedaan op de interactie tussen leerling en leraar. Evenals op het stimuleren van de activiteit van de leerlingen. In hun overwegingen kunnen de actoren verwachten dat deze benadering een positief effect heeft op de betrokkenheid van de leerlingen.

Leerlingen hebben zowel een kader (schets van object en situatie) als een uitleg nodig om taken uit te (kunnen) voeren en problemen op te lossen. Deze verwerking kan individueel of samen met anderen. Om te leren zijn activiteiten nodig in de zin van stappen (operaties) die tot de oplossing van een probleem leiden. Als dat probleem in een ver verleden al is opgelost en de methode van oplossing praktisch heel nuttig is, worden in het onderwijs de methoden van oplossing geoefend (optellen, vermenigvuldigen, staartdelingen maken).

Bij de directe instructie legt de leraar uit en geeft een voorbeeld. Daarna oefenen de leerlingen. De aanpak voor begrijpend lezen verschilt hiervan in zoverre dat de leraar minder uitgaat van vaste algoritmische oplossingsprocedures. Bij begrijpend lezen zal de leraar doorgaans meer nadruk (moeten kunnen) leggen op het leren van heuristische manieren om de betekenis van teksten te achterhalen en vraagstukken en leesproblemen op te lossen (§ 1.1.1).

De actoren kunnen voorts overwegen dat een actieve en probleemoplossingsgerichte leerhouding kan toenemen als het aanbod de leraar en leerling in de gelegenheid stelt uit te gaan van realistische vraagstellingen. Bij deze vraagstellingen zijn de leefwereld en ervaringen van de leerlingen uitgangspunt. Dit is in de recente methoden voor begrijpend lezen het geval (Dijk et al., 2000; Instituut voor Leerplanontwikkeling, 2000).

Constructivistische uitgangspunten. Bij begrijpend lezen is de nadruk komen te liggen op reële en voor de leerlingen betekenisvolle communicatieve contexten van de gesproken en geschreven taal. In de tegenwoordige internationale opvattingen van leesdeskundigen staan bij het methodische aanbod uitgangspunten centraal, die betrekking hebben op strategieën voor denken en leren (Aarnoutse, 1997). De opvattingen rusten deels op het constructivisme (Piaget, 1937; Jonassen, 1991). Dit is een stroming in de epistemologie waarin wordt verondersteld dat kennis over de realiteit een constructie is van de menselijke geest. Kennis is als een moment in een proces van voortdurende constructie van de realiteit. In de psychologie van de cognitie wordt het proces van kennisontwikkeling (verwerving) beschreven.

Het vindt toepassing in de vormgeving van de instructieve communicatie tussen de leraar als expert en de leerling. Overleg hierover met anderen kan leiden tot concepties die voor langere tijd geldig zijn als er overeenstemming is over de regels van geldig redeneren. Deze opvatting heeft ook invloed op het denken over begrijpend lezen (Jager, 2002). In samenhang met de ontwikkelingen in deze opvattingen is in het aanbod de nadruk komen te liggen op realistische contexten en het stimuleren van leesbevordering en waarderend lezen.

3.1.6 Materieeltechnische overwegingen

Een laatste ‘cluster’ van argumenten dat hier wordt onderscheiden, heeft betrekking op overwegingen van materieeltechnische en financiële aard. Het gaat dan om argumenten als de aantrekkelijkheid van de inhoud en vormgeving, de kosten, mogelijke korting en dergelijke. Scholen krijgen voor de materiële kosten een bedrag van het rijk. Daarbij is de bekostiging normatief onderbouwd met programma’s van eisen. In deze programma’s van eisen staat aangegeven op welke uitgaven van een gemiddelde school de materiële vergoedingen zijn gebaseerd. De programma’s van eisen worden iedere vijf jaar geëvalueerd en opnieuw vastgesteld. In het jaar 2002 ging een nieuwe periode van vijf jaar in. Het totaalbudget voor materiële bekostiging bedroeg tot die tijd circa 1,4 miljard gulden. Van de materiële kosten voor de leermiddelen blijkt een belangrijk deel toe te schrijven naar de leergebieden Nederlandse taal en rekenen.

De scholen hebben de afgelopen jaren een sterke inspanning verricht om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Deze inspanningen richtten zich vooral op het aanbod voor de leergebieden Nederlandse taal en rekenen. Daarbij zijn de kosten voor deze gebieden in vijf jaar tijd bovendien verdubbeld. Overigens mede doordat “veel methodes de laatste jaren zijn uitgegroeid tot omvangrijke pakketten met navenante prijzen” aldus een brief van de Nederlandse Staatssecretaris van Onderwijs aan de Voorzitter van de Tweede Kamer over de evaluatie van de materiële bekostiging (PO/A/01/23003, 8 juni 2001).

Tot voor enkele jaren terug bedroeg volgens het Nederlandse Bekostigingsstelsel Basis-onderwijs de afschrijvingstermijn van methoden circa tien jaar. Deze termijn is thans gesteld op acht jaar. Met de aanschaf zijn voor de scholen de nodige kosten gemoeid, met dikwijls jaarlijks terugkerende kosten voor bij de methode behorend verbruiksmateriaal. De eerste aanschaf van een methode voor begrijpend lezen met de nodige additionele materialen, kan voor een school van acht klassen met 25 leerlingen, neerkomen op een bedrag tussen de 2750 en 7.250 euro. Daarbij kunnen voor verbruiksmateriaal jaarlijkse kosten komen die variëren tussen de 350 en 900 euro (zie Dijk et al., 2000). Dit betekent dat naast de prijs ook een mogelijke korting voor de actoren een rol kan spelen. Al bijeen moeten de scholen, alleen al om financiële redenen, prioriteiten stellen in hun aanschafbeleid.

Bovendien hebben scholen de neiging pas dan tot de aanschaf van een methode over te gaan wanneer deze compleet is uitgebracht (Inspectie van het Onderwijs, 1996a).

Vervolgens spelen voor de actoren bij de keuze voor een aanbod voor begrijpend lezen enkele andere meer technische aspecten. Bijvoorbeeld de hoeveelheid tijd die de leraar kwijt is aan administratie en registratie, de bewezen bruikbaarheid in combinatiegroepen, de mate waarin kinderen zelfstandig met taken aan de slag kunnen (duidelijkheid van de vraagstelling, overzichtelijkheid van de lay-out voor kinderen). En verder nog de vormgeving en lay-out van het leerlingenmateriaal en de handleidingen voor de leraren.

3.1.7 Conclusie bij de overwegingen en argumenten

Uit voorgaande behandeling is naar voren gekomen dat de actoren hun argumenten voor het keuzeproces vanuit verschillende theorieën voor de instructie kunnen overwegen.

De hier behandelde theorieën en regels voor de vormgeving hebben gemeen dat de leraar tijdens de aanbieder structureel en systematisch ingaat op het leren en oefenen van vaardigheden voor begrijpend lezen en daarbij procedures en technieken van procesgericht, strategisch leesonderwijs hanteert (Bergh et al., 2000). Het doel van begrijpend (leren) lezen is in deze opvattingen dat de leerlingen in interactie en discussie met de leraar en hun medeleerlingen leren strategieën en kennis te construeren (Aarnoutse, 1998; Corte & Weinert, 1996). Meer algemeen gaat het (ook) bij begrijpend lezen om werkwijzen waarmee de leraren hun leerlingen helpen te leren.

Het begrijpend lezen is er op gericht de leerlingen bepaalde oplossingsmanieren te leren toepassen om uiteenlopende soorten teksten op de meest geschikte manier te lezen. Dit impliceert het leren gebruiken van leesstrategieën (Paus & Dijkxhoorn, 1999).

De nadruk binnen de vormgeving van de instructie verschuift daarbij langzaam van de vrij algemeen gebruikelijke directe instructie (Veenman, 1992) naar het leren door het oplossen van problemen. Dit stemt overeen met de opvattingen over de constructie van kennis (Jong & Biemans, 1998; Pressley et al., 1992; Scheerens, 1997).

Nog weinig onderzoek is bekend naar de wijze waarop leraren instructiemodellen toepassen die zijn gebaseerd op het constructivisme, of naar de leereffecten daarvan bij de leerlingen (Jager, 2002). Daartegenover staat onderzoek naar de vormgeving van de instructie gebaseerd op directe instructie, met aanwijzingen voor positieve effecten op de prestaties in de basisvaardigheden van de leerlingen. Volgens De Jager (2002) is nog weinig evidentie te vinden dat directe instructie ook geschikt is voor het leren van meer complexe vaardigheden zoals begrijpend lezen en metacognitieve vaardigheden. Voorts is weinig onderzoek voorhanden over de differentiële effecten van het model. Uit haar eigen promotieonderzoek is overigens empirische evidentie naar voren gekomen dat het directe instructiemodel gebruikt kan worden voor het aanleren van complexe metacognitieve vaardigheden. Wat begrijpend lezen betreft blijkt 'cognitive apprenticeship' als uitwerking van de uitgangspunten van het constructivisme effectief voor de intelligente leerlingen, terwijl directe instructie effectiever is voor minder intelligente leerlingen. Deze bevindingen leveren voor de actoren argumenten op voor de keuze voor het nieuwe onderwijsaanbod.

De uitgangspunten voor de instructie bij begrijpend lezen kunnen in twee categorieën van argumenten worden geplaatst. Enerzijds zijn er argumenten die te maken hebben met de kwantiteit, doelgerichtheid en de kwaliteit van de effectieve instructie. Wat de kwaliteit van de instructie betreft heeft het effectiviteitsonderzoek uitgewezen dat vooral gestructureerd onderwijs effectief is (Scheerens, 1997). Anderzijds is vanuit onderwijspsychologische ontwikkelingen en vanuit de epistemologie hierop een duidelijke nuancering aangebracht.

In deze nuancering staan actieve, interactieve elementen en aspecten van zelfstandig en ontdekkend leren voorop. Ook is zichtbaar dat deze elementen van de te onderscheiden instructievormen verschillende technieken omvatten waaraan tevens verschillende doelen ten grondslag zijn gelegd voor het leren en onderwijzen. Gemeenschappelijk zijn een gestructureerde instructie met samenhangende lesdoelen en inhouden. Evenals een op doelen en inhouden afgestemde toetsing gevolgd door analyse en diagnose van de resultaten en daarop gebaseerde hulp (Scheerens, 1997).

In de inhoud, opbouw en bijbehorende instructievormen van de meer 'recente' begrijpend leesmethoden zijn de hier behandelde indicatoren voor effectief, of (in inspectietermen) kwalitatief goed onderwijs, vrijwel steeds voldoende aanwezig (Dijk et al., 2000).

Deze conclusie wordt ondersteund door de resultaten van methode-analyses zoals uitgevoerd door de verschillende regionale en landelijke onderwijsbegeleidingsdiensten en onderzoeksinstituten (onder meer Laarhoven & Rossum, 1987; Rossum, 1992 en Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1997, 2000, 2001). Oudere methoden vertonen geregeld omissies op een of meer aspecten. Bovendien ontberen deze veelal duidelijke doelstellingen evenals voldoende aanwijzingen voor een procesgerichte aanpak (Mooij, 1994).

Verantwoord leerstofaanbod. Een verantwoord leerstofaanbod wordt hier omschreven als een beredeneerd (planmatig vastgelegd) en samenhangend geheel van duidelijk bepaalde inhouden, activiteiten en middelen. Dit geheel biedt de school haar leerlingen aan in samenhang en in een doorgaande lijn. In de uitvoering van dit aanbod omvat de instructie steeds bewuste en doelgerichte activiteiten om de leerlingen te ondersteunen in het verwerven van kennis en vaardigheden (Dijkstra, 2001).

Een verantwoord aanbod voldoet aan de daaraan te stellen wettelijke eisen en komt voldoende tegemoet aan externe en interne kaders. Het begrip leerstofaanbod is te zien als de kern van het begrip 'methode'. Een verantwoord leerstofaanbod wordt hier opgevat als een eerste basis voor kwaliteit en deugdelijkheid.

De behandeling van de argumenten in het keuzeproces voor een nieuw onderwijsaanbod heeft steeds plaatsgevonden in het licht van de onderzoeksvragen. Deze zijn gericht op de keuze voor een nieuw aanbod voor begrijpend lezen. Te concluderen is bovendien dat zeker een aantal van de naar voren gekomen argumenten evenzo geldig lijkt bij de keuze voor het aanbod voor andere leergebieden. De argumenten waar het om gaat zijn allereerst de dekking voor de kerndoelen, de overeenstemming met het leerplan en het school(werk)plan. Verder kwamen naar voren de doorgaande lijn in het aanbod en de samenhang met en aansluiting op de overige taal subdomeinen, evenals het taalgebruik in en de opzet en inhoud van het aanbod. Enerzijds vanuit de doelgroep. Anderzijds vanuit de zorg het aanbod af te stemmen op de mogelijkheden van alle leerlingen. Daarbij spelen de kenmerken van de populatie en de aansluiting op de ervaringswereld van het kind als argumenten. Hiermee hangen samen de differentiatiemogelijkheden en de aanwijzingen die de methode biedt voor de vormgeving van de instructie. Deze argumenten zullen vanuit de uitgangspunten, doelen en opdrachten voor de school, in elk geval consequenties hebben voor de doelen, inhouden en opbouw van het onderwijsaanbod.

Bij de mogelijkheden voor afstemming op de verschillen in onderwijsbehoeften van de leerlingen zullen vermoedelijk tevens argumenten spelen die enerzijds betrekking hebben op de mogelijke groeperingsvormen. Anderzijds zijn argumenten af te leiden uit de diverse mogelijkheden om de instructie vorm te geven.

In dit hoofdstuk is een vrij groot aantal van de argumenten behandeld die de actoren kunnen overwegen. In dit stadium is echter nog geen empirisch onderbouwd antwoord te geven op de vraag welke daarvan in het keuzeproces het meeste gewicht in de schaal zullen leggen.

Vanuit juridisch oogpunt kan worden gesteld dat de deugdelijkheidseisen de voornaamste argumenten bieden en deze 'dus' het meeste gewicht in de overwegingen zouden moeten krijgen.

Daarentegen zouden vanuit de theorie over instructie en het onderzoek naar de effectiviteit ervan, argumenten die hierop betrekking hebben, zwaar kunnen wegen. Antwoorden vanuit de empirie van de scholen zijn nog na te gaan. Daarvoor is allereerst nodig vast te stellen of de hier behandelde argumenten herkenbaar zijn in de praktijk. Daartoe zullen in het volgende hoofdstuk over kwaliteitsbeleid en verandering op school, de onderwerpen voor verandering worden onderzocht. Meer in bijzonder komen daarbij de onderwerpen en de argumenten voor verandering in het domein leesvaardigheid aan de orde. Vervolgens zullen ze in het daarop volgende hoofdstuk over het ontwerp van de vragenlijst worden geordend waarna ze met behulp van een deels open interviewtechniek op hun bruikbaarheid worden onderzocht. Voordat dit wordt gedaan is het echter gewenst eerst in te gaan op het keuzeproces zelf.

3.2 Besluitvorming en keuzeprocessen

In dit onderzoek is de veronderstelling geformuleerd, dat de scholen hun uitgangspunten en doelen van tevoren in hun schoolwerkplan of leerplan hebben vastgelegd. Deze punten en doelen zullen zij een rol laten spelen bij de keuze voor hun aanbod voor begrijpend lezen. Verder is verondersteld dat de zorg voor een verantwoord onderwijsaanbod zichtbaar is in de keuzes die scholen maken. Deze keuzes hebben betrekking op de leerinhouden en de daaraan gerelateerde activiteiten en aanvullende middelen die zij hun leerlingen willen aanbieden. Aan het begin van dit hoofdstuk is gesteld dat de zorg voor een verantwoord onderwijsaanbod tevens impliceert dat de school dit aanbod op een verantwoorde manier kiest. De keuze vindt dan op een systematische en efficiënte wijze plaats tijdens een contextgebonden probleemoplossings- en besluitvormingsproces.

3.2.1 Een onderwijsaanbod verantwoord kiezen en ermee werken

De schrijvers van (lees)methoden en de uitgevers daarvan zullen tegenwoordig zorgen voor een zodanige opzet en uitwerking van hun methoden dat deze voldoen aan de hierboven beschreven kaders. Dit is nodig omdat de scholen verantwoordelijk zijn voor het aanbod dat zij hun leerlingen doen. Het is daarmee aannemelijk dat de scholen bij het kiezen van hun aanbod allereerst zullen kijken of de te kiezen methode voldoet aan de (wettelijke) eisen. Vervolgens zullen ze nagaan of de methode voldoende past binnen de beschreven in- en externe kaders. Methoden die daaraan onvoldoende tegemoetkomen zullen ze buiten het keuzeproces houden.

De afgelopen jaren zijn de methoden voor begrijpend lezen in de literatuur meermalen onderscheiden in A-, B- en C-methoden (Bergh et al., 2000; Inspectie van het Onderwijs, 1996a). Daarbij voldoen de veelal vrij recente A-methoden aan nagenoeg alle daaraan te stellen huidige eisen. De oudere B-methoden voldoen wel grotendeels aan de kerndoelen, maar onvoldoende aan huidige opvattingen over goed (strategisch) leesonderwijs. De C-methoden voldoen aan de kerndoelen noch aan de huidige opvattingen over strategisch leesonderwijs.

Het ligt voor de hand dat scholen bij vervanging van hun oudere aanbod doorgaans zullen kiezen voor een aanbod dat overeenstemt met de A-categorie. Deze categorie methoden valt samen met het hier uitgewerkte ‘verantwoorde onderwijsaanbod’. Het onderscheid zal vermoedelijk nog binnen het nieuwe decennium alleen een historische waarde bezitten.

3.2.2 Eerder onderzoek naar het kiezen van een onderwijsaanbod

In het onderzoek dat in de afgelopen decennia is uitgevoerd naar het kiezen van een onderwijsaanbod door scholen, zijn ruwweg drie categorieën te onderscheiden:

(a) analyse en vergelijking van methoden op kenmerken, (b) ondersteuning bij het keuzeprocess en (c) onderzoek naar het keuzeprocess.

Analyse van kenmerken. Deze categorie leverde vooral resultaten in de zin van analysegegevens van methoden op een aantal kenmerken. Daarbij worden methoden meermalen ook onderling op deze kenmerken vergeleken om zo voor een eventuele keuze, overeenkomsten en verschillen zichtbaar te maken.

Dergelijk onderzoek is en wordt regelmatig uitgevoerd door onderzoekers verbonden aan of in opdracht van de verschillende regionale en landelijke onderwijs ondersteunende diensten (bijvoorbeeld Cober, 1991a, 1991b; Dam, 1981; Drift & Rasenberg, 1994; Harskamp, 1993; Instituut voor Leerplanontwikkeling, 2001; Laarhoven & Rossum, 1987; Mooij, 1994; Riessen, 1998; Rossum, 1992; Waal, 1979).

Ondersteuning keuzeprocess. Het onderzoek in deze categorie heeft vooral tot doel resultaten op te leveren die direct bruikbaar zijn voor de ondersteuning van teams bij het keuzeprocess voor een nieuwe methode.

Dit resulteert dan in de vorm van handreikingen, kijkwijzers en lijsten. Daarin zijn criteria opgenomen voor de keuze voor een nieuwe methode.

Naar aantal titels is dit de meest omvangrijke en inhoudelijk tegelijk meest diverse categorie. (Aarnoutse, 1996; Arts, 1986; Balen, 1980; Bogaarts, 1995; Booij et al., 1996; Eck, 1992; Hoenen & Thijssen, 1979; Kaizer, 1988; Keulen, 1978; Nelissen, 1986; Reints, 1991; Voets & Dirks, 1991).

Onderzoek naar het keuzeprocess. De derde categorie omvat onderzoek waarin de nadruk ligt op proceskenmerken van de keuze voor een methode.

Tijdens de uitgevoerde literatuurverkenning is van dit soort onderzoek een beperkt aantal recente voorbeelden aangetroffen (Berkenbosch et al., 1984, Davis et al., 1970, Dwarshuis, 1992; Leenders & Stokking, 1994; Leenders et al., 1993; Vos, 1998; Wisselink, 1996). Een start van het onderzoek uit deze categorie ligt tegen eind 1960, begin 1970 (Davis et al., 1970), met een hoogtepunt eind 1970, begin 1980.

Het meest uitgebreid is het in 1984 afgesloten onderzoek naar keuzeprocessen dat werd uitgevoerd vanuit de Stichting Centrum voor Onderwijs onderzoek (SCO) van de Universiteit van Amsterdam (Berkenbosch et al., 1984).

Dit onderzoek richtte zich primair op keuzeprocessen bij het kiezen van een nieuwe methode op scholen van voortgezet onderwijs.

Het had als uiteindelijk doel voor de scholen voor voortgezet onderwijs een handleiding te ontwikkelen die ze in de praktijk kunnen gebruiken bij het kiezen van een nieuwe methode.

In onderlinge samenwerking is tegelijkertijd door de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Utrecht onderzoek verricht naar de ontwikkeling van een soortgelijk instrument voor scholen in het basisonderwijs (Vakgroep Onderwijskunde, 1983).

De resultaten uit dit onderzoek zijn verwerkt in de volgende paragraaf.

3.2.3 Systematisch en efficiënt een leerstofaanbod kiezen

Systematisch en efficiënt een keuze maken omvat de volgende stappen: (a) informatie verwerven, (b) informatie afwegen en (c) komen tot een ‘logische beslissing’.

Het onderzoek resulteerde in het beoogde doel, het ontwikkelen van een handleiding. Uit het onderzoek kon geen bevredigend antwoord worden verkregen op de vraag of het mogelijk is het keuzeproces zo te sturen, dat dit leidt tot een ‘logische beslissing’. Dat dit onvoldoende lukte hangt vermoedelijk samen met de gekozen definiëring van een ‘logische beslissing’.

In het onderzoek is een ‘logische beslissing’ opgevat als: “... een beslissing die zo weinig mogelijk discrepantie laat zien tussen wat men met z’n onderwijs wil en de uiteindelijk gekozen methode ...” (Berkenbosch et al., 1984, p. 112).

Berkenbosch concludeerde dat nagaan of scholen daadwerkelijk ‘logische beslissing’ en in deze zin nemen -met behulp van de handreiking-, twee zaken betekent. Voor iedere school afzonderlijk vergt dit zowel een vaststellen van hoe de leraren hun onderwijs willen inrichten, als een analyse van de (gekozen) methode. Dan is na te gaan in hoeverre daadwerkelijk sprake is van overeenstemming tussen wat de school zegt na te streven en wat de school daadwerkelijk kiest. En daarmee of sprake is van een keuzeproces dat leidt tot een ‘logische beslissing’. Bij het SCO-onderzoek ging het om het bevorderen van een verantwoorde keuze die leraren op een systematische en efficiënte wijze maken. Verantwoord wil zeggen dat de leraren inhoudelijk hun keuze voor een bepaald leerstofaanbod kunnen motiveren (Berkenbosch et al., 1984).

In het promotieonderzoek zal gevraagd worden naar het keuzeproces zelf en naar de rol die de deelnemers in dat keuzeproces spelen en welke argumenten zij daarbij overwegen. De ‘logische beslissing’ is hier geïnterpreteerd als een verantwoord beslissingsproces waarbij de motivering van het uiteindelijke besluit de kern vormt. Verondersteld wordt dat zo’n beslissing een volledige of een zo groot mogelijke overeenkomst te zien geeft tussen de uitgangspunten van de school en die van de uiteindelijk gekozen methode.

Een verantwoord beslissingsproces impliceert dat de actoren gemotiveerd hun keuze maken uit de mogelijke alternatieven. Het is op te vatten als een probleemoplossings- en besluitvormingsproces dat zich afspeelt binnen de communicatie- en overlegstructuur van een school (zie Woodward, 2000).

Aangenomen wordt dat de school om een keuzeproces verantwoord uit te kunnen voeren, moet beschikken over een adequate communicatie- en overlegstructuur. Enige steun voor deze veronderstelling is te vinden in de resultaten van een onderzoek door de inspectie. Daaruit blijkt dat van de ruim 7000 basisscholen ongeveer 350 scholen kunnen worden gerekend tot zeer zwak presterende scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2001). Op deze scholen is het leerstofaanbod doorgaans onvoldoende dekkend voor de kerndoelen voor taal en rekenen. Ook wordt op deze scholen het leerstofaanbod veelal onvolledig aangeboden tot en met groep 8. Voor de kwaliteit van de interne overlegstructuren en van de professionalisering kan het verschil tussen de scores van de zwakste scholen en de gemiddelde landelijke scores oplopen tot veertig procent.

Een goede overlegstructuur houdt onder meer in dat een team periodiek overleg voert. Dit overleg kent een structuur met een agenda vooraf, een verslaglegging in de vorm van notulen of een besluitenlijst en een controle van de afspraken. Verder zal het team regelmatig over de inhoud en organisatie van het onderwijs in de verschillende groepen overleg plegen (Inspectie van het Onderwijs, 1999b).

3.2.4 Besluitvorming als aspect van het communicatiebeleid

De besluitvorming is een deel van de communicatiestructuur dat deel uitmaakt van management en organisatie. Dit beleid omvat kenmerken van de overlegstructuur, procedures voor besluitvorming en afspraken over het verschaffen van informatie aan direct betrokkenen. Het vergroten van de zelfstandigheid van scholen impliceert dat scholen sterker dan voorheen zijn aan te spreken op de kwaliteit van de keuzes die zijn gemaakt. Voor het proces van besluitvorming vereist dit een vergroting van de deskundigheid over de onderwerpen waarover besluiten moeten worden genomen. Tevens zullen de procedures voor de besluitvorming moeten worden versterkt. Deze procedures omvatten beleidsvorming, informatieverzameling en evaluatie (Blom, 1990).

Op scholen voor primair onderwijs vormt de directeur of de directie de schakel tussen het team van leraren, het bestuur en de externe deelnemers als ouders en raden. Een beleid dat actief wordt gevoerd door middel van een gezamenlijk besluitvormingsproces is gunstig voor de effectiviteit van scholen (Hofman, 1992).

Uit representatieve inspectieonderzoeken blijkt dat in Vlaanderen iets meer dan 80 procent (Onderwijsinspectie, 2000) en in Nederland bijna 90 procent van de scholen voldoet aan de kenmerken van communicatiebeleid (Inspectie van het Onderwijs, 2001). Ondanks dit beeld lijkt het meermalen wel te schorten aan de communicatie over het schoolbeleid zelf, aangezien (althans in Nederland) op hooguit tweederde van de scholen sprake is van een gezamenlijk gedragen visie over dit beleid.

Uit enkele honderden tijdens schoolbezoeken bestudeerde schooldocumenten, is zichtbaar dat schoolteams zelden procedures voor de besluitvorming vastleggen. Wel ontstaan gewoontes rond de procedures voor besluitvorming.

De directies en de teams van leraren streven naar besluitvorming op basis van consensus. Stemmen komt weinig voor. Bij de aanschaf van ontwikkelingsmaterialen en onderwijsleerpakketten geven scholen dikwijls aan dat het de onderwijsbegeleidingsdienst is die zorgt voor een keuze- en besluitvormingstraject.

Scholen zijn sterk in een maatschappelijke en in een onderwijskundig-wetenschappelijke omgeving geïntegreerd. Een kenmerk van zo'n integratie is dat veranderingen die in de scholen plaatsvinden mede gestuurd worden door ontwikkelingen vanuit die context.

Veranderen betekent hier dat de scholen voortdurend keuzes moeten maken over de noodzaak of wenselijkheid en vervolgens over de aard, de vorm en de richting van die veranderingen.

3.2.5 Kenmerken van beslissingsprocessen

Beslissingsprocessen in een organisatie bezitten enerzijds zowel planningskenmerken van bestuurlijk-formele als huishoudelijk-organisatorische aard, anderzijds zijn er waarderend-normerende en psychologische kenmerken.

Deze kenmerken zijn samen te vatten als de beleidskenmerken van een schoolorganisatie: welke richting gaan we op? Welke begrijpend leesmethode schaffen we aan en waarom?

Aan een beslissingsproces zijn drie 'fasen' te onderscheiden waarbij de start van zo'n proces steeds ligt in een 'oorzaak': (a) feitenanalyse, (b) probleemoplossing en (c) besluitvorming.

De drie fasen omvatten een proces dat verloopt via een analyse van de huidige situatie, gevolgd door een zoeken naar mogelijke oplossingen en uiteindelijk eindigt in een keuze op het moment dat een besluit wordt genomen (Popeijus, 1986b).

Het beslissingsproces is een probleemoplossingsproces door een groep. Dit proces kenmerkt zich door gebruik van ‘feitelijke’ gegevens en logische (en deels gevoelsmatige) overwegingen over vastgestelde beleidslijnen en -doelen. De feitenanalyse, het zoeken naar oplossingen en de besluitvorming zijn op papier goed van elkaar te onderscheiden, in de praktijk lopen ze in elkaar over.

Het accent verschuift in de besluitvormingsfase naar het beoordelen, waarderen en evalueren van alternatieven, gevolgd door een weging ervan. De eindbeslissing, het besluit, valt door het maken van een keuze uit één der mogelijke alternatieven (Popeijus, 1987). In de laatste fase wordt op basis van de gegevens uit de beide voorgaande fasen een definitieve keuze gemaakt uit de alternatieven.

Weinig methoden voor begrijpend lezen zullen vermoedelijk tegemoet kunnen komen aan alle wensen, opvattingen en ideeën van ieder teamlid. Dit betekent dat het beslissingsproces tevens een voortdurend zoeken naar compromissen inhoudt.

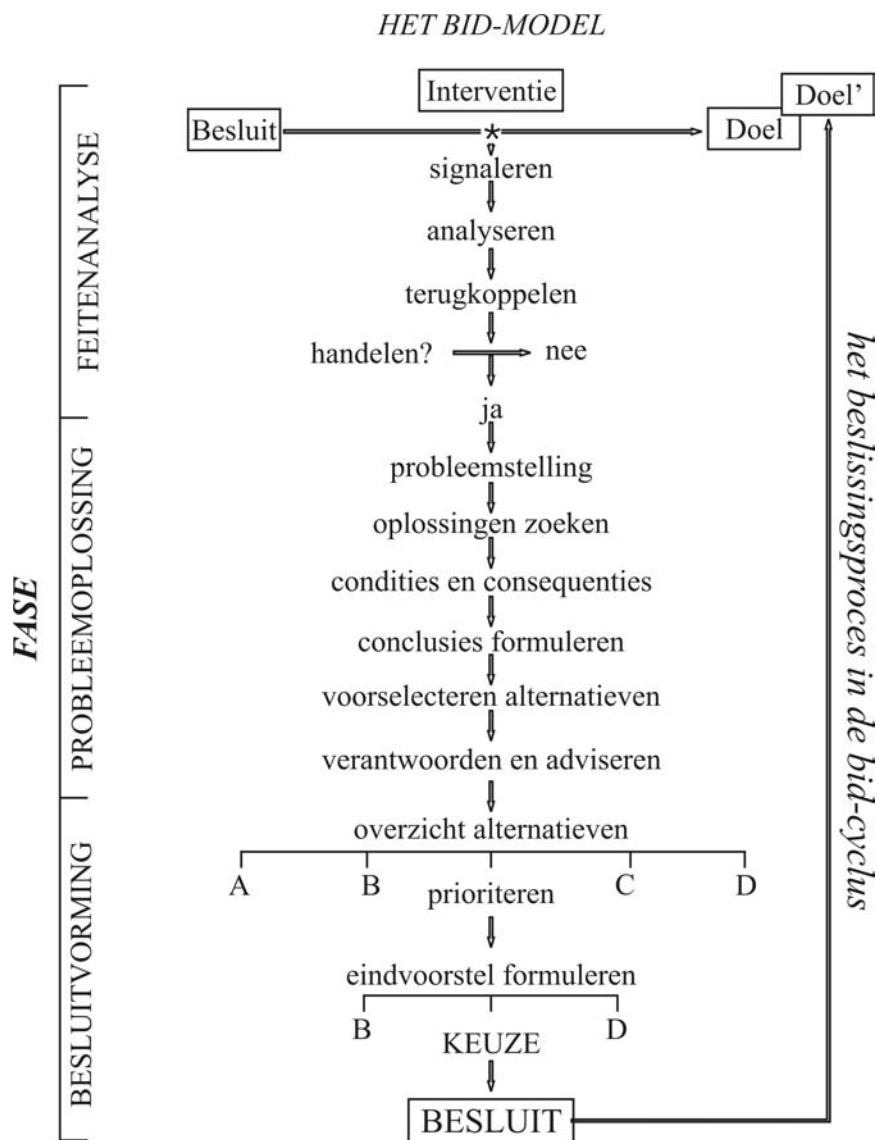
Als de voorgestelde mogelijkheden geen van alle tot een voldoende acceptabele keuze (kunnen) leiden ontstaat een andersoortig probleem. Betekent zo’n constatering de keuze voor het besluit ‘terug naar af’? De vraag is dan hoe ver terug. Het lijkt weinig zinvol opnieuw de feitenanalyse in te gaan, althans er vanuit gaande dat deze juist is uitgevoerd. Immers gebeurtenissen of omstandigheden waarvan is vastgesteld dat actie noodzakelijk is, laten weinig andere keus dan daartoe over te gaan.

Een besluit tot uitstel kan natuurlijk soelaas bieden indien binnen redelijke termijn nieuwe ontwikkelingen acceptabele alternatieven kunnen aanreiken. In het andere geval lijkt het zinnig na te gaan of in de probleemoplossende fase alle mogelijkheden, gelet op de uitgangspunten of eerder geformuleerde voorwaarden, zijn benut. Uit de uitgangspunten kan als voorwaarde voortvloeien dat de nieuwe methode geïntegreerd taal-, lees- en schrijfonderwijs mogelijk moet maken. De beschikbaarheid van alternatieven kan leiden tot de beslissing een eerder geformuleerde voorwaarde los te laten of aan te passen. Bijvoorbeeld als een, weliswaar ‘losse’, schrijfmethode aanwezig is die vermoedelijk voldoende kan aansluiten bij het overige te kiezen aanbod.

3.2.6 Conclusie besluitvorming en keuzeprocessen: het BID-model

De drie hier onderscheiden fasen zijn in theorie van elkaar te onderscheiden, in de praktijk lopen ze in elkaar over. Daar komt nog bij dat in elk van de drie fasen een cyclische procesgang aanwijsbaar is.

De deelnemers die als actoren participeren in de uiteenlopende fasen, kunnen dezelfde, maar ook anderen zijn. Parallellen zijn er op verschillende niveaus met beleidsvoorbereiding, beleidsbeslissing en beleidsuitvoering. Om diverse redenen zijn deze fasen nogal eens gescheiden¹³. In personen maar ook organisatorisch.



Figuur 3.3. Het besluit-interventie-doelstelling schema, het BID-model zoals dat hiervoor als ‘keuzemodel’ is behandeld en uitgewerkt, omvat een beslissingsproces waarbinnen de beschreven drie fasen zijn onderscheiden.

Het lijkt redelijk aan te nemen dat in het onderwijs een scheiding van de deelnemers tijdens de analyse- en oplossingsfase en de besluitvorming vooral bij grote(re) scholen zal voorkomen.

In dit onderzoek is het beslissingsproces opgevat als een cyclisch kwaliteitsproces binnen een steeds voortgaand besluit-interventie-doelstellingmodel. Binnen dit BID-model is het beslissingsproces er op gericht te komen tot een weloverwogen besluit, dat (als resultaat) het nastreven van bepaald doel op kortere of langere termijn impliceert.

Verondersteld wordt dat een team van een basisschool een nieuwe methode zal kiezen langs de kenmerken van de hier uitgewerkte beslissingscyclus binnen het ontworpen BID-model.

Wanneer is er sprake van een interventie? Een interventie kan onder meer inhouden dat op een school leraren van verschillende groepen herhaaldelijk signaleren dat de resultaten van het begrijpend leesonderwijs achter blijven bij de verwachtingen.

In de praktijk ontstaat, ondanks voldoende resultaten, soms toch onvrede met bijvoorbeeld de werkwijzen die de methode voorstaat. Wat ook voorkomt, naar aanleiding van een inspectiebezoek, is dat het team tot het besef komt een methode te gebruiken uit de zeventiger jaren die nauwelijks voldoet aan ‘moderne’ eisen van strategisch leesonderwijs.

Wat echter evenzo kan is dat thans begrijpend lezen aan de beurt is om vervangen te worden aangezien het lange termijn beleid van de school mede is gebaseerd op de afschrijvingstermijn van de methoden.

3.3 Slotconclusie en vervolg

In het voorgaande is aangegeven welke verschillende deelnemers als mogelijke actoren en welke argumenten binnen welke context en onder welke condities, een rol spelen. In de conclusies bij de verschillende paragrafen zijn de veronderstelde antwoorden op de diverse onderzoeksvragen samengevat.

Door het uitvoeren van een empirisch onderzoek op basis van een aantal vooraf opgestelde en geteste vragen zullen deze antwoorden nader worden geverifieerd. Het gebruik van een vragenlijst lijkt hiertoe het meest geschikt (Billiet, 1990; Jansen & Joostens, 1998).

Voorafgaand aan het hoofdonderzoek zullen drie pilotonderzoeken worden uitgevoerd. Het eerste dient om aanvullende praktijkgegevens te verkrijgen over de veranderingsonderwerpen waar de scholen mee bezig zijn en over de argumenten die zij voor de keuze voor die onderwerpen aanvoeren. Het tweede heeft tot doel de juiste vragen voor de vragenlijst te verkrijgen. Het derde om, op een voorlopige wijze, na te gaan of de beslissingsstappen uit het BID-model in de praktijk mogelijk werkbaar blijken.

Een driedeling in de verdere uitwerking van de vragen voor de vragenlijst lijkt op voorhand zichtbaar en nuttig om de onderzoeksvragen en de veronderstellingen te kunnen beantwoorden. De driedeling bestaat uit (a) vragen met betrekking tot achtergrondvariabelen, (b) een inventarisatie van het leerstofaanbod en (c) vragen over de deelnemers en hun argumenten tijdens het keuzeprocess. Deze indeling wordt nader besproken in § 5.3.

KWALITEITSBELEID EN VERANDERING OP SCHOOL, EERSTE PILOTONDERZOEK

Het eerste pilotonderzoek heeft tot doel voor het hoofdonderzoek en vooral voor de vragenlijst, aanvullende praktijkgegevens te verkrijgen over de wijze waarop scholen zorgen voor een verantwoord onderwijsaanbod.

Daartoe worden onderzocht de onderwerpen voor verandering, de onderwerpen en de argumenten voor verandering in het domein leesvaardigheid en de tijdsduur van het veranderingsproces.

De methode van onderzoek bestaat uit een secundaire analyse van gegevens van eerder uitgevoerd inspectieonderzoek naar het invoeringsproces van de kerndoelen in het basisonderwijs.

Aanwijzingen voor de zorg voor een verantwoord aanbod worden afgeleid uit de (argumenten voor) de vernieuwingen of aanpassingen van het onderwijsaanbod waar de scholen ten tijde van het onderzoek mee bezig waren.

4.1 Introductie

Het eerste pilotonderzoek is opgezet met het doel antwoord te krijgen op de vraag naar de wijze waarop scholen in de praktijk zorgen voor een verantwoord onderwijsaanbod.

Het is te verwachten dat scholen naar aanleiding van de invoering van de kerndoelen na zullen gaan of hun onderwijsaanbod daarvoor toereikend is. Daarbij kan tevens blijken dat het aanbod niet meer in overeenstemming is met huidige opvattingen over het onderwijs in leer- of leesstrategieën. De scholen kunnen dit zelf constateren. Het kan ook blijken uit inspectieonderzoek.

Verondersteld wordt dat de veranderingsonderwerpen van de scholen in de tijd na de invoering van de kerndoelen zeker voor een deel te maken zullen hebben met veranderingen van het aanbod. De bevraging naar de veranderingsonderwerpen is daarmee rechtstreeks van belang voor het hoofdonderzoek. De redenen die scholen aanvoeren voor de keuze voor een veranderingsonderwerp kunnen aanwijzingen opleveren voor de mogelijke argumenten die de scholen overwegen bij de keuze voor een nieuw onderwijsaanbod.

Veranderingen van het aanbod zullen dikwijls neerkomen op een beslissing om een nieuwe methode te kiezen. In de fasen van het besluitvormingsmodel (§ 3.2.6) vindt eerst de vaststelling van het probleem met het aanbod plaats. Vervolgens zal de school moeten besluiten of ze het keuzeprocess voor een nieuw aanbod ingaat. Bij een positief besluit hierover zullen de stappen van de probleemoplossingsfase uit het besluit-interventiedoelmodel worden doorlopen.

Het eerste pilotonderzoek heeft tot doel de vraag te beantwoorden met welke veranderingsonderwerpen de scholen bezig zijn. Wanneer het gaat om het kiezen van een nieuw aanbod voor begrijpend lezen is de vraag wat de argumenten daarvoor zijn. Om deze vragen te beantwoorden zijn onderzoeksgegevens van de Onderwijsinspectie over de periode 1993 tot 1998 aan een secundaire analyse¹ onderworpen.

4.2 Methode

4.2.1 Deelnemers

Voor het onderzoek zijn op toevalsbasis ruim 100 scholen voor primair onderwijs getrokken uit een totaal van ongeveer 7300 basisscholen. Deze scholen waren gelegen in de ambtsgebieden van 24 inspecteurs. Deze inspecteurs bezochten elk twee tot zeven scholen.

Een aantal van 100 tot 120 scholen dat op deze basis wordt getrokken uit een totaal van ongeveer 7300 basisscholen kan een voldoende representatief beeld opleveren om uitspraken te doen met een overschrijdingskans van .10 (Eggen & Sanders, 1993).

Uiteindelijk zijn van 104 scholen de gegevens gebruikt (voor een verdere verantwoording van dit aantal zie § 7.2.1).

4.2.2 Materiaal

Gedurende een aantal jaren hebben de scholen veranderingsonderwerpen in gang gezet mede naar aanleiding van de invoering van de kerndoelen. Het materiaal waarop de secundaire analyse is uitgevoerd omvatte de inhoud van 104 rapportages over deze veranderingsonderwerpen. De rapportages maakten deel uit van een reeks inventarisaties naar de rol die de kerndoelen spelen in het kwaliteitsbeleid van de scholen. Ze werden vrijwel jaarlijks uitgevoerd in de periode van 1993 tot 1998. De accenten in de diverse inventarisaties verschoven van jaar tot jaar. Zo lag in het schooljaar 1993-1994 het accent op de vraag in welke mate scholen een onderwijsaanbod hadden dat in overeenstemming was met de kerndoelen. In 1997-1998 lag het accent op de vraag welke plaats de kerndoelen innemen in het kwaliteitsbeleid van de scholen en langs welke verschillende wegen de implementatie van kerndoelen plaatsvindt. Deze verschillende wegen zijn geoperationaliseerd in de zin van de veranderingsonderwerpen waar de scholen de afgelopen vijf jaar mee bezig zijn geweest. In de Onderwijsverslagen uit betreffende jaren is over deze inventarisaties gerapporteerd (zie bijvoorbeeld Inspectie van het Onderwijs, 1998).

4.2.3 Procedure

De procedure omvatte als eerste stap het noteren in steekwoorden in een woordtabel van de inhoud van de veranderingsonderwerpen waar de 104 scholen de afgelopen vijf jaar mee bezig zijn geweest. Deze tabel vormde vervolgens de basis voor de verdere cijfermatige verwerking die in de volgende paragraaf is uitgewerkt.

Voor het oorspronkelijke inspectieonderzoek zijn de directies bevraagd over de veranderingsonderwerpen waar zij met het team de afgelopen vijf jaar mee bezig zijn geweest. Wanneer de school prioriteit had toegekend aan een veranderingsonderwerp is gevraagd wat het ‘motief’ was om juist dit onderwerp te kiezen. De motieven zijn bij de secundaire analyse opgevat als argumenten voor de keuze. Bij geprioriteerde onderwerpen is gevraagd naar de activiteiten die zijn uitgevoerd om de beoogde veranderingen te bewerkstelligen en wat de effecten van de veranderingen waren.

Op basis van de documenten waarover de inspectie beschikte, is eerst geïnventariseerd op welke veranderingsonderwerpen het kwaliteitsbeleid van deze scholen zich de afgelopen jaren richtte. In de secundaire analyse is een veranderingsonderwerp alleen genoteerd en geteld in het jaar waarin de school ermee is begonnen. Tevens is de tijdsduur in jaren genoteerd.

Tijdens het bezoek door de inspecteur zijn de inventarisaties op hun juistheid gecontroleerd en is de directies gevraagd voor maximaal vijf veranderingsonderwerpen de prioriteit aan te geven. Van elk van deze prioriteiten is vervolgens gevraagd welke argumenten er waren voor de keuze voor het betreffende veranderingsonderwerp en wat de bereikte resultaten en effecten zijn (geweest).

Meermalen gaven de directies combinaties van argumenten en effecten op. In deze situaties is nagegaan waar de directie vermoedelijk de meeste nadruk op zal hebben gelegd. Bijvoorbeeld door de genoemde argumenten en effecten op elkaar te betrekken of de ondernomen activiteiten na te gaan. Wanneer twijfel bleef bestaan, is ingedeeld naar het eerstgenoemde argument en het best daarbij passende effect. Per prioriteit is op deze wijze vereenvoudigd tot één genoemd argument en één effect.

Op deze wijze zijn de 104 rapportages teruggebracht tot één grote woordtabel met de ruwe gegevens. Deze tabel is met 35 bladzijden te omvangrijk om in dit proefschrift in de bijlagen op te nemen.

4.2.4 Data en dataverwerking

Onder de data zijn in dit pilotonderzoek de steekwoorden verstaan die in de bovengenoemde woordtabel zijn verkregen. Per school varieerde het totaal aan onderwerpen in de onderzochte periode van vijf tot vijftientig. Daarvan zijn alle veranderingsonderwerpen genoteerd die rechtstreeks op het aanbod betrekking hadden. Hierbij is nagegaan of het onderwerp deel uitmaakte van de door de school gestelde beleidsprioriteiten. Als dit het geval was, dan is in een cijfer van 1 (hoogste) tot en met 5 genoteerd welke prioriteit de school aan dit onderwerp toekende. Tevens is nagegaan hoeveel jaar het onderwerp deel uitmaakte van de veranderingsparagrafen in genoemde periode. Deze gegevens werden in enkele samenvattende tabellen uitgewerkt.

Opgemerkt wordt dat een deel van de veranderingsonderwerpen voor begrijpend lezen nog doorliep tot na de afsluiting van het onderzoek.

Een eerste oriëntatie op de onderzoeksgegevens wees uit dat een keuze voor een nieuw aanbod een voor de scholen in tijdsduur sterk wisselende periode omvat. Om hier inzicht in te krijgen is de tijdsduur in jaren nagegaan dat begrijpend lezen voor de school veranderingsonderwerp was.

4.3 Resultaten

4.3.1 Aantal onderwerpen voor verandering

Wanneer alle onderwerpen van alle scholen jaarlijks worden opgeteld, bleken de 104 scholen in de vijf jaar vanaf het schooljaar 1993-1994 in totaal met 1084 veranderingsonderwerpen bezig te zijn geweest. In Tabel 4.1 zijn de resultaten van de oorspronkelijke analyses samengevat.

Tabel 4.1 *Het voorkomen van een 'cluster' van veranderingsonderwerpen als percentage van het totaal*

Cluster van veranderingsonderwerpen	Frequentie in percentages
Onderwijsaanbod	43
Zorgverbreding/onderwijs-op-maat	26
Onderwijs aan het jonge kind	3
ICT-onderwerpen	10
Schoolmanagement en -organisatie	8
Overige onderwerpen	10
Totaal percentage veranderingsonderwerpen	100

Voor 461 van de 1084 onderwerpen is vastgesteld dat de beoogde veranderingen rechtstreeks waren gerelateerd aan aanpassingen van het onderwijsaanbod (43%). Aan ruim eenderde van deze veranderingsonderwerpen had de directie een prioriteit toegekend.

Bij de verdere analyse bleek dat van de veranderingen van het onderwijsaanbod ongeveer een vierde deel te maken had met het aanbod voor Nederlandse taal.

Uit het Onderwijsverslag over 1998 was af te leiden dat het daarbij vooral ging om het kiezen en implementeren van een nieuwe methode (Inspectie van het Onderwijs, 1999a).

4.3.2 Argumenten voor verandering

In 164 gevallen kende de directie een prioriteit toe aan een veranderingsonderwerp dat te maken had met het vernieuwen van het aanbod. Op basis van hun formulering werden de argumenten en effecten samengevoegd tot een viertal clusters, te weten argumenten van:

(a) formele aard, (b) instructietechnologische aard, (c) onderwijskundig-organisatorische aard en (d) argumenten rond de opbrengsten.

Ook de door de directies genoemde effecten werden gerubriceerd volgens deze clusters. De aantallen zijn in Tabel 4.2 vermeld.

Tabel 4.2 *Aantal bij de 164 geprioriteerde veranderingsonderwerpen genoemde argumenten en effecten*

Cluster	Argument	Effect
Formeel	52	21
Onderwijskundig	49	65
Instructietechnologisch	46	25
Opbrengsten	15	14
Onbekend	2	39
Totaal	164	164

In de meerderheid van de 39 in Tabel 4.2 als onbekend genoteerde effecten gaf de directie aan dat “effecten nog niet goed zichtbaar zijn” of “nog geen effecten zichtbaar, invoering is te kort geleden”. Enkele typische voorbeelden van argumenten zijn in Tabel 4.3 gegeven.

Tabel 4.3 *Voorbeelden van argumenten binnen de eerste vier clusters*

Cluster	Argument
Formeel	Voldoen aan wettelijke verplichtingen
	Beter tegemoetkomen aan de kerndoelen
	Vervangen verouderde methode
	De school had niet echt een methode
Instructietechnologisch	Behoeftte aan toepassing van eigentijdse inzichten
	Te weinig didactische aanwijzingen voor de leraren
	Nieuwe strategieën voor denken en leren
Onderwijskundig	Betere differentiatiemogelijkheden
	Ontbrekende doorgaande lijn in het aanbod
	Aansluiting overige taalonderdelen
	Kenmerken leerlingenpopulatie
Opbrengsten	Leerresultaten vallen tegen
	Onvoldoende CITO- en LVS-resultaten

De directies bleken zowel bij argumenten die meer formeel van aard zijn, als bij instructietechnologische argumenten, de effecten dikwijls te beschrijven in onderwijskundige formuleringen. Of in andere formuleringen die niet in lijn lagen met de gebruikte argumenten. In Tabel 4.4 zijn voor de eerste vier clusters enkele voorbeelden gegeven van (uiteenlopende) combinaties van argumenten en effecten.

Tabel 4.4 *Per cluster een voorbeeld van een argument, het erbij genoemde effect en het cluster*

Cluster	Argument	Effect	Cluster
Formeel	Verouderde methode	Goede opbouw, lesinhouden en didactiek	Instructie-technologisch
Instructie-technologisch	Nieuwe didactische uitgangspunten	Uitbreiding differentiatie	Onderwijskundig
Onderwijskundig	Aansluiting overige taalonderdelen	Wel keuze gemaakt, nog niet afgerond	Onbekend
Opbrengsten	Tegenvallende resultaten	Opbrengsten lijken te verbeteren	Opbrengsten

Vooral wanneer het verbeteren van de doorgaande lijn het (belangrijkste) argument was voor de keuze voor een ander aanbod, gaven de directies aan dat deze lijn na de keuze voor het nieuwe aanbod ook daadwerkelijk was ontstaan. Een soortgelijke directe koppeling was meermalen herkenbaar bij het cluster ‘opbrengsten’.

Een enkele keer bleek de invoering van een nieuwe methode gekoppeld aan scholing die er, in casu, op was gericht de kennis bij de leraren te bevorderen zodat ze beter konden inspelen op individuele verschillen tussen de leerlingen. In drie gevallen gaf de directie aan dat de gekozen methode achteraf niet bleek te voldoen. Tweemaal omdat de nieuwe methode te moeilijk was. Eenmaal omdat de nieuw gekozen methode (alsnog) niet aan de kerndoelen voldeed. De directie concludeerde vervolgens dat het keuzeproces “dus” opnieuw moest gebeuren. Dit laatste voorbeeld betrof bovendien een methode voor begrijpend lezen.

4.3.3 Aantal onderwerpen voor verandering in het subdomein lezen

De resultaten van de secundaire analyse op veranderingsonderwerpen over de onderzochte periode van vijf jaar, zijn in Tabel 4.5 verder uitgesplitst naar enkele subdomeinen van het domein leesvaardigheid.

Tabel 4.5 *Aantal veranderingsonderwerpen voor het subdomein lezen (n = 104)*

Vorbereidend lezen	6
Aanvankelijk lezen	44
Technisch lezen	5
Begrijpend lezen	63
Totaal lezen	118

Voor bijna tweederde van de scholen die begrijpend lezen als veranderingsonderwerp hadden gekozen was aan dit onderwerp tevens prioriteit toegekend. Dit is aanzienlijk meer dan de 36 procent aan veranderingsonderwerpen die gaan over het onderwijsaanbod in het algemeen.

4.3.4 Keuzes van een nieuwe methode

In Tabel 4.6 is een overzicht gegeven van de aard van het veranderingsaanbod voor het subdomein begrijpend lezen. Voor de school waar opnieuw een keuze nodig was voor het onderwijsaanbod, is deze activiteit opgevat als een voortzetting van het oorspronkelijke veranderingsonderwerp. Hierdoor is $n = 62$.

Tabel 4.6 *De aard van het veranderingsonderwerp voor het subdomein begrijpend lezen*

Aard van het onderwerp	Aantal
Oriëntatie op veranderingsonderwerp	4
Keuzeproces nieuwe methode	51
Anders dan keuze nieuwe methode	2
Onbekend	5
Totaal	62

Vier scholen gaven op zich nog op begrijpend lezen als veranderingsonderwerp te oriënteren. Voor twee scholen omvatte het veranderingsonderwerp voor begrijpend lezen andere activiteiten dan de keuze voor een nieuwe methode: afstemming op de taalmethode en éénmaal het verder uitwerken van een eigen aanbod. Geen enkele maal werd invoering of implementatie als veranderingsonderwerp genoemd.

De argumenten voor de keuze voor een nieuw aanbod bleken achtmaal te zijn ingegeven omdat “de school niet echt een methode had”. Eenmaal betrof het argument het subdomein begrijpend lezen. De overige hadden betrekking op andere leergebieden of subdomeinen. In totaal was tweemaal sprake van een eigen aanbod voor het subdomein begrijpend lezen.

Bijeen omvatte voor 55 scholen het veranderingsproces met zekerheid de keuze voor een nieuwe begrijpend leesmethode. Voor vijf scholen was minder zekerheid te krijgen of de veranderingsactiviteit de keuze voor een nieuw aanbod impliceerde.

De vervangingscyclus voor methoden was indertijd eenmaal per tien jaar. In een periode van vijf jaar kon dan worden verwacht dat de helft van de scholen, de keuze voor een nieuw aanbod voor begrijpend lezen als veranderingsonderwerp zou hebben aangemerkt. Bij 104 scholen was dit dan voor 52 scholen te verwachten.

Van de 62 scholen waarbij het veranderingsonderwerp betrekking had op het aanbod voor begrijpend lezen, omvatte dit onderwerp voor $55 + 1$ (eigen aanbod) scholen met zekerheid de keuze voor een nieuw aanbod.

4.3.5 Tijdsduur van het veranderingsproces

De tijdsduur van het veranderingsonderwerp voor begrijpend lezen varieerde van één tot en met vijf jaar, met een gemiddelde duur voor de 62 scholen van twee jaar.

In Tabel 4.7 is een overzicht gegeven van het aantal jaren dat begrijpend lezen veranderingsonderwerp is geweest voor de 62 scholen.

Tabel 4.7 *Aantal scholen en de duur van het veranderingsonderwerp*

Aantal jaren	Aantal scholen
1 jaar	18
2 jaar	25
3 jaar	12
4 jaar	4
5 jaar	3
Totaal	62

In de eerste kolom is de spreiding gegeven van één tot aan het maximum van vijf jaar. In de tweede kolom is het aantal scholen gegeven waarvan het veranderingsonderwerp 1, 2 ... 5 jaar duurde.

Opgemerkt dient te worden dat het veranderingsonderwerp op tien scholen nog werd voortgezet na afloop van het onderzoek. Uit analyse van de gegevens van deze scholen bleek dat van deze tien scholen er negen hadden opgegeven dat het veranderingsonderwerp één jaar duurde. Op de tiende school was begrijpend lezen reeds gedurende drie jaar veranderingsonderwerp. Al bijeen zal het aantal scholen waarvoor begrijpend lezen een éénjarig veranderingsonderwerp was (geweest) in werkelijkheid dus eerder in de buurt van de tien dan van de achttien hebben gelegen. Het aantal scholen waar het veranderingsonderwerp langer dan één jaar duurde is dan hoger. Zekerheid is hierover echter niet meer te krijgen. Gezien de gegevens zoals vermeld in Tabel 4.7, is echter wel zeker dat voor het overgrote deel van de scholen begrijpend lezen als veranderingsonderwerp één tot drie jaar tijd vergt.

4.4 Discussie

De bedoeling van dit pilotonderzoek was antwoord te krijgen op de vraag naar de wijze waarop scholen in de praktijk de zorg voor een verantwoord onderwijsaanbod gestalte geven. Daartoe zijn onderzocht de onderwerpen voor verandering, de onderwerpen en de argumenten voor verandering in het domein lezen en de tijdsduur van het veranderingsproces.

Vastgesteld is dat bijna de helft van alle veranderingsonderwerpen betrekking heeft op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijsaanbod.

Op basis van de beschikbare gegevens was voor 56 van de 62 scholen positief vast te stellen dat het veranderingsproces de keuze voor een nieuw aanbod voor begrijpend lezen omvatte. Dit betekent dat voor ruim 90 procent van de scholen het veranderingsonderwerp bij begrijpend lezen, de keuze voor een nieuw aanbod impliceert (§ 4.3.4). Voor vijf scholen was over de inhoud van het veranderingsonderwerp geen zekerheid te krijgen. Gezien voorgaande is echter aannemelijk dat voor vier van deze vijf scholen de verandering wel te maken had met de keuze voor een nieuw aanbod. Voor ongeveer dertien procent van alle scholen die bezig zijn met veranderingen van het aanbod, heeft het onderwerp betrekking op de keuze voor een nieuw aanbod voor begrijpend lezen.

In de paragraaf over kwaliteit en aanbod (§ 3.1.2) is aangeduid dat de gebruikte methode voor begrijpend lezen sterk bepalend is voor de kwaliteit van het leerstofaanbod en de instructie (Inspectie van het Onderwijs, 1996a). De resultaten ondersteunen dit.

In de inleiding is aangegeven dat over het oorspronkelijke onderzoek geen afzonderlijke publicatie is verschenen. Wel zijn enkele conclusies op basis van analyses van de gegevens uit het onderzoek verwerkt in het Onderwijsverslag over het jaar 1998 (Inspectie van het Onderwijs, 1999a). Deze conclusies wijzen bij het aanbod voor de taalonderdelen ‘begrijpend lezen’, ‘spreken en luisteren’ en ‘stellen’ op een ongunstige situatie in de verslagperiode. Slechts één op de drie respectievelijk één op de vijf scholen gebruikten voor ‘begrijpend lezen’ en ‘stellen’ een aanbod met alle gewenste leerinhouden voor het desbetreffende subdomein.

Opvallend is de conclusie dat de implementatie van de kerndoelen enigszins op gang is gekomen na een “aarzelende start” in 1993, het jaar waarin het Besluit kerndoelen van kracht werd. Tevens werd geconcludeerd dat de veranderingsonderwerpen die betrekking hebben op de kerndoelen steeds zijn te koppelen aan het onderwijsaanbod. Deze conclusie is van belang voor het onderzoek. Ze is tegelijkertijd te relativiseren. In 1996 heeft 68 procent van de scholen, mede in relatie tot de invoering van de kerndoelen, veranderingen in het leerstofaanbod in gang gezet. Tevens heeft op dat moment zestien procent van de scholen daartoe het voornemen. Bijeen genomen is dit 84 procent van de scholen. Hoewel dit op uiteenlopende wijze gebeurt (Vos, 1998) zijn er bovendien aanwijzingen dat het overgrote deel van de scholen dat een methode gebruikt, deze methode ook volgt (Sijtstra, 1997; Werf et al., 1996). In Nederland bepalen de op de markt verkrijgbare methoden in belangrijke mate de inhoud en vormgeving van het onderwijsaanbod voor Nederlandse taal waaronder begrijpend lezen en voor rekenen en wiskunde (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994). Daarmee zorgen scholen die hun methoden geheel of nagenoeg geheel volgen, er derhalve tevens voor dat ze voldoen aan de wettelijke eisen en onderwijskundige opvattingen die te stellen zijn aan een kwalitatief verantwoord onderwijsaanbod (§ 3.2.1). Gelet op de overeenkomsten in de structuur en organisatie van het onderwijs tussen beide landen zal deze conclusie voor Vlaanderen weinig anders zijn.

Uit de resultaten van de secundaire analyse blijkt dat ongeveer een vierde deel van de veranderingen van het onderwijsaanbod betrekking had op Nederlandse taal. Dit ligt ook voor de hand. In de onderzochte periode lag immers een sterke nadruk op de zorg voor een aanbod dat voldoet aan de kerndoelen. Temeer daar uit inspectieonderzoek bleek dat het aanbod voor taal en in het bijzonder voor begrijpend lezen in die tijd op ongeveer de helft van alle scholen onvoldoende tegemoet kwam aan de kerndoelen (Inspectie van het Onderwijs, 1996a, 1999a). Het aanbod voor Nederlandse taal is inmiddels wat de overeenstemming met de kerndoelen betreft, sterk verbeterd. Op meer dan driekwart van de scholen komt het aanbod in 2001 voldoende tegemoet aan de kerndoelen (Inspectie van het Onderwijs, 2002c).

Als de directies een prioriteit hadden toegekend aan een veranderingsonderwerp was het doorgaans mogelijk om een argument voor dat onderwerp vast te stellen. Van de 164 geprioriteerde onderwerpen die te maken hadden met veranderingen van het onderwijsaanbod bleek dit inderdaad 162 maal mogelijk. Op twee gevallen na was daarmee een indeling van de onderwerpen in een van de clusters mogelijk (Tabel 4.2).

Vervolgens is nagegaan welke effecten naar oordeel van de directie het veranderingsonderwerp teweeg had gebracht op de school.

Uit Tabel 4.2 is zichtbaar dat het aantal vastgestelde effecten behalve bij de opbrengsten, sterk afwijkt van het aantal per cluster aangevoerde argumenten.

Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de opgegeven argumenten voor het onderwijsaanbod regelmatig terug zijn te brengen tot en dan weinig meer omvatten dan, een formulering als “vervanging oude methode”. Desondanks kan de bedoeling van de vervanging verder reiken dan het enkele vervangen van een vigerende methode “omdat deze gezien de vervangingscyclus aan de beurt is”. Dit argument is overigens een enkele keer zo concreet ook aangegeven. Wanneer dit het geval was, is het argument geplaatst in het cluster ‘formeel’. Indien vervolgens als effect wordt opgegeven “lezen is nu in overeenstemming met huidige opvattingen over goede instructie” is het benoemde effect aangemerkt als instructie-technologisch van aard.

Nadere analyse van wat de directies als argumenten en vervolgens bij de effecten aangeven wijst nog op een andere mogelijke verklaring. Een enkel voorbeeld kan dit verduidelijken. Zo kan voor een school bij het argument: “voldoen aan de kerndoelen” als effect van het veranderingsonderwerp zijn opgegeven: “uitbreiding differentiatie”. Het te verwachten effect “de nieuw gekozen methode voldoet aan de kerndoelen” kan dan wel degelijk zijn bereikt. Mogelijk dat dit vervolgens voor de school zo vanzelfsprekend is, dat een bijkomend effect (behorend bij het niet genoemde argument “afstemmen op de onderwijsbehoeften”) veel zwaarder is gaan wegen. Voor het hoofdonderzoek kan dit een relativering betekenen van de veronderstelling dat een verantwoord keuzeproces leidt tot een ‘logische’ beslissing (§ 3.2.3). Gebleken is nog dat het veranderingsonderwerp gebaseerd kan zijn op de beslissing om eigen aanbod verder uit te werken. Dit laatste is van belang voor de bevraging van de scholen in het definitieve onderzoek. Naast de keuze voor een methode kan een school er ook voor kiezen zelf een aanbod samen te stellen. Voor de samen te stellen vragenlijst uit het hoofdonderzoek zal aan de methoden die de scholen kunnen kiezen tevens het ‘eigen aanbod’ als antwoord-alternatief worden toegevoegd.

Uit de resultaten blijkt verder dat een groter deel van de scholen dan mag worden verwacht, bezig is (geweest) met het vervangen van het aanbod voor begrijpend lezen. Een mogelijke verklaring kan zijn gelegen in de invoering van de kerndoelen. Enerzijds kunnen de scholen (en uitgevers), een toenemende druk ervaren om te zorgen dat hun aanbod dan ook voldoet aan die kerndoelen. Anderzijds dat hun aanbod voldoet aan recente opvattingen over goed (‘strategisch’) begrijpend leesonderwijs.

Verder bleek uit de secundaire analyse dat van de scholen die een verandering van het onderwijsaanbod als onderwerp hadden aangemerkt, 36 procent daar tevens prioriteit aan toe kende. Wanneer het daarenboven ging om verandering van het onderwijsaanbod voor het subdomein lezen, kende 68 procent van de scholen daar prioriteit aan toe.

Aan het verschil tussen het aantal te verwachten keuzes voor een nieuw aanbod (52) en het vastgestelde aantal (60) kan geen statistische betekenis worden toegekend. Eerst bij 62 of meer scholen die zeker met de keuze voor een nieuw aanbod bezig zijn, is (net) sprake van een statistisch significant verschil tussen de geobserveerde en de te verwachten waarden:

$\chi^2(1, n = 104) = 3.846, p = .05$. Wel is er sprake van een opvallende trend.

Het gegeven dat een drietal keer werd aangegeven dat de gekozen methode achteraf niet bleek te voldoen, onderstreept het belang van een systematisch en efficiënt uitgevoerd keuzeproces. Temeer omdat het keuzeproces voor een groot deel van de scholen, tussen de één tot drie jaar in beslag blijkt te nemen. Eerder al is gebleken dat scholen de uitgangspunten en de aanpak van (nieuw gekozen) methoden niet altijd toepassen zoals bedoeld (§ 1.2.2).

Bij nieuwe methoden kan in dit verband sprake zijn van een implementatieprobleem. Scholing en begeleiding van het team op de kenmerkende aspecten van het nieuwe aanbod kunnen aan deze problematiek tegemoetkomen. Bij begrijpend lezen noch bij een van de andere (sub)domeinen, zijn deze aspecten van de implementatie van het nieuwe aanbod als argument voor verandering of als zelfstandig onderwerp genoemd.

De veranderingsperiode lijkt in het algemeen te beginnen met een oriëntatie op de keuzealternatieven. Ze eindigt met de invoering van het nieuw gekozen aanbod. Het kan zijn dat het implementatieproces zelden expliciet veranderingsonderwerp is. Het kan ook zijn dat de directie het implementatieproces van het nieuwe aanbod rekent tot het keuzeproces, maar dit lijkt gezien de fasen uit het BID-model, weinig waarschijnlijk. Duidelijk is wel geworden dat de invoering van het nieuwe aanbod meermalen gefaseerd verloopt. Het fasegewijs op de markt beschikbaar komen van de nieuwe methode is een enkele keer als reden genoemd.

Echter juist als het gaat om gedragsverandering van leerkrachten zal het enkele aanschaffen van een nieuwe methode (nieuw onderwijsaanbod) vermoedelijk onvoldoende zijn. Zeker gelet op de kans dat er een zekere discrepantie optreedt tussen de ‘bedoelingen’ van de methode en de manier waarop het nieuwe materiaal wordt gebruikt. Voor ‘verantwoord gestalte geven aan het onderwijsaanbod’ is denkbaar dat de zorg voor de implementatie een wenselijke of zelfs noodzakelijke voorwaarde kan zijn. Het ontbreken van expliciete aandacht voor de implementatie kan daarmee een relevant signaal zijn. In de vragenlijst zullen daarom het keuze- en het invoeringsproces van elkaar worden onderscheiden en zullen er enkele afzonderlijke vragen over worden gesteld.

De kans op een achteraf onjuiste keuze blijkt voor enkele scholen werkelijkheid te zijn geworden. Tegelijkertijd laten de resultaten sterke verschillen zien tussen de aangevoerde argumenten om te veranderen en de genoemde effecten daarvan. Deze bevindingen ondersteunen de relevantie van een onderzoek naar de argumenten voor de keuze voor een nieuw aanbod.

ONTWERP VAN DE VRAGENLIJST, TWEDE PILOTONDERZOEK

Voor het hoofdonderzoek wordt een vragenlijst ingezet. In het tweede pilotonderzoek wordt verantwoord op welke wijze deze vragenlijst is opgezet en uitgewerkt.

In het tweede en derde hoofdstuk is behandeld welke deelnemers een mogelijke rol spelen in het keuzeproces en welke argumenten ze vermoedelijk zullen overwegen.

De deelnemers en hun argumenten zijn in een voorlopige lijst gezet. Deze lijst vormde samen met de onderzoeksvragen uit de inleiding, de grondslag voor de definitieve vragenlijst voor het hoofdonderzoek.

5.1 Introductie

Het doel van het tweede pilotonderzoek is om een ontwerp voor een vragenlijst op te zetten en uit te werken. Deze vragenlijst moet het mogelijk maken antwoorden te verkrijgen op de eerste drie onderzoeksvragen uit de inleiding en op enkele daarvan afgeleide specifieke vragen (§ 1.1.4). Voor de beantwoording van de eerste vraag wordt nagegaan wie de deelnemers zijn die een rol spelen in de keuzeprocessen voor een nieuw onderwijsaanbod voor begrijpend lezen. Vervolgens wordt nagegaan welke argumenten zij in dat proces overwegen. Bij de tweede vraag gaat het om het gewicht van die rol en argumenten. Verder of uit de gegevens antwoorden zijn af te leiden over de verantwoordelijkheidsverdeling tussen de deelnemers voor de keuze voor het aanbod. Bij de derde vraag staat centraal in hoeverre de leesmethode aan het programma van eisen van de school voldoet. Daarmee hangt samen de vraag of er andere eigenschappen van de methode zijn die een rol spelen.

Het pilotonderzoek dient uiteindelijk te resulteren in een voor het uit te voeren hoofdonderzoek geschikte vragenlijst. De uiteindelijke versie wordt voorafgegaan door een proefversie die enerzijds tevoren door enkele deskundigen is beoordeeld en anderzijds op een aantal scholen is geprobeerd (Jansen & Joostens, 1998).

De te construeren vragenlijst dient aan een aantal eigenschappen te voldoen die, ruim genomen, betrekking hebben op de inhoud, het gebruik(sgemak) en de verdere verwerking (Billiet, 1990, 1992; Jansen & Joostens, 1998; Sudman & Bradburn, 1987).

De antwoorden op de vragen uit de vragenlijst moeten als ruwe gegevens geschikt zijn om vlot te kunnen worden verzameld en verwerkt (Heuvelmans, 1998). Dan is het nodig dat de vragenlijst geen onnodige verschillen bevat in de manier van invullen. Dit betekent dat de schaalcategorieën waaruit de directies bij de antwoordalternatieven gevraagd wordt te kiezen eenduidig zijn opgezet. Bij het ontwerp van de vragenlijst is dit een vereiste.

De directeuren of de directies hebben binnen de scholen voor primair onderwijs een centrale functie (§ 2.2.3). Het is dan aannemelijk dat zij het meest aangewezen zijn om straks de vragenlijst in te vullen. Ze zullen naar verwachting ook het geheel van keuze, implementatie en gebruik van het aanbod overzien. Om deze reden is er voor gekozen om op een 25-tal scholen de directies over het keuze- en invoeringsproces te bevragen in een kort semi-structureerd interview. Centraal hierin staan zowel de vragen en antwoordalternatieven als de wijze waarop de uiteindelijke keuze voor een nieuw aanbod op hun school tot stand kwam.

5.2 Methode

5.2.1 Deelnemers

Tijdens regulier schoolbezoek op ongeveer 100 scholen uit het eigen ambtsgebied van de onderzoeker, werd telkens nagegaan of de school met een keuzeproces bezig was of recent was geweest. Wanneer dit het geval was, werd de directie gevraagd of deze bereid was mee te werken aan het pilotonderzoek.

De resultaten uit het eerste pilotonderzoek maakten aannemelijk (§ 4.3.4), dat het gewenste aantal van 25 deelnemende scholen op deze wijze binnen ongeveer een jaar haalbaar kon zijn. Om een expertoordeel over verschillende aspecten van de vragenlijst te verkrijgen werd een proefversie van de lijst voorgelegd aan een methodoloog en aan een taal-leesdeskundige. Om de praktische bruikbaarheid na te gaan is een oordeel gevraagd van een inspecteur van het Nederlandse onderwijs en de directeur van een onderwijsbegeleidingsdienst. Voor Vlaanderen werd de lijst eerst voorgelegd aan de inspecteur coördinator van de Vlaamse provincie Limburg. Vervolgens aan de directeur van de Algemene pedagogische begeleidingsdienst, tevens voorzitter van de Vlaamse Onderwijsraad, afdeling basisonderwijs. Een aantal van deze personen heeft op hun beurt nog een expertoordeel van derden gevraagd. Bovendien is de bruikbaarheid van de vragenlijst nog in de praktijk onderzocht. Daartoe werd een proefversie voor Nederland via enkele bovenschools managers verspreid over een vijftiental scholen. Voor Vlaanderen zorgde de inspecteur coördinator voor verspreiding onder een vijftal scholen. De directies van deze scholen waren bereid de proefversie in te vullen en van kritische kantekeningen te voorzien.

5.2.2 Materiaal

Het materiaal omvatte een aandachtspuntenlijst en een voorlopige lijst met personen en instanties die als deelnemers een mogelijke rol spelen bij het keuzeprocess evenals de argumenten die zij daarbij overwegen. Tevens zijn enkele meer specifieke vragen (zie § 1.1.4) geformuleerd die voortvloeiden uit dan wel samenhangen met de onderzoeksvragen. De uitwerkingen in de vorm van vragen voor de vragenlijst, werden aan de voorlopige lijst toegevoegd. Deze voorloper van de ‘vragenlijst keuzeprocessen’ vormde het basismateriaal voor het gesprek tijdens het bezoek aan scholen met een recent keuzeprocess.

5.2.3 Procedure

Een schoolbezoek omvatte altijd (ook) een gesprek met de directie over de voortgang van het onderwijs. Dit gesprek werd gevoerd op basis van een voor dit jaarlijkse bezoek tevoren aan de scholen toegezonden lijst met aandachtspunten. Deze lijst is opgenomen in Bijlage B. Deze aanpak liet toe een eventueel gesprek over het keuzeprocess hieraan te koppelen. Daarmee is tevens vermeden de scholen onnodig extra te belasten met een specifiek bezoek of het afzonderlijk beantwoorden van vragen op een andere wijze. Indien tijdens het bezoek bleek dat de school recent een nieuw aanbod voor begrijpend lezen had gekozen of nog bezig was met de keuze, is met de directie kort op het betreffende keuzeprocess ingegaan. Onder een recent keuzeprocess is een proces verstaan dat de school hooguit drie schooljaren terug afrondde (1995-1996). Tijdens dit aanvullende gesprek werd de directie gevraagd van de voorlopige lijst aan te geven of de vermelde personen of instanties en argumenten aanvulling of verandering behoeften. Op dezelfde wijze werd de inventarisatie van het aanbod nagegaan en zijn de uitwerkingen van de onderzoeksvragen besproken. Na afronding van deze fase is van de voorlopige vragenlijst een proefversie gemaakt. Op basis van de expertoordelen is deze proefversie verder bijgesteld tot een versie die geschikt was om te proberen op enkele Vlaamse en Nederlandse scholen.

Aan de directies van de scholen in de ‘try-out’ is gevraagd de vragenlijst in elk geval te bezien op: (a) de relevantie van de onderscheiden vragen voor de onderzoeksvragen, (b) voor het onderzoek belangrijke vragen die ontbraken, (c) bij de vragen over de methoden eventuele methoden die ontbraken, (d) de formulering van de vragen en de lay-out van de lijst, (e) de tijd die nodig was om de vragenlijst in te vullen. De directies konden kanttekeningen in de lijst aangeven. Na deze try-out is de definitieve versie van de vragenlijst vastgesteld.

5.2.4 Data en dataverwerking

Dit pilotonderzoek resulteerde in het ontwerp van de vragenlijst keuzeprocessen. De data bestaan uit de antwoorden van de directies over de bruikbaarheid en de compleetheid van de vragen en antwoordalternatieven uit een voorlopige vragenlijst.

De vragen en antwoordalternatieven van deze voorlopige lijst zijn ontwikkeld op basis van de verwerking van de theorie en uitgangspunten uit het tweede en derde hoofdstuk.

Uit de aandachtspuntenlijst is zichtbaar dat van het onderwijsaanbod tevens de basispakketten en methoden werden bevestigd. De scholen dienden op de aandachtspuntenlijst alleen wijzigingen ten opzichte van het jaar ervoor aan te geven. De gegevens van deze lijst waren vervolgens vast onderwerp van gesprek tijdens elk regulier bezoek. Die gegevens zijn (vooraf) benut voor het opstellen van de vragen 9 tot en met 14 (over het leerstofaanbod) uit de ‘Vragenlijst keuzeprocessen leermethoden’ (opgenomen in Bijlage C).

De antwoorden en suggesties van de directies van de bezochte scholen zijn direct na elk bezoek verwerkt als aanpassingen en aanvullingen op de voorlopige vragenlijst keuzeprocessen. Op deze wijze is de lijst in een 24-tal ‘raadplegingen’ stapsgewijs opgebouwd en verbeterd tot een proefversie. De expertoordelen en de reacties van de directies uit de try-out fase zijn vervolgens rechtstreeks in de vragenlijst verwerkt tot het definitieve ontwerp.

5.3 Resultaten

In de afsluiting van het derde hoofdstuk is voor de vragenlijst een indeling gegeven waarbij drie categorieën vragen worden onderscheiden: (a) achtergrondvariabelen, (b) een inventarisatie van het leerstofaanbod en (c) vragen over de deelnemers en hun argumenten tijdens het keuzeproces. Deze indeling is gevolgd bij de uitwerking van de voorlopige vragenlijst. Tijdens schoolbezoek bleken dertien van de bezochte 100 scholen in de betreffende periode met de keuze voor een nieuw aanbod voor begrijpend lezen bezig te zijn geweest. Daarnaast waren elf scholen nog bezig met het beslissingsproces. De items van voorlopige vragenlijst zijn besproken met de directies van deze 24 scholen.

Bij de achtergrondvariabelen zijn acht items geformuleerd. Deze omvatten de denominatieve richting, het bevoegd gezag, het schoolconcept, de organisatievorm, de grootte van de school en het schoolgewicht. Van deze variabelen leverde de interpretatie van het schoolgewicht zowel tijdens de gesprekken als tijdens de try-out voor eenderde van de scholen een reactie op. Daaruit kwam onder meer naar voren dat Vlaanderen in tegenstelling tot Nederland geen formele weging kent. Verder bleek uit de toelichtingen van de scholen bij de vraag over het bevoegd gezag dat ongeveer de helft van de Nederlandse scholen het ‘sectiebestuur’ als feitelijk bevoegd gezag opgaf. Vlaanderen kende geen vergelijkbare situatie (zie ook § 7.3.2).

Bij het antwoord op de vraag naar het aantal leerlingen van de school was op de proeflijst de mogelijkheid opgenomen een hokje aan te kruisen bij een reeks getallen. Deze reeks liep met stappen van 0 ... 100 op tot meer dan 900. Ruim de helft van de respondenten gaf er de voorkeur aan, het aantal gewoon op te schrijven.

De zes volgende vragen (v09 tot v15) waren bedoeld om het leerstofaanbod voor lezen en taal te inventariseren. Uit de gesprekken bij de voorlopige lijst kwam naar voren dat een groot deel van de scholen voor een of meer subdomeinen meer dan één methode inzette.

Dit gebeurde op de eerste plaats vanwege gefaseerde invoering van een nieuw aanbod. Een enkele keer als aanvulling op het bestaande 'hoofd'aanbod. Voor de proefversie is het hoofdaanbod omschreven als het aanbod dat de school inzet voor meer dan de helft van de tijd en inhoud van het betreffende subdomein. Verder werd in de lijst de mogelijkheid opgenomen om de datum van aanschaf bij de aangekruiste methode te schrijven.

De overige vragen uit de vragenlijst waren bestemd om antwoorden te verkrijgen op de vragen naar het keuze- en invoeringsproces en naar de deelnemers en hun argumenten.

Vraag 16 ging over de duur van het keuzeproces. Enkele van de bevroegde experts benadrukten het belang hier een onderscheid te maken tussen het keuze- en het invoeringsproces.

Bij de vragen 20, 24, 29 en 33 was een vijfpuntsschaal opgenomen. Nagenoeg alle respondenten uit de 'try-out' lieten bij een of meer alternatieven de hokjes om aan te kruisen leeg. Een vijftal duidde aan dat dit eenvoudiger was dan het hokje bij 'niet van toepassing' aan te kruisen. Bij ongeveer de helft van de lijsten was bovendien een kanttekening opgenomen over het (onduidelijke) onderscheid tussen 'geen rol' en 'niet van toepassing'.

Alle Vlaamse respondenten inclusief de geraadpleegde deskundigen, gaven bij bepaalde vragen aan, dat in het Vlaamse onderwijs andere termen gebruikelijker waren. Voorbeelden daarvan waren onderwijs- of schoolnet in plaats van zuil, inrichtende macht versus bevoegd gezag en klassen versus groepen.

Uit de try-out bleek dat de directies weinig problemen hadden met het invullen van het overgrote deel van de vragen. Doorgaans hadden ze drie kwartier tot een uur nodig voor het invullen van de lijst.

Voor het uiteindelijk resultaat zij verwezen naar de Bijlage C, Vragenlijst keuzeprocessen leermethoden.

In de discussie wordt de uitwerking van het ontwerp van de lijst verantwoord.

5.4 Discussie

5.4.1 De achtergrondvariabelen

In de vragenlijst zijn uiteindelijk acht achtergrondvariabelen onderscheiden. Deze variabelen maken het mogelijk om verschillen en overeenkomsten in de keuzeprocessen na te gaan tussen de diverse op deze variabelen te onderscheiden soorten scholen.

Enkele van deze variabelen zijn tevens nodig om een steekproef te kunnen trekken uit de scholen zowel voor Vlaanderen als voor Nederland.

Aanvankelijk is getracht om een vragenlijst voor beide landen samen te stellen. Al snel bleek dat dit leidde tot nadere vragen bij het invullen, voornamelijk door verschillen in de per land gebruikelijke uitdrukkingen en enkele echte verschillen. In beide landen is een indeling van het onderwijs gebruikelijk naar (levensbeschouwelijke) richting. In Vlaanderen gaat het daarbij om 'netten' en in Nederland om 'zuilen'. Vlaanderen kent drie netten: het gemeenschapsonderwijs, het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs. Het gemeenschapsonderwijs kent in Nederland geen equivalent meer in de vorm van rijksonderwijs (binnen de landsgrenzen). Evenmin kent Nederland provinciale schoolbesturen. Deze onderscheidingen zijn van belang voor het trekken van de steekproeven. Daarom is besloten uit te gaan van twee afzonderlijke vragenlijsten elk met een aantal op de landspecifieke situatie toegesneden feitelijke vragen en antwoordalternatieven. Voor de gegevensanalyses en interpretatie van de resultaten moeten de antwoorden op de vragen zijn samen te voegen tot bepaalde clusters zoals openbaar en bijzonder onderwijs. Beide landen kennen naar levensbeschouwelijke richting openbare, katholieke, protestantse, islamitische en bijzonder neutrale scholen. Wel zijn er verschillen in de onderlinge verhoudingen naar aantallen scholen per richting. Ook wat betreft het bevoegd gezag (het bestuur) van de scholen bestaan tussen beide landen verschillen en overeenkomsten. De bestuurlijke indelingen vallen voor een deel samen met de verschillende (geloofs)richtingen.

Een onderzoek naar de bijdrage van schoolbesturen aan de effectiviteit van basisscholen wijst op verschillen tussen besturen in samenhang met richting (Hofman, 1992). Daarom is besloten in de vragenlijst enkele vragen naar de bestuursvorm en naar de richting op te nemen. Voor Vlaanderen zijn onderscheiden de lokale schoolraad, het gemeentebestuur, het provinciebestuur en de feitelijke vereniging (vereniging zonder winstoogmerk). Voor Nederland zijn naast het college van burgemeester en wethouders als openbare bestuursvorm de openbare stichting, de openbare rechtspersoon en het samenwerkingsverband onderscheiden. Het bijzonder onderwijs kent een stichtings- en een verenigingsvorm. Omdat het voor het doel van het onderzoek onnodig is elke variant in de vragenlijst op te nemen, is besloten de mogelijke onderscheidingen te beperken tot de hoofdlijnen. Ook het aantal scholen onder één bestuur kan mogelijk een rol spelen. Onderscheiden zijn besturen met 1 school, 2 tot en met 5 scholen, 6 tot en met 15 scholen en 16 of meer scholen.

Tot de achtergrondvariabelen waarmee vanuit de schoolorganisatie rekening is te houden omdat ze voor de keuze voor een methode van invloed kunnen zijn, is te denken aan het schoolconcept. Is de schoolorganisatie gebaseerd op de bijvoorbeeld Montessori-, Dalton-, Jenaplan-, Freinet- of de Vrije School uitgangspunten of gaat ze uit van een meer algemeen pedagogisch concept? Wat betreft het organisatiemodel is verder te denken aan een homogeen of heterogeen (half)jaarklassenmodel en aan de gebruikelijke dan wel meest voorkomende differentiatievorm binnen de school: de leerstof-(half)jaarklas met een basisstof-extrastofmodel of niveaugroepen met doorbreking van het jaarklassenmodel dan wel niveaugroepen binnen het jaarklassenmodel. Ten slotte kan het aantal leerlingen en de samenstelling van de leerlingenpopulatie een rol spelen. De schoolgrootte is uitgedrukt in het leerlingenaantal, de samenstelling in de zogenaamde weging. Eén van de in het derde hoofdstuk besproken argumenten die scholen bij de keuze voor het aanbod kunnen overwegen, is gerelateerd aan de samenstelling of kenmerken van de leerlingenpopulatie.

Deze kenmerken zijn te operationaliseren in wegingsfactoren (§ 3.1.3). Op grond van het aantal leerlingen per wegingsfactor zijn de scholen in te delen in één van de volgende drie gewichtscategorieën. Gewichtscategorie 1 omvat scholen met 76-100% leerlingen zonder specifiek wegende factoren. Gewichtscategorie 2 omvat scholen waarvan aan 25-100% leerlingen specifiek wegende factoren zijn toegekend. Deze categorie telt hooguit 25% allochtone leerlingen. Scholen in de derde gewichtscategorie tellen 26-100% gewogen allochtone leerlingen. Het schoolgewicht kan door de jaren heen stabiel blijven maar ook toe- of afnemen. Om een zo betrouwbaar mogelijke inschatting van het schoolgewicht te kunnen geven wordt het gewicht voor drie achtereenvolgende jaren bevestigd.

5.4.2 De inventarisatie van het leerstofaanbod

De tweede groep vragen is evenals de achtergrondvariabelen, feitelijk en inventariserend van aard. Het betreft de vragen 9 tot en met 15. Deze vragen hebben uitsluitend betrekking op het feitelijk en huidige onderwijsaanbod dat de school inzet voor Nederlandse taal.

Eén van de argumenten die de deelnemers kunnen overwegen tijdens het keuzeprocess is de samenhang tussen begrijpend lezen en de overige bij het leergebied Nederlandse taal onderscheiden subdomeinen (§ 1.1.3). Daarbij speelt tevens de doorgaande lijn in het aanbod een rol (§ 1.1.1). Om de samenhang en de doorgaande lijn na te kunnen gaan (§ 3.1.4), is het nodig de directie te vragen het taal- en leesaanbod per subdomein te vermelden.

In Vlaanderen is het gebruikelijk te spreken van leermethoden, in Nederland van methoden. Omdat er geen redenen zijn te verwachten dat de eerste term verwarring oplevert is deze in de vragenlijst gebruikt.

Daarbij gaat het om het huidige aanbod aan leermethoden dat de leraren structureel inzetten. Structureel wil hier zeggen voor meer dan de helft van de leerstofinhoud van de betreffende methode, die voor meer dan de helft van de voor de subdomeinen geplande onderwijstijd wordt ingezet. Het op deze wijze geoperationaliseerde aanbod is verder aangeduid als het 'hoofdaanbod'. Om een beeld te krijgen van de methoden die de scholen hebben gekozen, zal verder worden gevraagd het huidige aanbod aan te geven. Het is aannemelijk dat het huidige aanbod steeds het laatstgekozen aanbod zal omvatten. Echter scholen kunnen om verschillende redenen meer dan één methode gebruiken. Een van deze redenen is de gefaseerde invoering van een nieuw gekozen methode (§ 4.4). In het onderzoek is de aandacht primair gericht op het beslissingsproces van de laatstgekozen methode voor begrijpend lezen. Om deze reden zal bij elke methode worden gevraagd het oorspronkelijke jaar van aanschaf te vermelden. Het is dan mogelijk op een verantwoorde wijze het aantal methoden per school bij de statistische verwerking te reduceren tot de per school laatstgekozen methode.

In § 1.1.3 is kort de in Vlaanderen en Nederland gebruikelijke indeling gegeven van het leergebied Nederlandse taal. Bij de behandeling van de eigenschappen van het onderwijsaanbod voor begrijpend lezen in § 3.1.4 is hier verder op ingegaan. De daar behandelde indeling in voorbereidend en aanvankelijk taal en lezen, (voortgezet) technisch lezen en begrijpend en studerend lezen wordt in de vragenlijst gevolgd. Voor de overzichtelijkheid en de eenvoud van invullen van de antwoordalternatieven, is bij het hoofdaanbod voor het voorbereidend taal-lezen uitgegaan van een verdeling naar jongste en naar oudste kleuters. Verder kan de directie het hoofdaanbod aangeven voor voortgezet technisch lezen, voor begrijpend en studerend lezen en voor Nederlandse taal. Deze opzet laat het toe samenhangen te onderzoeken en vereenvoudigt bovendien de latere verwerking.

Tijdens de directiegesprekken kwam meermalen ter sprake dat scholen gebruik maken van elkaars ervaringen en opvattingen wat betreft over mogelijke keuze-alternatieven.

Verder neemt het aantal scholen dat onder één bestuur valt, nog altijd toe. Het is aannemelijk dat de scholen onder een zelfde bestuur van elkaars ervaringen gebruik maken. Ook vanuit bestuurlijk oogpunt kan het aantrekkelijk zijn als de eigen scholen over de aanschaf van het aanbod ervaringen uitwisselen of wellicht dezelfde methode(n) gebruiken. Om dit na te kunnen gaan is een daarop gerichte vraag toegevoegd aan de methodeninventarisatie.

5.4.3 De deelnemers en hun argumenten

Na de vragen die betrekking hebben op de methodeninventarisatie komt het deel met de vragen naar het keuzeproces, naar de deelnemers en naar de argumenten voor de keuze. Vanuit de onderzoeksvragen zijn zeventien vragen voor dit deel van de vragenlijst geformuleerd. Het gaat om de vragen 16 tot en met 33. Welke van de gestelde vragen de directies het meest van belang achten om inzicht te krijgen in het keuzeproces is het onderwerp van de vragen 34 en 35.

Uit het eerste pilotonderzoek is een globaal beeld verkregen van de duur van het keuzeproces. Daarbij kon echter geen onderscheid worden gemaakt tussen de tijd die het keuzeproces zelf nam en de tijd die scholen nodig hebben voor het invoeringsproces. Om hierover meer zekerheid te krijgen en tegelijkertijd te kunnen onderscheiden tussen de duur van het keuzeproces en van het invoeringsproces in jaren, is hierover een vraag opgenomen.

Ook zal worden nagegaan hoe het invoeringsproces verloopt en of het voor begrijpend lezen gebruikelijk is afspraken op schoolniveau vast te leggen over de inzet en werkwijzen.

Er wordt namelijk verondersteld dat het weinig gebruikelijk is hierover afspraken vast te leggen. Tegelijkertijd is geconstateerd dat de leraren hun methoden meermalen op een andere wijze aanbieden dan de bedoeling ervan is (§ 1.2.2). Wat de werkwijzen betreft is de veronderstelling dat scholen bij technisch leren lezen meer uitgaan van niveaudifferentiatie, terwijl begrijpend leren lezen voornamelijk klassikaal gerichte activiteiten omvat.

Om gegevens over deze verschillende aspecten te verkrijgen zijn de vragen 16 tot 21 en 26 tot 29 in de lijst opgenomen.

De vraag naar de personen en instanties die een rol spelen bij het keuzeproces is rechtstreeks gericht op het verkrijgen van antwoorden op de eerste onderzoeksvraag uit § 1.1.4.

De behandeling in het tweede hoofdstuk en de resultaten van de gesprekken met de directies resulteerden uiteindelijk in 22 bij het keuzeproces te onderscheiden deelnemers (vraag 20).

De vragen 21, 22 en 23 hebben tot doel zicht te krijgen op de wijze waarop de uiteindelijke beslissing voor de keuze voor de huidige methode voor begrijpend lezen tot stand komt. Bij de besluitvorming speelt de medezeggenschap een rol. De veronderstelling is geuit dat de rol van de ouders of van hun vertegenwoordigers uit de medezeggenschapsraad beperkt zal zijn (§ 2.2.4). Verder is aangegeven (§ 3.2.4) dat uit schooldocumenten zelden zichtbaar is dat scholen beschikken over procedures voor de besluitvorming. Er zal worden nagegaan of dit ook opgaat voor de besluitvorming over nieuwe leesmethoden.

Om duidelijkheid te krijgen over de deelnemers in het keuzeproces is vraag 20 uitgewerkt. Vraag 24 is gericht op de argumenten die de deelnemers aan het keuzeproces voor een nieuw aanbod overwegen. Op basis van de gegevens uit hoofdstuk 3 en de gesprekken, is een definitieve indeling gemaakt van de antwoordalternatieven wat betreft deze deelnemers en hun argumenten.

In de vragenlijst zijn deze argumenten als alternatieven opgenomen onder beide vragen. Aan deze vragen zijn bovendien enkele bijkomende vragen gekoppeld. De antwoorden daarop kunnen inzicht geven in de wijze waarop het bestuur de keuze voor het aanbod ondersteunt (vraag 25). De inzet in de praktijk (vraag 26) en de afspraken op schoolniveau daarover (vraag 27 en 28) kunnen een indruk geven van het daadwerkelijk gebruik van de methode. Om te kunnen beoordelen of daadwerkelijk sprake is geweest van een ‘logische beslissing’ (§ 3.2.3) voor een verantwoord aanbod zijn de volgende vragen van belang. De argumenten voor de keuze (vraag 24), de daadwerkelijke inzet (vraag 26, 27 en 28) en de waardering van enkele kenmerken van het huidige hoofdaanbod van de school (vraag 29). De vragen 29 en 33 zijn gericht op de kenmerken en de kwaliteit van het aanbod.

Een veronderstelling die ten grondslag ligt aan dit onderzoek, is dat de scholen hun uitgangspunten en doelen een rol laten spelen bij de keuze voor hun aanbod voor begrijpend lezen. Nagegaan zal worden of en zo ja in hoeverre, de directeuren of de directies bekend zijn met de uitgangspunten over de vormgeving van de instructie (zie § 3.1.5). Vervolgens wordt nagegaan of de school zich (volgens het schoolwerkplan) op één of meer van deze uitgangspunten baseert (vraag 30 en 31). De antwoorden worden gerelateerd aan de overeenkomstige antwoordalternatieven uit vraag 24 waar gevraagd wordt welk gewicht deze aspecten hebben als argumenten bij de keuze voor een methode voor begrijpend lezen.

De antwoordalternatieven bij vraag 24 zijn vooral te verstaan als argumenten waaraan de deelnemers gewicht kunnen toekennen in hun overwegen gedurende het keuzeproces. Daarnaast zijn argumenten te onderscheiden waarvan is te verwachten dat de deelnemers ze vooral afwegen in de eerste fase van het beslissingsproces. Welke argumenten overwegen de scholen om al dan niet over te gaan tot de keuze voor een ander hoofdaanbod voor begrijpend lezen?

Bij de argumenten voor verandering in § 4.3.2 noemden enkele scholen argumenten om juist geen nieuw aanbod aan te schaffen. Bijvoorbeeld omdat “het huidige aanbod nog aan alle daaraan te stellen eisen voldoet”. Of juist wel, omdat de “conclusies van een zelfevaluatie wijzen op de noodzaak daarvan”.

Deze argumenten zijn verwerkt in de alternatieven bij vraag 32. Als vervolg op deze vraag is na te gaan welke factoren de scholen van invloed achten op de kwaliteit van hun begrijpend leesonderwijs (vraag 33). Deze vraag is gerelateerd aan vraag 24. Factoren die de scholen van invloed achten op de kwaliteit van hun begrijpend leesaanbod kunnen immers tevens argumenten opleveren die ze overwegen bij de keuze voor dit aanbod.

5.4.4 Het gebruik van de vragenlijst

Op basis van de expertoordelen en de try-out is de uiteindelijke vragenlijst samengesteld in een Nederlandse en een Vlaamse versie. Beide versies verschillen voornamelijk in formulering en woordgebruik. In Bijlage C is daarom alleen een voorbeeld opgenomen van de definitieve lijst in de Vlaamse versie. Daarbij wordt opgemerkt dat in de vormgeving van deze lijst bovendien een verantwoording is verwerkt van de vereenvoudigingen voor de statistische verwerking. In de lijst die aan de scholen is gestuurd waren voor het gebruikersgemak hokjes bij de antwoordalternatieven geplaatst die de respondenten konden aankruisen. Voor de verwerking zijn meermalen antwoordalternatieven samengevoegd.

Het overgrote deel van de vragen omvat meer dan twee antwoordalternatieven. Voor de statistische verwerking worden deze opgevat als afzonderlijke variabelen. De vragen 20, 24, 29 en 33 tellen tussen de achttien en 30 alternatieven. De overige vragen uit dit deel tellen twee tot elf alternatieven. Als geheel bestaat de vragenlijst uit 35 vragen met in totaal bijna 400 antwoordalternatieven. Dit aantal stelde extra eisen aan de mogelijkheden om de vragen vlot in te vullen en eenvoudig en eenduidig te scoren. In de wijze van scoren is daarom zoveel mogelijk overeenkomst aangebracht tussen de verschillende vragen en de wijze van beantwoorden tussen de onderscheiden alternatieven.

De vragenlijst bestaat nagenoeg geheel uit vragen met twee of meer voorgedrukte antwoordmogelijkheden welke kunnen worden aangekruist.

Bij vragen waar de respondent (doorgaans de directeur of een ander lid van de directie) een waardeoordeel kan aangeven, is uitgegaan van een vierdeling.

De waardering die tot uitdrukking komt in de codecijfers had aanvankelijk de volgende grondslag: 1 = geen rol, 2 = enige inbreng, 3 = meewegende inbreng, 4 = doorslaggevende inbreng en 5 = niet van toepassing. De antwoordcategorie 'niet van toepassing' vormt een uitweg voor respondenten die geen antwoord willen of kunnen geven.

In de try-out bleken vele respondenten het eenvoudiger te vinden om in geval van 'niet van toepassing' geen van de vijf codecijfers aan te kruisen. Deze weg is gevolgd door bij de betreffende vragen te vermelden dat het niet aankruisen van een van de vier codecijfers 'niet van toepassing' impliceerde. Voor de interpretatie van de data is deze categorie overigens niet te onderscheiden van categorie 1 (geen rol). Immers 'niet van toepassing bij het keuzeproces' voor een persoon of een argument betekent dat deze persoon of dit argument daarin evenmin een rol speelt.

Aan elke vraag is ten slotte nog een alternatief 'anders' of 'toelichting' toegevoegd waarbij de mogelijkheid bestaat een reactie te geven op de vraag. Tezamen met de formulering van de vragen, is op deze wijze tegemoet gekomen aan de principes van 'uitsluitendheid' en 'uitputtendheid' (Jansen & Joostens, 1998).

Om de privacy van de scholen te waarborgen is er ten slotte voor gezorgd dat de respondenten de vragenlijst anoniem konden invullen.

Het doel van het tweede pilotonderzoek was een ontwerp voor een vragenlijst uit te werken. Deze vragenlijst moest geschikt zijn om antwoorden te vinden op de eerste drie onderzoeksvragen uit de inleiding en enkele afgeleide meer specifieke vragen (§ 1.1.4).

Uit dit pilotonderzoek wordt geconcludeerd dat een bruikbare vragenlijst is ontwikkeld voor het hoofdonderzoek.

ONTWERP VAN HET BESLISSINGSMODEL, DERDE PILOTONDERZOEK

In het derde pilotonderzoek wordt getracht een beeld te krijgen van de praktische relevantie en de realiteit van het ontwerp van het beslissingsmodel dat in het theoretisch deel is beschreven.

Centraal staat de onderzoeksvraag of in het beslissingsproces de kenmerken van het ontwerp worden meegenomen en gewogen.

6.1 Introductie

Het doel van het derde pilotonderzoek is een beeld te verkrijgen van de praktische relevantie van het ontwerp van een beslissingsmodel zoals dat in het theoretisch deel is behandeld (§ 3.2.6). Op deze relevantie heeft de vierde onderzoeksvraag betrekking. De vraag is of in het beslissingsproces de kenmerken van het ontwerp worden meegenomen en gewogen.

Voor het vinden van antwoorden is onderzocht of de scholen de stappen uit het BID-model volgen (§ 3.2). In het tweede pilotonderzoek is er voor gekozen om op een 25-tal scholen door middel van een semi-gestructureerd interview de directies tevens te bevragen naar de wijze waarop de uiteindelijke keuze voor een nieuw aanbod tot stand is gekomen. De verkregen gegevens vormen de basis voor het derde pilotonderzoek.

Dit pilotonderzoek resulteert in een oriëntatie op de besluitvormingsprocessen zoals deze in de praktijk van de school plaatsvinden.

6.2 Methode

6.2.1 Deelnemers

De deelnemers zijn dezelfde scholen als beschreven in § 5.2.1 van het tweede pilotonderzoek.

6.2.2 Materiaal

Tijdens het bezoek aan een school met een recent keuzeprocess is aan de directie gevraagd of deze beschikte over notulen of ander materiaal dat inzicht kon bieden in het keuzeprocess voor de nieuwe methode. Wanneer dit zo was is verzocht dit materiaal ter beschikking te stellen voor het onderzoek. Alle betreffende directies waren daartoe bereid. Zodoende kwamen voor negen van de 24 scholen notulen en enkele ‘verslagen’ voor analyse beschikbaar.

6.2.3 Procedure

Tijdens dit deel van het bezoek is kort met de directies gesproken over het eigen keuzeprocess. Van relevante opmerkingen over het eigen keuzeprocess zijn korte notities gemaakt. Op deze wijze is getracht een indruk te krijgen of de eigenschappen worden gevolgd van het in § 3.2 behandelde model van het beslissingsproces.

6.2.4 Data en dataverwerking

Voor de drie fasen en dertien stappen van het BID-model is een tabel gemaakt. Wanneer uit het ter beschikking gestelde materiaal bleek dat een van de fasen of stappen uit het BID-model in de praktijk kennelijk was gevolgd, is dit geturfd.

De notities van de gesprekken zijn verwerkt tot een beschrijvend verslag van de bevindingen over het keuzeproces. Als raamwerk voor dit verslag is het ontwerp van het beslissingsmodel aangehouden.

6.3 Resultaten

Van de 24 scholen waar een gesprek kon worden gevoerd over het keuzeproces, was van negen scholen het beschikbaar gestelde materiaal bovendien geschikt om te analyseren.

Op zeven scholen gaf de directie aan dat het voorbereidende werk in de zin van het opstellen van criteria, het zoeken naar geschikte methoden en het voorselecteren van alternatieven gebeurde door een werkgroepje uit het team. In zes gevallen gebeurde dit door een voortrekker uit het team, viermaal door de directeur of een ander lid van de directie zelf en voor het overige door de onderwijsbegeleider.

Overigens bleken, behalve de onderwijsbegeleider, alle actoren die in deze fase een rol speelden ook betrokken bij de fase van de besluitvorming.

Voor de negen scholen waarvan het materiaal beschikbaar was, is onderzocht of uit de documenten kon worden vastgesteld of het beslissingsproces aan een eigenschap uit het ontwerp had voldaan. In Tabel 6.1 is hiervan een overzicht gegeven.

Tabel 6.1 *Aantal keren dat een eigenschap uit documenten kon worden vastgesteld (n = 9)*

Fase	Stappen	Herkenbaar	
		nee	ja
Feitenanalyse	Signaleren	5	4
	Analyseren	6	3
	Terugkoppelen	8	1
	Besluit om te handelen		9
Probleemoplossing	Probleemstellen		9
	Oplossingen zoeken		9
	Conditie en consequenties	2	7
	Conclusies formuleren	5	4
	Voorselecteren alternatieven	2	7
	Verantwoorden en adviseren	7	2
Besluitvorming	Prioriteren alternatieven	1	7
	Formuleren eindvoorstel	1	6
	Keuzebesluit		6

In de feitenanalyserende fase bleken de overwegingen waarom het probleem dat gesteld werd, nu een probleem was, doorgaans beperkt of ze ontbraken. Dit gold ook voor de analyse(s) van het probleem en voor de terugkoppeling naar het oorspronkelijke doel.

De probleemoplossende fase omvatte voor driekwart van de bezochte scholen naast een oriëntatie op en een eerste selectie van alternatieven, nog een tussenstap. In deze tussenstap werden ervaringen met enkele op het eerste oog geschikt geachte methoden verzameld. Dit gebeurde door ervaringen van scholen elders op te vragen. Vaak ook door zelf met een, twee en soms drie methoden te experimenteren en zo eerste ervaringen op te doen.

Hierna werd een definitieve keuze gemaakt. Vrijwel steeds vond na het nemen van dit besluit, de invoering van de nieuwe methode plaats met ingang van een nieuw schooljaar. Van de bezochte scholen hadden er vijf de nieuwe methode in één keer ingevoerd. Verder deden er acht twee of drie jaar over en voor de overige elf duurde het invoeringsproces drie jaar of meer. Bij deze laatste scholen werd de methode jaarlijks in een hogere groep ingevoerd. Bovendien werd vastgesteld dat veertien scholen beschikten over een kijkwijzer dan wel checklist met eisen waaraan het te kiezen aanbod zou moeten voldoen. Dit was van belang voor de beantwoording van de derde en (deels ook de vierde) onderzoeksvraag. De kijkwijzer was in iets minder dan de helft van de gevallen zelf opgesteld en anders samen met of geheel door de onderwijsbegeleider. Van schriftelijk vastgelegde besluitvormingsprocedures is niet gebleken.

6.4 Discussie

Voor de derde onderzoeksvraag is getracht na te gaan of de scholen de stappen uit het BID-model herkennen en volgen. Voor een afdoend antwoord op deze vraag zijn de beschikbare gegevens te beperkt. Gelet op het beperkte aantal scholen kunnen uit de verkregen gegevens daarom alleen voorlopige antwoorden worden verkregen.

In het BID-model wordt er vanuit gegaan dat in het verleden een besluit is genomen om een bepaald doel te bereiken. Bijvoorbeeld om te gaan werken met een sterk interactieve begrijpend leesmethode met een bepaalde observatie- en registratievorm om de leesvoorwaarden te volgen. Vanuit dit doel zijn afspraken gemaakt en de leraren werken daar naar. Voortdurend vinden er gebeurtenissen rond de gang naar het doel plaats die soms interveniëren.

Te denken is aan een inspectiebezoek, een wisseling van leraren, regelmatig tegenvallende leerresultaten of een verandering in (landelijk) beleid. Deze gebeurtenissen kunnen de ongestoorde voortgang van de weg naar het doel belemmeren of mogelijk zelfs een wijziging in het oorspronkelijke doel veroorzaken.

Op het moment dat de interventie wordt gesignaleerd, ontstaat er in elk geval één vraagstelling die een antwoord vergt: vormt de interventie of het gevolg ervan, al dan niet een probleem waarop een (re)actie nodig is.

In alle onderzochte gevallen is meer of minder duidelijk een probleem gesteld en besloten te gaan handelen. Echter de overwegingen waarom het probleem dat gesteld werd, een probleem is dat dient te worden aangepakt, blijven doorgaans beperkt of ontbreken. Dit geldt evenzo voor de terugkoppeling naar het oorspronkelijke doel. Het gaat hier om een wegen van de argumenten die meespelen bij het besluit om al dan niet te beginnen met het keuzeproces voor een ander hoofdaanbod voor begrijpend lezen. Een vergelijkbare situatie is aangetroffen bij de probleemoplossende fase. In deze fase lijkt nauwelijks sprake van een verantwoording en advisering die volgt op de voorselectie van de alternatieven en die deze onderbouwt.

De verkregen gegevens ondersteunen de veronderstelling dat de diverse deelnemers aan de verschillende fasen van het besluit-interventie-doelstellingmodel in de praktijk daadwerkelijk zijn te onderscheiden. Dat in de verschillende fasen de deelnemers ook andere personen zijn, is niet vastgesteld. Dit zal vermoedelijk vooral het geval (kunnen) zijn bij de grotere scholen.

Overigens zijn uit de gesprekken weinig aanwijzingen aangetroffen op grond waarvan gesproken kan worden van een weloverwogen afweging van de argumenten in de eerste fase van het beslissingsproces. Een enkele keer is als conclusie in de notulen vermeld: “het huidige aanbod voldoet niet meer aan alle daaraan te stellen eisen”. In de besluitvormingsfase is minder dan negen keer een van de onderscheiden stappen vastgesteld. Dit werd veroorzaakt doordat drie scholen deze fase nog niet hadden afgerond. Dit verklaart waarom in Tabel 6.1 bij ‘besluitvorming’ de aantallen afwijken van het aangegeven aantal van $n = 9$ scholen. Van de drie scholen die nog niet toe waren aan het keuzebesluit hadden twee al wel de alternatieven geprioriteerd, waarvan één tevens een eindvoorstel had geformuleerd.

Op grond van de verkregen resultaten is de vraag naar de praktische relevantie van het beslissingsmodel in voorlopige zin beantwoord. Duidelijk is in elk geval dat de aan het beslissingsmodel onderscheiden stappen en fasen voor een deel zeker herkenbaar zijn. Het onderscheid tussen de fasen van de feitenanalyse en de probleemoplossing is minder duidelijk dan tussen de probleemoplossing en de besluitvorming. Vooral in de eerste fase is weinig zichtbaar van het afwegen van argumenten die moeten leiden tot de beslissing om een ander aanbod te gaan kiezen.

Ook uit de gesprekken kwamen weinig aanwijzingen naar voren die het meer aannemelijk maken dat sprake is geweest van een weloverwogen afweging van de argumenten in de eerste fase(n) van het beslissingsproces.

Het onderscheid tussen de tweede en derde fase is duidelijker. Op alle bezochte scholen bleken de activiteiten uit de probleemoplossende fase te worden uitgevoerd door daartoe specifiek aangewezen personen (de actoren). Hieruit kan in elk geval een scheiding tussen de deelnemers die in de drie fasen een rol spelen worden afgeleid, evenals een zekere scheiding tussen de fase van de probleemoplossing en de besluitvorming. Behalve de onderwijsbegeleider zijn de actoren uit de probleemoplossende fase ook betrokken bij de besluitvormende fase. Dit is verklaarbaar. Zij maken immers steeds deel uit van het team van leraren dat met de nieuwe methode moet gaan werken. Dit betekent tevens dat verschillende bij het beslissingsproces betrokken actoren meer dan één rol vervullen.

Het model voor het beslissingsproces is in dit onderzoek gekoppeld aan het keuzeproces voor een nieuw onderwijsaanbod. In de probleemoplossende fase blijken vooral activiteiten te worden ontplooid met een oriënterend karakter. Om deze reden is het wellicht beter te spreken van een oriëntatiefase.

Uit de resultaten van het eerste pilotonderzoek is gebleken dat het merendeel van de keuzeprocessen twee tot drie jaar in beslag neemt. Het eerste jaar lijkt nodig voor een oriëntatie op de beschikbare methoden.

Het zoeken naar alternatieven gebeurt vrijwel steeds door specifiek daarvoor ‘aangewezen’ actoren. Dikwijls op basis van een zelf, dan wel met of door de onderwijsbegeleidingsdienst opgestelde lijst met criteria of een kijkwijzer. In de loop van het eerste en soms het tweede jaar volgt een periode waarin ervaringen elders en of eigen ervaringen worden verzameld. Daarna volgt de afsluitende fase van de besluitvorming waarin het besluit valt over de verandering van het aanbod.

Is dit de keuze voor een nieuwe methode, dan wordt deze vrijwel steeds aan het begin van een nieuw schooljaar ingevoerd. Daarmee vergt een keuzeprocess gevolgd door een gefaseerde invoering, al snel drie tot soms vijf jaar.

Op geen van de scholen waren vastgelegde besluitvormingsprocedures beschikbaar. Dit heeft tot gevolg dat voor het antwoord op de vraag of in het beslissingsproces de eigenschappen van het beslissingsmodel worden meegenomen en gewogen, geen verdere gegevens ter beschikking staan.

De doelgerichte toepassing van de eigenschappen van het ontwerp in de praktijk lijkt beperkt. Dit tezamen met het ontbreken van vastgelegde procedures, duidt op beslissingsprocessen in het onderwijs waarbij mondelinge afspraken en 'gewoonte', meer gebruikelijk zijn.

DE DEELNEMERS EN HUN ARGUMENTEN, EERSTE HOOFDONDERZOEK

In dit hoofdstuk worden de antwoorden besproken die zijn verkregen op de onderzoeksvragen uit de inleiding.

De antwoorden in dit hoofdstuk hebben betrekking op de deelnemers aan het beslissingsproces voor een nieuw onderwijsaanbod en hun argumenten. Aangegeven wordt welke van de deelnemers aan het beslissingsproces de actoren zijn en welke van hen de voornaamste rol spelen. Tevens wordt de vraag beantwoord welke argumenten bij de uiteindelijke keuze voor een nieuw onderwijsaanbod van betekenis zijn.

7.1 Introductie

Het onderzoek is gericht op beslissingsprocessen voor een verantwoord onderwijsaanbod voor begrijpend lezen op scholen voor gewoon primair onderwijs binnen het Nederlandse taalgebied Vlaanderen en Nederland. Daarover zijn in de inleiding veronderstellingen geuit en onderzoeksvragen uitgewerkt. Door analyses van de antwoorden op een vragenlijst die is uitgezet bij de scholen in beide landen, werd nagegaan of die veronderstellingen standhouden en werden antwoorden op de onderzoeksvragen gezocht.

7.2 Methode

7.2.1 Deelnemende scholen

Het gewone primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland telde tijdens het onderzoek twee scholenpopulaties met ruim 2300 respectievelijk ruim 7000 scholen. De scholenpopulaties voor primair onderwijs zijn op grond van de volgende variabelen in te delen: de denominatie, de grootte van de school, het schoolgewicht en de spreiding van deze scholen over de beide landen. Er werd een gestratificeerde steekproef getrokken.

Populatie. Op de eerste plaats is voor het trekken van de steekproef het aantal scholen en voor Vlaanderen, de verdeling daarvan over kleuter-, lagere en basisscholen bepaald. Daartoe zijn een drietal Vlaamse bronnen geraadpleegd: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999a; Ministry of the Flemish Community, 1998a, 1998b. Vlaanderen kende (en kent) naast een overgrote meerderheid van basisscholen waarin kleuter- en lager onderwijs samen zijn gegaan, tevens nog autonome kleuterscholen en lagere scholen. Een samenvattend overzicht is in Tabel 7.1 weergegeven.

Tabel 7.1 *Getalsmatige en procentuele verdeling van de Vlaamse kleuter-, lagere en basisscholen (N = 2335)*

	autonoom							
	kleuterschool		lagere school		basisschool		lagere + basisschool	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Totaal Vlaanderen	163	7	242	10	1930	83	2172	93

Aangezien het onderzoek naar keuzeprocessen voor een nieuw leerstofaanbod is toegespitst op begrijpend lezen, zijn scholen die uitsluitend kleuteronderwijs bieden buiten het onderzoek gelaten. De som van het aantal autonome lagere scholen en het aantal basisscholen resulteerde in een totaal van 2172 scholen. Dit aantal is geverifieerd met behulp van gegevens uit de beperkte statistische telling, met als teldatum 3 september 1999 (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999b). Deze controle resulteerde in een totaal van 2161 scholen voor ‘gewoon lager onderwijs’.

Het verschil van elf scholen is waarschijnlijk het gevolg van de onnauwkeurigheid impliciet aan een beperkte controle telling. Het verschil zou ook kunnen duiden op een afname (door bijvoorbeeld schaalvergroting) van het aantal scholen.

De steekproef voor Nederland is gebaseerd op interne gegevens van de inspectie en getrokken uit een populatie van 7085 scholen voor gewoon basisonderwijs.

Steekproefomvang. Uitgegaan werd van een precisie van .10 voor de uitspraken die op grond van de gegevens zullen worden gedaan. Om aan dit uitgangspunt te kunnen voldoen, moest de steekproef ten minste honderd scholen uit de afzonderlijke populaties omvatten (Eggen & Sanders, 1993). Bij dit aantal diende echter rekening te worden gehouden met het gegeven dat het onderzoek werd uitgevoerd door een vragenlijst aan de scholen toe te sturen. Om uiteindelijk uit te komen op een dusdanige steekproefomvang dat voldaan bleef worden aan de gestelde precisie was het daarom nodig een grotere steekproef te trekken dan 100 scholen. Hoeveel groter hing af van de inschatting van het percentage scholen dat in elk land bereid zou zijn de toegezonden vragenlijst te retourneren.

Na een verzoek hiertoe zegden zowel de Vlaamse als de Nederlandse inspectieleiding medewerking toe bij het trekken van de steekproeven. Bovendien verleende de Vlaamse inspectie nog ondersteuning bij het verzenden en inzamelen van de vragenlijsten. Het voordeel van deze laatste ondersteuning was meerledig. Doordat de inspectie het verzenden en inzamelen van de vragenlijsten op zich nam, was een respons te verwachten tussen de 90 en 100 procent. Dit betekende tegelijkertijd dat de omvang van de steekproef tot een minimum beperkt kon blijven en zo weinig mogelijk scholen met het onderzoek behoeften te worden belast. Voor Vlaanderen is besloten uit te gaan van een steekproef van 110 scholen. Voor Nederland zijn de vragenlijsten verzonden en ingezameld via de Universiteit Twente. De inspectieleiding was bereid de inspecteurs te vragen hun scholen te benaderen wanneer herinnering nodig was om de vragenlijst retour te zenden. Op basis hiervan werd besloten voor Nederland uit te gaan van een steekproef van 200 scholen. Bij ongeveer 50 procent retour ontvangen vragenlijsten is de respons nog hoog genoeg om op basis van de te verkregen gegevens betrouwbare uitspraken te doen (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996). Bovendien blijft de steekproefomvang dan voldoen aan de precisie-eis van 0.10.

Strata. Op grond van de schoolkenmerken kent de populatie verschillende deelpopulaties of strata. De scholen werden per geselecteerd stratum aselect gekozen.

De schoolkenmerken (steekproefvariabelen) zijn: (a) de verdeling van de scholen naar denominatieve richting (in samenhang met de bestuursvorm), (b) de grootte van de scholen, (c) de samenstelling van de leerlingenpopulatie uitgedrukt in het schoolgewicht en (d) de geografische spreiding van de scholen. De trekkingskans van een school diende evenredig te zijn aan de verdeling van de scholen over de strata. Deze verdelingen werden uitgedrukt in percentages.

Verdeling naar richting. Allereerst is de verdeling van de scholen naar denominatieve richting over de 'netten' (Vlaanderen) en 'zuilen' (Nederland) nagegaan. Deze verdeling over de netten en zuilen kent een nauwe samenhang met de verdeling naar openbare en bijzondere bestuursvormen (Inspectie van het Onderwijs, 1999b; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2001). Tegenover de openbare bestuursvormen die uitgaan van de overheid, staan de privaatrechtelijke of bijzondere bestuursvormen.

In beide landen bleek het overgrote deel van de schoolbesturen een bijzondere bestuursvorm te bezitten. De scholen van deze besturen waren dikwijls opgericht vanuit een levensbeschouwelijke of denominatieve grondslag. Een gering aantal scholen kende een neutraal bijzondere basis. Het ging om zes procent of minder scholen in Nederland. Voor Vlaanderen waren geen gegevens bekend. De bestuursvormen (inrichtende machten) in Vlaanderen lieten zich groeperen in drie netten, waarvan twee openbare, namelijk het gemeenschapsonderwijs (de gemeenschapsscholen) en het officieel gesubsidieerd onderwijs (de gemeentelijke, intercommunale en provinciale scholen). Het vrij gesubsidieerd onderwijs dat de bijzondere scholen omvatte, vormde het grootste net. Voor Vlaanderen is berekend hoeveel procent lagere en basisscholen de drie Vlaamse netten omvatten.

Voor Nederland was deze verdeling bekend. In Tabel 7.2 is een overzicht gegeven voor Vlaanderen en in Tabel 7.3 voor Nederland.

Tabel 7.2 *Getalsmatige en procentuele verdeling van de scholen in Vlaanderen over de drie netten en naar openbare en bijzondere bestuursvorm (N = 2172)*

	Openbaar		Bijzonder	
	Gemeenschaps- onderwijs	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	
Aantal	343	488	1341	
	16%	22%	62%	

In Vlaanderen bezaten nagenoeg alle bijzondere scholen een rooms-katholieke grondslag. Minder dan drie procent van de scholen was protestants-christelijk of van andere richtingen.

Tabel 7.3 *Getalsmatige en procentuele verdeling van de scholen in Nederland over de vier zuilen en naar openbare en bijzondere bestuursvorm (N = 7085)*

	Openbaar		Bijzonder		
		Katholiek	Protestant	Overig	
Aantal	2338	2196	2126	425	
	33%	31%	30%	6%	

De steekproeven werden getrokken overeenkomstig de procentuele verdelingen uit beide tabellen. Om bij de verwerking de onderlinge vergelijking tussen de resultaten eenvoudiger te maken, werden voor beide landen de netten respectievelijk de zuilen geclusterd tot een neutrale en een confessionele richting. Hierdoor kon ook een voor beide landen gecombineerd overzicht worden verkregen. In Tabel 7.4 is hiervan een overzicht gegeven.

Tabel 7.4 *Getalsmatige en procentuele verdeling van de Vlaamse en Nederlandse lagere en basisscholen over de neutrale en confessionele richting.*

	Neutraal		Confessioneel		Totaal	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%
Totaal Vlaanderen	831	38%	1341	62%	2172	100%
Totaal Nederland	2763	39%	4322	61%	7085	100%
Gehele taalgebied	3594	39%	5663	61%	9257	100%

Het gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs werden gerekend tot de neutrale richting, terwijl het vrij gesubsidieerd onderwijs in zijn geheel is gerekend tot de confessionele richting. In Nederland werden de bijzondere scholen op levensbeschouwelijke grondslag gerekend tot de confessionele richting. De bijzondere scholen op neutrale grondslag en de openbare scholen werden gerekend tot de neutrale richting.

Verdeling naar schoolgrootte. De Vlaamse steekproef werd getrokken uit de groep basisscholen en autonome lagere scholen. Van het aantal kleuters op de autonome kleuterscholen, noch van het aantal leerlingen op de autonome lagere scholen waren telgegevens voorhanden. Hun aantal werd afgeleid van de wel bekende gegevens (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999a; Ministry of the Flemish Community, 1998a, 1998b).

De onderzoekspopulatie bestond uit de lagere scholen plus de basisscholen (N = 2172). Het voor de autonome kleuterscholen gecorrigeerde, gemiddeld aantal leerlingen per school voor de lagere en basisscholen samen, bedroeg ongeveer 290 leerlingen. Er waren 1930 basisscholen. Deze maakten bijna 90 procent van de totale onderzoekspopulatie uit.

De basisscholen hadden drie groepen (de kleuters) meer dan de autonome lagere scholen. Dit hield in dat het overgrote deel van de scholen uit de onderzoekspopulatie een gemiddeld grotere omvang had, namelijk ruim 300 leerlingen (120 kleuters en 180 lagere school leerlingen). Voor het trekken van de Vlaamse steekproef werd daarom uitgegaan van 50 procent scholen met minder en 50 procent met meer dan 300 leerlingen. Centraal waren voor Vlaanderen geen verdere gegevens bekend over de verdeling naar schoolgrootte.

Voor Nederland werd het gemiddeld aantal leerlingen per basisschool berekend uit het totaal aantal leerlingen (in 1998), N = 1533930 gedeeld door het totaal aantal gewone basisscholen N = 7085. Dit resulteerde in een gemiddeld aantal van 217 leerlingen per basisschool. Uit een interne notitie van de inspectie was af te leiden dat op de peildatum 1 oktober 1996 bijna de helft (47%) van de Nederlandse scholen groter was dan 200 leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 1997). Daarom werd voor de steekproef uitgegaan van 50 procent scholen met minder en 50 procent met meer dan 200 leerlingen. In Tabel 7.7 is voor Nederland een overzicht uitgewerkt voor de verdeling per provincie naar zuil (richting) en schoolgrootte.

Verdeling naar schoolgewicht. De samenstelling van de leerlingenpopulatie van een school werd geoperationaliseerd op basis van zogenaamde wegingsfactoren. Vervolgens werd op basis hiervan een indeling van de scholen in drie schoolgewichten gemaakt (§ 5.4.1).

Daaraan werden twee vragen gekoppeld. Namelijk of het schoolgewicht van invloed is op het aanbod dat de scholen kiezen en of de samenstelling van de leerlingenpopulatie een argument is bij de keuze (§ 3.1.3). In Nederland kent de weging een formele status, waarbij de scholen in zeven gewichtscategorieën zijn ingedeeld. De verdeling van de scholen over deze categorieën was voor Nederland bekend. In Tabel 7.5 is deze verdeling uitgewerkt naar gewichtscategorie op basis van de toegekende wegingsfactoren (§ 3.1.3).

Tabel 7.5 *Procentuele verdeling van de Nederlandse basisscholen over de zeven categorieën op basis van de samenstelling van de leerlingenpopulatie (N = 7085)*

categorie	% leerlingen	wegings factor	% alle scholen	gemiddeld % 1.00	gemiddeld % 1.25	gemiddeld % 1.90
1	100%	1.00	13	100	0	0
2	76-99%	1.00	21	85	11	3
3	51-75%	1.00	35	64	29	7
4	<25%	1.90	19	38	55	7
5	26-50%	1.90	7	31	31	37
6	51-75%	1.90	3	17	21	62
7	>75%	1.90	3	5	5	90

Bron: interne notitie Inspectie van het onderwijs, 1999

Voor de Nederlandse steekproef werd uitgegaan van de indeling in deze zeven categorieën. In Tabel 7.5 zijn twee wegingsfactoren vermeld: 1.00 en 1.90. De derde toegepaste factor is 1.25. Deze is altijd aanwezig zodra er sprake is van weging (hier dus vanaf categorie 2).

Voor Vlaanderen waren geen vergelijkbare gegevens beschikbaar. Vlaanderen kende geen met de Nederlandse weging vergelijkbare manier om de samenstelling van de leerlingenpopulatie vast te stellen en de scholen naar gewichtscategorieën in te delen. Vlaamse scholen konden op basis van de samenstelling van de leerlingenpopulatie een beroep doen op het zogenaamde doelgroepenbeleid voor eventuele extra formatie. Hierbij werd iedere individuele aanvraag beoordeeld op basis van argumenten.

Om vergelijking tussen beide landen mogelijk te maken, werden de zeven gewichtscategorieën geclusterd tot drie schoolgewichten (§ 5.4.1). De categorieën 1 en 2 zijn samengenomen tot de variabele schoolgewicht 1. De categorieën 3 en 4 werden toegekend aan schoolgewicht 2 en de categorieën 5, 6 en 7 aan schoolgewicht 3.

Voor Vlaanderen ontbraken landelijke gegevens om de scholen te verdelen naar de drie schoolgewichten. Bij de inspectie is deze kennis per provincie beschikbaar. Voor de Vlaamse steekproef deelden de inspecteurs coördinator per provincie de scholen zoveel mogelijk in overeenkomstig de verhouding tussen de schoolgewichten van 3:4:1. Daarbij werd extrapolierend als basis uitgegaan van ongeveer dertien procent scholen met schoolgewicht 3.

Geografische spreiding. Wat betreft de spreiding van de scholen over het land was het voor Vlaanderen mogelijk per provincie de percentages lagere scholen plus basisscholen te berekenen per net. Dit werd gedaan op grond van de aantallen scholen voor lager onderwijs voor de provincies West-Vlaanderen, Oost-Vlaanderen, Antwerpen, Vlaams-Brabant en Limburg (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999a; Ministry of the Flemish Community, 1998a, 1998b).

De uitwerking hiervan is gegeven in Tabel 7.6. De percentages geven telkens een indicatie van het aantal per net te trekken scholen ($n = 110$).

Tabel 7.6 *Geografische spreiding uitgedrukt in de procentuele verdeling van de Vlaamse lagere plus basisscholen per onderwijsnet voor de vijf provincies (N = 2172)*

Provincie	Onderwijsnet*			Totaal
	GO	OGO	VGO	
West Vlaanderen	16	17	68	19
Oost Vlaanderen	17	19	64	22
Antwerpen	13	28	60	26
Vlaams Brabant	16	30	53	19
Limburg	20	15	65	14
Vlaanderen	16	22	62	100

*Onderwijsnet: GO = Gemeenschapsonderwijs
 OGO = Officieel gesubsidieerd onderwijs
 VGO = Vrij gesubsidieerd onderwijs

Voor Nederland waren deze gegevens beschikbaar voor elk van de twaalf Rijksinspectiekantoren. Bovendien was het mogelijk hier centraal een verdeling naar schoolgrootte aan toe te voegen. Een overzicht van deze gegevens is uitgewerkt in Tabel 7.7.

Tabel 7.7 *Geografische spreiding uitgedrukt in de procentuele verdeling van de Nederlandse basisscholen per zuil en schoolgrootte voor de twaalf Rijksinspectiekantoren (N = 7085)*

RIK	Zuil				Totaal	Schoolgrootte	
	OP	RK	PC	AB		<200	> 200 ln
Alkmaar	45	33	13	9	7	42	58
Arnhem	31	29	34	6	13	57	43
Breda	27	37	30	6	8	60	40
Den Bosch	17	68	6	9	9	37	63
Groningen	55	6	37	2	9	75	25
Haarlem	39	22	24	15	6	26	74
Leeuwarden	46	6	46	2	7	80	20
Roermond	12	80	4	4	6	40	60
Rotterdam	40	13	42	5	7	25	75
Utrecht	26	24	42	8	7	41	59
Zoetermeer	29	27	37	7	9	27	73
Zwolle	34	22	40	4	11	56	44
Nederland	33	31	30	6	100	47	53

*Zuil: OP = Openbaar Onderwijs
 RK = Rooms-katholiek onderwijs
 PC = Protestants-christelijk Onderwijs
 AB = Algemeen-bijzonder onderwijs

De percentages geven een indicatie voor de verhouding van het aantal scholen dat per provincie en daarbinnen per net respectievelijk zuil getrokken diende te worden.

Aselecte trekking. Voor Vlaanderen werd met instemming van de toenmalige algemeen inspecteur generaal, de inspecteurs coördinator verzocht per provincie een steekproef te trekken van de scholen. Bij deze trekking dienden zij zo veel mogelijk rekening te houden met de verdeling van de scholen over de hiervoor beschreven variabelen.

De scholen uit de populatie werden daartoe door de inspecteurs coördinator geordend naar provincie, onderwijsnet, schoolgewicht en schoolgrootte. Daarna werd uit elk stratum op basis van toeval een aantal scholen getrokken.

De trekkingskans van een school was evenredig aan de verdelingspercentages (zie Tabel 7.2 t/m 7.7) van de per stratum in aanmerking komende scholen. Daarmee kon worden bereikt dat de vertegenwoordiging van elk stratum in de steekproef zoveel als mogelijk overeenstemde met de situatie in de totale populatie. In totaal zijn op deze wijze voor Vlaanderen 110 scholen getrokken.

Voor Nederland werd met toestemming van de inspectieleiding door de stafinspectie uit de centrale database een steekproef getrokken overeenkomstig dezelfde criteria als hierboven beschreven voor Vlaanderen. De steekproef omvatte 200 scholen verhoudingsgewijs verdeeld over de twaalf toenmalige Rijksinspectiekantoren die geografisch over Nederland waren verspreid (Tabel 7.7).

7.2.2 Materiaal

Het materiaal voor dit deel van het hoofdonderzoek bestond uit de Vlaamse en Nederlandse vragenlijst (Bijlage C) zoals uitgewerkt en verantwoord in het tweede pilotonderzoek.

Met een begeleidende brief voor de directies werden voor Vlaanderen 110 en voor Nederland 200 vragenlijsten aan de steekproefscholen verzonden.

7.2.3 Procedure

Voor Vlaanderen hebben de inspecteurs coördinator gezorgd voor het versturen van de vragenlijsten. Dit gebeurde onder supervisie van de inspecteur coördinator van de provincie Limburg. De coördinatoren zorgden tevens voor het verzamelen van de retour gezonden lijsten. De lijsten werden na de zomervakantie van 1999 in twee tranches verstuurd met een tussenpoos van ongeveer acht weken. De reden voor twee tranches was om enerzijds de inspecteurs niet te veel te belasten en anderzijds om eventuele correcties op de gemaakte verdeling mogelijk te maken. Van deze mogelijkheid is geen gebruik gemaakt. Kort na de kerstvakantie werden in januari 2000 de laatste Vlaamse lijsten terugontvangen.

Voor Nederland werden de vragenlijsten door de Universiteit Twente met een begeleidende brief aan de scholen toegezonden. De scholen konden de lijsten aan de Universiteit terugzenden in een gefrankeerde portvrije enveloppe. De scholen was anonimiteit toegezegd en konden daarom de vragenlijsten anoniem invullen. Om te kunnen rappelleren waren alleen de retour enveloppen voorzien van het in Nederland gebruikelijke registratienummer (de basisregistratie instellingen of BRIN). Er was een overzicht gemaakt van de scholen die de vragenlijsten hadden gekregen. Op dit overzicht werd genoteerd welke scholen de lijsten hadden teruggezonden. Op deze wijze kon tevens controle op de geografische spreiding voor beide landen worden verkregen. De verzending van de Nederlandse lijsten vond plaats van april tot half mei. De laatste lijsten zijn begin november terugontvangen.

7.2.4 Data en dataverwerking

De voor de verdere verwerking te verkrijgen data bestaan uit de getalsmatig verwerkte antwoorden op de vragenlijsten. Per land worden deze in het spreadsheetprogramma Quattro Pro (versie 9) uitgewerkt en vervolgens geschikt gemaakt voor invoer in het statistiekprogramma SPSS (versies 9 en 10). Toelichtingen die de respondenten bij de vragen geven, worden in een afzonderlijke woordtabel voor Vlaanderen en Nederland verwerkt. Daarin worden tevens de geschreven antwoorden op de vragen 34 en 35 opgenomen.

Om de representativiteit te controleren wordt met behulp van de chi-kwadraat toets onderzocht of de spreiding van de terugontvangen vragenlijsten voldoende in overeenstemming is met de spreiding over de steekproefvariabelen zoals uitgewerkt in § 7.2.1. De berekeningen worden uitgevoerd op basis van frequentiegetallen op de betreffende variabelen.

De eerste drie onderzoeksvragen naar de deelnemers en hun argumenten (§ 1.1.4), zijn op de eerste plaats geoperationaliseerd in de vragen 20, 24, 29, 30 en 33 van de vragenlijst.

Deze vragen tellen tussen de achttien en 30 antwoordalternatieven en kennen bovendien de mogelijkheid per alternatief het antwoord te geven op een vierpuntsschaal in de vorm van:

1 = geen rol ... 4 = doorslaggevende rol.

In de (verwerking van de) antwoorden op deze vragen waren enkele mogelijke knelpunten voorzien. Het ging in het bijzonder om: a) responstendenties, waardoor de scores op een schaal niet meer voldoende discrimineren; b) een dusdanig groot aantal alternatieven bij een vraag, dat onvoldoende duidelijk is in hoeverre de onderzochte alternatieven als afzonderlijke variabelen zijn te beschouwen en of dat één of meer groepen variabelen wellicht (ook) als geheel zijn te interpreteren.

Voorafgaand aan de verdere verwerking is het dus nodig de eventuele responstendenties op de schaalvragen te onderzoeken en te elimineren. Dit wordt gedaan met behulp van de homogeniteitsanalysetechniek HOMALS. Hiermee kunnen de relaties tussen groepen van overeenkomstige of homogene antwoordcategorieën worden onderzocht. De resultaten worden beschreven in een bij de analyse geconstrueerde meer-dimensionale ruimte.

De dimensies hebben hier alleen tot doel de positie van de antwoordcategorieën op een eenvoudige wijze te visualiseren. Daarom wordt volstaan met twee dimensies.

De mate waarin de scholen gewicht toekennen aan de verschillende variabelen vormt het antwoord op de tweede onderzoeksvraag. Om dit gewicht na te gaan worden frequentie-overzichten voor de vragen 20, 24, 29, 30 en 33 uitgewerkt op basis van de resultaten van de homogeniteitsanalyses.

Verder wordt voor de rol van de deelnemers en voor de door hen in het keuzeproces gebruikte argumenten, nagegaan of één of meer groepen variabelen als geheel zijn te interpreteren. Daartoe worden voor de vragen 20, 24, 29 en 33, factoranalyses uitgevoerd (Lewis-Beck, 1993). Antwoodalternatieven die voor 90 procent of meer van de scholen geen rol spelen, worden daarbij niet gebruikt. Met behulp van factoranalyses is na te gaan hoe de variantie van de afzonderlijke variabelen in een (beperkt) aantal onderliggende factoren kan worden weergegeven. Elke variabele wordt daarbij beschreven in een aantal gemeenschappelijke factoren. De score op een variabele wordt gewogen op basis van de correlatie die deze variabele bezit met een factor (de factorladingen). De factoren worden verkregen op basis van analyse van de resultaten van de geroteerde component matrices. (SPSS, principale componenten analyse). Varimax rotatie wordt toegepast om onafhankelijke factoren te verkrijgen. Nagegaan wordt hoe de scores op de variabelen met behulp van de bij de analyse berekende componenten beschreven kunnen worden. Alleen factoren met een eigenwaarde groter dan 1 worden gebruikt. Alle variabelen bezitten een zekere positieve of negatieve lading op een factor. Deze lading draagt bij aan de beschrijving van de variabele.

Voor interpretatie van een gemeenschappelijke factor zijn met name die variabelen van belang die een substantiële lading bezitten. Hiervoor wordt een waarde van 0.500 of hoger aangehouden. De variabelen die aan deze richtlijn voldoen, zullen worden gebruikt voor de benoeming van de factor.

Bij de derde onderzoeksvraag zal worden nagegaan of het aanbod voldoet aan het programma van eisen van de school. Tevens wordt nagegaan of er andere eigenschappen van het aanbod zijn die een rol spelen. Er wordt verondersteld dat het gekozen aanbod zal voldoen aan de eisen van de school. Of dit zo is kan worden afgeleid uit de waardering van de kenmerken van het huidige aanbod. Hierop is vraag 29 gericht. Een deel van de antwoodalternatieven bij deze vraag stemt overeen met de keuzeargumenten van vraag 24. Nagegaan zal worden of de alternatieven van vraag 29 een soortgelijke samenhang vertonen als die bij vraag 24.

Hiermee hangt tevens samen vraag 33, naar de kwaliteit van het aanbod. Daarom worden eventuele verbanden bij de behandeling van de resultaten op die vraag besproken.

7.3 Resultaten

In deze paragraaf wordt eerst een overzicht gegeven van de aantallen terugontvangen vragenlijsten. Daarna worden de resultaten op de eerste drie onderzoeksvragen weergegeven waarop de homogeniteits- en factoranalyses zijn toegepast. De resultatenparagraaf wordt afgesloten met de resultaten op de overige onderzoeksvragen. In Bijlage D zijn voor alle vragen uit de vragenlijst data-tabellen uitgewerkt.

7.3.1 De terugontvangen vragenlijsten

Respons. In Vlaanderen werden 104 van de 110 lijsten van de scholen terugontvangen. Van deze 104 lijsten waren er vier onbruikbaar omdat ze onvolledig bleken te zijn ingevuld. Dit resulteert in 100 bruikbare vragenlijsten en een respons van 91 procent.

Van de 200 aan de Nederlandse scholen verzonden vragenlijsten zijn, na rappel, 110 lijsten terugontvangen. Daarvan waren twee lijsten onvolledig ingevuld en één lijst in het geheel niet. Bij 107 voor verdere verwerking bruikbare lijsten bedroeg de respons 54 procent.

Non-respons. De redenen voor de non-respons zijn nagegaan. Voor zes Vlaamse scholen bleek het onmogelijk de lijst in te vullen. Eenmaal wegens een recente wisseling van de directie en driemaal wegens ziekte. Van twee scholen ontbraken gegevens over de non-respons.

Ook voor Nederland werden de redenen van de non-respons geïnventariseerd. Uit reacties van een twintigtal gerappelleerde scholen bleken de maanden april en mei voor hen te druk en te kort voor de zomervakantie gelegen, om vlot te kunnen reageren. Verder waren van bijna tien scholen de adresgegevens onjuist, doorgaans door fusie en opheffing.

De voornaamste redenen lieten zich omschrijven als “te kort directeur om de lijst goed te kunnen beantwoorden”, “te druk” en “geen zin meer om aan enquêtes mee te doen”. Ten slotte bleek een aantal directeuren afwezig door ziekte of anderszins.

Door de Nederlandse vakantiespreiding is voor bijna 30 scholen besloten dat het geen zin meer had om nog te rappelleren (drie weken voor de zomervakantie).

Het aantal terugontvangen en bruikbare lijsten voldoet voor beide landen aan de eis om met de beoogde precisie van 0.10 uitspraken te kunnen doen over de gestelde onderzoeksvragen.

Respons naar richting. Bij de controle op de verdeling van de geobserveerde aantallen zijn deze afgezet tegen de berekende verdeling van de Vlaamse en Nederlandse scholen over de neutrale (openbare) en confessionele (bijzondere) richtingen (zie Tabel 7.4).

Voor het gehele taalgebied werd tussen de geobserveerde en de verwachte steekproefverdeling geen significant verschil vastgesteld, $\chi^2(1, n = 207) = 0.108, p = .74$.

Voor Nederland kon nog als extra controle de steekproefverdeling over de rooms-katholieke, protestants-christelijke en niet-confessionele richting worden nagegaan. De overeenkomst met de landelijke verdeling bleek hoog, $\chi^2(2, n = 107) = 0.212, p = .90$. De verdelingen naar onderwijsnet en zuil bleken zowel voor beide landen afzonderlijk als gezamenlijk, in overeenstemming met de verdelingen binnen de beide populaties.

Verdeling naar schoolgrootte. Tussen de verkregen en de verwachte spreiding naar schoolgrootte, bleken de verschillen voor Vlaanderen te resulteren in: $\chi^2(1, n = 100) = 0.40$, $p = .84$ en voor Nederland: $\chi^2(1, n = 107) = 0.108$, $p = .74$.

Verdeling naar schoolgewicht. In tegenstelling tot Vlaanderen waren voor de Nederlandse scholen officiële gegevens beschikbaar over de verdeling naar het schoolgewicht. Bij controle op deze gegevens bleken zowel bij schoolgewicht 1 als bij schoolgewicht 2, aanzienlijke verschillen aanwezig tussen de officiële wegingsgegevens en die uit de vragenlijsten.

Het aantal scholen dat zichzelf in schoolgewicht 1 had ingedeeld, was ongeveer tweemaal zo groot dan het aantal op basis van de officiële gegevens. Bij schoolgewicht 2 was dit precies omgekeerd. Voor schoolgewicht 3 waren deze verschillen afwezig. Daarop werd besloten de schoolgewichten 1 en 2 samen te voegen.

Twee nieuwe scholengewichten werden verkregen: schoolgewicht A met scholen die 25% of minder 1.90 leerlingen tellen en schoolgewicht B voor scholen met meer dan 25% 1.90 leerlingen. Op basis van deze nieuwe indeling werd vervolgens de verdeling van de scholen voor beide landen en voor het gehele taalgebied gecontroleerd.

In totaal gaven in Nederland dertien scholen op dat hun school in schoolgewicht 3 viel. Op basis van het landelijk percentage (dertien procent, zie Tabel 7.5) was een aantal van veertien te verwachten. Voor Vlaanderen ontbreken officiële gegevens. Op basis van extrapolatie van genoemd percentage, waren dertien Vlaamse scholen te verwachten in schoolgroep 3. In totaal gaven vijftien Vlaamse scholen schoolgewicht 3 op. Voor het gehele taalgebied waren 27 scholen te verwachten. In totaal gaven 28 scholen schoolgewicht 3 op. Voor Vlaanderen, noch voor Nederland bleken deze verschillen significant.

Geografische spreiding. Ten slotte resulteerde de chi-kwadraat voor het verschil (zie Bijlage D, Dataoverzicht resultaten) tussen de geobserveerde en de te verwachten spreiding over de provincies voor Vlaanderen in: $\chi^2(4, n = 100) = 3.554$, $p = .47$ en voor Nederland in: $\chi^2(11, n = 107) = 11.648$, $p = .39$. Ook hier is een voldoende overeenkomst aanwezig.

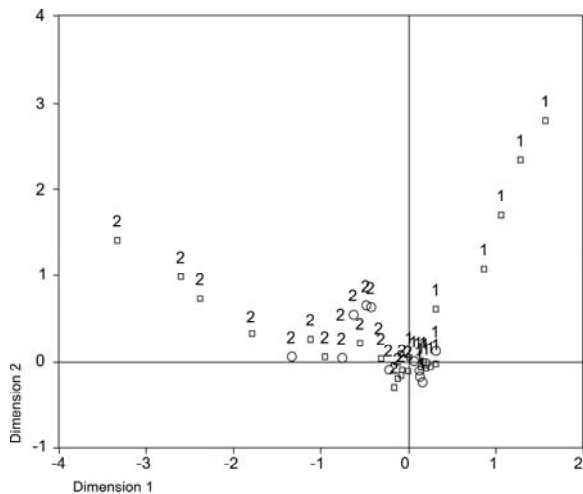
7.3.2 Homogeniteit van de schaalvragen

De homogeniteitsanalyses zijn uitgevoerd voor de schaalvragen v20, v24, v29, v30 en v33 uit de vragenlijst. De schaalvragen zijn te omvangrijk om in de tekst af te drukken. In Bijlage D zijn voor deze vragen de resultaten op de verschillende alternatieven opgenomen. Voor de vijf genoemde schaalvragen werd per antwoordalternatief de gemiddeld gekozen schaalwaarde over de vier antwoordcategorieën en de standaard deviatie berekend, uitgesplitst naar land en voor het gehele taalgebied.

De resultaten van de homogeniteitsanalyses zijn hieronder weergegeven in een aantal figuren. Voor verschillende vragen werden meerdere analyses uitgevoerd.

De figuren geven steeds een visualisatie van de uiteindelijke analyse waarbij de definitieve antwoordcategorieën zijn vastgesteld. Het resultaat is beschreven in een bij de analyse geconstrueerde meer-dimensionale ruimte. In dit onderzoek zijn de dimensies en de erbij geplaatste getallen alleen gebruikt voor de visualisatie van de positie van de antwoordcategorieën. Voor alle figuren geldt dat $n = 207$.

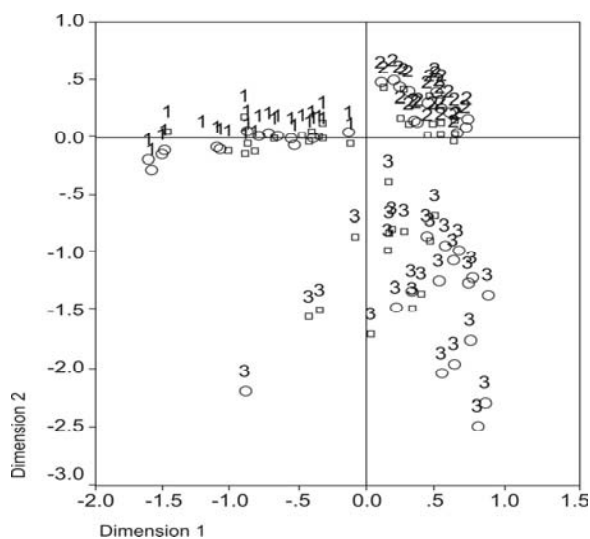
Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze



Figuur 7.1. Homogeniteitsanalyse vraag 20, de rol van de deelnemers.

Het uiteindelijk resultaat van de homogeniteitsanalyses voor vraag 20 maakt een zekere tweedeling zichtbaar. De getallen 1 en 2, rechts en links van de Y-as, representeren de schaalwaarden van de twee na de analyse resterende antwoordcategorieën.

Voorafgaand aan de analyse werd besloten antwoordalternatief v20_18, de rol van het sectiebestuur, te laten vervallen. Dit alternatief had alleen betrekking op Nederland. Sectiebesturen waren in Nederland vooral aanwezig wanneer twee of meer schoolbesturen een bestuurlijke fusie aangingen. Regelmatig werd dan tevens besloten om de bestaande situatie, veelal in de vorm van een lokaal sectiebestuur (voorlopig) nog te laten voortbestaan. Het antwoordalternatief ‘schoolbestuur’ gold wel voor beide landen. Dit alternatief werd verder gebruikt. Hierna zijn drie analyses uitgevoerd. Eerst wanneer de antwoordcategorieën 2, 3 en 4 werden geclusterd was er sprake van voldoende homogene en onderscheiden groepen antwoordcategorieën. Twee categorieën bleven over die eenvoudig waren te interpreteren als de betreffende deelnemer speelt: 1 = geen rol, respectievelijk 2 = een rol.



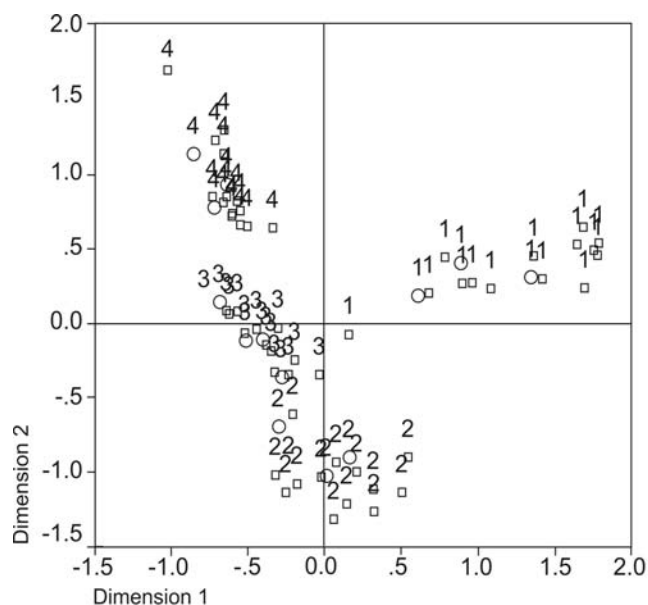
Figuur 7.2. Homogeniteitsanalyse vraag 24, het gewicht van de argumenten.

De analyse van de antwoorden op de vraag naar het gewicht van de argumenten die de deelnemers aan het keuzeproces overwegen, leidde uiteindelijk tot een onderscheid in drie categorieën.

Bij vraag 24 was het antwoordalternatief ‘dekking voor het leerplan’ alleen voor Vlaanderen van toepassing. Hetzelfde was het geval voor de vragen 29 en 33. Nagenoeg alle Vlaamse scholen die aan dit antwoordalternatief gewicht toekenden, bleken dit ook te doen voor het alternatief ‘schoolwerkplan’. De zwaarte van het gewicht was bovendien doorgaans hetzelfde. Nederland kent alleen een schoolplan. Besloten werd voor Vlaanderen beide alternatieven samen te voegen.

Bij de uitgevoerde homogeniteitsanalyses bleken de antwoordcategorieën ‘enig gewicht’ en ‘meewegend gewicht’, (schaalwaarden 2 en 3) nauwelijks te differentiëren. Beide categorieën werden getransformeerd tot één nieuwe categorie met schaalwaarde 2, waarbij waarde 4 werd omgezet in waarde 3. Hierna bleken de drie ‘nieuwe’ categorieën voldoende homogeen en van elkaar onderscheiden.

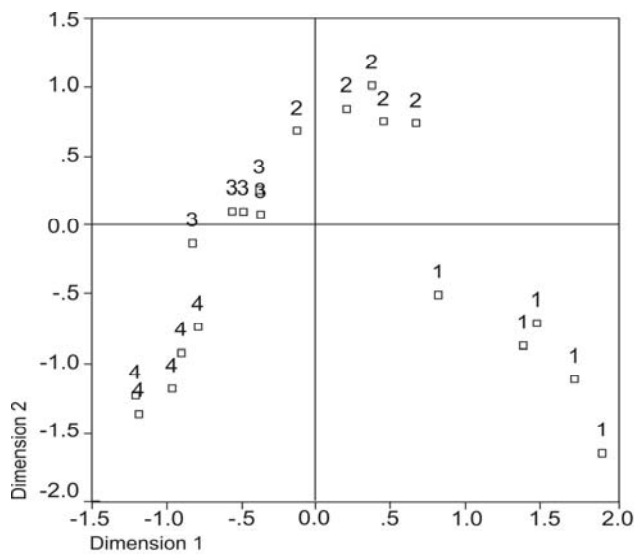
De ‘nieuwe’ categorieën werden als volgt benoemd. Het antwoordalternatief (argument) heeft bij de keuze 1 = geen gewicht, het 2 = weegt mee, of is 3 = doorslaggevend.



Figuur 7.3. Homogeniteitsanalyse vraag 29, waardering van de kenmerken.

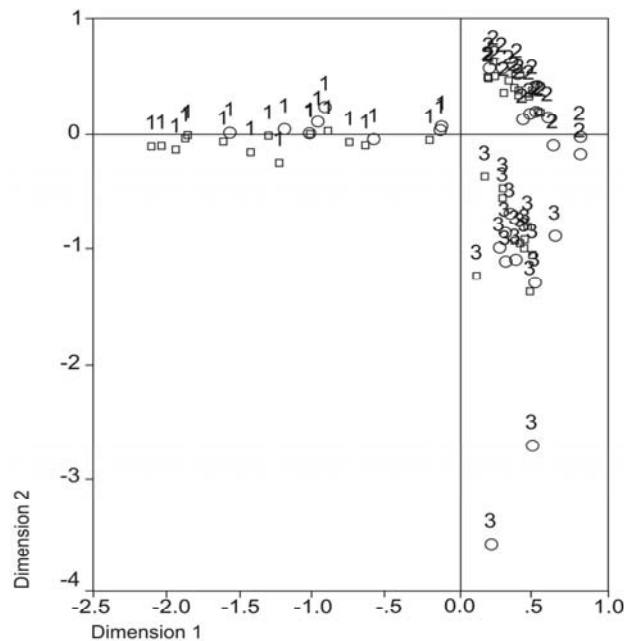
De antwoordcategorieën bij vraag 29 bleken voldoende homogeen en onderling onderscheiden. Ze werden als volgt benoemd: 1 = overwegend zwak, 2 = meer zwak dan sterk, 3 = meer sterk dan zwak en 4 = overwegend sterk.

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze



Figuur 7.4. Homogeniteitsanalyse vraag 30, bekendheid met de uitgangspunten.

Ook bij vraag 30 bleken de antwoordcategorieën voldoende homogeen en onderling onderscheiden: 1 = mee onbekend, 2 = enigszins mee bekend, 3 = redelijk mee bekend en 4 = goed mee bekend.



Figuur 7.5. Homogeniteitsanalyse vraag 33, invloed kwaliteitsaspecten.

Evenals bij vraag 24 moesten bij vraag 33 de categorieën 2 en 3 worden samengevoegd. Daarbij werd schaalwaarde 4 hernummerd tot 3. Voor de kwaliteitsaspecten resulteerde dit in drie ‘nieuwe’ categorieën: 1 = geen invloed, 2 = weegt mee, of 3 = doorslaggevend.

De uitkomsten van de homogeniteitsanalyses zijn gebruikt voor de bewerking van de ruwe data. Om antwoorden te krijgen op de tweede onderzoeksvraag is onderzocht welk gewicht kon worden toegekend aan de verschillende deelnemers evenals aan hun argumenten. Daartoe werden naast de data uit Bijlage D, voor de vragen 20, 24, 29, 30 en 33 tevens frequentie-overzichten na de HOMALS uitgewerkt in Bijlage E. Per vraag zijn de antwoordalternatieven aflopend gesorteerd naar de mate waarin zij volgens de scholen van belang zijn. Uit de zo verkregen volgorde is rechtstreeks af te leiden welke antwoordalternatieven (getalsmatig) voor de scholen het meest en welke het minst betekenis hebben.

7.3.3 De deelnemers, de argumenten en de kenmerken

In het volgende wordt eerst nagegaan welke deelnemers individueel of als groep, de meeste invloed uitoefenen tijdens het keuzeproces. Daarna wordt onderzocht welke argumenten en welke kenmerken in het keuzeproces het meeste gewicht in de overwegingen krijgen. Met behulp van factoranalyse wordt nagegaan of de antwoordalternatieven bij de verschillende schaalvragen over de deelnemers, de argumenten en de kenmerken in categorieën zijn te plaatsen. Dit op grond van de invloed die de scholen ($n = 207$) aan deze alternatieven toekenden.

Vraag 20. De rol die de deelnemers spelen bij de keuze. De mate van invloed op de keuze is hier opgevat als variabele. De groepering van de deelnemers zal plaatsvinden op grond van de mate van invloed die ze uitoefenen. In Bijlage E is uit de tabel voor vraag 20 zichtbaar dat de onderste vijf deelnemers voor 90 procent of meer van de scholen geen rol speelden. De gegevens van deze deelnemers zijn daarom niet gebruikt in de analyse. Op de gegevens die de invloed van de resterende deelnemers aangeven, zijn twee factoranalyses uitgevoerd. De eerste analyse van de data resulteerde in zeven factoren. Deze verklaarden tezamen bijna 65 procent van de totale variantie. Zes factoren konden worden benoemd. Het ging om de invloed van de deelnemers die ‘intern-direct betrokken’ zijn, verder om ‘intern-indirect betrokken’, ‘intern-voortrekkers’, ‘extern-deskundigen’, ‘extern-ervaringsdeskundigen’ en ‘extern-uitgever’. Voor deze laatste factor bleek de invloed van de ‘auteur’ onvoldoende te laden. Voor één factor bleek het onmogelijk de samenhang te benoemen tussen de drie ladende invloedsbronnen ‘inspraak orgaan’, ‘schoolbestuur’ en ‘leerlingen’. Verder bleek het hier te gaan om de groep deelnemers die voor 80 procent van de scholen geen rol speelde. Daarom werd besloten de analyse opnieuw uit te voeren zonder de invloed van deze groep. De resultaten van deze laatste factoranalyse zijn in de Tabellen 7.8 en 7.9 uitgewerkt.

Tabel 7.8 *Principale componenten analyse. De beschreven variantie en de geroteerde factoren als resultaat van de factoranalyse op de gegevens van vraag 20*.*

Component	Initiële eigenwaarden			Geroteerde som van de gekwadrateerde ladingen		
	Totaal	% Variantie	Cumulatief %	Totaal	% Variantie	Cumulatief %
1	2.618	21.816	21.816	2.541	21.171	21.171
2	1.845	15.375	37.191	1.592	13.265	34.437
3	1.277	10.64	47.831	1.413	11.772	46.208
4	1.187	9.89	57.721	1.381	11.512	57.721

* Zonder gebruik te maken van de invloedsbronnen die voor 80% of meer van de scholen geen rol spelen.

De vier factoren zijn gebruikt voor de categorisering van de groepen deelnemers, waarvoor de volgende namen zijn gebruikt : intern-direct betrokken, extern-uitgever, extern-ervaringsdeskundig en intern-voortrekker.

Tabel 7.9 *Overzicht van de groepen deelnemers op grond van hun invloed op het keuzeproces en het gewicht ervan (factorladingen) alsmede het percentage variantie van de invloed van deze groepen deelnemers.*

Factornr.	Factornaam	Itemnr*	Deelnemer	Lading	%Variantie
fac20_01	Intern-direct betrokken	v20_03	Leraren klassen 3-4/groepen 5-6	0.931	21.171
		v20_05	Leraren klassen 1-2/groepen 3-4	0.833	
		v20_04	Leraren klassen 5-6/groepen 7-8	0.786	
	Intern-indirect betrokken		v20_01	Directie**	
		v20_02	Leraren kleuters**	0.397	
fac20_02	Extern-uitgever	v20_20	Uitgeverij	0.847	13.265
		v20_21	Vertegenwoordiger	0.844	
fac20_03	Intern-voortrekker	v20_07	Leraar voortrekker	0.798	11.512
		v20_06	Werkgroep uit team	0.749	
fac20_04	Extern-ervaringsdesk.	v20_09	Gebruikersgroepen	0.785	11.772
		v20_08	Leraar of directeur andere school	0.637	
		v20_17	Onderwijsbegeleider	0.548	

*Het itemnummer geeft het itemvolgnummer van het alternatief uit de vragenlijst.

**De lading van deze variabelen bereikt niet de gestelde ondergrens van .500

Bij de eerste analyse bleek voor de categorie deelnemers ‘intern-indirect betrokken’ de invloed van de ‘directie’ en de ‘leraren van kleuterklassen/groepen 1-2’ te laden. Deze twee bronnen bleken bij de laatste analyse te laden voor de factor ‘intern-direct betrokken’. Echter hun lading bereikte met 0.449 en 0.397 niet de gestelde ondergrens van 0.500.

Vraag 24, de argumenten die bij het keuzeproces worden overwogen. Twee analyses zijn uitgevoerd. Bij de eerste analyse was het voor één factor onmogelijk de samenhang zinvol te beschrijven tussen de twee ladende variabelen ‘samenstelling leerlingenpopulatie’ en ‘gebruik bestaande kijkwijzer’. De variabele ‘beschikbaarheid voor alle groepen’ bleek onvoldoende te laden voor de factor ‘onderwijskundig’. De tweede analyse is uitgevoerd zonder deze drie variabelen. De resultaten van de factoranalyse zijn in de Tabellen 7.10 en 7.11 uitgewerkt.

Tabel 7.10 *Principale componenten analyse. Beschreven variantie en geroteerde factoren als resultaat van de factoranalyse op de variabelen van vraag 24.*

Component	Initiële eigenwaarden			Geroteerde som van de gekwadrateerde ladingen		
	Totaal	% Variantie	Cumulatief %	Totaal	% Variantie	Cumulatief %
1	8.682	33.391	33.391	4.202	16.161	16.161
2	1.679	6.458	39.849	3.417	13.142	29.303
3	1.578	6.068	45.917	2.026	7.793	37.095
4	1.378	5.301	51.217	2.020	7.769	44.865
5	1.326	5.101	56.318	1.944	7.478	52.343
6	1.093	4.204	60.522	1.724	6.630	58.973
7	1.038	3.991	64.513	1.440	5.540	64.513

De analyse resulteerde in zeven benoembare factoren. Deze factoren verklaarden bij elkaar bijna 65 procent van de variantie. Naast een ‘onderwijskundige’ en een ‘instructie-technologische’ factor, zijn ‘voorwaarden’, ‘externe bronnen’, ‘materiële condities’, ‘ervaringen elders’ en ‘zichtzendingen’ onderscheiden.

Tabel 7.11 *Overzicht van de bij vraag 24 benoemde factoren, de argumenten en hun lading als variabele op de betreffende factor en het percentage variantie dat deze factor beschrijft.*

Factornr.	Factornaam	Itemnr.	Variabele	Lading	%Variantie
fac24_01	Onderwijskundig	v24_15	Taalgebruik in de methode	0.733	16.161
		v24_14	Samenhang binnen taalaanbod	0.684	
		v24_20	Didactische aanwijzingen handleiding	0.674	
		v24_16	Opzet en inhoud van de methode	0.657	
		v24_17	Aansluiting op de leefwereld van het kind	0.649	
		v24_19	Differentiatiemogelijkheden	0.646	
		v24_10	Dekking eindtermen/kerndoelen	0.596	
		v24_12	Overeenstemming met school(werk)plan	0.570	
fac24_02	Instructie- technologisch	v24_23	Uitgangspunten beheersingsleren	0.824	13.142
		v24_25	Constructivistische uitgangspunten	0.762	
		v24_24	Uitgangspunten interactieve methode	0.753	
		v24_22	Probleemgerichte benaderingswijze	0.687	
		v24_21	Uitgangspunten directe instructie	0.612	
fac24_03	Voorwaarden	v24_26	Geschiktheid voor combinatiegroepen	0.650	7.793
		v24_05	Proeflessen met diverse methoden	0.581	
		v24_02	Criteria zelf opgestelde checklist	0.557	
		v24_13	Doorgaande leerlijn vanaf kleuters	0.505	
fac24_04	Externe bronnen	v24_06	Publicaties in gebruikersbulletins	0.840	7.769
		v24_07	Resultaten wetenschappelijk onderzoek	0.744	
		v24_04	Beschikbare methode-analyses	0.583	
fac24_05	Materiële condities	v24_29	De prijs van de methode	0.798	7.478
		v24_30	Verkregen korting of dergelijke	0.698	
		v24_28	De lay out van de methode	0.562	
fac24_06	Ervaringen elders	v24_09	Elders ermee bereikte leerresultaten	0.782	6.630
		v24_08	Ervaringen ermee op andere scholen	0.779	
fac24_07	Zichtzending	v24_03	Zichtzendingen	0.784	5.540

Vraag 29, de waardering van kenmerken van het huidige begrijpend leesaanbod. Alle variabelen van vraag 29 bleven ruim onder de gestelde grens van 90 procent zodat ze alle in de analyse werden betrokken. De resultaten zijn in de Tabellen 7.12 en 7.13 uitgewerkt.

Tabel 7.12 *Principale componenten analyse. Beschreven variantie en geroteerde factoren als resultaat van de factoranalyse op de variabelen van vraag 29.*

Component	Initiële eigenwaarden			Geroteerde som van de gekwadrateerde ladingen		
	Totaal	% Variantie	Cumulatief %	Totaal	% Variantie	Cumulatief %
1	8.103	45.018	45.018	4.831	26.838	26.838
2	1.462	8.125	53.143	3.333	18.516	45.354
3	1.072	5.957	59.100	1.839	10.218	55.572
4	1.044	5.802	64.901	1.679	9.329	64.901

De factoranalyse resulteerde in vier factoren die alle variabelen omvatten. Deze werden als een ‘onderwijskundige’ en ‘instructietechnologische’ factor benoemd en als ‘voorwaarden’ en ‘samenhang’.

Tabel 7.13 *Overzicht van de bij vraag 29 benoemde factoren, de kenmerken en hun lading als variabele op de betreffende factor en het percentage variantie dat deze factor beschrijft.*

Factornr.	Factornaam	Itemnr.	Variabele	Lading	%Variantie
fac29_01	Onderwijskundig	v29_07	Opzet en inhoud methode	0.795	26.838
		v29_10	Didactische aanwijzingen	0.743	
		v29_09	Differentiatiemogelijkheden	0.737	
		v29_06	Taalgebruik in methode	0.722	
		v29_08	Aansluiting leefwereld kind	0.697	
		v29_01	Dekking eindtermen/kerndoelen	0.644	
		v29_18	Motivatie leerlingen*	0.466	
		v29_15	Constructivistische uitgangspunten	0.796	
fac29_02	Instructie- technologisch	v29_13	Uitgangspunten beheersingsleren	0.749	
		v29_14	Interactieve benaderingswijzen	0.700	
		v29_17	(Toets)resultaten	0.567	
		v29_12	Probleemgerichte benaderingswijzen	0.542	
		v29_11	Uitgangspunten directe instructie	0.505	
		v29_03	Overeenstemming school(werk)plan	0.785	10.218
fac29_03	Voorwaarden	v29_04	Doorgaande leerlijn vanaf de kleuters	0.709	
		v29_16	Geschiktheid combinatieklassen*	0.485	
		v29_05	Samenhang binnen taalaanbod	0.610	9.329

*De lading van deze variabelen bereikt niet de gestelde ondergrens van .500

Vraag 33, *Aspecten van invloed op de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs*. Ook bij deze vraag stemde een deel van de antwoordalternatieven overeen met die van vraag 24 en 29. Tevens zijn enkele alternatieven opgenomen die verbonden zijn met die uit vraag 20 (bestuurlijke bemoeienis). De resultaten van de factoranalyse zijn in de Tabellen 7.14 en 7.15 uitgewerkt.

Tabel 7.14 *Principale componenten analyse. Beschreven variantie en geroteerde factoren als resultaat van de factoranalyse op de variabelen van vraag 33.*

Component	Initiële eigenwaarden			Geroteerde som van de gekwadrateerde ladingen		
	Totaal	% Variantie	Cumulatief %	Totaal	% Variantie	Cumulatief %
1	8.204	35.669	35.669	4.926	21.417	21.417
2	2.035	8.848	44.518	3.279	14.259	35.676
3	1.661	7.223	51.740	2.066	8.984	44.659
4	1.257	5.465	57.205	1.932	8.402	53.061
5	1.118	4.863	62.068	1.853	8.056	61.118
6	1.016	4.416	66.484	1.234	5.366	66.484

De zes resulterende factoren bij de waardering van de kwaliteit zijn als volgt benoemd: ‘onderwijskundig’, ‘professionaliteit’, ‘bestuurlijke bemoeienis’, ‘externe bronnen’, ‘voorwaarden’ en ‘huisvesting’.

Tabel 7.15 *Overzicht van de bij vraag 33 benoemde factoren, de kwaliteitsaspecten en hun lading als variabele op de betreffende factor en het percentage variantie dat deze factor beschrijft.*

Factornr.	Factornaam	Itemnr.	Variabele	Lading	%Variantie
fac33_01	Onderwijskundig	v33_08	Taalgebruik methode	0.835	21.417
		v33_10	Aansluiting leefwereld kind	0.771	
		v33_09	Opzet en inhoud methode	0.723	
		v33_13	Didactische aanwijzingen	0.695	
		v33_07	Samenhang binnen taalaanbod	0.685	
		v33_12	Differentiatiemogelijkheden	0.683	
		v33_14	Instructietechnologische	0.607	
		v33_16	Motivatie van de leerlingen	0.580	
		v33_11	Kenmerken leerlingenpopulatie*	0.494	
		fac33_02	Professionaliteit	v33_18	
v33_19	Inwerken en coachen leraren			0.721	
v33_21	Hulp onderwijsbegeleidingsdienst			0.696	
v33_17	Voortrekkersrol teamlid			0.692	
v33_20	Gefaseerde invoering			0.514	
fac33_03	Bestuurlijk	v33_22	Bestuursbemoeyenis bij uitvoering	0.945	8.984
		v33_23	Bestuursbemoeyenis keuze	0.940	
fac33_04	Externe bronnen	v33_05	Resultaten wetenschap	0.775	8.402
		v33_04	Publicaties gebruikersbulletins	0.736	
fac33_05	Voorwaarden	v33_06	Leerlijn vanaf kleuters	0.621	8.056
		v33_03	Overeenstemming schoolwerkplan	0.789	
		v33_01	Dekking eindtermen/kerndoelen	0.729	
		v33_15	Geschiktheid combinatieklassen	0.527	
fac33_06	Huisvesting	v33_24	Factoren in de huisvesting	0.816	5.366

*De lading van deze variabele bereikt niet de gestelde ondergrens van .500

Bij elk van de vragen 24, 29 en 33 werd een factor ‘instructietechnologische’ argumenten onderscheiden. Deze factoren bleken onderling samen te hangen. De verbanden zijn tussen fac24_02 en fac29_02 significant, $r = .404$, $p < .01$. Ditzelfde bleek het geval voor fac24_02 en fac33_01. Hier is $r = .151$, $p = .03$. Ten slotte is ook het verband tussen fac29_02 en fac33_01 significant, $r = .204$, $p < .01$. Soortgelijke significante correlaties werden eveneens vastgesteld bij de factor ‘onderwijskundige’ argumenten.

7.3.4 Bestuurlijke richting en de keuze voor het aanbod

Het gaat hier om de beide eerste vragen, v01_00 en v02_00, in relatie tot v13_00 uit de vragenlijst (Bijlage C). De verhoudingen tussen de aantallen scholen naar richting zijn bekend (Tabel 7.6 en 7.7). Op basis daarvan kon worden berekend hoeveel maal scholen een bepaald aanbod gekozen zouden hebben wanneer alleen richtingspecifieke argumenten een rol speelden. De kans op optreden van het verschil tussen de verwachte en de daadwerkelijke keuzes per richting is getoetst met de chi-kwadraat toets. Voor de methode Goed gelezen! was dit verschil significant, $\chi^2(2, n = 207) = 12.349$, $p < .01$. Deze methode bleek verhoudingsgewijs door meer protestants-christelijke en niet-confessionele steekproefscholen te zijn gekozen dan statistisch verwacht. Het omgekeerde was het geval voor de rooms-katholieke scholen. De methode Lees je wijzer bleek minder door katholieke en meer door protestantse scholen te zijn gekozen dan verwacht. Het aantal keuzes door niet-confessionele scholen stemde vrijwel met het verwachte aantal overeen.

Er werd een significant verschil gevonden $\chi^2 (2, n = 207) = 11.859, p <.01$. Ook bij de methoden Samen leren, samen vatten en Taalsignaal bleken de verschillen tussen de per richting verwachte en gemaakte keuzes significant: $\chi^2 (2, n = 207) = 11.311, p <.01$ respectievelijk $\chi^2 (2, n = 207) = 11.413, p <.01$. De eerste methode is uitsluitend door katholieke scholen gekozen, de tweede ook nog door niet-confessionele scholen doch minder dan verwacht. Wanneer vervolgens voor het land wordt gecorrigeerd, zodat alleen Vlaanderen of alleen Nederland in de vergelijking wordt betrokken, waren in geen van de vier gevallen de verschillen nog significant.

Evenmin werden relevante verschillen in de keuzes voor de methoden gevonden wanneer het aantal scholen dat een bestuur onder zich had, in de vergelijkingen werd betrokken (v03_00). Overigens verschilde het aantal scholen dat onder één bestuur viel, significant tussen beide landen: $\chi^2 (3, n = 207) = 51.958, p <.01$. Bijna 60 procent van de Vlaamse scholen had een bevoegd gezag dat één school beheerde. Voor Nederland gold dit voor bijna 20 procent van de scholen. Op de samenhangende of scholen onder eenzelfde bestuur hetzelfde aanbod voor begrijpend lezen kozen (v15), antwoordde ruim eenderde van de scholen ontkennend of dat dit hen onbekend was. Een kwart van de scholen was ermee bekend dat een deel van de scholen onder hetzelfde bestuur dezelfde methode had gekozen.

In vraag 25 werd gevraagd of het schoolbestuur (bevoegd gezag) eigen financiële middelen inzet ten behoeve van het onderwijs in begrijpend lezen. Op deze vraag gaf tien procent van de scholen in het gehele taalgebied een bevestigend antwoord. Tussen beide landen bleek echter een verschil te bestaan. In Vlaanderen voegde zeventien procent en in Nederland ruim drie procent van de besturen extra financiële middelen toe.

Dit verschil was significant, $\chi^2 (1, n = 207) = 9.973, p <.01$. Verdere analyse wees uit dat niet-confessionele besturen deze extra financiële bijdrage vaker gaven dan de confessionele scholen (en in het bijzonder de katholieke scholen). Dit verschil kwam geheel voor rekening van Vlaanderen: $\chi^2 (2, n = 107) = 15.539, p <.01$.

7.3.5 Kenmerken van de leerlingenpopulatie en de keuze voor het aanbod

In Tabel 7.16 is een overzicht gegeven van het gewicht dat de scholen toekennen aan de samenstelling van de leerlingenpopulatie afgezet tegen hun schoolgewicht.

Tabel 7.16 *Het gewicht dat de scholen toekennen aan de samenstelling van de populatie afgezet tegen het schoolgewicht*

School gewicht (v08_00)		Aan populatiekenmerken toegekend gewicht (v24_18)			Totaal
		1	2	3	
25% of minder 1.90	Aantal	86	81	12	179
	Verwacht	79	83	17	179
meer dan 25% 1.90	Aantal	5	15	8	28
	Verwacht	12	13	3	28
Totaal		91	96	20	207

Te verwachten was dat scholen met een zwaarder wegende populatie (schoolgewicht 3, v08_00) aan de kenmerken van de populatie (v24_18) groter belang toekenden. Dit werd allereerst onderzocht.

Hierna is nagegaan of scholen met een zwaarder schoolgewicht vaker bepaalde methoden kozen. Bij het schoolgewicht werd onderscheiden tussen de scholen met schoolgewicht A (categorie 1+2+3+4 uit Tabel 7.5) en met schoolgewicht B (categorie 5+6+7 uit Tabel 7.5).

Het onderscheid lag dan tussen scholen met 25% of minder en scholen met meer dan 25% dubbel gewogen (1.90) leerlingen. Bij het door de scholen aan de samenstelling van de populatie toegekende gewicht werd een driedeling onderscheiden: 1 = geen gewicht, 2 = enig gewicht en 3 = doorslaggevend gewicht.

De scholen met een zwaarder schoolgewicht bleken significant meer nadruk te leggen op de populatiekenmerken als keuzeargument dan scholen met een lichter schoolgewicht. De chi-kwadraat resulteerde in: $\chi^2(2, n = 207) = 17.364, p < .01$ (Tabel 7.16).

Bij drie methoden werden significante verschillen gevonden tussen de variabele 'samenstelling van de leerlingenpopulatie' als argument bij de keuze en de gemaakte keuzes. Het ging om de Toren van Babel, $\chi^2(2, n = 207) = 12.633, p < .01$, verder om Taalkabaal, $\chi^2(2, n = 207) = 11.688, p < .01$ en om Wie dit leest, $\chi^2(2, n = 207) = 7.876, p = .02$.

In alle gevallen kozen de scholen die een groter gewicht tijdens de keuze toekenden aan de kenmerken van de populatie, vaker dan verwacht, juist deze methoden.

7.3.6 Schoolgrootte en de keuze voor het aanbod

In Bijlage D zijn gegevens over de schoolgrootte (v07_00) en het gekozen aanbod (v09_00 - v14_00) uitgewerkt. De Kruskal-Wallis toets werd gebruikt om de kans te toetsen dat verschillen in de keuze voor het aanbod optraden op grond van schoolgrootte. Zowel voor de methode Taalsignaal als voor de methode Wie dit leest werden significante verschillen gevonden: $\chi^2(3, n = 207) = 13.126, p < .01$ respectievelijk $\chi^2(3, n = 207) = 10.268, p = .02$.

De eerste methode kozen alleen de Vlaamse scholen. Naar omvang waren deze scholen groter dan de Nederlandse (zie § 7.2.1, *Verdeling naar schoolgrootte*). Daarom werd voor het land gecorrigeerd. Het verschil in de verdeling naar het aantal verwachte en waargenomen keuzes per schoolgroottegroep, bleek dan niet meer significant, $\chi^2(3, n = 100) = 5.852, p = .12$.

Wie dit leest was door scholen uit beide landen gekozen. De methode bleek significant vaker door scholen met meer dan 200 leerlingen te zijn gekozen: $\chi^2(3, n = 207) = 10.318, p = .02$.

De schoolgrootte bleek nog op een andere manier van invloed. Namelijk in de samenhang met de rol die de deelnemers aan het keuzeprocess spelen (v20_00). Hier werd een relevant verschil gevonden tussen de schoolgrootte en de invloed van de onderwijsbegeleider bij het keuzeprocess: $\chi^2(3, n = 207) = 14.011, p < .01$. Dit bleek ook, zij het in mindere mate, het geval te zijn voor de inspecteur, $\chi^2(3, n = 207) = 8.338, p = .04$. In beide gevallen speelden zij vaker een rol naarmate de school kleiner was. Voor geen van de andere deelnemers werd een dergelijke of andere samenhang waargenomen. Wanneer het onderscheid naar land in de vergelijking werd betrokken, dan bleek de inspecteur vaker in Vlaanderen dan in Nederland een rol te spelen. Dit verschil was echter niet significant. De schoolbegeleider speelde, omgekeerd, vaker voor de Nederlandse scholen een rol dan in Vlaanderen. Dit verschil was wel significant, $\chi^2(1, n = 207) = 5.693, p = .02$.

7.3.7 Schoolconcept en afstemming als keuzeargument

In Bijlage D zijn gegevens opgenomen over het gekozen schoolconcept (v04_00) en kenmerken die gerelateerd zijn aan afstemming. Het betreft de organisatievorm (v05_00), differentiatievormen (v06_00) en differentiatie als argument (v24_19). In § 3.1.3 werd aangenomen dat afstemming een belangrijk keuzeargument zou kunnen opleveren.

Uit de onderzoeksgegevens was af te leiden dat scholen met een specifiek schoolconcept vaker uitgingen van heterogene dan van homogene organisatievormen (v05_00). Voor scholen die een algemeen schoolconcept kenden werd het omgekeerde gevonden. Deze verschillen bleken significant: $\chi^2(1, n = 207) = 13.320, p < .01$.

Geen significante verschillen werden vastgesteld tussen scholen met een algemeen dan wel een specifiek schoolconcept (v04_00) en de differentiatievormen die zij kozen (v06_00).

Evenmin waren significante verschillen aanwezig tussen scholen met een algemeen of een specifiek schoolconcept (v04_00) en het belang dat zij hechtten aan de differentiatie-mogelijkheden als argument (v24_19) bij de keuze voor een nieuw aanbod.

Scholen die uitgingen van een specifiek schoolconcept kozen wel significant vaker voor niveau leesvormen bij begrijpend lezen (v19_00) dan scholen die uitgingen van een algemeen concept: $\chi^2(1, n = 207) = 8.182, p < .01$.

Verder werd waargenomen dat voor scholen die uitgingen van heterogene jaarklassen de geschiktheid van de te kiezen methode voor combinatieklassen, vaker dan statistisch verwacht, van doorslaggevend belang was. Daarentegen speelde voor scholen die uitgingen van homogene jaarklassen deze geschiktheid vaker juist geen rol. Deze verschillen bleken significant: $\chi^2(2, n = 207) = 6.680, p = .04$.

Ten slotte bleken scholen die uitgingen van heterogene jaarklassen, significant vaker dan verwacht de methode Goed gelezen! te kiezen dan een van de andere methoden: $\chi^2(1, n = 207) = 4.994, p = .03$.

7.3.8 Doorgaande lijn en samenhang als keuzeargument en

Bij de vragen v24_13 en v24_14 konden de scholen het gewicht aangeven dat zij hechtten aan de doorgaande lijn en de samenhang in het aanbod. De daadwerkelijk gemaakte en de statistisch te verwachten keuzes zijn uitgewerkt in Tabel 7.17.

Tabel 7.17 *Het gewicht dat de scholen toekennen aan de doorgaande lijn afgezet tegen het gewicht dat zij toekennen aan de samenhang binnen het leergebied Nederlandse taal.*

Samenhang binnen het taalaanbod (v24_14)		Doorgaande lijn (v24_13)			Totaal
		1	2	3	
1	Aantal	51	16	3	70
	Verwacht	27	34	9	70
2	Aantal	19	75	13	107
	Verwacht	42	52	13	107
3	Aantal	11	10	9	30
	Verwacht	12	15	4	30
Totaal		81	101	25	207

Bij het door de scholen aan deze argumenten voor de keuze voor het aanbod toegekende gewicht is een driedeling onderscheiden: 1 = geen gewicht, 2 = enig gewicht en 3 = doorslaggevend gewicht. In Tabel 7.17 is onder meer zichtbaar dat scholen die de doorgaande lijn meer van belang achtten, dit evenzo vonden voor de samenhang binnen het gehele taalaanbod. Verder bleken scholen die geen belang hechtten aan de doorgaande lijn, vaker dan verwacht, evenmin belang te hechten aan de samenhang binnen het taalaanbod. Tegelijkertijd is zichtbaar dat scholen die enig belang hechtten aan de samenhang, vaker dan verwacht, geen belang hechtten aan de doorgaande lijn. Omgekeerd bleken scholen die belang hechtten aan de doorgaande lijn, vaker dan verwacht, ook belang te hechten aan de samenhang. Deze verschillen zijn significant: $\chi^2(4, n = 207) = 65.455, p < .01$.

Doorgaande lijn (v24_13). Vervolgens werd getoetst of scholen die nadruk leggen in het keuzeproces op de ‘doorgaande lijn’ vaker dan statistisch te verwachten, een bepaald aanbod hadden gekozen. Dit bleek het geval voor het kleuteraanbod Taalactivering (v09_15), $\chi^2(2, n = 207) = 6.789, p = .03$. Verder bleek dit ook voor de methode voor voortgezet technisch lezen, de Toren van Babel (v12_18), $\chi^2(2, n = 207) = 6.590, p = .04$.

Samenhang tussen de methoden binnen het leergebied Nederlandse taal (v24_14). Scholen die bij het keuzeproces meer gewicht toekenden aan de samenhang binnen het leergebied Nederlandse taal kozen opnieuw vaker het kleuteraanbod Taalactivering (v09_15), $\chi^2(2, n = 207) = 8.794, p = .01$. Tevens kozen deze scholen vaker de aanvankelijk leesmethode Veilig leren lezen (v11_22), $\chi^2(2, n = 207) = 6.489, p = .04$, evenals de diverse onderdelen van de methode Taaltrain (v12_16, v13_22 en v14_14), $p < .01$.

Verder werd waargenomen dat wanneer scholen een bepaalde methode kozen, ze vaker dan statistisch verwacht sommige andere methoden ook kozen en omgekeerd. Deze samenhang bleek significant ($p < .01$) voor Taalactivering (v09_15 en v10_16) met alle bevroegde taal-leesdomeinen van de Toren van Babel (v10_21, v11_20, v12_18, v13_25 en v14_17). Bij deze methode werd ook een significante samenhang gevonden met de pakketten Knoop het in je oren (v09_04) en Laat wat van je horen (v10_05). De methode Lees je wijzer (v13_06) kende dezelfde significante samenhang ($p < .01$) met de Snappers (v09_12 en v10_15).

Ook voor de taalmethode Zin in taal (v14_19) werd een significante samenhang in de keuzes ($p < .05$) voor het aanbod aangetroffen. De scholen die deze methode kozen maakten tevens vaker een keuze voor het voorbereidend aanbod Schatkist, instap (v09_13) en Schatkist, taal (v10_14) in samenhang met de aanvankelijk leesmethode Veilig leren lezen (v11_22), en de begrijpend leesmethode Wie dit leest (v13_26).

7.3.9 Aspecten van het beslissingsproces, het invoeringsproces en het gebruik

Een aantal vragen is in de vragenlijst opgenomen om antwoorden te vinden op de onderzoeksvragen over het beslissingsproces zelf, over het invoeringsproces en het gebruik van het gekozen aanbod. In Bijlage D zijn de gegevens opgenomen.

Vervangen van het aanbod (v32). Voor bijna 64 procent van de scholen bleken er geen redenen te zijn om het aanbod op afzienbare termijn te vervangen.

Voor een kleine zes procent van de scholen was dit wel het geval, doch werd de keuze uitgesteld. De belangrijkste reden was onduidelijkheid rond wettelijke eisen: leerplannen (Vlaanderen) en de eindtermen of kerndoelen. De reden dat ‘binnenkort een nieuwe methode op de markt verschijnt’ was door een tweetal scholen opgegeven. Van de overige scholen gaf tweederde als redenen voor vervanging ‘een verouderd aanbod’ gevolgd door ‘ontevredenheid in het team’. Andere redenen waren, in deze volgorde, ‘conclusies van zelfevaluatie’ (17%), ‘achterblijvende resultaten’ (8%) en ‘conclusies inspectiebezoek’ (6%).

Besluitvormingsprocedures (v22 en v23). Voor de besluitvorming over nieuwe leermethoden beschikte 23 procent van de scholen over vastgelegde procedures Deze waren voor zeven procent van de scholen in het school(werk)plan vastgelegd. Voor zestien procent van de scholen ging het om notulen, besluitenlijsten of anderszins.

Op 71 procent van de scholen bleek de beslissing over een nieuw aanbod niet te worden voorgelegd aan het inspraakorgaan van de school. Wanneer de school dit wel had gedaan, verkreeg ze nagenoeg steeds instemming of een positief advies. In ruim drie procent van de beslissingen verkreeg de school geen instemming dan wel gaf de raad een negatief advies. Tussen beide landen zijn bij deze aspecten geen betekenisvolle verschillen waargenomen. Scholen die van mening waren dat de raad wel een rol speelt bij de keuze voor het aanbod (v20_13), legden tevens vaker de beslissing aan de raad voor. Ze kregen bovendien significant vaker dan verwacht, positieve instemming: $\chi^2(2, n = 207) = 34.593, p < .01$.

Keuze- en invoeringsproces, de duur (v16a en v16b). In Tabel 7.18 is per land en voor het gehele taalgebied, een overzicht gegeven van het aantal scholen dat één tot vier jaar of meer, nodig had voor het keuzeproces (v16a) en voor het invoeringsproces (v16b).

Tabel 7.18 Overzichten per land van het aantal scholen dat 1, 2 of 3 en 4 jaar of meer nodig had voor het keuzeproces (v16a) en voor het invoeringsproces (v16b)

Land		Duur keuzeproces (v16a)				Totaal
		1 jaar	2 jaar	3 jaar	≥ 4 jaar	
Vlaanderen	Aantal	58	33	9	0	100
	Verwacht	65	27	8	1	100
	Rij percentage	58%	33%	9%	0%	100%
Nederland	Aantal	76	22	8	1	107
	Verwacht	69	28	9	1	107
	Rij percentage	71%	21%	8%	1%	100%
Gehele taalgebied	Aantal	134	55	17	1	207
	Rij percentage	65%	27%	8%	1%	100%
Land		Duur invoeringsproces (v16b)				Totaal
		1 jaar	2 jaar	3 jaar	≥ 4 jaar	
Vlaanderen	Aantal	31	17	16	36	100
	Verwacht	41	20	16	23	100
	Rij percentage	31%	17%	16%	36%	100%
Nederland	Aantal	53	25	17	12	107
	Verwacht	43	22	17	25	107
	Rij percentage	50%	23%	16%	11%	100%
Gehele taalgebied	Aantal	84	42	33	48	207
	Rij percentage	41%	20%	16%	23%	100%

De verschillen die uit de Tabel 7.18 zichtbaar zijn tussen de aantallen Vlaamse en Nederlandse scholen die 1, 2, 3 dan wel 4 jaar of meer nodig hadden voor het keuzeprocess, bleken niet significant. De verschillen in tijdsduur bij het invoeringsproces waren wel significant: $\chi^2(3, n = 207) = 19.101, p < .01$.

Keuze- en invoeringsproces, de argumenten en activiteiten (v17). Uit de gegevens van vraag 17 is zichtbaar dat voor ruim zestien procent van de scholen uit het gehele taalgebied, geen sprake was van een daadwerkelijk invoeringsproces gebaseerd op argumenten en activiteiten (Bijlage D). Scholen die een invoeringsproces van één jaar of meer kenden, gaven hier verschillende argumenten voor aan. Verder voerden ze gedurende dat proces meermalen verschillende activiteiten uit. Van deze argumenten en activiteiten tijdens het invoeringsproces van het nieuw gekozen aanbod, is in Tabel 7.19 een overzicht gegeven.

Tabel 7.19 Overzicht van de argumenten voor en de activiteiten die de scholen uitvoeren tijdens het invoeringsproces ($n = 173, 84\%$)

Argument	Vlaanderen	Nederland	Taalgebied	Percentage (hele taalgebied)
Leerlingen laten wennen	28	34	62	30%
Leraren ervaring opdoen	35	33	68	33%
Methode nog niet geheel uit	56	20	76	37%
Totaal	119	87	206	100%
Activiteit				
Scholing en begeleiding team	39	30	69	49%
Scholing alleen gebruikers	5	9	14	10%
Elkaars lessen bijwonen	6	1	7	5%
Klassenbezoek directie	22	9	31	22%
Klassenbezoek begeleider	4	15	19	14%
Totaal	76	64	140	100%

Wanneer scholen als argument voor het invoeringsproces opgaven dat ‘de methode nog niet geheel was uitgegeven’ bleken ze significant vaker dan verwacht tevens als reden voor het invoeringsproces te geven: ‘de leerlingen laten wennen’, $\chi^2(1, n = 207) = 8.455, p < .01$.

Van de activiteiten tijdens het invoeringsproces, kwam ‘scholing en begeleiding van het team’ het meest voor. Wanneer sprake was van deze activiteit bleek tevens significant vaker sprake te zijn van ‘elkaars lessen bijwonen’, $\chi^2(1, n = 207) = 8.945, p < .01$ en van ‘klassenbezoek directie’, $\chi^2(1, n = 207) = 5.482, p = .02$, echter niet van ‘klassenbezoek begeleider’.

Wanneer de data werden gefilterd voor ‘activiteit’, bleek dat 74 van de 173 scholen die wel een invoeringsproces kenden, geen specifieke activiteit aangaven. Voor 35 van deze scholen bleek het niet uitvoeren van een activiteit samen te vallen zowel met ‘gefaseerde invoering omdat de methode nog niet geheel was uitgekomen’ als met ‘leerlingen laten wennen’. In 32 gevallen tevens nog met ‘leraren ervaring op laten doen’.

Het besluit (v21). De uiteindelijke beslissing voor de keuze voor het huidige hoofdaanbod bleek voor bijna 85 procent van de scholen tot stand te komen op basis van overleg en het zoeken naar consensus.

Op ongeveer zes procent van de scholen gaf een stemming de doorslag, terwijl in bijna acht procent van de gevallen de directeur de (uiteindelijke) beslissing nam. Voor ruim één procent van de scholen bleek het bestuur te beslissen.

Implementatie van het gekozen aanbod (v26). Er is nagegaan hoeveel procent van de stof de scholen uit het gekozen hoofdaanbod voor begrijpend lezen in de praktijk daadwerkelijk aan bod lieten komen.

Bij de oorspronkelijke vraag 26 konden de scholen hun antwoorden per jaarklas/groep geven op een schaal met vier oplopende antwoordcategorieën: 0-25% 76-100% (zie Bijlage D).

Om responstendenties na te gaan werd voor deze vraag een homogeniteitsanalyse uitgevoerd. De antwoordcategorieën 26-50% en 51-75% bleken onvoldoende te discrimineren en zijn samengevoegd.

In Tabel 7.20 is een overzicht gemaakt van het percentage stof uit het hoofdaanbod voor begrijpend luisteren/lezen dat de leraren naar schatting van de directies daadwerkelijk per groep aanboden.

Uit dit overzicht bleek een toename van de hoeveelheid stof naar de hogere groepen toe. Deze toename stopt echter vanaf klas 3/groep 5.

Verder is uit de tabel af te leiden dat ongeveer 60 procent van de scholen tot hooguit 75 procent van de stof uit het hoofdaanbod lijkt aan te bieden.

Tabel 7.20 *Overzicht van het aantal scholen dat per groep tot 25%, 26 tot 75% dan wel 76% of meer van de stof uit het gekozen aanbod voor begrijpend luisteren/lezen in de praktijk daadwerkelijk aan bod laat komen (n = 207)*

	Percentage uit het aanbod behandelde stof						Totaal
	≤25%		26% tot 75%		≥76%		
	Vlaanderen	Nederland	Vlaanderen	Nederland	Vlaanderen	Nederland	
Jongste kleuters	73	88	23	11	4	8	207
Oudste kleuters	58	86	35	13	7	8	207
Klas 1/groep 3	28	61	41	25	31	21	207
Klas 2/groep 4	23	14	45	44	32	49	207
Klas 3/groep 5	17	5	48	49	35	53	207
Klas 4/groep 6	17	4	45	51	38	52	207
Klas 5/groep 7	17	7	44	46	39	54	207
Klas 6/groep 8	17	12	43	43	40	52	207

De waargenomen verschillen per land in de hoeveelheid aangeboden stof, bleken significant ($p < .05$) voor alle groepen, behalve voor klas 2/groep 4 en klas 6/groep 8. In de onderbouw boden de Nederlandse scholen significant minder stof uit het hoofdaanbod aan dan in Vlaanderen. Vanaf klas 2/groep 4 vond een omslag plaats. Daarna was het verschil precies omgekeerd tot aan klas 6/groep 8, waar geen significant verschil meer is vastgesteld.

Afspraken over de inzet en werkwijzen van het gekozen aanbod (v27). Voor het gehele taalgebied beschikte bijna de helft van de scholen over afspraken voor de inzet en werkwijzen van het gekozen aanbod, vastgelegd in het schoolwerkplan (29%) of in de notulen of een besluitenlijst (18%). In het vastleggen van de afspraken verschilden beide landen significant. De Nederlandse scholen beschikten namelijk vaker over vastgelegde afspraken, althans voor afspraken vastgelegd in notulen/besluitenlijsten, $\chi^2(1, n = 207) = 30.833, p < .01$. Voor de mate waarin de scholen uit beide landen hun afspraken vastleggen in het school(werk)plan, was dit verschil namelijk nog maar net significant, $\chi^2(1, n = 207) = 4.014, p = .05$.

Bewaken van de afspraken (v28). Het bewaken van de afspraken betekende voor 34 procent van de scholen dat de directeur met het team de inzet en werkwijzen een enkele keer in een teamvergadering besprak. Daarna volgde het bewaken tijdens incidenteel klassenbezoek (30%) of tijdens functioneringsgesprekken (12%). De overige alternatieven varieerden van twee tot acht procent. Beoordelingsgesprekken bleken nog uitzonderlijk. In Vlaanderen kwamen ze significant vaker voor dan in Nederland, $\chi^2(1, n = 207) = 4.055, p = .04$. Voor de functioneringsgesprekken was het verschil iets groter en omgekeerd. Ze kwamen vaker voor in Nederland, $\chi^2(1, n = 207) = 6.656, p = .01$.

Het meest van belang voor het keuzeproces (v35a). In totaal benoemden 124 scholen een aspect dat zij het meest van belang vonden. Het meest genoemd (35%) werd de invloed en het gewicht van de argumenten uit vraag 24 voor de keuze voor het aanbod. Vervolgens de factoren uit vraag 33 die te maken hebben met waardering van de kwaliteit van het begrijpend leesproces (28%) en die uit vraag 29 over de kenmerken van het aanbod (14%). Voor twee procent van de scholen bleken de eigen uitgangspunten uit vraag 31 het meest belangrijk.

Het minst van belang voor het keuzeproces (v35b). Hier benoemden 75 scholen een aspect. Voor 27 procent van deze scholen was de inbreng van het inspraakorgaan uit vraag 20 het minst belangrijk, gevolgd door de inzet van extra eigen middelen (22%). De uitgangspunten bleken voor zeven procent van de scholen onbelangrijk. Voor zes procent van de scholen was de duur van het keuze- en invoeringsproces onbelangrijk.

7.4 Discussie

De discussie volgt zoveel mogelijk de volgorde van de onderzoeksvragen uit de inleiding.

Representativiteit. De resultaten wijzen uit dat het totaal aan terugontvangen vragenlijsten voor beide landen voldoende overeenstemt met de landelijke spreiding van de scholen over de steekproefvariabelen zoals beschreven in § 7.2. Daarmee is aannemelijk gemaakt dat voldaan is aan de voorwaarde om met een precisie van 0.10 (§ 7.2.1) antwoorden te kunnen afleiden op de onderzoeksvragen.

De deelnemers aan het keuzeproces, onderzoeksvragen 1a en 2 (§ 1.1.4). Uit de homogeniteitsanalyse (§ 7.3.2) bleek voor de vraag naar de deelnemers (v20), dat scholen in feite onderscheid maken tussen deelnemers die wel of die geen rol spelen in casu die wel of geen invloed uitoefenen.

Uit de tabellen in de Bijlagen D en E blijkt dat een deel van de deelnemers voor 90 procent of meer van alle scholen geen rol van betekenis speelt in het keuzeproces.

Het betreft deelnemers die benoemd zijn als de ‘lerarenopleiding’, het ‘oudercomité’, de ‘ouders’, de ‘koepelorganisatie’ en de ‘oudervereniging’.

Wanneer wordt uitgegaan van 80 procent of meer van de scholen, dan spelen nog meer deelnemers geen betekenisvolle rol meer tijdens het keuzeproces zelf. Het gaat om het bestuur, de leerlingen, de auteur, de inspraakorganen en de inspecteur. Zij zijn geen deelnemers die rechtstreeks invloed uitoefenen tijdens het keuzeproces.

Daarmee is het vermoeden bevestigd dat geen van de overige interne deelnemers, het bestuur, de leerlingen en hun ouders bij dit keuzeproces een (directe) rol van betekenis spelen (§ 2.3).

Tevens is daarmee de vraag wie zijn aan te wijzen als actoren aan het keuzeproces beantwoord. Dit zijn de overblijvende deelnemers.

Door een explorerend gebruik van factoranalyses was het mogelijk de invloed van de deelnemers die voor 90 procent van de scholen wel een rol spelen vast te stellen. Uit de betrouwbare variantie blijkt dat er interne en externe deelnemers zijn. Allereerst werden deelnemers onderscheiden die (a) ‘intern-direct betrokken’ zijn. Verder werden onderscheiden (b) ‘intern-indirect betrokken’ en (c) ‘intern-voortrekkers’, naast (d) ‘extern-deskundigen’, (e) ‘extern-ervaringsdeskundigen’ en (f) ‘extern-uitgever’.

Uit Tabel 7.9 blijkt vervolgens dat de intern-direct betrokken deelnemers de meeste variantie beschrijven. De resultaten geven aan dat dit de leraren van de klassen 1-6/groepen 3-8 zijn. Zij zijn daarmee aan te wijzen als de actoren die de meeste invloed uitoefenen tijdens het keuzeproces.

Vooraf de positie van de directeur die werd gerekend tot de intern-indirect betrokkenen, is opvallend. Bij de laatste factoranalyse bleek geen factor ‘intern-indirect betrokkenen’ meer te onderscheiden. Bovendien bleek de invloed van de betreffende deelnemers onvoldoende te laden voor de factor intern-direct betrokkenen. Daarmee vraagt zeker de positie van de directeur aandacht. Weinig aannemelijk lijkt immers dat deze geen (belangrijke) rol speelt in het keuzeproces. Een mogelijke verklaring is dat aan de directeur vooral een rol kan worden toegedacht als procesbegeleider en als medebeslisser tijdens de fase van de besluitvorming.

Uit de frequentieoverzichten blijkt dat de onderwijsbegeleider als externe deelnemer voor de scholen vaker een rol speelt dan de interne deelnemers die zijn gerekend tot de ‘voortrekkers’ (Bijlagen D en E, vraag 20). Zoals aangenomen in § 6.4 lijken de gegevens de gedachte te ondersteunen dat zij, net als de externe ervaringsdeskundigen, vooral een rol spelen tijdens de probleemoplossende fase zoals deze in het BID-model is onderscheiden (§ 3.2.6). Verder lijkt uit de gegevens aannemelijk dat niet elke school tijdens het keuzeproces zal werken met deze ‘voortrekkers’. Een verschil met de externe deelnemers is dat interne deelnemers doorgaans ook tijdens de besluitvormingsfase nog een rol zullen spelen.

Op grond van de resultaten is de conclusie op de eerste en tweede onderzoeksvraag dat in het bijzonder die personen die zelf moeten werken met het nieuw te kiezen aanbod een rol spelen in het keuzeproces, evenals degene die hen daarin ondersteunt, namelijk de onderwijsbegeleider. De andere interne deelnemers spelen een meer indirecte rol en zullen meer rechtstreekse invloed hebben tijdens het laatste deel van het beslissingsproces, de besluitvorming.

Dit zijn dan de directeur en de leraren van de kleutergroepen. Aan de teamvergadering waarin het besluit over de keuze voor het nieuwe aanbod wordt genomen, zullen ook zij, en in elk geval de directeur, deelnemen. Bij de teamvergadering, waarvan de directeur doorgaans de voorzitter is, ligt daarmee in de praktijk de verantwoordelijkheid voor het gekozen aanbod.

De argumenten en kenmerken bij het keuzeproces, onderzoeksvragen 1b, 2 en 3 (§ 1.1.4).

Uit de analyse van de antwoorden op vraag 24 blijkt dat de onderwijskundige en instructie-technologische overwegingen bij de keuze voor een leesmethode de meeste variantie omvatten. Hierbij krijgen variabelen als het taalgebruik in de methode en de samenhang met het overige aanbod als keuzeargument en voor de school, sterke aandacht.

De dekking voor de kerndoelen en de overeenstemming met het school(werk)plan zijn te zien als richtinggevende kaders (§ 2.1.1). De didactische aanwijzingen voor de differentiatie en de aansluiting op de leefwereld van het kind vormen het dagelijkse richtsnoer voor de leraren. Gezien het substantiële deel van de verklaarbare variantie, spelen voor de scholen ook de instructietechnologische uitgangspunten een rol. Het overgrote deel van de bevroegde variabelen blijkt deel uit te maken van de overwegingen voor de keuze voor het aanbod. Dit bevestigt de vooronderstellingen hierover uit in de inleidende hoofdstukken.

Hieruit is te concluderen dat scholen de keuze voor leesmethoden doorgaans zeer zorgvuldig uitvoeren. De veronderstelling (§ 2.1.1) dat de argumenten, die een rol spelen bij de keuze voor methoden in het onderwijs, allereerst hun betekenis ontleen aan de uitgangspunten en doelen van dat onderwijs wordt daarmee bevestigd. In deze algemene bevindingen zijn wel enkele nuanceringspunten aan te brengen.

Van de 29 antwoordalternatieven van vraag 24 blijken er in totaal 26 te groeperen tot zeven ‘zinnig’ verklaarbare factoren. Deze omvatten argumenten die er voor de scholen bij de keuze kennelijk toe doen. Opvallend is nu dat twee van de drie bij de factoranalyse weggevallen variabelen lijken samen te hangen, doch dat de samenhang niet is te duiden. Het gaat om ‘kenmerken van de leerlingenpopulatie’ en het ‘gebruik bestaande kijkwijzer’. Zeker voor de eerste variabele is eerder verondersteld dat deze een belangrijk argument kan zijn bij de keuze voor het aanbod (§ 3.1.1 en § 3.1.3). In samenhang met het schoolgewicht is dit argument overigens nog nader onderzocht (§ 7.3.5). De onderzoeksresultaten wijzen uit dat scholen met een zwaarder schoolgewicht significant meer nadruk leggen op de populatiekenmerken als keuzeargument, dan scholen met een lichter schoolgewicht.

Tussen de argumenten die de scholen gebruiken en de kenmerken van het aanbod is een samenhang verondersteld. Daarom stemt een deel van de antwoordalternatieven van de vragen 24 en 29 (en 33) ook overeen. Evenals bij vraag 24 blijken bij vraag 29 de twee factoren met ‘onderwijskundige’ en ‘instructietechnologische’ kenmerken te onderscheiden.

Bij de laatste vraag gaat het erom of het aanbod voldoet aan het programma van eisen van de school en of er andere eigenschappen zijn die er toe doen (de derde onderzoeksvraag).

Zes van de zeven ‘onderwijskundige’ kenmerken zijn dezelfde als bij de overeenkomstige factor van vraag 24. De zevende, ‘motivatie leerlingen’, is alleen bevroegd bij vraag 29. De lading van de invloed van dit kenmerk bereikte echter niet de gestelde ondergrens van .500.

De factor met de ‘instructietechnologische’ kenmerken vertoont een soortgelijk resultaat. Voor deze factor laadt, naast de kenmerken die overeenkomen met die van vraag 24, tevens de invloed van het alleen bij vraag 29 opgenomen, kenmerk ‘(toets)resultaten’. Van de vier factoren verklaart de eerste 27 procent, de tweede ruim achttien procent van de variantie.

De derde en vierde factor ‘voorwaarden’ en ‘samenhang’ verklaren tien en negen procent van de variantie. Deze laatste factor is nieuw. Het ladende kenmerk ‘samenhang binnen taalaanbod’ laadt als argument bij vraag 24 voor de factor ‘onderwijskundig’. ‘Samenhang’ blijkt bij vraag 29 als afzonderlijk kenmerk te duiden. Evenals bij vraag 24 is bij vraag 29 een factor ‘voorwaarden’ te onderscheiden. Deze omvat nagenoeg dezelfde variabelen als bij vraag 24. Wel blijkt deze factor naast de kenmerken ‘doorgaande leerlijn vanaf de kleuters’ en ‘geschiktheid voor combinatieklassen’ tevens ‘overeenstemming met het school(werk)-plan’ te omvatten. Bij vraag 24 laadt de invloed daarvan voor de factor ‘onderwijskundig’.

Uit de resultaten van de factoranalyses is te concluderen dat alle onderscheiden kenmerken er als argumenten voor de scholen kennelijk toe doen. Dit geldt ook voor de alternatieven die voor het antwoord op de ‘andere eigenschappen’ alleen bij vraag 29 zijn opgenomen. In aanvulling hierop is uit de resultaten op vraag 32 af te leiden dat voor de scholen als een voorname maar eenvoudige reden voor vervanging ‘een verouderd aanbod’ is. Wellicht speelt hier de vervangingscyclus, doch dit is in dit onderzoek niet vast te stellen. Verder blijken ‘toetsresultaten’ voor ongeveer eenderde van de scholen (eveneens) een rol te spelen.

Als algemene conclusie wordt uit deze resultaten duidelijk dat de onderwijskundige factoren en de instructieve kwaliteit van de methoden, voor de scholen van eminent belang zijn gezien de hoeveelheid verklaarde variantie. De scholen zullen daarop hun keuze dan ook overwegend baseren. Hier is een verband te leggen met de nadruk die sinds begin jaren negentig in het overheidsbeleid wordt gelegd op de kerndoelen. Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat de auteurs en uitgevers ervoor zorgen dat ze de huidige methoden daarmee in overeenstemming schrijven respectievelijk uitgeven. Verder blijken de scholen de overeenstemming met deze doelen in hun onderwijskundige overwegingen ook mee te nemen. Daarmee bieden de verkregen antwoorden tevens steun aan het onderwijsbeleid op dit punt, zowel voor Vlaanderen als voor Nederland.

Bestuurlijke richting en de keuze voor het aanbod. In hoofdstuk 2 is ingegaan op de vrijheid van onderwijs. Deze is uitgewerkt naar de vrijheid van richting en inrichting van de school. In § 2.2 is aangeduid dat de verdere uitwerking in de curriculumdocumenten van de wettelijke en eigen opdracht tevens argumenten zal opleveren die de scholen kunnen gebruiken bij hun overwegingen in het keuzeproces. Richting is zo’n argument waarvoor dit duidelijk het geval blijkt te zijn (§ 7.3.5). Voor enkele methoden zoals Goed gelezen!, Lees je wijzer, Taalsignaal en Samen leren, samen vatten, blijkt richting significant van invloed. De eerste drie methoden zijn niet specifiek geschreven voor een bepaalde richting. Dit is wel het geval voor de methode Samen leren, samen vatten die uitsluitend is gekozen door katholieke scholen. De reden is duidelijk. De Vlaamse methode Samen leren, samen vatten is geen uitgave van een commerciële educatieve uitgeverij. Ze is uitgegeven door de koepel van het katholiek onderwijs (VVKBaO) en alleen binnen de katholieke scholen verspreid. Ook Taalsignaal is een methode die alleen door Vlaamse scholen is gekozen.

Wanneer nu voor land wordt gecorrigeerd, zodat alleen Vlaanderen of alleen Nederland in de vergelijking wordt betrokken, zijn in geen van de vier gevallen de verschillen naar richting nog significant. Voor Samen leren, samen vatten is wel een sterke trend te zien ($p = 0.55$).

Dit laat zich verklaren uit het gegeven dat in Vlaanderen meer dan 60 procent van de scholen rooms-katholiek is. Geen relevante verschillen in de keuzes voor de methoden zijn waargenomen wanneer het aantal scholen dat een bestuur onder zich heeft, nog in de vergelijkingen wordt betrokken (v03).

Kennelijk maakt het voor het kiezen van een nieuw aanbod niet uit of een school deel uitmaakt van een groot geheel of volledig zelfstandig is met een nabij opererend bestuur. Nu bovendien duidelijk is welke groepen deelnemers in het keuzeprocess invloed uitoefenen en het bestuur daarin nauwelijks van belang is, ligt het voor de hand dat het aantal scholen dat onder een bestuur valt, niet relevant is.

In § 4.2.2 kwam naar voren dat scholen op levensbeschouwelijke gronden gebaseerde argumenten vooral lijken mee te wegen op grond van het taalgebruik in de methode. Tussen de waargenomen en de verwachte verdeling voor het taalgebruik (v24_15) als argument en de drie onderscheiden richtingen bij de keuzes van de methoden zijn echter geen relevante verschillen vastgesteld. Wel heeft dit argument zowel bij vraag 24 als bij vraag 33 voor de onderwijskundige factor de hoogste lading.

Uit de antwoorden op de vragen 20, 24 en 33 blijkt dat de scholen nauwelijks bestuurlijke bemoeienis ervaren bij de keuze voor het aanbod noch voor de kwaliteit ervan. Dat wil niet zeggen dat het bestuur geen (andere) inbreng heeft. In vraag 25 is gevraagd of het schoolbestuur (bevoegd gezag) eigen financiële middelen inzet voor het onderwijs in begrijpend lezen. Uit de gegeven antwoorden blijkt dit nog altijd voor één op de tien scholen zo te zijn. Een enkele keer blijkt de directie hier overigens mee onbekend: “Geen idee. Het schoolbestuur voegt elk jaar financiële middelen toe aan de algemene schoolwerking.”

Een significant verschil tussen beide landen valt op. Vlaamse scholen krijgen beduidend vaker extra financiële middelen van de besturen dan de Nederlandse scholen. Een verklaring kan liggen in de constatering dat deze extra bijdrage vooral afkomstig is van niet-confessionele besturen. In Nederland was het voor openbare besturen moeilijk extra eigen middelen in te zetten gezien de overschrijdingsregeling in het kader van de financiële gelijkstelling.

De vraag of richtingspecifieke verschillen in het gekozen aanbod aanwezig zijn, is op basis van de gegevens gedeeltelijk positief te beantwoorden, doch in het algemeen is de invloed van de richting niet overtuigend in de keuzes terug te vinden.

Samenstelling populatie. Uit de gegevens op de vraag of het schoolgewicht van invloed is op de keuze voor leesmethoden blijkt dat dit duidelijk het geval is. Zoals in het derde hoofdstuk is gesteld, vormt dit gewicht een indicatie van de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Voor de school is het daarmee tevens een aanwijzing voor de mogelijkheden van de leerlingenpopulatie om het reguliere programma te volgen en voor de extra hulp die daarbij nodig is.

Er is dan ook verondersteld dat de samenstelling van de populatie een belangrijke factor kan zijn bij de keuze voor het aanbod (§ 3.1.1 en § 3.1.3). Daarom is onderzocht of scholen met een zwaarder wegende populatie (schoolgewicht 3, v08_00) aan de samenstelling van de populatie (v24_18) een groter belang toekennen. Uit de resultaten blijkt dat scholen met een zwaarder schoolgewicht inderdaad significant meer nadruk leggen op de populatiekenmerken als keuzeargument, dan scholen met een lichter schoolgewicht.

Tevens is nagegaan of scholen met een zwaarder schoolgewicht vaker bepaalde methoden kiezen (§ 7.3.5). De resultaten laten zien dat scholen die een groter gewicht tijdens de keuze toekennen aan de kenmerken van de populatie vaker bepaalde methoden kiezen. Het gaat dan in het bijzonder om de methoden de Toren van Babel, Taalkabaal en Wie dit leest. Voor de eerste twee is dit direct te verklaren aangezien beide zijn geschreven voor leerlingen in taalarme situaties. Overigens wordt in elk geval de laatste methode vaker gebruikt door scholen met een geringer gewicht. Te concluderen is dat scholen die deze methode kiezen in elk geval belang hechten aan de samenstelling van de leerlingenpopulatie als argument.

Schoolgrootte en keuze voor de leesmethode. De data suggereren dat een kleinere school meer onzekerheden kent in het beslissingsproces dan grotere. Gebleken is namelijk dat kleinere scholen vaker een beroep doen op de onderwijsbegeleider bij de keuze dan de grotere. Ook de inspecteur blijkt voor kleinere scholen vaker een rol te spelen. Voor de inspecteur is dit opvallend te noemen. Daarvoor zijn twee redenen. Allereerst blijkt de inspecteur voor 81 procent of meer van de scholen feitelijk geen rol te spelen. Op de tweede plaats zou de inspecteur formeel ook geen rol mogen spelen bij de keuze voor het aanbod. Wordt de rol van de inspecteur per land nader onderzocht dan blijkt deze vaker in Vlaanderen dan in Nederland een rol te spelen. Dit verschil is niet significant. Het verschil in rol naar land is omgekeerd en wel significant voor de schoolbegeleider.

Uit de resultaten blijkt verder dat de schoolgrootte niet van invloed is op de keuze voor het aanbod. Hetzelfde geldt ook overwegend voor de rol die de deelnemers spelen in het keuzeproces, met uitzondering voor die van de onderwijsbegeleider en de inspecteur.

Schoolconcept en afstemming als keuzeargument . Onderscheiden zijn scholen met een meer algemeen en met een specifiek schoolconcept. Bij deze laatste is te denken aan Montessori-, Dalton-, Jenaplan-, Freinet- of Vrije Scholen (§ 5.4.1 en Bijlage F, Hoofdstuk 2, noot 1). Scholen met een specifiek schoolconcept blijken significant vaker te kiezen voor niveauleesvormen bij begrijpend lezen (v19_00) dan scholen die uitgaan van een meer algemeen pedagogisch concept. Aannemelijk is dan dat de scholen met een specifiek concept tevens meer belang hechten aan de geschiktheid van het aanbod voor combinatieklassen als argument bij de keuze. Op grond van de resultaten is deze aanname echter niet te onderbouwen. De betrokken scholen leggen weliswaar meer nadruk op het belang van de geschiktheid voor combinatieklassen dan statistisch verwacht, doch dit verschil is enkel een sterke trend. De resultaten wijzen uit dat ‘geschiktheid voor combinatieklassen’ wel significant vaker doorslaggevend is voor scholen met heterogene jaarklassen. De samenstelling van heterogene klassen verklaart dit ook.

De conclusie voor het argument afstemming is genuanceerd. Scholen die uitgaan van een specifiek schoolconcept blijken vaker belang te hechten aan adaptieve aspecten dan scholen met een algemeen schoolconcept. In ieder geval voor de organisatievorm. Echter voor de meer algemeen gebruikelijke differentiatievormen (v06_00 en v24_19) zijn geen verschillen vastgesteld. Bij de keuze voor het aanbod blijkt de vraag naar de geschiktheid van het aanbod voor combinatieklassen wel verschillen op te leveren. Slechts bij één van de 22 door de scholen gekozen methoden, namelijk Goed gelezen!, is vastgesteld dat scholen die uitgaan van heterogene jaarklassen significant vaker dan verwacht deze methode kiezen in plaats van een van de andere methoden. Voor scholen die uitgaan van homogene jaarklassen geldt daarentegen het omgekeerde.

Doorgaande lijn en samenhang als argumenten bij de keuze. Het antwoord op de aanname (§ 3.1.4) dat de doorgaande lijn binnen en de aansluiting op de andere taalonderdelen, relevante argumenten tijdens het keuzeproces zijn, is genuanceerd. In de vragen v09_00 tot v14_00 konden de scholen het hoofdaanbod vanaf de kleutergroepen voor de onderscheiden taal- en leesonderdelen aangegeven. Verder is in v24_13 de doorgaande lijn en in v24_14 de samenhang tussen begrijpend lezen en het overig aanbod bevestigd.

De resultaten tonen voor enkele methoden inderdaad een significante samenhang binnen het aanbod uit het leergebied Nederlandse taal. Het betreft hier De Toren van Babel, met de pakketten Knoop het in je oren (v09_04) en Laat wat van je horen (v10_05). Dit laat zich verklaren aangezien Knoop en Laat, als voorlopers in de kleutergroepen, net als de Toren van Babel voor de hogere groepen, zijn gericht op leerlingen in taalarme situaties.

Verder is vastgesteld dat de methode Lees je wijzer (v13_06) een significante samenhang ($p < .01$) in keuzepatronen vertoont met de Snappers (v09_12 en v10_15). De samenhang tussen dit aanbod laat zich eveneens direct verklaren uit het gegeven dat de Snappers de ‘officiële’ voorlopers zijn van deze methode (Instituut voor Leerplanontwikkeling, 2002).

Ook de vastgestelde significante samenhang bij de taalmethode Zin in taal (v14_19) is op dezelfde wijze te verklaren. De methode is uitgegeven in samenhang met de voorlopers Schatkist, instap (v09_13) en Schatkist, taal (v10_14), de aanvankelijk leesmethode Veilig leren lezen (v11_22), en de begrijpend leesmethode Wie dit leest (v13_26).

Bij Zin in taal is duidelijk dat scholen deze methode kiezen in onderlinge samenhang tussen de diverse taalonderdelen. Zodoende kan (afhankelijk van het daadwerkelijk gebruik) dan tevens sprake zijn van een doorgaande lijn in het taal-leesaanbod vanaf de kleutergroepen.

In het algemeen gesteld lijken argumenten als de doorgaande lijn en de samenhang binnen het leergebied bij de keuze, vooral in specifieke situaties een rol te spelen. Op de eerste plaats wanneer sprake is van een zekere noodzaak zoals een doelgerichte aanpak voor leerlingen in taalarme situaties. Op de tweede plaats wanneer het aanbod zelf doelbewust is toegeschreven naar een doorgaande lijn en samenhang tussen de onderscheiden onderdelen.

Besluitvorming en samenhangende aspecten. Bij vraag 29 is de waardering van de kenmerken van het huidige hoofdaanbod voor begrijpend lezen onderzocht. In aanvulling hierop is in vraag 32 nog nagegaan of er voor de school argumenten zijn en zo ja, welke, om (binnenkort) een ander hoofdaanbod voor begrijpend lezen te kiezen.

Bijna tweederde van de scholen die (recent) een aanbod voor begrijpend lezen hebben gekozen, lijkt tevreden met de keuze. Wanneer er redenen zijn om het aanbod te vervangen is in tweederde van de gevallen de reden dat het aanbod verouderd is en het team ontevreden. Voor ongeveer zes procent van de scholen waren de redenen gelegen in ‘conclusies inspectiebezoek’. Het kan zijn dat scholen die vaker aan de inspecteur een rol toekennen ook vaker de ‘conclusies inspectiebezoek’ aanvoeren als reden om het aanbod te vervangen. Dit is onderzocht en blijkt niet het geval te zijn.

Wanneer wordt besloten een nieuw aanbod te gaan kiezen verloopt het besluitvormingsproces vooral op grond van gebruik of gewoonte. Scholen beschikken namelijk in geringe mate over vastgestelde procedures voor de besluitvorming. Hooguit één op de vijf scholen beschikt over schriftelijk vastgelegde procedures voor de besluitvorming over nieuwe leermethoden (v23). Deze zijn deels vastgelegd in het school(werk)plan en deels in notulen, besluitenlijsten of anderszins: “Van de koepel een document gekregen: Een nieuwe taalmethode kiezen. Dit document bevat tevens procedures.” Van meebeslissen door de ouders of het bestuur is vrijwel geen sprake. Op bijna driekwart van de scholen is de beslissing niet voorgelegd aan het inspraakorgaan van de school.

Voor ongeveer 84 procent van de scholen is sprake van een invoeringsproces. Wanneer op de school na het keuzeprocess geen specifiek invoeringsproces plaatsvond is meestentijds opgegeven dat de methode direct is ingevoerd en wordt gebruikt. Soms werd dit in de vragenlijst ook bijgeschreven "...iedere leraar maakte zichzelf de methode eigen" of "Start nieuwe school. Methodes zijn uitgezocht en meteen in gebruik genomen."

Wanneer wèl een invoeringsproces plaatsvond konden de scholen daarvoor enkele redenen opgeven. De meest gegeven reden (37%) verwoordde een Vlaamse directeur: "Eenmaal een nieuwe methode gekozen, is het invoeringsproces afhankelijk van hoever de uitgeverij is." Voor meer dan eenderde van de scholen betekent dit dat zij een nieuwe methode kiezen die voor een deel nog moet worden geschreven en op de markt gebracht. De twee andere redenen waren 'de leerlingen laten wennen' en 'de leraren ervaring met de methode laten opdoen'.

Verder blijkt uit nadere analyse dat ruim 40 procent van de scholen die wel een invoeringsproces kennen, geen specifieke activiteit aangeven. Van deze scholen gaven er twaalf een toelichting. Deze varieerde van "Moet nog gebeuren", "Niet gefaseerde invoering had te veel financiële consequenties", tot "... eerst met andere kennisgebieden bezig" en "Scholing impliceerde hier ervaringsuitwisseling binnen hele team."

Het uiteindelijke besluit nemen de scholen op basis van consensus. Stemmen komt vrijwel niet voor. Soms neemt de directeur de (uiteindelijke) beslissing: "Directeur beslist na synthese van de analyse door teamleden." Een enkele keer beslist het bestuur. Ook op grond hiervan is te concluderen dat voornamelijk de interne deelnemers de actoren zijn in het keuzeprocess.

Wanneer het eenmaal gekozen aanbod onvolledig aan de orde komt kan een discrepantie optreden tussen de bedoelingen van de methode en de manier waarop de leraren het materiaal gebruiken. Opvallend daarbij is dat in de onderbouw de Nederlandse scholen significant minder stof uit het hoofdaanbod aanbieden dan in Vlaanderen. Vanaf klas 2/groep 4 vindt een omslag plaats. Daarna is het verschil precies omgekeerd tot aan klas 6/groep 8, waar geen significant verschil meer aanwijsbaar is. Bij de realisatie van het aanbod is uit Tabel 7.20 af te leiden dat een groot deel van de scholen meer dan 75 procent van het aanbod realiseert. Echter niet zichtbaar is of dit ook voor de volle 100 procent zal zijn. Als dat niet het geval zou zijn, kunnen risico's ontstaan voor het realiseren van de kerndoelen en de doorgaande lijn (§ 1.2.2). Scholen die hun methoden daarentegen geheel of nagenoeg geheel volgen, minimaliseren daarmee deze discrepantie en risico's.

Samenvattend blijken de onderwijskundige en de instructietechnologische overwegingen voor de scholen het meest belangrijk bij de keuze voor een nieuw leesaanbod. Op de instructietechnologische overwegingen wordt in het volgende hoofdstuk nog specifiek ingegaan.

Bij het keuzeprocess zijn enkele groepen deelnemers te onderscheiden. In volgorde van invloed zijn dit allereerst de interne en direct betrokken deelnemers. Daarna zijn van invloed extern, de uitgever; gevolgd door intern, de voortrekkers en extern, de ervaringsdeskundigen. De intern-direct betrokken deelnemers spelen in alle onderscheiden fasen van het beslissingsproces een rol. De externen in de probleemoplossende fase. In de besluitvormende fase spelen naast de intern-direct betrokken deelnemers, ook de intern-indirect betrokken deelnemers een rol (zie ook § 6.4).

Het bestuur is eindverantwoordelijk voor de inrichting en de kwaliteit van het onderwijs (§ 2.2.2). Het speelt echter geen rol in het keuzeprocess, evenmin als degenen om wie het gaat bij het te kiezen onderwijsaanbod: de ouders en de leerlingen.

UITGANGSPUNTEN EN METHODEKEUZE, TWEEDE HOOFDONDERZOEK

De veronderstelling is geuit dat de (instructietechnologische) uitgangspunten en doelen, die in het schoolplan zijn opgenomen een betekenisvolle rol zullen spelen in de keuze voor het aanbod voor begrijpend lezen (§ 1.1.4).

Dit deel van het hoofdonderzoek is erop gericht te onderzoeken of er verbanden bestaan tussen de instructietechnologische uitgangspunten van de scholen en die van de door hen gekozen methoden.

Allereerst is het dan nodig te inventariseren welke methoden beschikbaar zijn voor het primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland. Voorts is het nodig vast te stellen welke uitgangspunten van toepassing zijn voor welke methoden.

Daartoe wordt in elk geval aan de uitgevers of auteurs gevraagd welke van de in het onderzoek onderscheiden (instructietechnologische) uitgangspunten zij het meest op de eigen methode van toepassing achten.

8.1 Introductie

De veronderstelling dat de scholen hun uitgangspunten een rol laten spelen bij de keuze voor het aanbod (§ 1.1.4), impliceert dat deze uitgangspunten zijn opgevat als argumenten in de besluitvorming (§ 3.1.5). In het onderzoek wordt in antwoord op de veronderstelling uit de inleiding, nagegaan of hun uitgangspunten herkenbaar zijn in het gekozen aanbod.

In het derde hoofdstuk is gesteld dat het ontwerp van een methode voor begrijpend lezen doorgaans zal rusten op theoretische opvattingen en praktische uitgangspunten over leren en onderwijzen die afkomstig zijn uit de psychologie en de epistemologie (§ 3.1.5) alsmede de toepassingen hiervan.

De uitgangspunten omvatten onderwijskundige, instructietechnologische en materiële overwegingen. Deze zijn uitgewerkt in het derde hoofdstuk en samen met de andere keuzeargument en verwerkt als antwoordalternatieven bij de vragen uit de in Bijlage C, opgenomen ‘Vragenlijst keuzeprocessen leermethoden’.

De antwoorden op de alternatieven van vraag 24 uit deze vragenlijst gaven inzicht in de argumenten die scholen overwegen in het keuzeproces (§ 7.3.3). Het ging daarbij allereerst om onderwijskundige en instructietechnologische argumenten. Verder om voorwaarden, externe bronnen, materiële condities, ervaringen elders en zichtzendingen. Uit de verklaarde variantie bleek dat de instructietechnologische argumenten na de onderwijskundige, de belangrijkste overwegingen bij de beslissing over het nieuwe leesaanbod opleverden. Hieruit is vervolgens geconcludeerd dat scholen de keuze voor leesmethoden doorgaans zorgvuldig uitvoeren. Tevens is geconcludeerd dat de argumenten, die een rol spelen bij de keuze voor methoden in het onderwijs, inderdaad hun betekenis lijken te krijgen in het licht van de uitgangspunten en doelen van dat onderwijs (§ 7.4). Gezien verschillende verdere onderzoeksresultaten werden tegelijkertijd verschillende nuanceringen aangegeven.

Verder is in het pilotonderzoek naar de beslissingsprocessen (hoofdstuk 6) geconstateerd dat scholen hun argumenten in het beslissingsproces niet steeds lijken te onderbouwen (§ 6.3).

Op grond van de resultaten van hoofdstuk 7 zou daaraan toegevoegd kunnen worden: ondanks de kennis en het gebruik van goede argumenten.

Het doel van het nu volgende onderzoeksdeel is het in de inleiding (§ 1.1.4) veronderstelde verband na te gaan tussen de uitgangspunten van de scholen en die van de methoden die zij kiezen.

De hier beschreven argumenten zijn in belangrijke mate opgevat als kenmerken waaraan het te kiezen aanbod zou moeten voldoen. De methoden worden daarom geclusterd op grond van de keuzeargument en uit vraag 24 van de vragenlijst. Vervolgens wordt onderzocht of de uitgangspunten die aan de methoden zelf ten grondslag liggen, overeenkomen met de argumenten van de clustering. Een voorwaarde om in een keuzeproces uitgangspunten goed te kunnen overwegen is bekendheid ermee. Deze bekendheid zal voor de instructietechnologische uitgangspunten specifiek worden onderzocht. Dit zal ook gebeuren voor de vraag of de uitgangspunten waar de scholen vanuit gaan leiden tot keuzes voor een aanbod dat zich kenmerkt door deze uitgangspunten.

8.2 Methode

8.2.1 Deelnemers

De deelnemers aan dit onderzoek zijn enerzijds de deelnemende scholen zoals beschreven in § 7.2.1. Anderzijds gaat het om de uitgevers en auteurs van de methoden voor begrijpend lezen die door vijf procent of meer van de scholen uit één van beide landen zijn gekozen.

8.2.2 Materiaal

Van de op het moment van onderzoek in gebruik zijnde basispakketten en methoden voor de verschillende taal-leesonderdelen werd een overzicht samengesteld (zie hoofdstuk 5).

Het resultaat is verwerkt in de vragen 9 tot en met 14 van de in Bijlage C, opgenomen ‘Vragenlijst keuzeprocessen leermethoden’.

Voor het opstellen van de lijst met basispakketten en methoden zijn de gegevens benut uit de gedurende enkele jaren bij de schoolbezoeken gebruikte aandachtspuntenlijsten (zie § 5.2 en Bijlage B). Verder is gebruik gemaakt van de methodebeschrijvingen uit de database van het Nationaal Informatiecentrum leermiddelen (NICL, Stichting Leerplanontwikkeling te Enschede). Deze database bevatte een overzicht van nagenoeg alle voor de (Nederlandse) scholen beschikbare leermiddelen inclusief gegevens van de uitgever en auteur(s). Aanvullend werden gegevens geraadpleegd in het (indertijd uitgebreide) onderwijsmediacentrum van de onderwijsbegeleidingsdienst te Eindhoven. Voor de inventarisatie van de uitgangspunten van het aanbod voor begrijpend lezen zijn de handleidingen van de methoden gebruikt. Verder de beschikbare methode-analyses genoemd in § 2.2.5, § 3.1.2 en § 3.2.2 en promotiemateriaal verkregen van de uitgevers. Voor de verdeling van de uitgangspunten en kenmerken die het meest op de betreffende methoden van toepassing zijn, is tevens nog een expert-oordeel gevraagd aan drie taaldeskundigen (twee Nederlandse en een Vlaamse).

8.2.3 Procedure

Dit deel van het hoofdonderzoek verliep gefaseerd. Het opstellen van de lijst met basispakketten en methoden ging in tijd vooraf aan het opstellen van de vragenlijst keuzeprocessen.

Voor Vlaanderen kon in de periode van het onderzoek niet worden beschikt over soortgelijke gegevensbronnen zoals in de vorige paragraaf beschreven. Daarom zijn hier de inspecteur coördinator van de Vlaamse provincie Limburg en de directeur van de Algemene pedagogische begeleidingsdienst (ABPDKO) benaderd. Evenals de uitgevers die voor Vlaanderen taal- en (begrijpend) leesmethoden uitgeven. Allen waren bereid medewerking te verlenen. Enkele gesprekken werden gevoerd en er zijn gegevens beschikbaar gesteld op basis waarvan voor Vlaanderen de lijst met methoden en aanvullende gegevens kon worden gecompleteerd. Naast het ‘eigen aanbod’ (§ 1.2), zijn voor begrijpend lezen in totaal 26 methoden onderscheiden. Dit resulteerde in 27 keuzemogelijkheden.

De procedures voor het opstellen en voor het afnemen van de vragenlijsten zijn beschreven in § 5.2.3 respectievelijk § 7.2.3. Op basis van de terugontvangen vragenlijsten werd voor elke methode die de scholen konden kiezen, nagegaan hoeveel scholen deze methode kozen.

Van de methoden die tenminste éénmaal in Vlaanderen dan wel Nederland waren gekozen, werd daarna bepaald welke ‘instructietechnologische’ en ‘onderwijskundige’ overwegingen en ‘materiële condities’ hierop het meest van toepassing waren. Daarbij is gebruik gemaakt van informatie uit de handleidingen en de analyses van de leesmethoden. Verder werd nagegaan welke methoden door meer dan vijf procent van de scholen in één van beide landen waren gekozen. Aan de uitgevers en/of auteurs van deze methoden is gevraagd aan te geven welk van de onderscheiden uitgangspunten zij het meest op de eigen methode van toepassing achtten. Wanneer meer uitgangspunten van toepassing waren, is verzocht hier ‘prioriteiten’ in aan te brengen (maximaal 4). Van de indeling van de uitgangspunten die het meest op de betreffende methoden van toepassing bleken, zijn hierna overzichten gemaakt. De indelingen werden gebaseerd op het eigen oordeel van de uitgevers en of auteurs ($n = 14$) en op basis van de andere bronnen. Ze zijn geverifieerd op basis van de expertoordelen ($n = 3$). Vervolgens was het mogelijk op basis van de antwoorden op de keuzeargument en uit vraag 24 een aantal clusteranalyses uit te voeren. Op deze wijze kon worden onderzocht of voor de verkregen indeling in clusters voldoende ondersteuning was te vinden vanuit de uitgangspunten die aan de methoden zelf ten grondslag lagen.

8.2.4 Data en dataverwerking

De data zullen enerzijds bestaan uit de gegevens die verkregen worden uit de antwoorden op de vragen uit de vragenlijsten. Anderzijds uit de getalsmatig verwerkte antwoorden van de uitgevers of auteurs op de hen toegezonden brief over de uitgangspunten en expertoordelen.

Voor de toelichting op de dataverwerking van de antwoorden op de vragenlijsten zij verwezen naar § 7.2.4. Voor dit deel van het onderzoek worden de antwoorden op de vragen 13 en 24 gebruikt. Omdat het onderzoek gericht zal zijn op het meest recent keuzeproces voor het begrijpend leesaanbod zal voor elke school ($n = 207$) één keuze voor het aanbod vastgesteld worden. In de vragenlijst bij het gekozen aanbod (v9 ... v 14) is de scholen gevraagd het jaartal te vermelden waarin het hoofdaanbod werd aangeschaft. Hierdoor was het mogelijk voor elke school die meer dan één methode had aangegeven, tevens te bepalen welke de laatst gekozen methode voor begrijpend lezen is geweest.

De indeling van de uitgangspunten en kernmerken die het meest op de betreffende methoden van toepassing zijn zal worden uitgewerkt (Tabel 8.2). Bovendien zal het gewicht dat deze voor de methode(schrijvers) bezitten, worden onderzocht (Tabel 8.4). Dit wordt gedaan door aan elk van de maximaal vier prioriteiten per methode een gewicht toe te kennen. In de berekening van het gewicht zal aan een eerste prioriteit vier gewichtspunten worden toegekend, aan de tweede prioriteit drie gewichtspunten, enzovoorts. Per uitgangspunt wordt van elke prioriteit het gewicht verkregen door het aantal keer dat deze is toegekend, te vermenigvuldigen met het bijbehorende gewichtspunt. Het gewicht dat vervolgens aan elk individueel uitgangspunt is toe te rekenen zal bestaan uit de som van de per prioriteit voor dat uitgangspunt verkregen gewichten.

In § 7.3.4 zijn de resultaten beschreven van de factoranalyses. Op basis daarvan is onderzocht of en zo ja hoe, de afzonderlijke uitgangspunten en kenmerken in een (beperkt) aantal onderliggende factoren konden worden weergegeven. Het ging daarbij om de vragen naar de deelnemers en hun argumenten. Voor de keuzeargument en uit vraag 24 zijn bij deze analyse tevens de factorscores berekend. Deze scores worden gebruikt voor de groepering van de methoden met behulp van een multi-dimensionale schaaltechniek.

Op basis van de factorscores worden coördinaten berekend die de afstand van de onderlinge relatie tussen de methoden bepalen in een euclidische ruimte.

In beginsel is elk relevant soort gegeven over de onderlinge relaties tussen de methoden op te vatten als een aanwijzing voor de onderlinge afstand tussen de methoden in de euclidische ruimte (Kloot, 1997; zie Figuur 8.1v). Om deze onderlinge afstanden te kunnen berekenen moeten de gebruikte gegevens zijn te herleiden tot nabijheidsgegevens ('proximities') die overeenstemmen met de afstanden tussen de methoden in het schaalmodel. De in SPSS opgenomen schaaltechniek zorgt voor een zo optimaal mogelijke weergave van de relaties tussen de methoden.

De veronderstelling is dat de methoden een kleinere afstand tot elkaar hebben naarmate de gegevens op basis waarvan de afstanden worden berekend, meer met elkaar overeenstemmen. De afstandswaarden zullen worden verkregen door voor elke methode de factorscores die behoren bij een positieve keuze voor de betreffende methode te transformeren tot een gemiddelde waarde. Vervolgens worden op basis van deze waarden de relatieve twee dimensionale afstanden tussen de methoden in de euclidische ruimte berekend. Op deze wijze weerspiegelen de afstanden tussen de berekende punten in de ruimte, zo goed mogelijk de argumenten die hebben geleid tot de keuzes voor de betreffende methoden (Kloot, 1997).

Bij deze weergave werd uitgegaan van de gedachte dat de afstand tussen twee methoden steeds was gerepresenteerd door de kortste rechte verbinding ertussen. Daarmee werden mogelijke samenhangen en verschillen tussen de methoden bepaald door hun onderlinge posities en afstanden (Kloot, 1997; Norušis, 1994). Dan zal de 'goodness of fit' van het schaalmodel een indicatie kunnen geven voor de vraag of het verkregen model statistisch acceptabel is. De maat voor de goodness of fit van het schaalmodel is de bij de analyse berekende stress-waarde. Daarbij duidt een lagere stress-waarde op een betere fit. De goodness of fit is onder meer afhankelijk van het aantal dimensies waarvan zal worden uitgegaan in de berekeningen. Doorgaans geldt dat meer dimensies een betere fit opleveren (Meerling, 1999). Verder geldt dat de stress toeneemt naarmate het aantal af te beelden punten (hier methoden) groter is. De stress-waarden zullen voor het onderzoek worden gebruikt als richtlijn. Bij benadering zal gelden dat een stress van 0.20 of groter 'poor' is, terwijl 0.10 'fair', 0.05 'good' en 0.025 'excellent' zijn (Kloot, 1997).

Voor het onderzoek zal worden volstaan met twee dimensies. De dimensies zullen alleen tot doel hebben de posities van de methoden zodanig weer te geven dat deze posities de samenhang tussen de methoden verantwoord representeren. Als acceptabele stress-waarde zal worden uitgegaan van een waarde kleiner dan 0.20.

Om de clusterindeling beter te onderbouwen, zullen twee aanvullende clustertechnieken worden toegepast namelijk de k-means clusteranalyse en de hiërarchische clusteranalyse (Everitt, 1993). Bij deze analysetechnieken kan het aantal clusters vooraf worden opgegeven. Er zal worden uitgegaan van een minimum van drie clusters en een maximum van elf.

Bij deze analysetechnieken is niet een algemeen toegepaste 'fit'-maat aanwezig.

Dit is de reden waarom voor het vaststellen van de definitieve indeling is gekozen voor het toepassen van twee alternatieve analysetechnieken. Bij de hiërarchische clusteranalyse techniek zijn enkele varianten beschikbaar. Er zal gebruik worden gemaakt van de 'between groups' clusteranalyse. Met deze variant is het mogelijk naar homogene groepen van methoden te zoeken. Het toegepaste algoritme plaatst iedere methode eerst in een afzonderlijk cluster. Vervolgens worden clusters gecombineerd totdat slechts één cluster over is.

Dit ene cluster bevat alle methoden. Hier is een minimum van drie clusters ingesteld.

Ten slotte zullen de uitgangspunten van het aanbod dat de scholen hebben gekozen, worden vergeleken met de te verwachten keuzes op grond van de uitgangspunten waar zij zelf vanuit gaan. Daarbij zal de kans op optreden van de verschillen worden getoetst.

8.3 Resultaten

Van de 300 aan de scholen toegestuurde vragenlijsten werden in totaal 207 voor de verwerking bruikbare lijsten terugontvangen. Voor begrijpend lezen bleken, naast het eigen aanbod, in totaal 26 methoden te onderscheiden. Deze methoden en het eigen aanbod zijn als vraag-items van vraag 13 in de vragenlijst opgenomen (zie Bijlage C, Vragenlijst keuzeprocessen leermethodes). Op 22 van de 27 keuzemogelijkheden viel ten minste éénmaal een keuze. Voor de Nederlandse methoden is een indeling in A-, B- of C-categorieën gegeven (§ 3.2.1).

Tabel 8.1 *Het aantal keuzes voor het gehele taalgebied en de percentages per land van het aanbod dat de scholen tenminste éénmaal hebben gekozen (n = 207)*

Volgnr	Methode	Item nr	Uitgave jaar	A-,B-,C- Categorie	Aantal keer gekozen	Percentage	
						VI	NI
01	Eerste stap op studiepad	m02	1977	C	1		1%
02	Leesplus	m08	1997	A	1		1%
03	Tong en teken	m24	1992	B	1		1%
04	Nieuwe taal groeit	m11	1980		2	2%	
05	Stillezen	m13	1980	C	2		2%
06	Taalkabaal	m15	1981	B	3		3%
07	Taal Totaal	m21	1981	B	4	2%	2%
08	Taaljournaal*	m14	1993	A	4	3%	1%
09	Taalknikker	m16	1987		5	5%	
10	Tekst verwerken	m23	1997	A	6		6%
11	Taalmakker	m18	1997		7	7%	
12	Taaltrein	m22	1998**		7	7%	
13	Eigen aanbod	m27	---	---	8	4%	4%
14	Leesmenu	m07	1991		9	9%	
15	Samen leren samenvatten	m12	1997		9	9%	
16	Ik weet wat ik lees	m05	1991	A	11		10%
17	Toren van Babbel	m25	1995		16	15%	1%
18	Wie dit leest	m26	1990	A	18	10%	7%
19	Taalsignaal	m19	1995		20	20%	0%
20	Leeswerk	m09	1985	B	23	1%	21%
21	Goed gelezen!	m03	1996	A	25		23%
22	Lees je wijzer	m06	1988	A	25	6%	18%
Aantal					207	100%	100%

* In Nederland alleen een taalmethode. De Vlaamse versie is aangevuld met begrijpend lezen.

** Herziene uitgave

Achter ieder aanbod in Tabel 8.1 staat het itemvolgnummer van het keuzealternatief uit de vragenlijst (m3 ... m27). Voor sorteerdoeleinden is een volgnummer toegekend.

Verder is het jaar vermeld waarin de methode is uitgegeven. Het land waar het aanbod is gekozen is aangegeven met de afkorting van het land. Een aantal scholen had meer dan één methode opgegeven. Hiervoor werd gecorrigeerd.

Samenhang op basis van kenmerken van het aanbod. In Tabel 8.2 is een overzicht gegeven van de variabelen die zijn te rekenen tot de ‘onderwijskundige’, ‘instructietechnologische’ en ‘materieeltechnische’ uitgangspunten en kenmerken. De sortering is gelijk aan Tabel 8.1.

Tabel 8.2 *Overzicht van de variabelen die naar oordeel van de auteurs/uitgevers/experts (n = 17) of op basis van de handleidingen of andere bronnen, het meest op de betreffende methoden van toepassing zijn.*

Volgnr	Methode	Itemnr	Groepering variabelen ¹															
			Onderwijskundige kenmerken							Instructietechnologische kenmerken					Materiele Condities			
			a10	a14 ²	a15	a16	a17	a18	a19	a20	a21	a22	a23	a24	a25	a28	a29	a30
01	Eerste stap op studiep pad	m02											1					2
02	Leesplus	m08	2								1							3
03	Tong en teken	m24									1							
04	Nieuwe taal groeit	m11		*														
05	Stillezen	m13											1					
06	Taalkabaal	m15		*			2	4			3			1				
07	Taal Totaal	m21		*									3	2				
08	Taaljournaal	m14		*								2	1	3	4			
09	Taalknikker	m16		*									4					
10	Tekst verwerken	m23	4							3	2			1				
11	Taalmakker	m18		*							3	1		2				
12	Taaltrein	m22		*									1	2				
13	Eigen aanbod ³	m27									2	3		1				
14	Leesmenu	m07									2	1		3				
15	Samen leren samenvatten	m12									2	1						
16	Ik weet wat ik lees	m05	4						2					1	3			
17	Toren van Babbel	m25		*				4					3	2	1			
18	Wie dit leest	m26				3				4	1			2				
19	Taalsignaal	m19		*	3								1	2				
20	Leeswerk	m09									1							
21	Goed gelezen!	m03	3					1			2							
22	Lees je wijzer	m06	3										1	2				
Aantal keer			5	9	1	1	1	2	2	2	11	8	6	13	3			2

1. Groepering variabelen:

De variabelen (de antwoordalternatieven) zijn afkomstig van vraag 24 en verkort aangegeven met hun oorspronkelijke itemvolgnummer uit de vragenlijst: a01 ..a30 en m01...m27. Hierbij is a01 de verkorte weergave van alternatief v24_01. Door de datareducties uit de verschillende analyses is een deel van de antwoordalternatieven vervallen).

Onderwijskundige kenmerken: a10 = dekking kerndoelen, a14 = samenhang binnen taalaanbod, a15 = taalgebruik methode, a16 = opzet en inhoud, a17 = aansluiting leefwereld kind, a18 = kenmerken leerlingenpopulatie, a19 = differentiatie mogelijkheden, a20 = didactische aanwijzingen.

Instructietechnologische uitgangspunten: a21 = directe instructie, a22 = probleemgestuurd, a23 = beheersingsleren, a24 = interactief, a25 = constructivistisch.

Materiële condities: a28 = de lay out van de methode, a29 = de prijs van de methode, a30 = te verkrijgen korting of dergelijke.

2. Aansluiting taalmethode (a14):

Met een sterretje is aangegeven als sprake is van een synthetische of totaal methode.

3. Eigen aanbod:

Indeling op basis van de uitgangspunten waarvan de betreffende scholen met een eigen aanbod uitgaan (volgens hun opgave in vraag 31). Interactief is het meest genoemd, gevolgd door directe instructie en probleemgestuurd.

De helft van de scholen met een eigen aanbod vermeldt van geen enkel specifiek uitgangspunt uit te gaan. Voor de scholen uit beide taalgebieden met een methode, is dit minder dan eenderde.

Voor het overzicht uit Tabel 8.2 is gebruik gemaakt van informatie uit de handleidingen bij de methoden. Verder van informatie uit methode-analyses en van informatie verkregen van de uitgevers of auteurs en vanuit de expertoordelen.

Het overgrote deel van de scholen beschikte over een aanbod dat was gebaseerd op een methode. De vijf methoden die geen enkele maal werden gekozen bleken doorgaans van oudere datum en zijn verder buiten beschouwing gebleven.

Er is vastgesteld welke methoden door meer dan vijf procent van de scholen in één van beide landen zijn gekozen. Aan de uitgevers/auteurs van deze methoden werd de brief gezonden met het verzoek aan te geven welke van de onderscheiden uitgangspunten op hun methode(n) van toepassing zijn. Bij meer uitgangspunten of kenmerken werd verzocht deze te 'prioriteren' (maximaal 4 prioriteiten). Alle uitgevers/auteurs voldeden aan dit verzoek.

De cijfers in de cellen geven aan welke kenmerken en uitgangspunten voor de in de betreffende rij genoemde methode als eerste, tweede, derde of vierde 'prioriteit' werden aangeduid. Op grond van de reacties van de uitgevers werd de indeling in Tabel 8.2 zonodig aangepast en verder aangevuld in de tabelkolommen onder het kopje 'groepering variabelen'. Voor de definitieve indeling zijn ten slotte nog de expert-oordelen verwerkt.

Op basis van de verkregen gegevens werd een overzicht opgesteld waarin het aanbod is geclusterd naar de instructietechnologische uitgangspunten. Dit is uitgewerkt in Tabel 8.3.

Tabel 8.3 *Het aanbod geclusterd naar de instructietechnologische uitgangspunten.*

Volgnr	Methode	Itemnr	Uitgave		Gemiddeld uitgavejaar
			jaar	Cluster	
01	Goed Gelezen!	m03	1996	Directe instructie	1990
02	Leesplus	m08	1997		
03	Leeswerk	m09	1985		
04	Taal Totaal	m21	1981		
05	Tonq en teken	m24	1992		
06	Wie dit leest	m26	1990		
07	Lees je Wiizer	m06	1988	Probleemgestuurd	1994
08	Leesmenu	m07	1991		
09	Samen leren Samenvatten	m12	1997		
10	Taalmakker	m18	1997	Beheersingsleren	1987
11	Taalsignaal	m19	1995		
12	Eerste stap op studiepad	m02	1977		
13	Stillezen	m13	1980		
14	Taaljournaal	m14	1993		
15	Taaltrein	m22	1998		
16	Ik weet wat ik lees	m05	1991	Interactief	1991
17	Taalkabaal	m15	1981		
18	Tekstverwerken	m23	1997	Onbekend	1984
19	Toren van Babbel	m25	1995		
20	Eigen aanbod	m27	---		
21	Nieuwe taal groeit	m11	1980		
22	Taalknikker	m16	1987	Constructivistisch	---
---	---	---	---		

Aan het cluster 'directe instructie' is Goed Gelezen! (m03) toegevoegd omdat de betreffende auteur/uitgever geen van de genoemde uitgangspunten als eerste aangaf, maar wel directe instructie als tweede. Nieuwe taal groeit (m11) en Taalknikker (m16) zijn ingedeeld als 'onbekend' omdat ze niet met zekerheid waren in te delen op een van de uitgangspunten.

Het mogelijke cluster 'constructivistisch' blijft leeg.

Het bleek tevens mogelijk een gewicht toe te kennen aan de uitgangspunten van het aanbod.

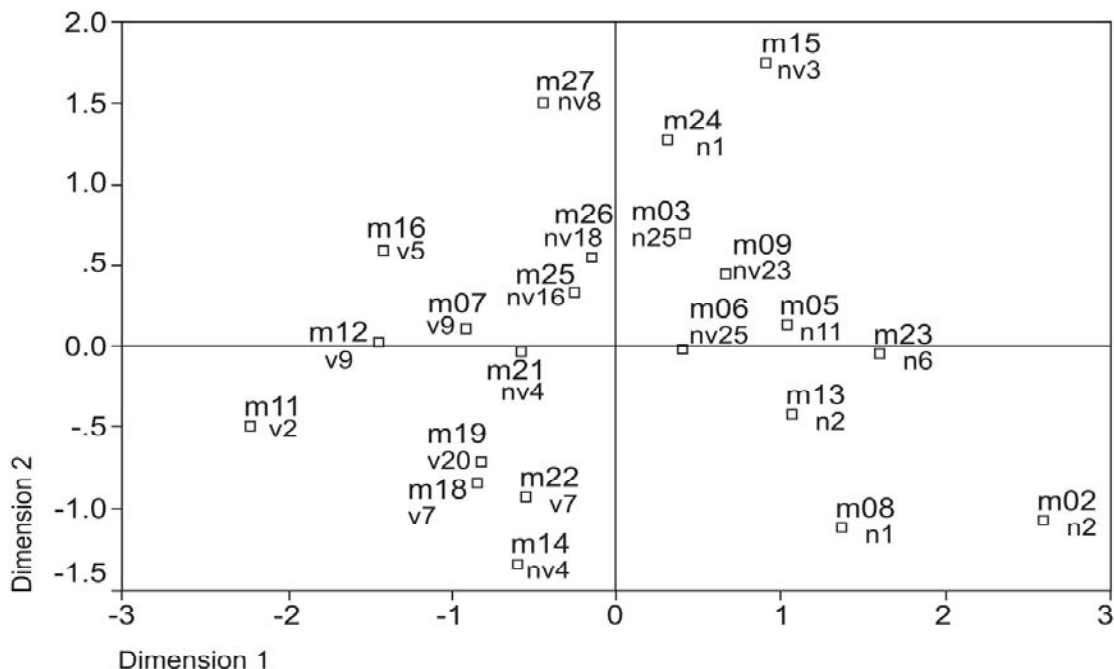
Dit werd gedaan op basis van de prioritering van de uitgangspunten. Hiermee kon tevens een zekere volgorde in de mate van het belang ervan voor het aanbod als geheel worden bepaald. Voor ieder van de uitgangspunten werd de som bepaald van het aantal keer dat deze bij een methode was aanwezig als prioriteit (Tabel 8.2). Voor de berekening van het gewicht werd aan een eerste prioriteit als wegingsfactor vier gewichtspunten toegekend, aan de tweede prioriteit drie punten en zo verder. Het aantal keer dat een uitgangspunt was aanwezig als prioriteit werd vermenigvuldigd met deze wegingsfactor. De som per kolom levert het gewicht dat aan een uitgangspunt is toe te kennen. Het resultaat is Tabel 8.4 uitgewerkt.

Tabel 8.4 *Aantal keer dat een uitgangspunt als eerste, tweede, derde of vierde prioriteit bij een methode is aangewezen en het gewicht van dit uitgangspunt.*

		Aantal keer uitgangspunt*				
		DI	PG	BL	IA	CT
Prioriteit	1	4	5	4	4	1
	2	5	1	0	7	0
	3	2	2	1	2	1
	4	0	0	1	0	1
Totaal aangewezen		11	8	6	13	3
Toegekend gewicht		35	27	19	41	7

* DI = directe instructie, PG = probleemgestuurd, BL = beheersingsleren, IA = interactief, CT = constructivistisch.

Samenhang op basis van keuzeargumenten. De clustering van de methoden op basis van de voor de keuzeargumenten van vraag 24 berekende factorscores, werd uitgevoerd met de meerdimensionale schaaltechniek in SPSS.



Figuur 8.1. Verdeling in een euclidische ruimte van de 22 methoden die de Vlaamse en Nederlandse scholen ($n = 207$) hebben gekozen.

De vierkanten in Figuur 8.1 geven de berekende posities van de methoden in de euclidische ruimte. De methoden zijn gerepresenteerd door hun itemvolgnummer ('m02 ... m27') uit de vragenlijst. Bij elke methode geeft een letter aan of de methode was gekozen door scholen alleen uit Vlaanderen ('v'), uit Nederland ('n') of uit beide landen ('nv').

Achter deze letter staat tevens het totaal aantal scholen dat deze methode koos. De multi-dimensionale schaalanalyse resulteerde in een stress-waarde van 0.171. Uit Figuur 8.1 is zichtbaar dat het Vlaamse aanbod in de beide kwartielen links van de y-as is gepositioneerd. Het aanbod dat werd gekozen door scholen uit beide landen is min of meer in een middendeel geplaatst. Verder leek een drietal methoden op zichzelf te staan (m02, m15 en m14).

Hierna werd de verdeling van de 22 methoden in clusters met behulp van de k-means en de hiërarchische analysetechniek vastgesteld. Tabel 8.5 geeft het resultaat van beide analyses.

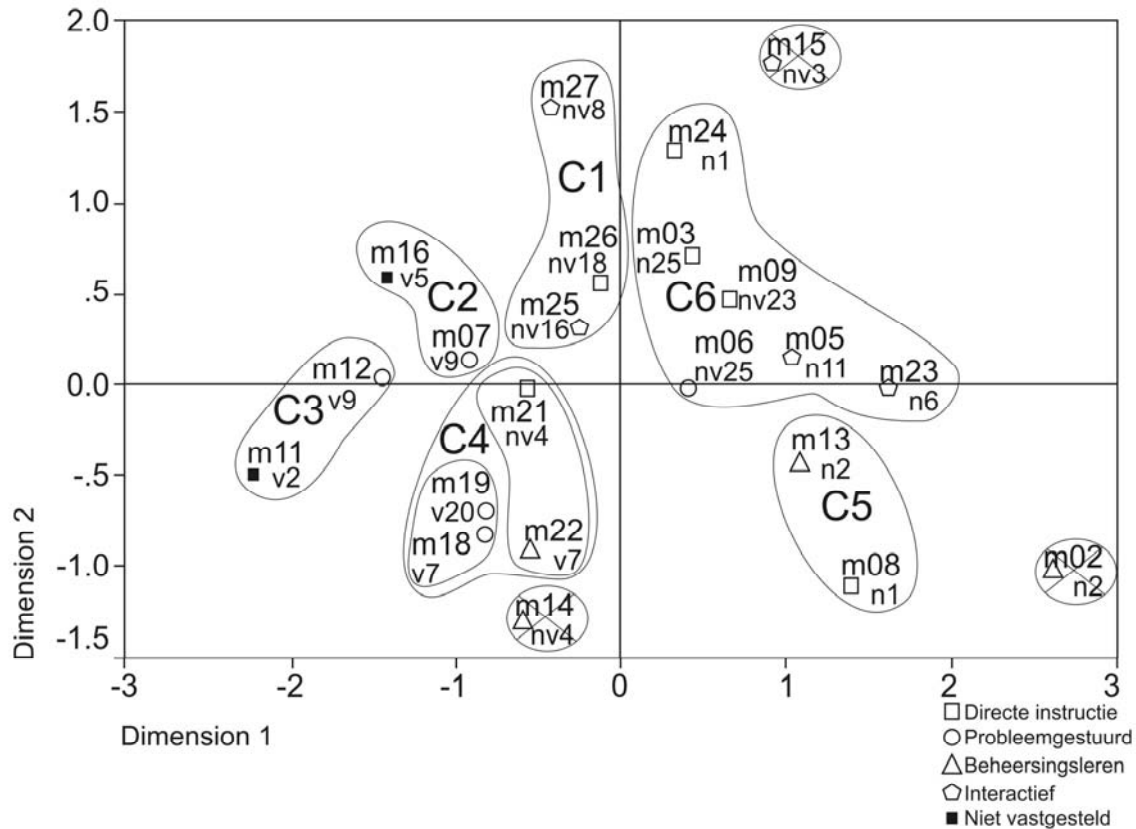
Tabel 8.5 *Verdeling van de 22 methoden in clusters met behulp van de k-means (links) en de hiërarchische (rechts) clusteranalysetechniek. De middenkolom geeft de definitieve cluster indeling. Het totaal aantal keuzes is 207.*

Volgnr	Methode	k-means clustertechniek									Itemnr	clusternr	aantal	Hiërarchische clustertechniek									
		Aantal clusters												Definitief	Aantal clusters								
		11	10	9	8	7	6	5	4	3					11	10	9	8	7	6	5	4	3
1	Eerste stap studiepad	1	1	1	1	1	1	1	1	1	m02	los	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	Taaljournaal	11	4	2	7	5	3	5	2	2	m14	los	4	6	6	6	6	6	5	4	4	3	
3	Taalkabaal	4	2	3	4	2	5	3	3	3	m15	los	3	7	7	7	7	7	6	5	2	2	
8	Toren van Babel	3	3	5	5	7	4	2	4	2	m25	c1	16	11	10	9	3	3	3	3	3	3	
9	Wie dit leest	3	3	5	5	7	4	2	4	2	m26	c1	18	11	10	9	3	3	3	3	3	3	
10	Eigen aanbod	3	3	5	5	7	3	5	2	2	m27	c1	8	11	10	9	3	3	3	3	3	3	
6	Leesmenu	2	7	5	7	5	3	5	2	2	m07	c2	9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
7	Taalknikker	2	7	5	5	7	3	5	2	2	m16	c2	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	Nieuwe taal groeit	8	8	8	8	4	4	2	4	2	m11	c3	2	5	5	5	5	5	4	3	3	3	
5	Samen samenvatten	2	7	5	8	4	4	2	4	2	m12	c3	9	5	5	5	5	5	4	3	3	3	
11	Taal Totaal	5	9	5	2	4	4	2	4	2	m21	c4	4	8	8	5	5	5	4	3	3	3	
12	Taaltrein	5	9	9	2	4	4	2	4	2	m22	c4	7	8	8	5	5	5	4	3	3	3	
15	Taalmakker	7	5	9	2	4	4	2	4	2	m18	c4	7	8	8	5	5	5	4	3	3	3	
16	Taalsignaal	7	5	9	2	4	4	2	4	2	m19	c4	20	8	8	5	5	5	4	3	3	3	
13	Leesplus	6	6	6	6	6	6	4	3	3	m08	c5	1	4	4	4	4	4	2	2	2	2	
14	Stillezen	6	6	6	6	6	6	4	3	3	m13	c5	2	4	4	4	4	4	2	2	2	2	
17	Ik weet wat ik lees	9	10	4	3	3	2	4	3	3	m05	c6	11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
18	Lees je wijzer	9	10	4	3	3	2	4	3	3	m06	c6	25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
19	Leeswerk	9	10	4	3	3	2	4	3	3	m09	c6	23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
20	Tekst verwerken	9	10	7	3	3	2	4	3	3	m23	c6	6	9	9	8	8	2	2	2	2	2	
21	Goed gelezen!	10	10	4	3	3	2	4	3	3	m03	c6	25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
22	Tong en teken	10	2	4	4	2	5	3	3	3	m24	c6	1	10	2	2	2	2	2	2	2	2	

* Het aantal methoden dat samen in een cluster kan worden gegroepeerd varieert enigszins. Uiteindelijk zijn zes clusters en drie losstaande methoden geformeerd. In de tabel zijn de clusters afgegrensd met een stippellijn.

De methode 'Eerste stap op studiepad', stond volledig op zichzelf. Met een toenemend aantal clusters kwamen ook 'Taaljournaal', en 'Taalkabaal', steeds vaker op zichzelf te staan. Andere methoden waren vaak aan elkaar gekoppeld. Dit was bijvoorbeeld zichtbaar bij de methoden met itemvolgnummers m08 en m13, m18 en m19, m21 en m22. Verder ook met het drietal m25, m26 en m27. De methoden m11 en m23 wisselden meermalen van cluster.

Op basis van de resultaten van de aanvullende clustertechnieken is de definitieve indeling van de methoden in clusters vastgesteld. In Figuur 8.2 is deze indeling uitgewerkt.



Figuur 8.2. Clustering in een euclidische ruimte van de 22 methoden gekozen door de Vlaamse en Nederlandse scholen ($n = 207$). Met een symbool, opgenomen in de legenda bij Figuur 8.2, is de berekende positie van het aanbod aangeduid. De vorm van het symbool geeft aan welk uitgangspunt het meest van toepassing is op de methode (Tabel 8.3). De omcirkelde methoden waar een kruis doorheen staat, waren in geen van de zes clusters onder te brengen.

Bekendheid met de uitgangspunten. De mate waarin de directies bekend waren met de uitgangspunten was het onderwerp van vraag 30. Het resultaat is gegeven in Tabel 8.6. In de tabel is gesorteerd op de kolom 1, 'mee onbekend'.

Tabel 8.6 Vraag 30, bekendheid met de uitgangspunten ($n = 207$)

Itemnr.	Antwoordalternatief	Bekendheid*			
		1	2	3	4
v30_02	Probleemgerichte benaderingswijzen	15	56	101	35
v30_01	Uitgangspunten directe instructie	24	64	69	50
v30_04	Interactieve benaderingswijzen	30	56	86	35
v30_03	Uitgangspunten beheersingsleren	40	72	68	27
v30_05	Constructivistische uitgangspunten	71	82	43	11

*1 = mee onbekend 3 = redelijk mee bekend
2 = enigszins mee bekend 4 = goed mee bekend

Uit de gegevens bleek verder dat meer Vlaamse dan Nederlandse directies aangaven, onbekend te zijn met de uitgangspunten van de directe instructie (18% om 6%). Ook bij de overige uitgangspunten waren er verschillen, zij het minder uitgesproken.

De verschillen in bekendheid waren alleen voor de uitgangspunten van de directe instructie significant: $\chi^2(1, n = 207) = 14.993, p < .01$ (Kruskal Wallis test).

De uitgangspunten van de school. In de erop volgende vraag 31 werd gevraagd aan te geven op welk van de uitgangspunten de school zich baseert. Per uitgangspunt werden vervolgens de keuzes nagegaan die de scholen voor elke methode maakten. In Tabel 8.7 is voor elke methode het aantal gemaakte keuzes nader uitgewerkt voor elk van de vijf uitgangspunten.

Tabel 8.7 *Overzicht van het aantal door de scholen gekozen methoden gerelateerd aan de uitgangspunten waarop de scholen zich baseren (n = 207)*

Volgnr	Methode	Itemnr	Aantal keuzes	Uitgangspunt*					Alg
				DI	PG	BL	IA	CT	
01	Eerste stap op studiep pad	m02	1						1
02	Goed gelezen!	m03	25	13	8	7	12	4	7
03	Ik weet wat ik lees	m05	11	5	3	1	1		5
04	Lees je wijzer	m06	25	11	9	4	7	2	8
05	Leesmenu	m07	9	2	5		2		3
06	Leesplus	m08	1	1			1		
07	Leeswerk	m09	23	10	4	2	3		9
08	Nieuwe taal groeit	m11	2		1		1		1
09	Samen leren samenvatten	m12	9	4	4	2	3	2	1
10	Stillezen (Dijkstra)	m13	2	1	1				1
11	Taaljournaal	m14	4	2	3	1	3		
12	Taalkabaal	m15	3	2	2		2	1	1
13	Taalknikker	m16	5	1	3	1	1		2
14	Taalmakker	m18	7	1	1	1	1		4
15	Taalsignaal	m19	20	1	8	5	6	1	8
16	Taal Totaal	m21	4		2		1		1
17	Taaltrein	m22	7	2	5		3	2	1
18	Tekst verwerken	m23	6	2	1	1	2		2
19	Tong en teken	m24	1	1					
20	Toren van Babbel	m25	16	2	9	2	14		2
21	Wie dit leest	m26	18	7	5	2	5	1	7
22	Eigen aanbod	m27	8	2	2	1	3	1	4
		Totaal	207	70	76	30	71	14	68

*DI= directe instructie, PG= probleemgestuurd, BL= beheersingsleren, IA= interactief, CT= constructivistisch, Alg= algemeen

Scholen konden meer dan één uitgangspunt aangeven waarop ze zich baseerden. In de kolom 'Algemeen' is het aantal scholen vermeld dat aangaf het onderwijs niet op een van de genoemde specifieke uitgangspunten te baseren. Bij twee uitgangspunten bleken significante verschillen tussen Vlaanderen en Nederland aanwezig. In Vlaanderen bleken minder scholen dan statistisch verwacht, uit te gaan van de uitgangspunten van de directe instructie.

In Nederland was dit juist andersom: $\chi^2(1, n = 207) = 12.069, p < .01$. Verder gingen significant meer Vlaamse scholen uit van de probleemgerichte benaderingswijzen dan Nederlandse: $\chi^2(1, n = 207) = 12.566, p < .01$.

Voor de overige uitgangspunten waar de scholen vanuit gaan, werden geen significante verschillen tussen beide landen gevonden. Voor alle vijf onderscheiden uitgangspunten bleek wel dat wanneer de directie aangaf beter bekend te zijn met een uitgangspunt, ook de school significant vaker van dit uitgangspunt uitging en omgekeerd ($p < .01$).

Overeenstemming tussen uitgangspunt en keuze. In de Tabellen 8.2 en 8.3 is vermeld welke uitgangspunten voor welke methoden van toepassing waren. In Tabel 8.7 is een overzicht gegeven van het aantal gekozen methoden gerelateerd aan de uitgangspunten waarop de scholen zich baseerden. Voor de vijf uitgangspunten werd nagegaan of scholen bepaalde methoden significant vaker of juist minder vaak kozen wanneer zij uitgingen van een bepaald uitgangspunt (of van geen uitgangspunt). Wanneer dit zo bleek te zijn werd nagegaan of dit verklaarbaar was op grond van de uitgangspunten zoals deze voor de methoden zijn vermeld in Tabel 8.2 en Tabel 8.3.

Scholen die directe instructie (v31_01) als uitgangspunt hanteerden, kozen significant vaker voor de methode Goed gelezen! (v13_03), $\chi^2(1, n = 207) = 4.201, p = .04$. Voor de methode Leeswerk (m09), gold het omgekeerde, $\chi^2(1, n = 207) = 4.229, p = .04$.

In het eerste geval stemde de keuze overeen met de uitgangspunten waar de methode vanuit ging. Wanneer scholen uitgaan van een probleemgerichte benaderingswijze (v31_02), is te verwachten dat ze vaker voor een methode als Lees je Wijzer (m06) zullen kiezen.

De methode waar deze scholen echter vaker voor kozen, bleek Taaljournaal te zijn (v13_14), $\chi^2(1, n = 207) = 6.828, p = .01$. De probleemgerichte benaderingswijze is voor deze methode in Tabel 8.2 als tweede prioriteit aangewezen.

Scholen die uitgingen van beheersingleren (v31_03) kozen significant vaker ($p < .05 > 0.1$) voor de methoden Tong en teken (m24) en Nieuwe taal groeit (m11). Ook baseerden deze scholen het begrijpend leesonderwijs vaker op een Eigen aanbod (m27).

In geen van deze gevallen stemde de keuze overeen met de voornaamste uitgangspunten van het aanbod zelf. Scholen met interactieve benaderingswijzen (v31_04) kozen significant vaker ($p < .01$) voor (opnieuw) Taaljournaal (m14) en voor de Toren van Babel (m25). Voor Taaljournaal is dit uitgangspunt als derde prioriteit en voor de Toren van Babel als eerste aangegeven in Tabel 8.2.

Wanneer scholen uitgingen van een constructivistische benaderingswijze (v31_05) bleken ze iets vaker te kiezen voor de methode Goed gelezen!, $\chi^2(1, n = 207) = 3.847, p = .05$.

Dit uitgangspunt is in Tabel 8.2 alleen bij drie andere methoden genoemd. In Tabel 8.3 is geen van de methoden ondergebracht bij dit uitgangspunt.

Ten slotte bleken scholen die zich op geen van de vijf uitgangspunten baseerden, vaker voor Taaljournaal te kiezen, $\chi^2(1, n = 207) = 4.536, p = .03$.

In Tabel 8.7 is het aantal door de scholen gekozen methoden gerelateerd aan de uitgangspunten waarop de scholen zich baseerden. In de onderste rij van Tabel 8.7 is het aantal per uitgangspunt gemaakte keuzes vermeld. Het per uitgangspunt te verwachten aantal keuzes kon worden afgeleid uit de verhouding van het aantal keer dat een uitgangspunt werd toegerekend aan één van de methoden (Tabel 8.2).

Deze verhouding resulteerde in de volgende verhoudingspercentages: directe instructie 27%, probleemgestuurd 20%, beheersingsleren 15%, interactief 32% en constructivistisch 7%.

Bij vraag 31 gaven de directies 261 maal een specifiek uitgangspunt aan voor hun school.

Op basis van de genoemde percentages zou dan een verdeling zijn te verwachten in 70, 51, 38, 83 en 19 aan de respectieve uitgangspunten gerelateerde keuzes. De uitgevoerde chi-kwadraat toets liet vervolgens een significant verschil zien tussen de uitgangspunten van de scholen en de keuzes die zij maken voor het aanbod: $\chi^2(4, n = 261) = 16.990, p < .01$.

8.4 Discussie

Samenhang op basis van kenmerken van het aanbod. In de inleiding (§ 1.1.4) is verondersteld dat een relatie bestaat tussen het onderwijsaanbod dat de scholen kiezen en de uitgangspunten en doelen waar zij vanuit gaan. De scholen leggen de uitgangspunten en doelen waar zij vanuit gaan, in hun leerplan of school(werk)plan vast.

Het doel van dit onderzoeksdeel was om na te gaan of het veronderstelde verband tussen deze uitgangspunten en de gemaakte keuzes, stand kon houden. Dit is niet het geval.

Indien de uitgangspunten worden samengenomen die voor de methoden als eerste én tweede zijn aangewezen, is de interactieve benaderingswijze, de eerste in de rangorde gevolgd door de directe instructie. Daarna komt de probleemgestuurde benaderingswijze. Deze rangorde blijft hetzelfde, ook als tevens de derde of zelfs de vierde keuzeplaatsen worden meegeteld. Hetzelfde geldt voor de vierde en vijfde positie van de uitgangspunten beheersingsleren en constructivisme. Op basis van de uitgangspunten konden de methoden worden geclusterd.

Het is echter ook mogelijk om op een verantwoorde wijze nog andere groeperingen te maken. Bijvoorbeeld een indeling naar de methoden die onderdeel uitmaken van een groter taal-leesgeheel (totaalmethoden) en de op zichzelf staande methoden. Vanuit een ander perspectief is nog een indeling denkbaar. Zo zijn enkele methoden nadrukkelijk geschreven voor scholen met veel 'taalarme' leerlingen: Taalkabaal (m15) en Toren van Babel (m25). Ten slotte is een clustering mogelijk op basis van de verdeling van de methoden naar land.

De methoden die op grond van bepaalde kenmerken in een bepaald cluster waren opgenomen, blijken op grond van een van de andere kenmerken derhalve meermalen ook in een ander cluster te plaatsen. Dit impliceert tevens dat ook de scholen bij de keuze voor een methode in de praktijk met dit gegeven te maken hebben. Het antwoord op de vraag welke uitgangspunten en andere voorwaarden voor de individuele school dan de doorslag geven bij de uiteindelijke keuze, is daarmee complexer dan de eerder gegeven enkele ontkenning van een verband tussen de uitgangspunten en de keuzes wellicht suggereert.

Op basis van de resultaten uit het tweede pilotonderzoek was het mogelijk een vrij uitputtende lijst van methoden samen te stellen. Deze lijst is bruikbaar gebleken voor de inventarisatie van de leesmethoden in het hoofdonderzoek. Van de methoden die ten minste éénmaal zijn gekozen werden de uitgangspunten vastgesteld. Dit gegeven vormde de basis waarop is nagegaan of mogelijke verbanden zijn aan te wijzen tussen de uitgangspunten van de scholen en die van de gekozen methoden.

Bij de verwerking van de ruwe data bleek dat in vele gevallen waar een school meer dan één methode heeft opgegeven, inderdaad sprake was van een vernieuwing van het aanbod.

Ook de meermalen aan de betreffende vragen (v09...v14) toegevoegde opmerkingen vormen een bevestiging voor deze bevinding. Echter het is niet de enige verklaring voor het vermelden van meer dan één aanbod. Zo bleek na de correctie, de methode ‘Leeswerk, studierend lezen’, die oorspronkelijk 21 maal was gekozen, volledig te zijn weggefallen. De verklaring hiervoor blijkt te zijn dat alle scholen die voor deze methode hadden gekozen, dit in samenhang deden met ‘Leeswerk, begrijpend lezen’. Om deze reden is geen onderscheid meer gemaakt tussen beide afzonderlijke delen van deze methode. De methode ‘Taalsignaal’ is een zogenaamde synthetische of integrale methode. Dit wil zeggen dat de diverse aan Nederlandse taal te onderscheiden subdomeinen waaronder begrijpend lezen, integraal in deze methode zijn opgenomen. Bij de correctie bleek dat van de scholen die deze methode opgaven, ongeveer de helft daarnaast tevens een afzonderlijke methode voor begrijpend lezen als hoofdaanbod had gekozen.

Verder is het opvallend dat de helft van de scholen met een eigen aanbod, aangeeft van geen enkel specifiek uitgangspunt uit te gaan. Voor alle scholen uit beide taalgebieden samen is dit namelijk minder dan eenderde. Een verklaring voor dit gegeven is niet direct voorhanden.

Per uitgangspunt is het gewicht berekend. Aannemelijk is dat een uitgangspunt waaraan vijfmaal een eerste ‘prioriteit’ is toegekend een zwaardere rol speelt dan een uitgangspunt waaraan zesmaal een tweede prioriteit is toegekend. Dit impliceert dat bij een hogere uitkomst meer gewicht is toe te kennen aan het betreffende uitgangspunt en de rol die dit speelt voor het methodische aanbod (Tabel 8.3).

Naast de ‘instructietechnologische’ uitgangspunten, zijn ook enkele ‘onderwijskundige’ en ‘materieeltechnische’ overwegingen aangegeven.

Voor het onderzoek was het een aantrekkelijke mogelijkheid om de methoden in te delen naar hun uitgangspunten. Deze werd echter bemoeilijkt doordat de meeste uitgevers/auteurs meer dan één uitgangspunt (en andere kenmerken) voor hun methode(n) aangaven. Dit is in Tabel 8.2 zichtbaar gemaakt. Het is natuurlijk mogelijk om uit te gaan van het uitgangspunt dat de auteur/uitgever als voornaamste of meest kenmerkende voor de betreffende methode heeft aangegeven. Bezwaar hiervan is dat dit slechts ten dele recht doet aan methoden die bewust naar meer dan één van de onderscheiden uitgangspunten zijn toegeschreven. Of die (tevens) zijn gericht op andere dan de hier onderscheiden uitgangspunten en kenmerken.

Een bijkomend punt is dat hetzelfde gewicht dat de ene of de andere auteur/uitgever bij zijn methode toekent aan eenzelfde uitgangspunt of kenmerk, in interpretatie kan verschillen (Kloot, 1997).

Op basis de verkregen resultaten is in ieder geval te concluderen dat de interactieve benaderingswijzen en de beginselen van de directe instructie als de belangrijkste uitgangspunten voor het gehele aanbod zijn aan te wijzen. Hierna en in die volgorde, de probleemgestuurde benaderingswijzen, beheersingsleren en constructivistische uitgangspunten.

Bekendheid met de uitgangspunten. Uit Tabel 8.6 is af te leiden dat de bekendheid van de directies varieert voor de verschillende uitgangspunten (vraag 30). Op een vierpuntsschaal konden ze hun bekendheid met de uitgangspunten aangeven (1 = onbekend ... 4 = goed bekend).

Voor alle uitgangspunten bijeen blijkt gemiddeld 51 procent van de directies redelijk tot goed met de uitgangspunten bekend te zijn. De onbekendheid met één van de uitgangspunten is gemiddeld zeventien procent.

Het minst bekend blijken de directies met de constructivistische uitgangspunten. Het meest bekend zijn ze met de directe instructie en de interactieve en de probleemgerichte benaderingswijzen.

De uitgangspunten van de school. In Tabel 8.7 zijn deze gegevens gerelateerd aan het door de scholen gekozen aanbod. Doordat de scholen meer dan één uitgangspunt konden aangeven waarop ze zich baseren, is het totaal aantal gekozen uitgangspunten (261) groter dan het aantal gekozen methoden (207). In totaal gaat tweederde van de scholen uit van een of meer van de vijf specifieke uitgangspunten.

In Vlaanderen gaan minder scholen dan statistisch verwacht, uit van de uitgangspunten van de directe instructie dan in Nederland. Het omgekeerde is het geval voor de probleemgerichte benaderingswijzen. Dit is opvallend. Het beeld bij de directe instructie komt wat Vlaanderen betreft wel overeen met het verschil in bekendheid met de uitgangspunten. Er is echter geen significant verschil in bekendheid met de probleemgerichte benaderingswijzen tussen beide landen vastgesteld. Voor deze bevindingen zijn geen afdoende verklaringen gevonden.

Wellicht dat in Vlaanderen de nadruk op onderzoek en de overdracht van de kennis daaruit via de lerarenopleidingen en de onderwijsbegeleidingsdiensten, wat betreft de instructie-technologische uitgangspunten, andere accenten kent dan in Nederland.

Verder leek het aannemelijk dat de bekendheid van de directie met de uitgangspunten een zekere overeenstemming zou vertonen met de uitgangspunten waar de school zich op baseert. Om deze aanname te onderzoeken is voor elk van de vijf uitgangspunten de bekendheid van de directie afgezet tegen het uitgangspunt waar de school zich op baseert. Daarbij blijkt in alle vijf de gevallen de kans dat een school uitgaat van een bepaald uitgangspunt significant groter, naarmate de directie aangeeft beter bekend te zijn met dat uitgangspunt en omgekeerd ($p < .01$). Dit bevestigt deze aanname.

Te concluderen is dat de directies in het algemeen redelijk tot goed bekend zijn met de uitgangspunten. Dit geldt echter minder voor de constructivistische uitgangspunten. Tussen de bekendheid met de uitgangspunten van de directies en de uitgangspunten waar de school vanuit gaat, is een duidelijke overeenstemming gevonden.

Een betere bekendheid met één of meer van de uitgangspunten impliceert overigens nog niet dat de eigen school daar ook vanuit gaat, maar de kans daarop is wel groter dan wanneer de directeur of de directie daarmee onbekend is.

Samenhang op basis van keuzeargumenten. Gelet op de beschikbare gegevens is het onjuist a priori te veronderstellen dat methoden die bij de clustering in de euclidische ruimte, dicht bij elkaar liggen ook daadwerkelijk onderling overeenstemmen.

De reden ligt in de hierboven genoemde complexiteit. Deze complexiteit geldt evenzo voor de kenmerken. Het gewicht dat de scholen daaraan in hun keuzes toekennen, vormt de basis voor de schaalwaarden die op hun beurt de posities van de methoden in het euclidische model representeren.

Eenzijds is slechts voor een beperkt aantal kenmerken vastgesteld of de uitgevers/auteurs deze van belang achten voor hun aanbod. Tegelijkertijd is aannemelijk dat verschillende uitgevers/auteurs juist ook graag van elkaar onderscheidende methoden op de markt brengen.

Anderzijds blijkt uit de resultaten van het voorgaande hoofdstuk dat ook het antwoord op de vraag welk van de kenmerken voor de scholen de doorslag geeft, duidelijk complexer is dan de vraag zelf. Voor de scholen blijken de onderwijskundige en de instructietechnologische factoren het zwaarst te wegen. Deze factoren omvatten echter ieder meerdere kenmerken. Deze zijn op grond van hun lading weer te rangschikken. Daarmee is dan wel mogelijk voor de scholen als geheel een antwoord te geven op de vraag, maar zeker niet voor de individuele school.

In § 3.2.3. is al aangeduid dat een ‘logische beslissing’ erop neerkomt dat iedere school eerst zal moeten vaststellen hoe de leraren hun onderwijs willen inrichten. Daarna zal een analyse van de te kiezen methoden nodig zijn om vervolgens de verschillen en overeenkomsten tussen beide na te gaan.

Uit de clusteranalyses is af te leiden dat de indelingen van de methoden in clusters met behulp van de toegepaste technieken en werkwijzen redelijk tot goed met elkaar overeenstemmen. Verder bleek de multi-dimensionale schaalanalyse te resulteren in een stress-waarde van 0.171. Deze waarde is acceptabel op basis van de gestelde grens van 0.20 (Kloot, 1997).

Dit betekent dat een voldoende betrouwbare indeling is verkregen.

Uit vergelijking van deze indeling met de hierboven clusterindeling op basis van de kenmerken van het aanbod zelf, is zichtbaar dat de uitgangspunten door de vastgestelde clusterindeling heen lopen. Dit is gevisualiseerd in Figuur 8.2.

Te concluderen is dat de wijze waarop de keuzeargumenten de methoden laten clusteren afwijkt van een clustering van de methoden uitsluitend op grond van deze uitgangspunten. Bij de clusterindeling valt wel op dat deze een sterke overeenkomst vertoont met de verdeling van de methoden over beide landen. Methoden die in beide landen worden gekozen zijn min of meer in het midden gepositioneerd.

Overeenstemming tussen uitgangspunt en keuze. Het antwoord op de vraag of sprake is van overeenstemming tussen de uitgangspunten waar de scholen vanuit gaan en de uitgangspunten van het gekozen aanbod, is vooralsnog ontkennend.

In het voorgaande hoofdstuk 7 werd geconcludeerd dat bepaalde uitgangspunten en kenmerken vooral in specifieke situaties een rol spelen bij de keuze voor een nieuw aanbod. Het ging dan allereerst om situaties waarin sprake is van een zekere noodzaak. Bijvoorbeeld wanneer een doelgerichte aanpak voor leerlingen in taalarme situaties nodig is. Dit zou men de vraagzijde van het keuzeprocess kunnen noemen. Op de tweede plaats, en dit is dan de aanbodzijde, wanneer het aanbod zelf doelbewust is toegeschreven voor specifieke doelgroepen, richtingen of samenhang in het aanbod.

Krijgen nu de argumenten, allereerst hun betekenis in het licht van de uitgangspunten en doelen van dat onderwijs zoals in het voorgaande hoofdstuk (§ 7.4) is aangenomen?

Gelet op de resultaten van dit onderzoek, overwegen de scholen hun keuzes voor een nieuw aanbod vooral op basis van onderwijskundige en instructietechnologische argumenten.

OVERZICHT EN NABESCHOUWING

In dit afsluitende hoofdstuk van het proefschrift vindt op basis van de resultaten van het onderzoek een terugblik plaats naar de aanleiding, de doelstelling, de veronderstellingen en de onderzoeksvragen. Een vooruitblik krijgt vorm in enkele aanbevelingen. Het hoofdstuk is zo opgezet dat het bovendien een overzicht biedt van het onderzoek.

9.1 Overzicht

Als verrassing op de eerste schooldag na de vakantie een nieuwe methode op het bureau? Een methode door de directeur gekozen? Of is sprake van een systematisch en efficiënt gemaakte keuze waar de diverse bij het onderwijzen en leren op de school betrokken deelnemers hun inbreng bij hebben. Dan is sprake van een verantwoord keuzeproces. Enerzijds omdat deze deelnemers de argumenten die ze overwegen, ontlenen aan kenmerken van het onderwijzen en leren. Kenmerken die zijn afgeleid van het betreffende leer- en vormingsgebied en van de leerlingenpopulatie. Anderzijds omdat de deelnemers deze kenmerken afwegen tegen de kenmerken van het te kiezen aanbod om zo te komen tot een ‘logische beslissing’ (§ 3.2.3).

9.1.1 Aanleiding, doelstelling en opzet van het onderzoek

Scholen voor primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland bezitten een grondwettelijk vastgelegde beleidsvrijheid. Deze vrijheid uit zich onder meer in het recht zelf te beslissen over de inrichting van het onderwijs (§ 1.1.2). Dit recht impliceert een vrije keuze voor het leerstofaanbod en ook de vrijheid dit aanbod zelf te ontwerpen en te ontwikkelen. Het aanbod omvat de methoden en andere leermiddelen die de school gebruikt als inhoudelijke basis voor het onderwijsleerproces. De keuze voor een leerstofaanbod vindt plaats in een beslissingsproces, waarbij verschillende actoren en factoren een rol spelen.

Nagenoeg iedere school is elk jaar wel bezig met de keuze voor een nieuw aanbod voor een van de leergebieden of (sub)domeinen. De keuze voor een methode voor een bepaald leer- en vormingsgebied is sturend voor het inhoudelijk aanbod van de school op dat gebied voor ten minste de komende acht jaar. Voor menig leerling betekent dit een keuze met gevolgen voor diens gehele basisschoolperiode.

Het is daarmee voor de scholen van groot belang dat zij een verantwoorde keuze maken. Voor de zorg voor een verantwoord aanbod zijn de scholen zelf verantwoordelijk. Ze zijn daar dus ook op aan te spreken. Op welke wijze geven scholen deze zorg voor een verantwoord aanbod voor hun leerlingen nu gestalte? In deze vraag ligt de aanleiding voor het onderzoek. Het doel van het onderzoek is daarmee na te gaan hoe het onderwijsaanbod en in het bijzonder het leerstofaanbod voor het domein begrijpend lezen tot stand komt (§ 1.1.2).

9.1.2 Onderzoeksvragen en opzet van het onderzoek

Scholen zijn vrij in het kiezen van hun onderwijsaanbod. Ze zijn daarmee tevens zelf verantwoordelijk voor en aan te spreken op de keuzes die ze hebben gemaakt. Dit betekent dat de zorg voor een verantwoord aanbod enerzijds wordt bepaald door de wijze waarop de scholen hun keuzes voor de inhoud daarvan maken. Anderzijds door de wijze waarop de leraren het aanbod na invoering ervan, in de praktijk ten uitvoer brengen. De keuzes die een school maakt hebben daarmee doorgaans al snel een decennium lang effect op het onderwijs aan de leerlingen. Dit is een belangrijke reden om een onderzoek uit te voeren naar de beslissingsprocessen in het onderwijs. Hiervoor is een theoretisch model uitgewerkt waarin is getracht de wijze waarop besluitvorming in keuzeprocessen verloopt te beschrijven (§ 3.2).

In het onderzoek is het beslissingsproces toegespitst op de keuze voor een leerstofaanbod voor begrijpend lezen. De keuze voor dit subdomein van het leergebied Nederlandse taal, is ingegeven door het belang ervan. Begrijpend (leren) lezen vervult namelijk enerzijds een sleutelrol als vaardigheid die iedere leerling nodig heeft om onderwijs te kunnen volgen. Anderzijds is begrijpend kunnen lezen een onontbeerlijke vaardigheid in onze samenleving.

Het beslissingsproces roept verschillende vragen op die zijn uitgewerkt in een viertal hoofdvragen (§ 1.1.4). De eerste drie spitsen zich toe op de rol die de verschillende bij het kiezen van een methode betrokken deelnemers en vooral de actoren, spelen. Verder gaat het om de argumenten of factoren waaraan de actoren in het keuzeproces, gewicht toekennen. Daarbij was de tweede vraag enerzijds erop gericht na te gaan of aan de deelnemers en argumenten eventueel een zeker gewicht is toe te kennen. Anderzijds of uit de gegevens kon worden afgeleid hoe de verdeling van de verantwoordelijkheid voor de keuze voor het aanbod is geregeld of plaatsvindt.

Bij de derde onderzoeksvraag ging het erom of de gekozen methode aan het programma van eisen van de school voldoet. Bovendien werd nagegaan of eventueel andere eigenschappen van de methode zijn aan te wijzen die een rol spelen in het keuzeproces.

De vierde vraag heeft betrekking op de praktische relevantie en de bruikbaarheid van het ontworpen model voor het beslissingsproces.

Van deze (hoofd)onderzoeksvragen zijn enkele specifieke vragen afgeleid. Daarbij gaat het onder meer om de vraag of bepaalde kenmerken van de scholen verschillen opleveren in het keuzeproces. Te denken is daarbij aan de bestuurlijke richting van de school, de samenstelling van de leerlingenpopulatie, de schoolgrootte en het schoolconcept.

Ook is nagegaan of nog andere relevante aspecten van het beslissingsproces, het invoeringsproces en het gebruik ervan, voor de scholen een rol spelen. Bij de analyses van de antwoorden is steeds nagegaan of er in de resultaten relevante en significante verschillen aanwezig zijn tussen Vlaanderen en Nederland.

Het is aan te nemen dat bepaalde uitgangspunten en doelen van het onderwijzen en leren, argumenten opleveren die de actoren bij de keuze voor het aanbod overwegen. Een voorbeeld daarvan is de zorg voor een ononderbroken ontwikkeling van de leerlingen.

Deze zorg vloeit voort uit een in de wet vastgelegd uitgangspunt (§ 2.1.2). Andere argumenten hebben betrekking op eigenschappen van het onderwijsaanbod (§ 3.1.4), of op instructietechnologische uitgangspunten (§ 3.1.5).

Er is verondersteld dat een relatie bestaat tussen het onderwijsaanbod dat een school kiest of zal kiezen en de uitgangspunten en doelen waar deze school vanuit gaat (§ 1.1.4). De juistheid van deze veronderstelling is in het onderzoek onderzocht (§ 8.3).

Om antwoorden op de onderzoeksvragen te krijgen is een vragenlijst samengesteld (Bijlage C). Deze lijst is in het tweede pilotonderzoek ontworpen, waarvoor gesprekken met de directies van 24 basisscholen een belangrijke bron vormden. Na enkele expert-raadplegingen en een try-out op 15 scholen in Vlaanderen en Nederland is voor elk van beide taalgebieden een definitieve lijst uitgewerkt. De vragen uit deze lijsten zijn onderverdeeld in drie groepen die voor beide landen op vergelijkbare wijze zijn opgezet en uitgewerkt.

De eerste groep vragen heeft betrekking op enkele contextuele eigenschappen van de school.

Deze eigenschappen zijn benoemd als ‘achtergrondvariabelen’ en omvatten de bestuurlijke organisatie van de school, het schoolconcept, de denominatie, de schoolgrootte en het schoolgewicht. Een deel van deze variabelen is benut als steekproefvariabelen (§ 7.2).

De tweede groep vragen behelst een inventarisatie van het leerstofaanbod. Op basis van de antwoorden is het mogelijk vast te stellen welke leermethoden de scholen de afgelopen jaren hebben aangeschaft voor Nederlandse taal en in het bijzonder voor begrijpend lezen.

De derde groep vragen heeft betrekking op het keuzeproces. De resultaten geven zicht op de deelnemers die als actoren bij het keuzeproces een directe rol spelen en op de argumenten die zij daarbij hanteren.

De vragenlijst is gezonden aan een representatieve steekproef van 110 scholen in Vlaanderen en 200 basisscholen in Nederland (§ 7.2). Van deze scholen zijn uit Vlaanderen 100 (91%) en uit Nederland 107 (54%) bruikbare lijsten terugontvangen.

Er kon worden vastgesteld dat de terugontvangen bruikbare lijsten een betrouwbaar representatief beeld voor de taalgebieden opleveren (§ 7.4).

Het gebruik van een vragenlijst voor een onderzoek heeft een risico. Er kan een zekere discrepantie optreden tussen wat de respondenten antwoorden en wat zij feitelijk doen.

De kans dat een deel van de respondenten ‘sociaal-wenselijke’ (casu quo didactisch-wenselijke) antwoorden geeft, is denkbaar. De herhaling van alternatieven bij verschillende vragen ondervangt dit probleem. De vragenlijst is daardoor wel langer geworden.

De antwoorden op de vragen uit Vlaanderen en Nederland zijn samengevoegd. Daarmee werd het mogelijk conclusies te trekken voor het gehele taalgebied. Waar relevant zijn verschillen tussen beide taalgebieden benoemd.

9.2 Nabeschuiving

In de beide delen van het hoofdonderzoek zijn de eerste drie onderzoeksvragen, de afgeleide vragen en de veronderstelling beantwoord (§ 7.3 en § 8.3). In het derde pilotonderzoek zijn antwoorden nagegaan op de vierde onderzoeksvraag. Van het beslissingsmodel dat in het theoretisch deel is uitgewerkt (§ 3.2) werd de praktische relevantie onderzocht. De resultaten van de verschillende uitgevoerde onderzoeken worden hieronder samengevat.

9.2.1 De deelnemers en de argumenten in het keuzeproces

De resultaten van het onderzoek wijzen uit dat in het bijzonder de interne, direct betrokken deelnemers als actoren zijn aan te wijzen. Zij spelen in alle fasen van het beslissingsproces (§ 3.2.6) een rol. De directeur en de leraren van de kleutergroepen behoren niet tot deze groep. Zij zijn aangewezen als interne, indirect bij het keuzeproces betrokken deelnemers die vooral een rol spelen tijdens de besluitvormingsfase. De directeur is tevens te zien als ‘procesbegeleider’ van het beslissingsproces (§ 7.4). Een externe deelnemer die een belangrijke rol speelt in het keuzeproces is de onderwijsbegeleider.

Verder blijkt uit de resultaten van het onderzoek dat de onderwijskundige en de instructie-technologische argumenten die de deelnemers overwegen tijdens het keuzeproces, zonder twijfel het meest van belang zijn.

Ten slotte is vastgesteld dat het bestuur eindverantwoordelijk is voor de inrichting en de kwaliteit van het onderwijs (§ 2.2.2). Het speelt echter geen rol van betekenis in het keuzeproces. Dit geldt evenzo voor de ouders en de leerlingen.

De deelnemers aan het keuzeproces. In de vragenlijst konden de respondenten hun antwoorden over de rol die naar hun mening de deelnemers aan het keuzeproces spelen, aangeven op een vierpuntsschaal.

Op grond van homogeniteitsanalyses bleek dat de rol die de deelnemers spelen beter is te representeren in een dichotomie, waarbij wel een variabele als basis verondersteld mag worden. Deze houdt in dat de deelnemer wel of geen rol speelt en daarmee wel of geen invloed uitoefent tijdens het keuzeproces. Hierdoor is in feite tegelijk een eenvoudiger antwoord te geven op de vraag welke deelnemers zijn aan te wijzen als actor. Dit zijn alléén de deelnemers die voor de scholen daadwerkelijk een rol spelen.

Toch is het antwoord minder eenvoudig dan het lijkt. Uit de resultaten op vraag 20 is namelijk af te leiden dat voor de scholen elke deelnemer tot op zekere hoogte wel een of andere rol speelt (v20_00 in Bijlage D en E). Tegelijkertijd is uit de resultaten af te leiden dat tien deelnemers voor 80 procent en vijf deelnemers voor 90 procent van de scholen geen rol van betekenis spelen. Bij de inventarisatie van de mogelijke deelnemers is onderscheid gemaakt tussen interne en externe deelnemers (§ 2.2.4). Tot interne deelnemers zijn gerekend het bestuur, de directie, de leraren en de ouders (en organen die hen vertegenwoordigen).

Op grond van de resultaten van het onderzoek werd geconcludeerd dat vooral die personen die zelf moeten werken met het nieuw te kiezen aanbod een rol zullen spelen in het keuzeproces, evenals degene die hen daarin ondersteunt, namelijk de onderwijsbegeleider. Andere deelnemers spelen een meer indirecte rol. Bij deze meer indirecte rol is onder meer te denken aan de inbreng van het medezeggenschapsorgaan wanneer deze instemming of advies wordt gevraagd over de (voorgenomen) keuze voor de methode voor begrijpend lezen (§ 7.3.9). Als scholen van mening zijn dat het inspraakorgaan een rol speelt (v20_13) blijken ze ook significant vaker dan verwacht dit orgaan om instemming en advies te vragen en deze (positief) te krijgen (v22_00).

Ook op een andere wijze lijkt het vermoeden bevestigd dat vooral de deelnemers die met het aanbod moeten werken, actoren zijn in het keuzeproces. Op de antwoorden die op de 22 antwoordalternatieven van de betreffende vraag zijn gegeven, werden drie factoranalyses uitgevoerd ($n = 207$). Bij de eerste zijn de antwoorden op alle alternatieven ingebracht. Bij de volgende twee zijn de alternatieven die voor 90 procent respectievelijk 80 procent of meer van de scholen geen rol speelden, buiten beschouwing gebleven. De mate van invloed op de keuze is hier opgevat als variabele. Bij elke analyse bleek een factor ‘intern-direct betrokken’ aanwijsbaar. Voor deze factor laadde de invloed van de leraren van klas 1 tot 6 (groep 3 tot 8). De invloed van directeur en invloed van de leraren van de kleutergroepen bleken als variabelen te laden voor de factor ‘intern-indirect betrokken’ (§ 7.3.3). Bij de volgende analyse bleek geen factor ‘intern-indirect betrokken’ meer aanwezig. Beide variabelen bleken toen te laden voor de factor ‘intern-direct betrokken’. Hun lading had echter onvoldoende gewicht om de directeur en de leraren van de kleutergroepen aan deze factor toe te rekenen.

Het aanbod voor begrijpend lezen begint meestal in klas 2 (groep 4) of een jaar later (§ 3.1.3). Dit betekent dat de leraren van de kleutergroepen weinig directe bemoeienis hebben met dit aanbod. Dit geldt ook voor de directeuren.

Vele directeuren zijn tegenwoordig (deels) vrijgesteld van lesgeven. Toch geeft 94 procent van de scholen aan dat de directeuren wel een rol spelen in het keuzeproces. Voor tweederde van de scholen spelen ook leraren van de kleutergroepen een rol in het keuzeproces. In het verschil in betrokkenheid met het directe begrijpend leesproces ligt een mogelijke verklaring voor de hierboven beschreven resultaten.

De deelnemers in het keuzeproces en de fasen in het BID-model. De rol die de directeuren spelen laat zich nader verklaren uit de onderscheiden fasen in het beslissingsmodel (zie § 3.2). In het BID-model is een onderscheid gemaakt tussen drie fasen in het beslissingsproces. Van deze drie fasen gaat het vooral om de tweede, de probleemoplossende en de derde, de besluitvormende fase. Bij de factoranalyses konden naast de genoemde factor ‘internvoortrekkers’ en twee externe factoren onderscheiden worden. Van de voortrekkers maken de ‘leraar voortrekker’ en de ‘werkgroep uit het team’ deel uit. Bij de externen gaat het om ervaringsdeskundigen en de inhoudelijk deskundigen (de auteur en uitgever). Het ligt voor de hand dat deze deelnemers vooral een rol spelen tijdens de probleemoplossende fase. Dit is de fase waarin na een verkenning uit de verschillende beschikbare mogelijke alternatieven voor het aanbod, er enkele worden uitgezocht. Dit uitzoeken gebeurt door de voortrekkers die zich voor hun oriëntatie baseren op informatie die ze verkrijgen van genoemde externen. De voortrekkers zullen in de praktijk vooral bestaan uit leraren van de klassen 2 tot 6 (de groepen 4 tot 8). Vele scholen proberen gedurende enkele maanden ook nog enkele methoden in de praktijk uit (§ 6.3). Hierna wordt het eindvoorstel geformuleerd waarover het team van leraren een besluit neemt. Deze aanpak is herkenbaar in het ontwerp van het beslissingsmodel (§ 3.2). Het besluit wordt op het overgrote deel van alle scholen genomen op basis van consensus (§ 7.3.9). Aan deze besluitvorming zullen in elk geval de directeur en vermoedelijk in ten minste tweederde van de scholen (Bijlage D, v20_02) de leraren van de kleutergroepen deelnemen.

Bij de in de aanhef van dit proefschrift aangehaalde situatie waarbij de directeur beslist, is de vraag gesteld of dit tegenwoordig (nog) een reële situatie zou zijn. Zoals verwacht geven de hiervoor beschreven resultaten van het onderzoek geen enkele aanleiding deze vraag positief te beantwoorden. Tegelijkertijd is in het geheel niet uitgesloten, dat deze situatie zich in incidentele gevallen wel kan voordoen. Hoewel enkele keren is aangegeven ‘de directeur beslist’ is tegenwoordig het team duidelijk betrokken bij de besluitvorming. Voor ongeveer acht procent van de scholen is daadwerkelijk opgegeven dat de directeur besliste. Bij verschillende scholen uit deze groep is in de toelichting aangegeven dat dit gebeurde nadat de teamleden zijn gehoord. Voor ongeveer één procent van de scholen besliste het bestuur.

De deelnemers en de verantwoordelijkheidsverdeling. Naast de incidentele gevallen, die slechts één procent van de populatie omvatten, is op geen enkele wijze gebleken dat het bestuur enige rol van betekenis speelt bij de keuze voor het onderwijsaanbod. Evenmin zijn aanwijzingen gevonden dat zij waarborgen hebben ingebouwd om te zorgen dat hun scholen kiezen langs vastgestelde procedures en op grond van tevoren vastgestelde uitgangspunten of criteria. Er is vastgesteld dat ten minste driekwart van de scholen geen (tevorens) vastgelegde besluitvormingsprocedures kent (§ 7.3.9). Tegelijkertijd is weinig steun gevonden voor de veronderstelling dat scholen hun aanbod zodanig kiezen dat sprake is van overeenstemming tussen de uitgangspunten waar de scholen vanuit gaan en de uitgangspunten van het door hen gekozen aanbod (§ 8.3).

Dit maakt het dragen van (eind)verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs, bij wet aan de (Nederlandse) besturen opgedragen, tot een moeilijke taak. De eindverantwoordelijkheid impliceert dat het bestuur ook is aan te spreken op de kwaliteit van (de keuze voor) het onderwijsaanbod (§ 1.1.2). Daarbij valt op dat voor tien procent van de scholen het bestuur wel eigen financiële middelen inzet voor het onderwijs in begrijpend lezen (§ 7.3.4). Een nuancering is hier overigens wel op zijn plaats. Zo is denkbaar dat de praktische situatie op de school, bijvoorbeeld een zeer heterogene leerlingenpopulatie of een populatie met veel taalarme leerlingen dwingt tot beslissingen op onderwijskundige gronden. Voor deze gedachte is in het voorgaande hoofdstuk in elk geval steun gevonden waar is geconstateerd dat bepaalde argumenten vooral in specifieke situaties een rol te spelen. Het gaat dan in het bijzonder om situaties waarin sprake is van een doelgerichte aanpak voor leerlingen in taalarme situaties. Bovendien is aannemelijk dat de uitgangspunten die ontleend zijn aan de epistemologie en de psychologie door de leraren doorgaans niet in de oorspronkelijke wetenschappelijke literatuur bestudeerd zullen zijn. Deze worden hen overgedragen in een opleiding op hbo-niveau of tijdens of na het keuzeprocess in de begeleiding door de schoolbegeleider in de praktische context. De kans dat de vergelijking van de uitgangspunten van de methoden met de uitgangspunten van de school (en met de eigen mogelijkheden) op een voldoende wijze kan worden uitgevoerd, is dan wellicht niet erg groot.

Bijzonder is de bevinding dat een deel van de scholen kennelijk wel instemming of advies vraagt van het medezeggenschapsorgaan. In beginsel heeft dit orgaan namelijk alleen een rol bij voorgenomen besluiten van het bestuur. Een verklaring kan zijn dat de betreffende scholen toch een weg zoeken om de ouders te betrekken bij de beslissing voor een nieuw aanbod. Een andere mogelijkheid is dat de school de invoering van een nieuw aanbod koppelt aan een wijziging van het school(werk)plan. Een dergelijke wijziging dient wel voor inspraak te worden voorgelegd aan het medezeggenschapsorgaan.

Deelnemers met een bijzondere invloed. Gebleken is dat kleinere scholen zowel aan de onderwijsbegeleider als aan de inspecteur significant vaker een rol toekennen dan grotere scholen. Voor geen van de andere deelnemers is een dergelijke of andere samenhang waargenomen. Voor de inspecteur is dit opvallend te noemen. Daarvoor zijn twee redenen. Allereerst blijkt uit de resultaten dat de inspecteur voor 81 procent van de scholen feitelijk geen rol speelt (Bijlagen D en E, v20_00). Op de tweede plaats zou de inspecteur formeel ook geen rol mogen spelen bij de keuze voor het aanbod. Voor Vlaanderen is deze beperking zelfs nadrukkelijk in het decreet vastgelegd (artikel 47, § 2, VDB). Toch is aan de inspecteur door dertien procent van alle scholen wel degelijk enige inbreng toegedacht. Voor zes procent van de scholen speelt de inspecteur zelfs een meewegende rol. Hoewel de Vlaamse inspecteur voor de scholen iets vaker een rol speelt dan de Nederlandse, is dit verschil niet significant. Een verklaring voor de aan de inspecteur toegedachte rol zou het volgende kunnen zijn. In de praktijk komt het voor dat de inspecteur tijdens schoolbezoek vaststelt dat het onderwijsaanbod onvoldoende tegemoet komt aan de wettelijke eisen. De school kan hierop besluiten een nieuw aanbod te gaan zoeken (§ 2.2.5). In vraag 32 is daarom gevraagd naar de redenen om (binnenkort) een ander hoofdaanbod voor begrijpend lezen te kiezen. Een van de antwoordmogelijkheden was dat conclusies uit een inspectiebezoek de noodzaak daartoe aangeven. Voor zes procent van de scholen die aangaven hun aanbod te willen vervangen is dit ook inderdaad de reden (§ 7.3.9).

Het kan dan zijn dat scholen die vaker de ‘conclusies van het inspectiebezoek’ aanvoeren als reden om het aanbod te vervangen daardoor aan de inspecteur een rol toekennen. Voor deze samenhang is echter geen bevestiging gevonden. Evenmin is nog verklaard waarom significant vaker kleinere dan grotere scholen aan de inspecteur een rol toedenken (§ 7.3.6). Het lijkt plausibel dat de gesprekken met de directie en de leraren en de nabespreking van de bevindingen van het bezoek met het gehele team, een zekere invloed hebben. Tijdens deze gesprekken komen vanuit de stimulerende rol van de inspecteur tevens verbeteringsmogelijkheden aan de orde (§ 2.2.5). Denkbaar is dat voor een kleinere school deze gesprekken en de stimulerende rol van de inspecteur meer gewicht in de schaal leggen.

Conclusie. De antwoorden op de eerste en tweede vraag zijn voor de deelnemers inmiddels gegeven. In de praktijk zijn de leraren van de klassen 2 tot 6 (groepen 4 tot 8) de actoren in het keuzeproces. De meeste invloed zullen vermoedelijk de voortrekkers hebben. Zij selecteren immers uit het geheel van mogelijkheden enkele methoden waaruit later de definitieve keuze voor het aanbod voor de komende jaren zal worden gemaakt. Tevens is in het bovenstaande de verdeling van de ‘verantwoordelijkheden’ voor de keuze voor het aanbod geduid. De voornaamste bevinding is dat het bestuur wel uiteindelijk verantwoordelijk is, maar dat het in de praktijk vrijwel geen greep heeft op de keuze voor het aanbod. Ook van inspraak van de ouders op het keuzeproces is niet gebleken.

De argumenten. Om antwoorden te krijgen op de vraag welke argumenten de deelnemers aan het keuzeproces overwegen, is op grond van de theorie in het derde hoofdstuk een lijst met argumenten opgesteld. Er wordt verondersteld dat de scholen deze argumenten gebruiken en afwegen bij het keuzeproces. Op grond van de gesprekken met de directies zoals beschreven in het tweede pilotonderzoek (§ 4.2) is een definitieve indeling gemaakt. In de vragenlijst voor het hoofdonderzoek zijn deze argumenten in de vorm van antwoordalternatieven opgenomen bij de vragen 24, 29 en 33 (zie Bijlage C). Bij de beantwoording van deze vragen gaat het om het gewicht dat de scholen toekennen aan de antwoordalternatieven. De drie vragen hebben achtereenvolgens betrekking op: (a) de argumenten bij de keuze voor het aanbod, (b) de waardering van de kenmerken van het huidige aanbod en (c) de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs.

Onderwijskundige en instructietechnologische argumenten. Bij de factoranalyses zijn een ‘onderwijskundige’ en een ‘instructietechnologische’ factor onderscheiden, naast ‘voorwaarden’, ‘externe bronnen’, ‘materiële condities’, ‘ervaringen elders’ en ‘zichtzendingen’. Zowel bij de kenmerken van het aanbod als bij de kwaliteit van het leesonderwijs blijkt de ‘onderwijskundige’ factor er voor de scholen steeds het meest toe te doen (§ 7.3.3). Consequent is evenzo zichtbaar dat de ouders en het bestuur zelf voor de scholen geen rol spelen. Evenmin als de argumenten of andere aspecten die op hen betrekking hebben zoals de medezeggenschap. Ten minste niet als het gaat om de keuze voor het onderwijsaanbod voor begrijpend lezen. Evenmin als het gaat om de waardering van de kenmerken van dat aanbod en om de kwaliteit van het onderwijsleerproces van begrijpend lezen.

De samenstelling van de leerlingenpopulatie. De resultaten wijzen nog op de opmerkelijke positie van de ‘kenmerken van de leerlingenpopulatie’. De invloed van dit kenmerk laadde bij de factoranalyse samen met die van het ‘gebruik bestaande kijkwijzer’ voor een factor.

Het bleek echter onmogelijk de samenhang tussen deze beide kenmerken voldoende te verklaren. De geschiktheid van het aanbod in het licht van de kenmerken van de populatie zal in de vorm van een vraag of ‘check’-punt wel deel uitmaken van een kijkwijzer. Doch dit zal hooguit één van de kenmerken zijn zoals al blijkt uit de kenmerken die deel uitmaken van de vragen 24 en 29 uit de vragenlijst.

Overigens is met deze onmogelijkheid nog niet gezegd dat de kenmerken van de leerlingenpopulatie geen rol spelen tijdens het keuzeproces. Er is verondersteld dat de kenmerken van de populatie juist een belangrijke factor vormen bij de keuze voor het aanbod. In § 7.3.5 is het gewicht dat de scholen toekennen aan de samenstelling van de populatie afgezet tegen het schoolgewicht. Daaruit bleek dat scholen met een zwaarder schoolgewicht significant meer nadruk leggen op de kenmerken van leerlingenpopulatie als keuzeargument dan scholen met een lichter schoolgewicht (zie ook § 3.1.3 en § 3.1.5). Verder is gevonden dat twee methoden significant vaker door scholen worden gekozen die een zwaardere weging kennen. Deze methoden zijn specifiek geschreven voor leerlingen in taalarme situaties. Dit vormt een verdere ondersteuning voor deze veronderstelling.

Conclusie. In algemene zin is aannemelijk geworden dat voor de scholen het merendeel van de in het onderzoek onderscheiden argumenten een daadwerkelijke rol speelt in de overwegingen bij het keuzeproces (§ 7.4). Van deze argumenten leggen de argumenten die zijn te rekenen tot de ‘onderwijskundige’ en de ‘instructietechnologische’ factor voor de scholen klaarblijkelijk het meeste gewicht in de schaal bij het keuzeproces. Hierboven is de vraag gesteld of de deelnemers aan het keuzeproces de uitgangspunten die aan de wijsgerige (epistemologische) en empirische wetenschappen (psychologie) ontleend zijn, wel goed kunnen herkennen. De vraag is ook te stellen of de uitgangspunten voldoende in de methoden herkenbaar zijn. Dit laatste is echter niet onderzocht. Evenmin zijn de gronden waarop de auteurs hun leerboeken schrijven in dit onderzoek expliciet bevraagd. Een vervolgonderzoek zou hierin wellicht meer duidelijkheid kunnen bieden en (tevens) aanbevelingen kunnen genereren voor de overdracht van kennis over de instructietechnologische uitgangspunten vanuit de wetenschap naar de praktijk.

9.2.2 De uitgangspunten van de school en de gemaakte keuzes

De veronderstelling is dat de uitgangspunten en doelen, die in het schoolplan zijn opgenomen een betekenisvolle rol spelen in de keuze voor het aanbod. Deze veronderstelling ligt mede ten grondslag aan de (derde) onderzoeksvraag in hoeverre de methode voldoet aan het programma van eisen van de school. Voor deze veronderstelling is weinig steun gevonden (§ 8.3).

De kenmerken en uitgangspunten van het aanbod. De scholen voor primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland hebben als eerste doel een onderwijsaanbod te verzorgen waarmee ze hun leerlingen helpen zich voor te bereiden op het voortgezet onderwijs. De scholen dienen zich daarbij te richten op het verwerven van noodzakelijke basiskennis en op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling. En verder op het ontwikkelen van creativiteit en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. De scholen verzorgen daartoe een onderwijsaanbod dat voldoet aan een aantal kwaliteitseisen die op de eerste plaats uit de wet voortvloeien (hoofdstuk 1 en 2).

Verschillende van deze kenmerken zijn als argumenten opgevoerd bij vraag 24. Bij de kenmerken en uitgangspunten is een groep instructietechnologische uitgangspunten centraal gesteld.

Allereerst is nagegaan welke (instructietechnologische) uitgangspunten zijn te onderscheiden aan de methoden (§ 8.3). Daarbij is de nadruk gelegd op de methoden die door meer dan vijf procent van de scholen in één van beide landen zijn gekozen. De uitgevers en auteurs van deze methoden is gevraagd aan te geven welke van de onderscheiden instructietechnologische uitgangspunten zij het meest op de eigen methode van toepassing achten. Het meest gebruikelijke uitgangspunt blijkt de interactieve benaderingswijze te zijn, gevolgd door de directe instructie en de probleemgestuurde benaderingswijze. Op de vierde en vijfde positie komen de variabelen beheersingsleren en constructivisme (§ 8.4). Het merendeel van de onderscheiden uitgangspunten blijkt op meer methoden van toepassing te zijn (Tabel 8.2). Verschillende hebben met twee of drie tegelijk betrekking op één methode. De implicatie daarvan is dat ook de scholen bij de keuze voor een methode in de praktijk met deze gegevens te maken hebben. Het antwoord op de vraag welk kenmerk of welke groep kenmerken van het aanbod voor de individuele school dan de doorslag geeft bij de uiteindelijke keuze, is daarmee complex. Daarmee is echter nog geen concreet antwoord te geven op de veronderstelling dat een relatie zal bestaan tussen het onderwijsaanbod dat een school kiest of zal kiezen en de uitgangspunten en doelen waar deze school vanuit gaat (§ 1.1.4).

De complexiteit wordt bevestigd door de uitgevoerde statistische clustertechnieken. Bij deze technieken zijn op grond van de keuzeargumenten (die verondersteld worden kenmerken van het aanbod te representeren) de methoden ingedeeld in clusters van samenhangende methoden. Vervolgens is de wijze waarop de keuzeargumenten de methoden laten clusteren vergeleken met de clustering van de methoden uitsluitend op grond van de uitgangspunten. De resultaten tonen dat de in het onderzoek onderscheiden uitgangspunten als het ware door de op de keuzeargumenten onderscheiden clusters heenlopen. Bovendien bleek weinig overeenstemming aanwezig tussen de uitgangspunten waar de scholen vanuit gaan en de uitgangspunten van de gekozen methoden (§ 8.3 en § 8.4). Vanuit de onderzoeksresultaten is dus geen duidelijke relatie tussen het aanbod dat de scholen kiezen en de eigen uitgangspunten aanwijsbaar.

Conclusie. Uit de resultaten van de analyses is vastgesteld dat alle onderscheiden kenmerken er voor de scholen kennelijk toe doen. De kenmerken van het aanbod zijn geoperationaliseerd in de argumenten bij de keuzes. Dit betekent dat scholen methoden kiezen op grond van kenmerken die zij al dan niet terecht toedenken aan die methoden. Scholen kunnen een nieuw aanbod willen kiezen om verschillende redenen. Een daarvan kan zijn dat het aanbod niet voldoende (meer) overeenstemt met het programma van eisen van de school.

De redenen die uit het eerste pilotonderzoek naar voren kwamen en die in de vragenlijst zijn opgenomen bij vraag 32 waren vrij algemeen. Het ging om argumenten als ‘een verouderd aanbod’ en ‘ontevredenheid van het team’. Enkele toelichtende reacties suggereren dat een belangrijke reden eenvoudigweg te maken heeft met de vervangingscyclus, doch dit was in dit onderzoek niet vast te stellen.

Wel blijken enkele andere eigenschappen een rol te spelen zoals de ‘toetsresultaten’ voor begrijpend lezen en de ‘samenhang’ met het overig taalaanbod.

De vraag of sprake is van overeenstemming tussen de uitgangspunten van de scholen en die van het gekozen aanbod, is ontkennend beantwoord.

Toch kiezen scholen hun aanbod op grond van keuzeargumenten die de kenmerken van het aanbod representeren. Hier lijkt een paradox aanwezig die zich alleen laat verklaren uit de veelheid van de kenmerken van het aanbod.

De meeste kenmerken zullen in meerdere of mindere mate van toepassing zijn op elk aanbodalternatief. Tegelijkertijd zullen scholen op verschillende kenmerken die zij als eisen aan het aanbod stellen in mindere of meerdere mate gewicht toekennen. Het lijkt vrijwel onbegonnen werk om alle kenmerken van het aanbod zo te omschrijven dat ze voor de scholen in evalueerbare of 'meetbare' termen zijn geformuleerd. Ditzelfde geldt voor de kenmerken die de scholen als eisen aan het aanbod willen stellen.

Dit betekent dat bij het kiezen van een nieuw aanbod beide groepen kenmerken, de 'lijst' vanuit het aanbod en de 'lijst' vanuit de school wel naast elkaar zijn te leggen.

Vervolgens zullen van beide lijsten alle elementen moeten worden gewogen en vergeleken. Op grond daarvan moet de school dan een 'logische beslissing' nemen. Uit de dataoverzichten in Bijlagen D en E blijkt voor vraag 24 echter dat de scholen een beperkt gewicht toekennen aan zowel de bestaande kijkwijzer als de eigen checklist. Een beslissing die zo weinig mogelijk discrepantie laat zien tussen wat men met het onderwijs wil en de uiteindelijk gekozen methode (Berkenbosch, 1984) is door vele eigenschappen van de methoden nauwelijks haalbaar. Het onderzoek heeft wel laten zien dat een aantal school- en leerlingkenmerken tot bepaalde keuzes kunnen leiden.

Het keuzeproces is in het onderzoek opgevat als een probleemoplossingsproces. In dit proces wordt een beslissing genomen na een inventarisatie van het beschikbare aanbod aan methoden (of artifacten) op grond van het eigen programma van eisen. De scholen zetten deze eisen af tegen de kenmerken van diverse methoden waar ze uiteindelijk een keuze uit maken. De afweging van de eigenschappen van de methode en die van het eigen programma van eisen vormen het laatste deel van het beslissingsproces. Dit is het besluitvormingsproces. Door de vele eigenschappen en wensen die per deelnemer verschillend gewicht hebben, kan het resultaat per school verschillen.

Of het volgen van de stappen uit het BID-model noodzakelijkerwijs leidt tot een verantwoord keuzeproces is uit het onderzoek niet direct af te leiden, doch wel aannemelijk. Ondanks dat zichtbaar is geworden dat scholen zelden beschikken over tevoren vastgelegde besluitvormingsprocedures. Het onderzoek levert weinig directe aanwijzingen op voor de aanwezigheid van de zo genoemde 'logische beslissing' en. Daarmee is echter niet gezegd dat scholen een onverantwoord aanbod kiezen. Verantwoord betekent hier een aanbod dat aan de wettelijke eisen voldoet en overeenstemt met huidige onderwijskundige opvattingen en inzichten. Het huidige op de markt verkrijgbare aanbod voldoet immers doorgaans aan deze eisen (§ 3.1.7). Daarmee kunnen scholen -welke van deze methoden ze ook kiezen- in beginsel altijd zorgen voor een verantwoord aanbod.

Het volgen van het beslissingsproces kan moeilijk met een enquête zichtbaar worden gemaakt. Daartoe is ander onderzoek nodig waarbij een inventarisatie van de argumenten van de leden van een team nodig is naast observatie van het beslissingsproces.

In 1996 constateerde de inspectie nog dat vele scholen voor begrijpend lezen beschikten over een onvoldoende leerstofaanbod (Inspectie van het Onderwijs, 1996a, 1999a). De bevindingen maken aannemelijk dat binnen enkele jaren nagenoeg alle scholen (kunnen) beschikken over een verantwoord aanbod voor begrijpend lezen. Zeker driekwart van de steekproefscholen beschikte al over een verantwoord aanbod voor begrijpend lezen (Tabel 8.1).

Hierbij moet worden aangetekend dat een enkele (veel gekozen) methode, in tegenstelling tot 1996, thans voldoende in overeenstemming met de kerndoelen wordt beschouwd.

Te concluderen is in elk geval dat de constatering van de inspectie uit 1996 binnen afzienbare tijd achterhaald kan zijn. Hierbij past tegelijk de nuancering dat van de taalonderdelen onder meer begrijpend lezen ook nu nog tekortkomingen in het leerstofaanbod vertoont (Inspectie van het Onderwijs, 2002c).

9.3 Aanbevelingen

Iedere school bevindt zich in een zekere context. Bij deze context is te denken aan variabelen als ligging, samenstelling van de leerlingenpopulatie en schoolgrootte. In zowel Vlaanderen als Nederland zorgen de vrijheid van richting en inrichting samen met deze contextvariabelen voor een gevarieerd scholenbeeld binnen het primair onderwijs. Hierdoor zijn de scholen bovendien op verschillende manieren in te delen, allereerst op grond van de variabelen die samenhangen met de richting en inrichting van de school.

Of deze indeling zich weerspiegelt in de keuzes voor het aanbod is niet nagegaan, doch zou wellicht verdere interessante resultaten op kunnen leveren (zie § 7.3.4).

In het kader van de toetsing van het aanbod aan de kerndoelen verzorgt het SLO methode-analyses. Om het keuzeproces voor de scholen meer gericht te maken zou te overwegen zijn de in dit onderzoek verkregen lijst met keuzeargumenten mee te nemen in deze analyses. Althans voor zover de onderscheiden kenmerken al geen deel van de analyses uitmaken. Voor Vlaanderen zou het bovendien zijn aan te bevelen als voor de scholen vergelijkbare methode-analyses als in Nederland beschikbaar zouden komen.

Het onderzoek wijst uit dat scholen nauwelijks vastgestelde besluitvormingsprocedures kennen. Voor de ontwikkeling van de kwaliteitszorg kan het aanbeveling verdienen door nader onderzoek het BID-model verder uit te werken en in te passen in het systeem van kwaliteitszorg in beide landen.

In de praktijk gaat het uiteindelijk om het bereiken van kennis en vaardigheden van goede kwaliteit. De kwaliteit van de resultaten van het onderwijs hangt samen met de kwaliteit van de leraren en de kwaliteit van de gebruikte methoden en mogelijk met de wijze waarop deze worden geïmplementeerd.

Uit het onderzoek komt naar voren dat scholen waar sprake is van een invoeringsproces van een jaar of langer, daarvoor uiteenlopende redenen aanvoeren. Volgens de (Nederlandse) Onderwijsraad is meer dan ooit het besef doorgedrongen dat onderwijs een sleutelfactor is voor de welvaart en concurrentiekracht van het land. In zijn advies over de “employability” van de leraar onderschrijft de Raad de mening dat de kwaliteit van het onderwijs allereerst wordt bepaald door de kwaliteit van de leraar (Onderwijsraad, 1998). Toch maakt scholing van de leraren slechts voor ongeveer de helft van de scholen met een invoeringsproces, deel uit van dat proces. Daarbij is deze scholing voor een op de tien scholen bovendien alleen gericht op de leraren die de methode daadwerkelijk gebruiken. Dit betekent dat voor meer dan de helft van de scholen de leraren bij invoering geen scholing krijgen. Terwijl voor een deel van de scholen alleen een beperkt aantal leraren scholing ontvangt.

Dit kan wellicht mede de bevinding uit ander onderzoek verklaren waarom scholen meermaals de methoden niet uitvoeren volgens de bedoelingen ervan (§ 1.2.2). Een succesvol implementatieproces waar scholing integraal deel van uit maakt, kan mogelijk van groot belang zijn voor het succes van de methode voor de leerlingen. Nader onderzoek naar het invoerings- en implementatieproces zou aanbevelingen kunnen opleveren voor de meest geschikte vorm van dit proces.

Verder lijkt een belangrijk punt dat de methoden die worden uitgegeven, niet altijd vooraf zijn onderzocht op effectiviteit en bruikbaarheid in de klas. Dit vraagt hoge investeringen, met als gevolg dat educatieve uitgeverijen slechts in beperkte mate materialen zullen uittesten. Zowel de formatieve als de summatieve evaluatie van vele methoden lijkt gebrekkig of ontbreekt. Teleurstellingen (§ 4.3.2) over het resultaat van ingevoerde methoden zijn vermoedelijk maar ten dele het gevolg van het keuze- en implementatieproces. Bijeen pleit dit voor meer en op wetenschappelijke basis uitgevoerd onderzoek naar effect en haalbaarheid van de methoden.

Terugkoppeling naar het doel van het onderzoek. Het doel van dit onderzoek was te onderzoeken hoe de keuze voor het onderwijsaanbod en in het bijzonder het leerstofaanbod voor het domein begrijpend lezen, tot stand komt. Daarbij was het streven op de eerste plaats vast te stellen wie in het basisonderwijs nu de (voornaamste) deelnemers zijn en welke argumenten zij overwegen in het keuzeproces voor een nieuw aanbod voor begrijpend lezen. Anderzijds was het de bedoeling de kenmerken van het keuzeproces zelf te onderzoeken.

De resultaten van dit onderzoek laten wat het keuzeproces betreft, zien dat het ontwerp van een beslissingsproces bruikbaar is gebleken. Enerzijds om het proces te volgen anderzijds om te dienen als richtlijn voor scholen.

Verder is aannemelijk geworden dat de scholen vooral op praktische onderwijskundige en instructietechnologische argumenten hun keuzes overwegen. Daarbij hebben de actoren die zelf moeten werken met het aanbod de zwaarste invloed. De directeur speelt een indirecte rol.

De eindverantwoordelijke voor de kwaliteit van het onderwijsaanbod, het bestuur, speelt geen rol. Evenmin is er een rol weggelegd voor degenen voor wie het onderwijsaanbod is bedoeld: de leerlingen, noch voor hun ouders die in het primair onderwijs voor hen spreken.

Literatuur

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. v., & Verhoeven, L. (2000). Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77(5-6), 307-325.
- Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 t/m 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Aarnoutse, C. A. J. (1992). Tekstgericht onderwijs in begrijpend lezen. In L. Verhoeven (Ed.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs* (pp. 151-166). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C. A. J. (1996). Aan welke criteria moeten taalmethoden voldoen? *School en Begeleiding*, 13(6), 8-11.
- Aarnoutse, C. A. J. (1997). Strategisch leesonderwijs. *Zwijzen, Gebruikersbulletin, basis voor taal*, 4, 17-20.
- Aarnoutse, C. A. J. (1998). Strategisch leesonderwijs. In H. Hacquebord & J. Clemens (Eds.), *De kwaliteit van het leesonderwijs in Nederland*. Delft: Eburon.
- Aarnoutse, C. A. J., & Wouw, J. v. d. (1994). *Wie dit leest*. Tilburg: Zwijzen.
- Akkermans, P. W. C. (1994). De vrijheid van richting. *Nederlands tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, Jaarboek 1993/1994*, 97-100.
- Allington, R. L., & Walmsley, S. A. (1995). *No quick fix: rethinking literacy programs in America's elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- Arts, J. M. C. (1986). Kiezen en invoeren van nieuwe leermiddelen, *Leiding en organisatie van de basisschool* (Vol. 17, pp. 48). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- Balen, A. G. v. (1980). Het kiezen van een methode voor moedertaalonderwijs in de onderbouw AVO-VWO. *Levende Talen*, (349), 123-143.
- Barret, T. C. (1968). Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. In H. M. Robinson (Ed.), *Innovations and change in Reading Instruction, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bast, J. W. (1995). *The development of individual differences in reading ability*. (Proefschrift. Vrije Universiteit Amsterdam). Amsterdam: Pedagogisch Instituut.
- Bergh, H. v. d., Rijkers, J., & Zwarts, M. (2000). Effecten van leesmethoden op leesprestaties. *Pedagogische Studiën*, 77, 152-165.
- Berkenbosch, J. R., Doef, S. v. d., & Oijen, L. v. (1984). *De keuze van een nieuwe methode: onderzoek naar keuzeprocessen bij het kiezen van een nieuwe methode op scholen van voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van een handleiding ter ondersteuning van keuzeprocessen: eindrapport* (SCO rapport, 32). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Stichting Centrum voor onderwijsonderzoek.
- Beurskens, W. J. J. (1991). *Sociaal recht en het bijzonder onderwijs* (Proefschrift. Rijksuniversiteit Limburg). Maastricht: Rijksuniversiteit Limburg.
- Biamond, H. (1998). Trends in het taalonderwijs, nieuwe opvattingen over vorm, inhoud en didactiek. *Toon, oktober*, 8-11.
- Billiet, J. (1990). *Het ontwerpen van enquêtes: de gestandaardiseerde vragenlijst*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, Katholieke Universiteit Leuven.
- Billiet, J. (1992). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: ontwerp en dataverzameling*. Leuven: Acco.
- Blom, S. (1990). Naar een lerende school. *Mesomagazine*, 10(52), 2-5.
- Bloom, B. S., Mesia, B. B., & Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives (two vols: The Cognitive Domain & The Affective Domain)*. New York: David McKay.

- Bogaarts, M. (1995). Checklist-De keuze van een methode. *School*, 23(10), 14-18.
- Bol, E. (1982). *Leespsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Booij, N., Overmars, A. M., & Houtveen, A. A. M. (1996). Waar moet een goede methode begrijpend lezen aan voldoen? Een hulpmiddel bij het kiezen van een methode begrijpend lezen: de criterialijst. *Basisschoolmanagement*, 10(2), 1-6.
- Branger, J. D. C. (1973). *Onderwijsperspectieven - opleidingsperspectieven*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Bronneman-Helmers, H. M. (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving* (Sociale en Culturele Studies - 28). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau / Elsevier bedrijfsinformatie.
- Cober, J. (1991a). *Een oriëntatie op methodes voor aanvankelijk lezen I : De Leessleutel, Het Zwaluwprogramma, De leesbus* (Themanr. Tussendoor, 16e jrg). Dordrecht: Stichting Schoolbegeleidingsdienst Zuid-Holland Zuid.
- Cober, J. (1991b). *Een oriëntatie op methodes voor aanvankelijk lezen II : De Leeslijn, Veilig leren lezen (nieuw)* (Themanummer , Tussendoor 16e jrg.). Dordrecht: Stichting Schoolbegeleidingsdienst Zuid-Holland Zuid.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs. (1994). *Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs* (Eindrapport). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Commissie kerndoelen basisonderwijs. (2002). *Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Commissie toetsing wetgevingsprojecten. (1989). *Verantwoordelijkheid voor onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Corte, E. D., & Weinert, F. E. (Eds.). (1996). *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology*. New York: Pergamon.
- Creemers, H. P. M. (1994). *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: GION.
- Creemers-van Wees, L. M. C. M., Rekveld, I. J., Brandsma, H. P., & Bosker, R. J. (1996a). *Instrumenten voor kwaliteitszorg. Beschrijving van 31 instrumenten*. Enschede: Universiteit Twente, Onderzoek Centrum Toegepaste Onderwijskunde (OCTO).
- Creemers-van Wees, L. M. C. M., Rekveld, I. J., Brandsma, H. P., & Bosker, R. J. (1996b). *Instrumenten voor zelfevaluatie. Inventarisatie en beschrijving*. Enschede: Universiteit Twente, Onderzoek Centrum Toegepaste Onderwijskunde (OCTO).
- Dam, E. (Ed.). (1981). *Taal Totaal, volledige methode voor de nieuwe basisschool, gebaseerd op woordfrequentie, met niveaudifferentiatie en evaluatietoetsen*. Groningen: Dijkstra.
- Davis, R. H., Eijl, P. J. v., & Pilot, A. (1970). *Het kiezen van onderwijsmethoden enkele overwegingen vanuit de psychologie bij het kiezen van onderwijsmethoden*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- den Dekker-van Bijsterveld, S. C. (1990). Besturen op afstand in het onderwijs. In Vereniging voor onderwijsrecht (Ed.), *Rol en waarde van de wet in het concept van sturen op afstand in het onderwijs. Onderwijsrecht 9*. Zwolle: Tjeenk Willink.
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs: leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland* (Proefschrift. Katholieke Universiteit Nijmegen). Leuven: Garant.
- Derksen, K., & Bergen, T. C. M. (2001). *Het leren door docenten*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School, Katholieke Universiteit Nijmegen.

- Dijk, W. v., Klompe, M., Teunissen, F., Kuipers, L., & Lodeweges, J. (2000). *Onderzoek leermiddelen (rapport)*. Utrecht: Universiteit Utrecht; Centrum voor Leermiddelenstudie (CLU).
- Dijkstra, S. (1999). Instructional design for the development of knowledge and the learning of skills. In W. K. Schulz (Ed.), *Aspekte und Probleme der didactischen Wissensstrukturierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dijkstra, S. (2000). Epistemology, Psychology of Learning and Instructional Design. In J. M. Spector & T. M. Anderson (Eds.), *Integrated and Holistic Perspectives on Learning, Instruction and Technology. Understanding Complexity*. Dordrecht: Kluwer.
- Dijkstra, S. (2001). *The design space for solving instructional-design problems*. Enschede: University of Twente, University of Twente.
- Dijkstra, S., Dudink, A. C. M., & Takens, R. J. (1985). *Psychologie en Onderwijs*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Dijkstra, S., & Merriënboer, J. J. G. v. (1996). Plans, Procedures and Theories tot Solve. In S. Dijkstra & N. M. Seel & F. Schott & R. D. Tennyson (Eds.), *Instructional Design: International Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Driessen, G., & Claassen, A. (1996). *Voorbereidend lezen, rekenen en schrijven*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS).
- Drift, M. v. d., & Rasenberg, A. (1994). *Analyse van methoden voor begrijpend en studerend lezen. Ik weet wat ik lees*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (1995). Begrijpend lezen in het Nederlands als eerste en tweede taal. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 220-223.
- Drop, H. (1985). *Algemene inleiding onderwijsrecht*. Zwolle: Tjeenk Willink.
- Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. *Reading Research Quarterly*, 16, 515-544.
- Dwarshuis, S. (1992). Zo zijn onze methoden : methodenkeuze in de basisvorming. *Magazine voor basisvorming*, 6(9), 6-9.
- Eck, S. v. (1992). Het kiezen van de juiste (muziek)methode (1). *Pyramide*, 46(2), 36-39.
- Eggen, T. J. H. M., & Sanders, P. F. (Eds.). (1993). *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem: CITO.
- Elte, R., & Scholtes, E. (2001). *Uit de luwte*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Emmelot, Y., Schooten, E. v., & Timman, Y. (2000). *Wat weten we? Een literatuurstudie naar empirisch onderzoek gericht op het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Esch, W. v. (1988). *Schoolbesturen en de vrijheid van onderwijs*. Tilburg: ITS.
- European Commission. (1997). *Key data on education in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Everitt, B. S. (1993). *Cluster analysis* (Third ed.). London: Arnold.
- Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. London: Arnold.
- Geenen, J. v., & Gresnigt, G. (1991). Onderwijs in begrijpend lezen: communicatie en denken. In P. Reitsma & M. Walraven (Eds.), *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon.

- Gresnigt, M. A. (1992). *Communicatief leesonderwijs. Een handelingspsychologische benadering van het begrijpend lezen van zakelijke teksten in de basisschool*. (Proefschrift. Vrije Universiteit Amsterdam). Delft: Universiteitsdrukkerij.
- Gresnigt, M. A., & Bol, E. (1992). Handelingsgericht onderwijs in begrijpend lezen. In L. Verhoeven (Ed.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. (pp. 168-183). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Harskamp, E. (1996). Gebruik methoden realistisch rekenenonderwijs kan beter. *Didaktief*, 26(6), 40-41.
- Harskamp, E. G. (1993). *Beoordeling van onderwijsmethoden in het basisonderwijs* (eindrapport SVO-project; 92119). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek.
- Hermans, H. L. C., & Verstegen, R. (1991). Het constitutionele onderwijsrecht in België en Nederland; een aanzet tot vergelijking. In Vereniging voor Onderwijsrecht (Ed.), *Onderwijsrecht 8. Aspecten van onderwijsvrijheid in Nederland, België en het Verenigd Koninkrijk*. Zwolle: Tjeenk Willink.
- Heuvelmans, A. P. J. M. (1998). *Constructie en verwerking van vragenlijsten* (OPD Memorandum 98-1). Arnhem: CITO.
- Hoenen, M., & Thijssen, J. (1979). *Handleiding voor het kiezen van een methode (tweede versie): een strategie voor het kiezen van onderwijsleerpakketten (methoden) door teams van basisscholen*. Utrecht: Rijksuniversiteit.
- Hofman, R. H. H. (1992). *Effectief schoolbestuur. Een studie naar de bijdrage van schoolbesturen aan de effectiviteit van basisscholen* (Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Houtte, J. v. (1997). België als voorbeeld : het juridiseringsproces in de school. *Meso magazine*, 93, 7-13.
- Inspectie van het Onderwijs. (1996a). *Begrijpend onderwijs, een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Inspectie van het Onderwijs. (1996b). *Evaluatie-pakket begrijpend/studerend lezen* (Interne notitie). Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (1997). *Jaarwerkplan 1998, Sector Primair Onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (1998). *Onderwijsverslag over het jaar 1997. Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1997*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999a). *Onderwijsverslag over het jaar 1998. Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1998*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999b). *Toezichtskader primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2000). *Onderwijsverslag over het jaar 1999. Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1999*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2001). *Onderwijsverslag over het jaar 2000. Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 2000*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs. (2002a). *Het toezichtskader PO, EC en VO 2003* (Concept versie 4). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2002b). *Het toezichtskader primair onderwijs. Eindversie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2002c). *Onderwijsverslag over het jaar 2001. Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 2001*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Instituut voor Leerplanontwikkeling. (1996). *Herziene kerndoelen voor het basisonderwijs. Een beredeneerd voorstel*. Enschede: SLO.
- Instituut voor Leerplanontwikkeling. (1997). *Methoden voor begrijpend en studerend lezen* (Gids voor onderwijsmethoden voor het basisonderwijs). Enschede: SLO.
- Instituut voor Leerplanontwikkeling. (2000). *Methoden voor begrijpend en studerend lezen* (Gids voor onderwijsmethoden voor het basisonderwijs. Nederlandse taal, overzicht per methode, herziene versie). Enschede: SLO.
- Instituut voor Leerplanontwikkeling. (2001). *Methoden met beperkte analyse* (Gids voor onderwijsmethoden voor het basisonderwijs. Nederlandse taal.). Enschede: SLO.
- Instituut voor Leerplanontwikkeling. (2002). *Zin in taal* (Gids voor onderwijsmethoden voor het basisonderwijs. Overzicht per methode.). Enschede: SLO.
- Jager, B. d. (2002). *Teaching reading comprehension. The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition* (Dissertation. Rijksuniversiteit Groningen). Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Jansen, E. P. W. A., & Joostens, T. H. (1998). *Enquêteeren: het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Janssens, A., & Letschert, J. (1996). *Ontwikkelingsdoelen, eindtermen, kerndoelen. Vergelijkingen*. Den Haag: Sdu Dop.
- Jong, F. d., & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden, Onderwijskundig Lexicon* (Vol. III, pp. 67-85). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Kaizer, W. P. M. (1988). De keuze van een nieuwe methode, *Praktijkboek-leiding geven in de basisschool* (Vol. 1.2, pp. 1-17).
- Karstanje, P. N. (1997). Deregulering en kwaliteitszorg : stand van zaken in de Nederlandse onderwijswetgeving. *NTOR*, 1, 3-29.
- Karstanje, P. N., Droog, M., & Bakker, M. (2000). *Effecten van deregulering, autonomie- en schaalvergroting in het onderwijs; onderzoek naar dertig jaar wetshistorie inzake (de)regulering en de effecten van beleid op de autonomie van onderwijsinstellingen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Keulen, M. (1978). *Een nieuwe methode kiezen; hoe doe je dat?* Sittard: Schoolpedagogisch Centrum Westelijke Mijnstreek C.A.
- Kloot, W. A. v. d. (1997). *Meerdimensionale schaaltechnieken voor gelijkenis- en keuzedata*. Utrecht: Lemma.
- Laarhoven, J., & Rossum, C. v. (1987). *Analyse van methoden voor begrijpend en studerend lezen*, (Bouwstenen voor de ontwikkeling van een schoolwerkplan taal/lezen, deel 1). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC).
- Leenders, F., & Stokking, K. (1994). Docenten hebben behoefte aan een 'consumentengids' leermiddelen. Presentexemplaren vaak essentieel bij keuze methode. *Didaktief*, 24(5), 19-20.

- Leenders, F. J., Stokking, K. M., & Vegt, A. L. v. d. (1993). *Informatiebehoefte en informatiegebruik bij het kiezen van een nieuwe methode: eindrapport van het onderzoek "De behoeften van scholen aan (NICL-)informatie over leermiddelen"* (SVO-1110). Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht. ISOR, Onderwijsonderzoek.
- Lewis-Beck, M. S. (1993). Regression Analysis. In M. S. Lewis-Beck (Ed.), *International Handbooks of Quantitative Applications in the Social Sciences* (Vol. 2). London: Sage Publications, Ltd.
- LKC. (2001). *Jaarverslag 2000*. Woerden: Landelijke Klachtencommissie voor het openbaar en het algemeen toegankelijk onderwijs (LKC).
- Meerling. (1999). Data-analyse en psychometrie, *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek* (Vol. 2). Meppel: Boom.
- Meijer, C. J. W. (1995). *Halverwege. Van startwet naar streefbeeld*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (1999a). *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs schooljaar 1998-99*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (1999b). *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief. Editie 1999*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. (2001). *Onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Cel Publicaties Onderwijs.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (Ed.). (1996). *Onderwijs in Vlaanderen en Nederland*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen. (1995). *Een impuls voor het basisonderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1988). *De school op weg naar 2000: een besturingsfilosofie voor de negentiger jaren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1993). *Gezamenlijke richtinggevende uitspraken van het Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Ministry of the Flemish Community. (1998a). *Flemish education in Figures*. Brussels: Ministry of the Flemish Community, Education Department.
- Ministry of the Flemish Community. (1998b). *Flemish educational indicators in an international perspective. Edition 1998*. Brussels: Ministry of the Flemish Community, Education Department.
- Mommers, C., & Janssen, G. (1996). *Zwijzen, een passie voor uitgeven. Geschiedenis van een educatieve uitgeverij*. Tilburg: Zwijzen.
- Mommers, C., Verhoeven, L., & Linden, S. v. d. (1991). *Veilig Leren Lezen (maan-roos-vis versie)*. Tilburg: Zwijzen.
- Mooij, T. (1994). *Kenmerken en effecten van methoden begrip/studerend lezen* (eindrapport). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS).
- Mozert v. Hawkins City Board of Education (United States District Court for the Eastern District of Tennessee 1987).

- Mulder, H. (1996). *Training in leesstrategieën, vorm en rendement. Een onderzoek naar het effect van vier trainingsvarianten op de leesvaardigheid Frans*. (Proefschrift). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Nelissen, J. (1986). "Wiskobas in methoden" : leidraad bij de keuze van een nieuwe methode. *Willem Bartjens*, 5(4), 218-220.
- Netelenbos, T. (1995). *De school als lerende organisatie: kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: SDU.
- Norušis, M. J. (1994). *SPSS professional statistics*. Chicago: SPSS Inc.
- Onderwijsinspectie. (2000). *Onderwijsspiegel 1999-2000*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie.
- Onderwijsraad. (1987). *Advies inzake het concept-Voorstel van wet op de basisvorming/invoering eindtermen* (OR 656 alg). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (1990). *Advies inzake het Kabinetsstandpunt over "Verantwoordelijkheid voor onderwijs"* (OR 90000163 alg). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (1996). *Richtingvrij en richtingbepalend* (Eindrapport). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (1998). *Toekomst leraren* (Advies). Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2002). *De kern van het doel. Reactie op het advies van de commissie Wijnen over de kerndoelen basisonderwijs* (Advies aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Nr. 20020156/677, april 2002). Den Haag: Onderwijsraad.
- Overes, C. H. C. (1995). *Besturen en medezeggenschap in het bijzonder onderwijs: een civielrechtelijke studie naar de besluitvorming in het bijzonder onderwijs* (Proefschrift. Vrije Universiteit Amsterdam). Lelystad: Koninklijke Vermande.
- Paus, H., & Dijkxhoorn, P. (1999). *De Catamaran in het zoeklicht. (Een vakcurriculum Nederlands voor de Pabo)*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Pellegrino, J. W. (in press). Complex Learning Environments: Connecting Learning Theory, Instructional Design, and Technology. In N. M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, Plans and Processes in Instructional Design: International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford, University Press.
- Popeijus, H. L. (1983). *Kijk-wijzer: hulpmiddelen voor het analyseren van taalmethodes* (Reeks: Informatie over basisonderwijs, nr. 454). Amsterdam: Informatiepunt Basisonderwijs.
- Popeijus, H. L. (1985a). Lezen: daar kan niemand omheen. Een bezinning op lezen-begrijpen-studeren. *Onderwijs en Opvoeding*, 36(6/7), 245-248.
- Popeijus, H. L. (1985b). Lezen: daar kun je niet omheen. De tekst maakt veel uit. *Onderwijs en Opvoeding*, 36(8), 281-284.
- Popeijus, H. L. (1985c). Teksten lezen en bestuderen. De lezer is er ook nog. *Onderwijs en Opvoeding*, 36(10), 345-349.
- Popeijus, H. L. (1986a). Art. 23 Grondwet: vrijheid van onderwijs; delegatie en exegesespook. *School besturen*, 6(3), 22-24.
- Popeijus, H. L. (1986b). Het beslissingsproces: leiding geven in het onderwijs. *Het jonge kind*, 14(4), 105-107.
- Popeijus, H. L. (1987). Over beslissen en besluiten. *Het jonge kind*, 14(7), 214-218.

- Popeijus, H. L. (1989). *Small is beautiful, big is powerful but only the combination is successful. Een studie naar bestuurlijke fusie en organisatorische integratie in het voortgezet onderwijs vanuit een bestuurlijk-juridische invalshoek*. Afstudeerscriptie, Katholieke Universiteit Brabant, vakgroep Onderwijsrecht, Tilburg.
- Popeijus, H. L. (1991). De schoolleider in de medezeggenschapsraad. *School*, 19(10), 20-25.
- Postma, A. (1995). *Handboek van het Nederlandse onderwijsrecht*. Zwolle: W.E.J. Tjeenk Willink.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4(1), 3-31.
- Project Onderwijs en Sociaal Milieu Rotterdam. (1981). *Taalkabaal*. Tilburg: Zwijsen BV.
- Reezigt, G. J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek.
- Reints, A. (1991). Stappenplan, criteria en de doorslaggevende argumenten: de keuze voor een nieuwe methode. *Vernieuwing*, 50(1), 34-37.
- Riessen, M., G. van. (1998). Vijf methoden aanvankelijk lezen vergeleken: een voor de leerlingen nadelige keuze is er niet. *Didactief & School*, 28(3), 22-25.
- Rijkers, J. (2001). De omgekeerde Montesquieu. Of: de rol en de positie van schoolbestuurders in het basisonderwijs anno 2001. *BasisschoolManagement*, 14(8), 12-17.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York: MacMillan.
- Ross, C., & Camp, W. v. d. (1999). Motto "school aan ouders" echt waarmaken. *Christen-democratische verkenningen*, (januari), 52-59.
- Rossum, C. v. (1992). *Analyse van methoden voor begrijpend en studerend lezen* (Bouwstenen voor de ontwikkeling van een schoolwerkplan taal/lezen, deel 2). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC).
- Scheerens, J. (1997). *De bevordering van schooleffectiviteit in het basisonderwijs. Mogelijkheden tot 'flankerend beleid' bij klassenverkleining*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Publications.
- Sebesta, S. L., Monson, D. L., & Senn, H. D. (1995). A Hierarchy to Assess Reader Response. *Journal of Reading*, 38, 444-450.
- Sijtstra, J. E. (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de tweede taalpeiling eind basisonderwijs* (PPON reeks nr 10a). Arnhem: CITO.
- Sijtstra, J. M. (1998). *Taalonderwijs op de basisschool; een stand van zaken. Raamplan deel I*. Nijmegen: ITS/Expertisecentrum Nederlands.
- Sipe, T. A., & Curlette, W. L. (1997). A Meta-Synthesis of Factors Related to Educational Achievement: A Methodological Approach to Summarizing and Synthesizing Meta-Analyses. *International Journal of Educational Research*, 25(7).
- Slavenburg, J. H. (1995). *Verbetering van de kwaliteit van de onderwijsbegeleiding* (Inaugurale rede). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Smits, D., & Aarnoutse, C. (1997). Een longitudinaal onderzoek naar verschillen in taal- en leesprestaties van autochtone en allochtone kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 13, 33-52.

- Stam, G. P. J. (1994). *OBD-instrumenten t.b.v. het keuzeprocess van nieuwe leermiddelen op basisscholen*. Doctoraalscriptie, Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stichting Initiatiefgroep Taalmethode. (1992). *Tong en teken*. Kampen: Kok Educatief.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. In D. Reynolds & B. P. M. Creemers & P. S. Nesselrodt & E. C. Schaffer & S. Stringfield & C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon.
- Sudman, S., & Bradburn, N. M. (1987). *Asking questions. A practical guide to questionnaire design*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tweede Kamer. (1985-1986). *Hoger onderwijs: autonomie en kwaliteit (HOAK-nota) (TK 19.253, nr. 2)*.
- Tweede Kamer. (1992-1993). *Brief van de Minister President aan de Voorzitter van de Tweede Kamer d.d. 26 maart 1993 (TK 22.827, nr. 5)*.
- Tweede Kamer. (2001-2002). *Wet op het onderwijstoezicht. Nota naar aanleiding van het verslag (TK 27 783, nr. 5)*.
- Vakgroep Onderwijskunde. (1983). *Handleiding voor het kiezen van een nieuwe methode*. Utrecht: Rijks Universiteit Utrecht. Vakgroep Onderwijskunde.
- Vanderpoorten, M. (2000). *Onderwijs en Vorming. Beleidsnota 2000-2004 (D/2000/3241/059)*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69(4), 242-269.
- Velden, L. F. J. v. d. (1996). *Context, visie, aanpak en effectiviteit: De bestrijding van achterstanden van Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs (Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen)*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Voets, M. A. G., & Dirks, T. (1991). Hoe kies je een nieuwe methode voor studierend en begrijpend lezen: een praktische studiewijzer. In L. Koning & A. Renders (Eds.), *Praxis-bulletin (Vol. 8, pp. 7-13)*.
- Vos, W. A. d. (1998). *Het methodengebruik op basisscholen (Proefschrift. Universiteit Utrecht)*. Maastricht: Shaker.
- Waal, W. C. v. d. (1979). *Een eerste stap op het studiepad. Methode begrijpend-studerend lezen voor de basisschool*. Kampen: Kok.
- Waslander, S. (1999). *Koopmanschap en burgerschap. Marktwerking in het onderwijs (Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen)*. Assen: Van Gorcum.
- Weeda, W. C. (1982). *Beheersingsleren: het model getoetst in de tijd (Proefschrift)*. Tilburg: Katholieke Hogeschool.
- Werf, M. P. C. v. d. (1995). *The educational priority policy in the Netherlands: Content, implementation and outcomes*. Den Haag: SVO.
- Werf, M. P. C. v. d., Guldmond, H., & Nitert, E. H. M. (1996). *De derde meting van de OVB-evaluatie. School- en klaskenmerken in schooljaar 1992/1993*. Groningen: GION.
- Wisselink, G. (1996). Een nieuwe methode en dan. . . *Zwijzen, Gebruikersbulletin, basis voor taal*, 3, 25-26.
- Woodward, J. (2000). Problem Solving. *Journal of School Improvement*, 1(2), 5-7.

Summary

Educational activities, from law to choice. A study on the decision process of choosing textbooks for reading comprehension for primary schools in the Netherlands and Flanders.

Introduction. As a surprise on the first school day after the summer holiday a new textbook for reading comprehension on the desk? A textbook chosen by the head master? Or has the new material been chosen during a decision making process that conducted the participants to a well-founded choice? In that case there is a good chance that the material is chosen during a systematical 'decision making process' in which all the participants involved could present and clarify their arguments.

The results of this study show that the participants derive their arguments especially from the contents and the characteristics of the relevant learning domain. Other characteristics like the composition of the school population are also taken into account. The participants systematically reflect on these characteristics. They put them against the characteristics of the new reading material to reach a 'logical' decision (§ 3.2.3). In such cases it is possible to speak of a complete decision process.

This thesis describes an exploratory study in which the influence of the participants and their arguments when they are choosing these new curriculum-related teaching and learning materials, are investigated.

The objectives of the study. The decision process raises several questions, which were worked out in a set of four leading questions (§ 1.1.4).

1. Who are the participants who are involved as actors in the decision processes and what are the arguments they use during this process?
2. Is it possible to determine the (relative) 'weight' or 'importance' of their role and influence?
3. How do the schools establish a proper relationship between the properties of the textbooks and the school's programme of requirements for the new 'method'?
4. Do the schools follow the steps of the decision-intervention-goals model (the DIG-model) during their decision process?

The first three of these questions concern the role and influence of the participants involved with the decision process. These questions are related to their arguments, which are used during this process. Moreover the purpose of the study is to find the characteristics of the teaching and learning materials that are given weight in the decision process. Furthermore the allocation of the responsibility for the choice of the new learning materials was examined. The purpose of the third problem was to find the relationship between the properties of the textbooks and the school's programme of requirements for the subject involved. A decision-intervention-goals model (the DIG-model) was used to describe the supposed phases and steps of the decision processes. The fourth question concerns the relevance and the usability of this model at school.

Finally, a relation was assumed between the principles and goals of the schools and those of the textbooks and the instructional designs chosen by the schools (§ 1.1.4). The correctness of this assumption was studied (§ 8.3). Several additional questions were derived from the main research questions. These concerned, for example, the differences in choices between the various governing bodies (school boards), or the characteristics of the student population, the number of students of a school and the school's educational philosophy.

Furthermore, the scores from Flemish and Dutch schools were compared to check whether relevant and significant differences on the variables involved could be determined.

Theoretical foundations. The freedom to provide education is a constitutional right for the schools in Flanders and the Netherlands (§ 2.2). This right involves the freedom for the schools to design and develop the teaching and learning materials by themselves or to choose and buy one of the textbooks available on the free market. In most cases the teaching and learning materials for reading comprehension cover grade 4 through grade 8. For each grade, the teaching and learning materials consist of a manual for the teacher, reading books with short texts, questions, tasks for the students and occasionally additional materials needed for specific assignments. In both countries the whole of these materials usually is referred to as a ‘method’. In this summary the label ‘method’ is equivalent to the label ‘textbook’. The schools use the content of the textbooks to determine the knowledge and skills that should be the result of learning and teaching (§ 2.1.1). Each year virtually every school has to spend a lot of time to choose new textbooks for one of the curriculum domains or subdomains. The newly chosen textbook determines the contents and instructional designs for that domain for at least the next eight years (§ 3.1.6). For many students the consequences of this choice apply to their whole primary school period. For that reason it is of utmost importance for the schools to make a well-founded choice. As consequence of the freedom to provide education the school boards are responsible and liable for the choices they make (§ 1.1.2).

The question that follows reads: how do their schools manage to choose textbooks the content of which meets previously defined indicators of quality (1.1.1.). To answer this question is a purpose of this study.

In this thesis the decision process is focused on the choice for new reading comprehension textbooks because of the importance of understanding language. Reading comprehension is a condition for all students in order to be able to acquire knowledge on other domains.

And reading comprehension is an essential skill in daily life outside the walls of schools. The designs of available reading comprehension textbooks show different sets of characteristics, such as correspondence (a) with denominational demands of the school board, (b) with the developmental phase of the students' cognition, (c) with instructional design models and rules, and, (d) with the hierarchical structure of the content.

Empirical research. The empirical part of the thesis consists of three pilot studies and a main study in two parts.

The pilot studies. The purpose of the first pilot study (chapter 4) was to determine the quality policy and its change at school after in 1998 the Dutch Government had changed the core objectives for the compulsory subjects. The research included a secondary analysis of research data of the Dutch Inspectorate. These data indicated the adaptation to the new objectives for the compulsory subjects of a representative sample of 100 schools in the period from 1993 up to 1998. The analysis of the data indicated that nearly fifty percent of the changes in that period was related to improvement of the quality of the teaching activities including the choosing of new teaching materials. Nearly fifty percent of the schools was involved in the decision process to select new textbooks for reading comprehension. This exceeded the statistically expected percentage.

The introduction of the new curriculum objectives accounts for a plausible explanation for this finding. Besides these, however, there may have been some pressure from the recently introduced 'quality legislation' the evaluation of which is assigned to the Inspectorate. If the change of textbooks was the school's priority, it was questioned to account for the choice and to indicate its effect. In several cases no indications for a relationship between the given arguments and the effect of the change were found. The results only indicate a limited support for the assumption that a complete decision process leads to a 'logical decision' (§ 4.4). Salient was that none of the characteristics of the implementation process of the new textbooks were mentioned as an argument for change or as an independent subject of change.

The purpose of the second pilot study (chapter 5) was the design and development of a questionnaire that will be used to answer the three leading questions and those that are derived from these (§ 1.1.4).

The design of the questionnaire was based on the assumptions that are outlined in the first three chapters and on the results of the consultations with the headmasters of 24 primary schools. Several expert consults and a try-out on 15 schools in Flanders and The Netherlands resulted in a questionnaire for each of both language areas (appendix C). It was concluded that a useful questionnaire was obtained for the main research.

The goal of the third pilot study (chapter 6) was to study the relevance of the model used to explain the decision process (the DIG-model § 3.2.6) at school. The questions asked emphasized the characteristics of the model (§ 1.1.4). The answers to this question were analyzed and checked whether the schools follow the steps of the DIG-model. A semi-structured interview with the headmasters of about 25 schools revealed whether they followed the steps described in the model of the decision process.

Nine of these schools could provide minutes of meetings and other documents about the decision-making procedure they followed when choosing new textbooks for reading comprehension. The analysis of these minutes and documents showed that the DIG-model is partly used at school. The distinction between the 'analysis of facts' and 'problem solving' phases is less clear than that between the 'problem solving' and the final 'decision-making' phase. Some support of weighing arguments why a new textbook was needed could be found in the supposed first phase of the model. In the 'problem solving' phase the schools explore possible alternative candidate textbooks. For this reason the label 'orientation' phase should be preferred. When the choice is made, the schools usually implement the new materials at the beginning of the next school year. In addition to the results of the first pilot study, this means that the choice process followed by a stepwise implementation period, may take up five years. None of the schools had protocols for the decision process. In conclusion these findings indicate that the decision-making processes at elementary schools are only partly based on all the phases and steps of the model.

The main research. The questionnaires were sent to a representative sample of 110 schools in Flanders and 200 primary schools in The Netherlands (§ 7.2). Two hundred and seven questionnaires were returned. They ensured a representative picture of the school population in both language areas (§ 7.4). For statistical analyses the questionnaire data from both countries were combined.

The analyses of the questionnaire data clearly show that those participants who have to work with the textbooks are the actors in all phases of the decision process as represented in the model (§ 3.2.6).

The headmaster and the kindergarten teachers are indirectly involved participants. Their influence is restricted to the decision-making phase (they only take part in the decision-making phase). The headmaster is also assigned the function of ‘process manager’ of the decision process (§ 7.4). The educational consultant of the school takes an important part in the choice process. Chapter two described the governing board's final responsibility for the curriculum, its content and arrangement and for the quality of the results of the school's education (§ 2.2.2). The results show that the governing board itself does not take part in the choice process. The same is true for the parents and the students.

The group of participants in the choice process is divided into ‘internal’ and ‘external’ participants. The internal participants comprise two subgroups, the ‘pioneer teachers’ and the ‘working group’. The external participants include ‘instructional design experts’ and ‘authors or editors and publishers of textbooks’. Both the internal and the external participants take part in the ‘problem solving’ phase. In this phase, either after an orientation on or study of the available textbooks, three through five alternatives remain. The aforementioned internal participants select the alternatives. The selection is based on information that is obtained from the external participants.

At school both the group of ‘pioneer teachers’ and the ‘working group’ most likely consist of teachers from the grades 2 to 6 (Flanders) or 4 to 8 (The Netherlands). As aforementioned, these teachers will use the newly chosen textbooks. Many schools will try-out one or more of the selected and highly ranked alternatives during an agreed time period (§ 6.3). Based on the try-out a proposal is formulated from which the team of teachers choose. These steps are recognized in the DIG-model. For the majority of the schools consensus about the assumptions and characteristics is reached and the decision is made (§ 7.3.9). The headmaster takes part in the decision-making process and in approximately two third of the schools the kindergarten teachers as well.

A factor analysis of the data made clear that the choice of textbooks is mainly based on two sets of arguments, labeled (a) ‘educational’ and (b) ‘instructional’. Several items have significant loadings on these factors. Furthermore a distinction is made between five minor sets of arguments. They are labeled as (a) ‘conditions’ like the aptitude for combination groups; (b) ‘external sources’ such as the results of scientific research; (c) ‘material conditions’ such as the price and layout of the textbooks, (d) ‘experiences elsewhere’ with one or more candidate textbooks and (e) the possibility to ‘preview (and try-out) the materials’.

Certain arguments like the ‘characteristics of the student population’ are weighed in the considerations especially in specific situations. In this example the arguments are based on an estimation of the special needs of the students mostly because of language retardation. In the study the importance that the schools assign to the characteristics of their student population is compared to the so called ‘school weight’ (§ 7.3.5). This school weight is an expression of the percentage of students with these special needs. The higher this percentage the higher the school weight. The results show that schools, which have a higher weight, significantly devote more value to the characteristics of the student population as a choice argument (to see also § 3.1.3 and § 3.1.5).

Furthermore, schools with a heavier school weight chose more frequently textbooks that were written especially for students in language-retarded situations.

The schools consider the majority of the arguments that are distinguished in this study to be of significant influence during the choice process (§ 7.4).

For the schools those arguments, which are assigned to the ‘educational and instructional’ factors, describe most of the variance (§ 7.3.3).

The second part of the main research (chapter 8) was centered on the supposed positive relationship between the principles of instructional design of the schools with those of the textbooks (§ 1.1.4). Firstly the leading design principles of the textbook were inventoried (§ 8.3). Furthermore the publishers and authors of frequently chosen textbooks were asked which of the identified instructional principles were applied to their textbooks. Finally, several experts were asked to give their opinion.

Based on these findings the highest value was assigned to the ‘interactive approach’, followed by the ‘direct instruction’ and ‘problem-solving’ approaches (§ 8.4). On the fourth and fifth position came ‘mastery-learning’ and ‘constructivism’.

Unfortunately no clear impression is possible. The majority of the distinguished design principles proved applicable to more than one textbook (Table 8.2). Several apply to one textbook, often two or three at the same time. This finding implies that for the schools the prioritizing of arguments and characteristic(s) is a complex issue. The results of the hierarchical clustering techniques confirm this complexity. The small resemblance between the leading instructional principles of the schools and those of the chosen textbooks is interpreted as a result of this complexity (§ 8.3 and § 8.4).

In conclusion: the findings do not show a clear relationship between the principles of design of the chosen textbooks and the leading instructional principles of the school staff.

Bijlage A (Overzicht methoden)

In het overzicht van de methoden is, ter oriëntatie, voor elke methode die in het onderzoek ten minste éénmaal is gekozen een beknopte beschrijving gegeven. In de overzichten zijn de methoden aangeduid met het itemvolgnummer dat de methode in de vragenlijst heeft meegekregen (Bijlage C, vraag 13). De indeling van de Nederlandse methoden in de A-, B- of C-categorie is toegelicht in § 3.2.1. Voor de beschrijvingen is informatie gebruikt uit handleidingen, methode-analyses en beschrijvingen zoals genoemd in § 2.2.5, § 3.1.2 en § 3.2.2. Ook is informatie benut van taalsites met methode-beschrijvingen en van andere gegevens verkregen van uitgevers, auteurs en of expertoordelen zoals beschreven in § 8.2.

m02 Eerste stap op het studiepad

De methode is uitgegeven in 1977 door uitgever Kok Educatief te Kampen.

Voor zover bekend is de methode alleen voor de Nederlandse markt uitgegeven.

Ze is niet meer leverbaar en wordt vermoedelijk vrijwel niet meer gebruikt.

De methode is te rekenen tot de C-categorie.

Nadruk ligt wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten op beheersingsleren.

m03 Goed gelezen!

Auteur(s): Batterink, D. et al.

De methode is uitgegeven vanaf 1996 door uitgever Malmberg te 's-Hertogenbosch.

Goed gelezen! is een Nederlandse methode die voor zover bekend alleen in Nederland wordt gebruikt.

De methode is bestemd voor groep 4 t/m 8.

De methode kent een stappenmodel: 1. Wat gaan we doen?; 2. Wat zie je al?; 3. Wat voor tekst is het?; 4. Wat weet je al?; 5. Woorden en zinnen; 6. Lees de tekst; 7. Opdrachten maken; 8. Om te onthouden.

De dekking voor de kerndoelen is voor de methode een belangrijk punt.

De methode is te rekenen tot de A-categorie.

De methode is gericht op samenhang met het overig taalaanbod en kent modules voor begrijpend en studerend lezen, voor voortgezet technisch lezen en voor waardierend lezen. Voor de sub-domeinen voortgezet technisch lezen en waardierend lezen zijn afzonderlijke delen uitgegeven.

De aansluiting op de leefwereld van de leerling is een belangrijk gegeven voor de methode.

Evenals de aansluiting op de kenmerken van de leerlingpopulatie.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden. Bij de bak-lessen zijn de verwerkingsopdrachten op twee niveaus. Nummerkaarten voor leerlingen die tijdens de instructielessen redelijke tot goede resultaten behalen, en letterkaarten voor de minder goede lezers.

Wat de Instructietechnologische kenmerken betreft maakt de methode onderscheid tussen instructie- en verwerkingslessen. In de instructielessen wordt het model van directe instructie gehanteerd. Via een vast stappenplan wordt klassikaal de tekst behandeld. De opdrachten kunnen mondeling gemaakt worden maar eventueel ook schriftelijk.

Er is in de methode aandacht voor het werken met combinatieklassen door een afwisseling van leerkrachtafhankelijke en leerkrachtonafhankelijke lessen.

Belangrijkste keuzeargumenten zijn volgens de uitgever de wijze waarop een methode het aanleren van denkmodellen en leesstrategieën bevordert. En verder het organisatie-model, de differentiatie, motiverende teksten en de vormgeving.

m05 Ik weet wat ik lees

Auteur(s): Oosterloo, A. et al.

De methode is uitgegeven vanaf 1991 door uitgever Wolters-Noordhoff te Houten.

Ik weet wat ik lees is een methode voor de Nederlandse markt, die niet meer wordt uitgegeven.

Ze wordt opgevolgd door Leeszin: “de zin van begrijpend en studerend lezen...”

De methode is bestemd voor groep 4 t/m 8.

Voor de methode is kenmerkend dat de auteurs in een aantal korte stellingen, de ideeën formuleren die ten grondslag liggen aan de methode: (a) teksten vervullen communicatieve functies voor lezers en schrijvers; (b) lezen is een vorm van taalgebruik; (c) het leesonderwijs moet aansluiten op de taalvaardigheid van de leerlingen; (d) het leesonderwijs staat in dienst van leesbevordering; (e) begrijpend en studerend lezen is bedoeld om het leesproces van de leerlingen te stimuleren. Het bereiken van de (kern)doelen is voor de methode van belang.

De methode is te rekenen tot de A-categorie.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden. De teksten worden steeds aangeboden op een A- en een B-niveau. Gebaseerd op de drie aspecten: voorwerk, lezen en nawerk.

De methode is gericht op samenhang tussen begrijpend en studerend lezen.

De aansluiting op de kenmerken leerlingenpopulatie is een belangrijk gegeven voor de methode. Er is een differentiatielijn voor anderstalige en taalzwakke leerlingen.

In de lay out zijn voor anderstalige en taalzwakke leerlingen ondersteunende illustraties opgenomen.

Wat de instructietechnologische kenmerken betreft biedt de methode suggesties voor verschillende werkvormen: klassikale introductie en instructie; individuele of groepsgewijze oefening; klassikale bespreking. Nadruk op interactieve en constructivistische uitgangspunten.

Met enige aanpassing is de methode te gebruiken in combinatiegroepen. Hiervoor is een schema.

Naar schatting van de uitgever gebruiken op het moment van onderzoek ongeveer 400 Nederlandse scholen de methode.

Belangrijkste keuzeargumenten volgens de uitgever zijn structuur/opbouw en geschiktheid combinatiegroepen.

Minst belangrijke keuzeargumenten volgens de uitgever zijn gebruikersbijeenkomsten en de prijs.

m06 *Lees je wijzer*

Auteur(s): Werkgroep Bol.

De methode is uitgegeven vanaf 1988 (vernieuwd in 2000) door uitgever Dijkstra te Zeist.

Het is een Nederlandse methode die ook in Vlaanderen wordt uitgegeven.

De methode is bestemd voor groep 1 t/m 8. (Voor de kleutergroepen zijn er de “Snappers”).

De in Lees je wijzer gevolgde werkwijze is probleemgericht. Dat wil zeggen dat (a) de activiteiten van de leerlingen centraal staan; (b) de leerkracht op leesbegrip gerichte probleemsituaties creëert; (c) de leerlingen deze probleemsituaties zelf moeten (kunnen) oplossen; (d) de denkontwikkeling moet worden gestimuleerd.

De dekking voor de kerndoelen is voor de methode van belang.

De methode is te rekenen tot de A-categorie.

Binnen het taalaanbod is de methode gericht op samenhang met begrijpend luisteren en met begrijpend en studerend lezen. Studerend en begrijpend lezen zijn geïntegreerd.

De aansluiting op de kenmerken leerlingenpopulatie is een belangrijk gegeven voor de methode. De methode kent naast de basisversie een zorgversie. De methode kent echter geen specifieke aanwijzingen voor anderstalige leerlingen.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden.

De methode gaat er vanuit dat de leraren afzien van productgerichte goed/fout beoordelingen en zich in plaats daarvan richten op procesgerichte evaluatie. De instructie kan voor de groep op hetzelfde moment plaatsvinden; de verwerking verschilt.

Wat de instructietechnologische kenmerken aangaat is de methode gebaseerd op een handelingsgerichte, probleemgestuurde didactiek waarbij interactie centraal staat.

Er is in de methode beperkt aandacht voor het werken met combinatieklassen.

De uitgever schat dat op het moment van onderzoek ongeveer 200 Vlaamse en 600 Nederlandse scholen de methode gebruiken.

Belangrijkste keuzeargumenten zijn volgens de uitgever referentiescholen en differentiatie-mogelijkheden.

Het minst belangrijke keuzeargument is de prijs.

m07 Leesmenu

Auteur(s): Buys, H. et al.

De methode is uitgegeven in 1991 door uitgever De Sikkel te Oostmalle.

Het is een Vlaamse methode.

De methode is bestemd voor het 2e tot 6e leerjaar.

Bij elke leestekst biedt de methode concrete vragen en aanwijzingen om het denken te stimuleren.

Binnen het taalaanbod is de methode vooral gericht op begrijpend lezen met aandacht voor technisch lezen.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op probleemgestuurde aspecten, directe instructie en interactie.

De uitgever schat dat ongeveer 160 Vlaamse scholen de methode gebruiken.

Belangrijkste keuzeargumenten volgens de uitgever zijn variatie in aanbod en leesniveau, volledigheid en gebruiksvriendelijkheid.

m08 Leesplus

Auteur(s): Peene, P. et al.

De methode is uitgegeven vanaf 1997 door uitgever Kok Educatief, thans Bekadidact te Baarn.

Het is een Nederlandse methode.

De methode is bestemd voor groep 4 t/m 8.

Strategische aspecten waar de methode nadruk op legt zijn: voorspellend lezen, onderscheiden van hoofd- en bijzaken, herkennen van tekstsoorten en achterhalen van de bedoeling van de schrijver.

De dekking voor de kerndoelen is voor de methode een belangrijk punt.

De methode is te rekenen tot de A-categorie.

De methode is gericht op samenhang met het overig taalaanbod. Leesplus kent drie leerlijnen in één: voortgezet technisch lezen, begrijpend en studerend lezen en begrijpend kijken en luisteren.

Leesplus heeft een blokkenstructuur. Elk blok duurt zes weken en omvat twaalf lessen. Per week zijn er twee lessen gepland. Na vier weken volgt een toets.

Zowel in de lessen voor als na de toets zijn er mogelijkheden voor differentiatie.

Wat het taalgebruik in de methode betreft staan normen en waarden centraal.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op directe instructie.

m09 Leeswerk

Auteur(s): Dussel, W. et al.

De methode is vanaf 1985-1993 uitgegeven door uitgever Malmberg te 's-Hertogenbosch.

Het is een Nederlandse methode die ook in Vlaanderen wordt uitgegeven.

Ze is inmiddels niet meer volledig leverbaar. De methode moest worden geactualiseerd en de didactische aanpak meer in overeenstemming gebracht met de huidige opvattingen over instructietechnologische uitgangspunten en adaptief onderwijs.

Deze nieuwe inzichten, alsmede de kerndoelen van augustus 1998 zijn verwerkt in de "opvolger" van Leeswerk, de methode Goed Gelezen!.

De methode Leeswerk is bestemd voor klas 2-6/groep 4-8 van het basisonderwijs.

De methode voldoet in beperkte mate aan de kerndoelen.

De methode is te rekenen tot de B-categorie.

Samenhang taal. Leeswerk kent verschillende onderdelen: Leeswerk: begrijpend lezen (1985), Leeswerk: studerend lezen (1985) en Leeswerk: voortgezet technisch lezen (1990).

De methode bevat voor groep 4 en 5 dertig lessen en voor groep 6, 7 en 8 twintig lessen per leerjaar. De lesstructuur is: introductie; lezen; invullen leeswijzerblad; maken van lesdoelopdrachten; maken van facultatieve opdrachten; afsluiting. De lesdoelen zijn ondergebracht in vier niveaus: letterlijk niveau; afgeleid niveau; kritisch niveau; creatief niveau.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden door in elke negende les de doelen van de voorgaande lessen te toetsen en in de tiende les herhalings- en verdiepingmogelijkheden te bieden.

Nadruk bij de instructietechnologische uitgangspunten ligt op directe instructie.

Naar schatting van de uitgever hebben ongeveer 1360 Nederlandse scholen de methode in gebruik (gehad).

Belangrijke keuzeargumenten volgens de uitgever zijn de doorgaande lijn, de kerndoelen en de motiverende elementen in een methode.

m11 Nieuwe taal groeit

Eind jaren 60, begin jaren 70 is Taal Groeit uitgegeven. Nieuwe Taal Groeit is hiervan de opvolger.

De methode is uitgegeven rond 1980 door uitgever Wolters Plantyn te Mechelen.

Het is een verouderde Vlaamse methode die op een beperkt aantal scholen nog in gebruik is.

De methode bezit een traditionele opbouw en bestaat uit teksten met vragen en veel woord- en zinsoefeningen.

De methode voldoet niet meer aan de huidige leerplannen en eindtermen.

Wat de samenhang aangaat is Nieuwe Taal Groeit een synthetische of totaalmethode.

m12 Samen leren samenvatten

De methode is uitgegeven vanaf 1997 door het Vlaams Verbond Voor Katholiek Basisonderwijs (VVKBAO) te Brussel.

Het is een Vlaamse methode gericht op het katholiek onderwijs.

De methode is bestemd voor klas 3-6.

Samenhang is aanwezig ook buiten de taal-leesdomeinen. De bedoeling is de leerlingen te stimuleren om de geleerde strategieën toe te passen in andere lessen en vakken.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op probleemgestuurde uitgangspunten en directe instructie.

De uitgever schat dat op het moment van onderzoek ongeveer 1200 Vlaamse scholen de methode gebruiken.

m13 Stillezen

De methode is uitgegeven in 1980 door uitgever Dijkstra te Groningen.

Het is een verouderde Nederlandse methode die niet meer verkrijgbaar is.

De methode voldoet niet aan de wettelijke eisen vanuit de kerndoelen en evenmin aan de huidige opvattingen over strategisch leesonderwijs.

De methode is te rekenen tot de C-categorie.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op beheersingsleren.

m14 Taaljournaal

Auteur(s): R. Willems et al.

De methode is uitgegeven vanaf 1993 door uitgever Van In te Lier.

Van oorsprong is Taaljournaal een Nederlandse taalmethode. Voor Vlaanderen is ze bewerkt en uitgebreid met begrijpend lezen.

De methode is bestemd voor het 2e tot en met het 6e leerjaar (groep 4 tot en met 8).

De methode laat zich kenmerken als een thematisch (emancipatorische) taalmethode.

Ze biedt aansluiting bij ervaringsgericht onderwijs; leerlingen zelf oplossingen laten aanreiken (probleemgericht); komen tot een aantal mogelijke strategieën (interactief en constructief) en via beheersingsleren strategieën aanleren.

De methode is te rekenen tot de A-categorie.

Wat de samenhang binnen de taaldomeinen betreft is sprake van een synthetische of totaal-methode onderverdeeld in drie verschillende leergangen : taal, spelling en lezen. Lezen wordt aangeboden in twee boeken, één voor begrijpend en één voor technisch lezen. Het begrijpend leesonderwijs en de woordenschatlessen verlopen apart. Evenals woord- en zinsbouw.

In de methode staan drie functies van taal centraal: (a) taal als communicatiemiddel, (b) taal als ordeningsmiddel en (c) taal als expressiemiddel.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden. Voor de afstemming op de onderwijsbehoeften bevat de methode een leerlingvolgsysteem met daaraan gekoppelde remediëringstof. Verder is differentiatie mogelijk in de verrijkingsstof.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op beheersingsleren. Verder is de methode probleemgestuurd, interactief en constructief.

De uitgever schat dat op het moment van onderzoek ongeveer 400 Vlaamse scholen de methode gebruiken.

Belangrijkste keuzeargumenten volgens de uitgever zijn dekking voor de eindtermen en leerplannen, de herkenbaarheid en het gebruiksgemak.

m15 Taalkabaal

Auteur(s): Project Onderwijs en Sociaal Milieu te Rotterdam, afdeling taal-lezen.

De methode is uitgegeven vanaf 1981 door uitgever Zwijsen te Tilburg.

Het is een Nederlandse methode die ook in Vlaanderen is verkocht. Ze is nog beperkt leverbaar.

De methode is bestemd voor de groepen 4 t/m 8 (klassen 2 t/m 6).

Taalkabaal is een synthetische of totaal-methode met een thematisch-cursorische opzet.

De leergangen omvatten mondeling taalgebruik: spreken/luisteren, gesprek en dramatiseren.

Verder lezen: begrijpend lezen en studievaardigheid, gericht lezen en opzoeken van informatie, kritisch en creatief lezen, leesbeleving en vrij lezen. Ten slotte taalbeschouwing: taalsysteem en taal-gebruikssituaties en woordenboekgebruik.

De leergang lezen bevat geen leesteksten maar verwijzingen naar leesboekjes.

De methode is te rekenen tot de B-categorie.

Taalkabaal is specifiek ontwikkeld voor scholen in achterstandssituaties. De aansluiting op de kenmerken leerlingpopulatie is daarmee een belangrijk gegeven voor de methode.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op interactie en directe instructie.

m16 Taalnikker

De methode is uitgegeven in 1987 door uitgever Die Keure te Brugge.

Het is een Vlaamse methode.

De methode is bestemd voor 1e tot het 6e leerjaar.

Taalnikker is een synthetische of totaal taal-methode met een cursorisch-thematische opbouw. In elk thema komen volgende vakonderdelen aan bod: wereldoriëntatie, luisteren, spreken, verbale expressie, spelling, stellen en taalbeschouwing.

In de methode wordt ernaar gestreefd taal- en werkelijkheidsonderricht dichter bij elkaar brengen.

Wat de samenhang betreft lijkt deze vrij ver te gaan. Er sprake van een sterke gerichtheid op wereldoriëntatie.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op beheersingsleren.

m18 Taalmakker

Auteur(s): R. Spillemaeckers et al.

De methode is uitgegeven vanaf 1997 door uitgever De Sikkel te Oostmalle.

Het is een Vlaamse methode.

De methode is bestemd voor 2e t/m 6e leerjaar.

De methode is onderverdeeld in hoofdstukken waarin telkens een ander thema als uitgangspunt wordt genomen. De methode is gericht op de eindtermen en op de nieuwste leerplannen.

De methode is gericht op samenhang met het overig taalaanbod.

Technisch en begrijpend lezen zijn aan elkaar gekoppeld.

Bij het begrijpend lezen is de werkwijze doorgaans traditioneel met tekstgebonden vragen die de leerlingen na het lezen moeten oplossen.

Leesstrategieën komen daarbij beperkt aan de orde.

In het aanbod is op verschillende momenten rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden waarbij het vooral gaat om vormen van niveaudifferentiatie.

Voor alle leerlingen is er de basisleerstof (A-oefeningen). De leerlingen die klaar zijn kunnen de aanvullende stof verwerken (B- en C-oefeningen).

Leerlingen met leermoeilijkheden krijgen remediërende oefeningen om alsnog de basisdoelen te bereiken.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op probleemgestuurde en interactieve benaderingswijzen. Verder is sprake van directe instructie en beheersingsleren.

De uitgever schat dat ongeveer 150 Vlaamse scholen de methode gebruiken.

Belangrijkste keuzeargumenten volgens de uitgever zijn volledigheid en de differentiatie en variatiemogelijkheden van methoden.

m19 Taalsignaal

Auteur(s): R. van Hul et al.

De methode is uitgegeven vanaf 1995 door uitgever Wolters Plantyn te Deurne.

Het is een Vlaamse methode.

De methode is bestemd voor 1e tot 6e leerjaar.

Er is sprake van een synthetische of totaalmethode met een thematische opbouw.

De methode gaat voor begrijpend lezen uit van het aanleren van leesstrategieën. Voor het onderwijs in strategieën voor denken en leren (het leren leren) beschikt de methode over lees- en schrijfkaarten. Er zijn totaal oefeningen (gericht op leesstrategieën) en aspectoefeningen (waarin een vaardigheid wordt geoefend).

De methode is gericht op de eindtermen en op de leerplannen voor het katholiek onderwijs.

De methode kent de traditionele thema's als 'fruit', 'nieuwjaar' en 'het huis'.

Elk thema wordt op dezelfde manier uitgewerkt: eerst een luister- en spreekles, daarna de leesles.

De aansluiting op de leef- en belangstellingswereld van de leerling is een belangrijk gegeven voor de methode gezien thema's als 'bang' en 'speel een spel'.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden.

Dit gebeurt onder meer door te zorgen voor verschillen in tekstmoeilijkheid. De methode kent verschillende teksten voor goede en minder goede lezers.

Daarnaast zijn er voor lezen speciale boekjes. Goede lezers krijgen wat moeilijker leesstof.

Minder goede lezers krijgen leeskaarten met aanloopoefeningen.

Er is geen aanbod voor allochtone en of niet-Nederlandssprekende leerlingen.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt bij de probleemgestuurde en interactieve benadering.

De uitgever schat dat op het moment van onderzoek ongeveer 1520 Vlaamse scholen de methode gebruiken (meer dan de helft van de scholen).

Belangrijkste keuzeargumenten zijn volgens de uitgever dat de methode een integratieve totaalmethode is en dat deze geschikt is om te voldoen aan de leerplandoelen.

m21 Taal Totaal-Begrijpend lezen

Auteur(s): Dam, E.; Goede, de, C.

De methode is uitgegeven vanaf 1981 door uitgever Wolters-Noordhoff te Groningen.

Taal Totaal is een Nederlandse methode. Voor Vlaanderen is er Taal Totaal Zuid (Uitgeverij De Sikkell te Oostmalle). De methode is alleen nog beperkt leverbaar.

De methode is bestemd voor groep 1-8 / klas 1-6.

Het onderdeel Begrijpend lezen sluit aan op de methode Taal Totaal, maar is ook los te gebruiken. Zowel de Nederlandse als de Vlaamse leergang is verouderd.

De methode is te rekenen tot de B-categorie.

Samenhang: synthetische of totaal methode. Taal Totaal besteedt aandacht aan de taalonderdelen: luisteren, spreken, taalstructuur, stellen, spellen, creatief taalgebruik, spreekwoorden en uitdrukkingen, taaldenrelaties, woordbenoemen, zinsontleden en alfabet-woordenboek.

Voor groep 3 zijn de methoden Taal Totaal en Begrijpend lezen volledig geïntegreerd.

Vanaf groep 4 is het onderdeel lezen uitgewerkt in de afzonderlijke methode Begrijpend lezen.

Per leerjaar is de leerstof verdeeld over acht thema's. Elk thema bestaat uit vier lessen die elk een week duren.

De differentiatie is beperkt. Iedere vierde les is een toetsles. Na vier thema's volgt een herhalingsblok.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op directe instructie, interactie en beheersingsleren. Beheersingsleren is niet genoemd door de Nederlandse uitgever.

De beide uitgevers schatten dat op het moment van onderzoek nog ongeveer 62 Vlaamse respectievelijk 150 Nederlandse scholen de methode gebruiken.

Belangrijkste keuzeargumenten volgens de uitgever, zijn leerkrachtgemak en differentiatie.

Minst belangrijke keuzeargument voor de scholen is de prijs.

m22 Taaltrein

Auteur(s): A. Abts et al.

De herziene methode is uitgegeven vanaf 1998 door uitgever Wolters Plantyn te Deurne.

De leerling- en werkboeken zijn aangepast en de meeste handleidingen zijn herschreven.

Het is een Vlaamse methode.

De methode is bestemd voor klas 1 tot en met 6.

Taaltrein is een synthetische of totaal taalmethode.

Belangrijke kenmerken zijn een uitgebreide en brede bevraging van de leesteksten en de gerichtheid op zelfontdekking, synthetiseren en beoordelen. De methode kent specifieke oefeningen gericht op luisteren. Daarnaast is voorzien in een aanbod aan spreekvormen gericht op de ontplooiing van communicatieve kwaliteiten.

De (nieuwe) methode Taaltrein is gebaseerd op de eindtermen en de leerplannen moedertaal en de nieuwe inzichten voor het onderwijs in leesstrategieën.

De thema's zijn geschreven vanuit de ervarings- en belevingswereld van de leerlingen.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op beheersingsleren en interactie.

De uitgever schat dat op het moment van onderzoek ongeveer 440 Vlaamse scholen de methode gebruiken.

Belangrijkste keuzeargumenten zijn volgens de uitgever de structuur/opbouw, de handleiding en de vormgeving van een methode.

m23 Tekst verwerken

Auteur(s): Ad Bok en Joop Corjanus.

De methode is uitgegeven in 1997 door uitgever Educatieve Partners Nederland (vanaf 1998 Wolters Noordhoff) te Houten.

Tekst verwerken is een methode voor de Nederlandse markt.

De methode is bestemd voor groep 4 t/m 8.

Tekst verwerken is een methode voor begrijpend en studerend lezen, bedoeld voor het aanleren van leesstrategieën, die de leerlingen zelfstandig kunnen toepassen.

Gemiddeld zijn er per tekst tien vragen, die door de leerlingen relatief zelfstandig gemaakt kunnen worden. De vragen en opdrachten hebben een begeleidende functie. Per leerjaar zijn er vier tot vijf toetslessen, die naar opzet gelijk zijn aan de andere lessen. In groep zeven vindt een overgang plaats van begrijpend naar studerend lezen. Woordenschat, structuur, intentie en integratie zijn kernaspecten die herkenbaar zijn in de observaties per les en in de toetslessen. De methode beschikt over een uitgebreid doelenoverzicht waarin de doelen zijn gekoppeld aan vragen in het werkboek.

De methode is te rekenen tot de A-categorie.

De methode is gericht op samenhang met het overig taalaanbod. Tekst verwerken: van begrijpend naar studerend lezen (1997) en Tekst verwerken: voortgezet technisch lezen, compleet met leesbevordering (2000).

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden. De teksten sluiten aan bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Per les zijn suggesties gegeven voor sterke en zwakke lezers. De methode geeft aan hoe de leraar de instructie kan aanpassen aan de mogelijkheden van de leerlingen en hoe de leertijd het best kan worden benut.

De praktijkboeken geven didactische aanwijzingen. De methode kent een duidelijke en overzichtelijke structuur. In de praktijkboeken is elke les volledig opgenomen. De lessen zijn volgens een vaste opzet uitgewerkt.

Bij de instructietechnologische uitgangspunten ligt nadruk op interactie en directe instructie.

De uitgever schat dat op het moment van onderzoek ongeveer 750 Nederlandse scholen de methode gebruiken.

Belangrijkste keuzeargumenten volgens de uitgever zijn didactische kwaliteiten en praktische hanteerbaarheid.

Minst belangrijke keuzeargumenten zijn volgens de uitgever de prijs en het innovatief gehalte.

m24 Tong en teken

De methode is uitgegeven in 1992 door uitgever Mareta, Educatieve Uitgeverij te Assen

Het is een Nederlandse methode.

De methode is bestemd voor groep 4-8.

Grondslag voor de methode vormen de beginselen van het christelijk reformatorisch onderwijs.

De methode is thematisch opgezet met een tweewekelijkse cyclus. Iedere les omvat luisteren en spreken, spelling, begrijpend lezen, woordenschat/stijl, stellen en vanaf groep 5 grammatica.

De bedoeling is dat leraar de leerlingen vaardigheden en denkstrategieën aanreikt om informatie uit teksten te halen. Benadrukt wordt dat het denkproces daarbij belangrijker is dan het antwoord of product. Per leerjaar zijn de leerlijnen beschreven en per leergang is een doelstelling geformuleerd.

De dekking voor de kerndoelen was onzeker. De methode Tong en teken bevatte onvolledig de leerstof voor de van de kerndoelen afgeleide kerninhouden. Recent is gezorgd voor aanvullingen.

Tong en teken is een synthetische of totaal taalmethode.

Ten aanzien van het taalgebruik in de methode wordt aangegeven dat taalgebruik nooit waarde vrij is. Voor de methode betekent dit dat het taalonderwijs allereerst pedagogisch van aard is en (dus) op waarden overdracht gericht. Daarbij is de visie op de werkelijkheid genormeerd door Gods woord. Dit bepaalt de keuze voor de onderwerpen en voor de wijze waarop diverse taalaspecten aan de orde komen.

Bij de methode zijn groepsmappen uitgewerkt met didactische aanwijzingen voor spelling, stellen en begrijpend lezen. Verder zijn er registratieformulieren en een leergang leerlingenliteratuur.

De aansluiting op de kenmerken van de leerlingenpopulatie is een belangrijk gegeven voor de methode. De methode kent een zorgbreedteversie begrijpend lezen.

In het aanbod is rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden. Wel zijn de leeractiviteiten voor een groot deel klassikaal georiënteerd. Ze zijn gericht op begripsvorming en oefening.

Differentiatie is mogelijk bij spelling, begrijpend lezen en grammatica. Bij begrijpend lezen kan de leraar het tempo differentiëren door extra vragen of opdrachten bij elke les. Niveaudifferentiatie is mogelijk door variatie in vragen over de minimumstof, vooral reproducerende vragen, alfabetiserings- en woordenboekopdrachten.

Nadruk wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt op directe instructie.

m25 Toren van Babel

Auteur(s): Koen Jaspaert (red. Steunpunt NT2 te Leuven).

De methode is uitgegeven vanaf 1995 door uitgever Wolters Plantyn te Deurne.

Het is een Vlaamse methode, een enkele keer in Nederland gebruikt.

De methode is bestemd voor 1e tot 6e leerjaar.

De Toren van Babel is een thematische taalmethode met een taakgerichte visie op leren als basis. Een analytische en taakgerichte aanpak staan centraal. In de eerste drie leerjaren ligt de nadruk op de mondelinge vaardigheden, in de bovenbouw op de schriftelijke vaardigheden.

De methode is gericht op samenhang met het overig taalaanbod. Binnen de methode is aandacht voor de vier kernaspecten van taal: luisteren, spreken, lezen en schrijven.

De aansluiting op de kenmerken van de leerlingenpopulatie is een belangrijk gegeven voor de methode. Het gaat dan vooral om anderstalige leerlingen. De methode is specifiek gericht op de doelgroep leerlingen met Nederlands als tweede taal.

In het aanbod is beperkt rekening gehouden met differentiatiemogelijkheden. Suggesties voor diagnose en feedback zijn voornamelijk gericht op spelling en technisch lezen.

Stillezen staat vrij centraal in de methode. Na het stillezen eindigt de leraar door het verhaal samen te vatten en of de leerlingen erop te laten reageren. Voor het gericht aanleren van leesstrategieën lijkt beperkt aandacht.

De thema's worden intercultureel benaderd.

Wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt (enige) nadruk op een constructieve en interactieve aanpak met probleemgestuurde elementen.

Belangrijkste keuzeargumenten volgens de uitgever zijn wettelijke eisen en differentiatiemogelijkheden.

Minst belangrijke keuzeargumenten zijn volgens de uitgever, die tevens aangeeft dat het kiezen vaak gevoelsmatig, weinig rationeel gebeurt, de lay out en de keuze voor de thema's.

m26 Wie dit leest

Auteur(s): Aarnoutse, Cor; Wouw, van de, Jos.

De methode is uitgegeven in 1989 door uitgever Zwijsen te Tilburg.

Het is een Nederlandse methode die ook in Vlaanderen wordt uitgegeven.

De methode is bestemd voor groep 4 tot en met 8 respectievelijk klas 2 tot en met 6.

De methode heeft als doel de leerlingen te leren kennis, vaardigheden en houding te ontwikkelen waarmee ze verschillende soorten teksten met begrip en waardering kunnen lezen.

Er zijn twee leesboeken en twee werkboeken voor de leerlingen per jaar. De lessen zijn opgebouwd uit enkele delen: introductie, instructie, inoefening en verwerking.

De auteurs zien lezen als een complex, interactief en creatief proces dat bestaat uit waarnemen, denken en waarderen in een zekere dialoog met de schrijver.

Naast het cognitieve lezen in de vorm van technisch lezen, begrijpend lezen en verwerven van informatie, wordt aandacht besteed aan leesbevordering en vrij lezen.

Bij het cognitieve aspect ligt een sterk accent op de ontwikkeling van vaardigheden, strategieën of oplossingsmethoden.

De methode is te rekenen tot de A-categorie.

De methode is gekenmerkt door een geïntegreerde aanpak van de diverse aspecten van het lezen.

In de methode wordt de samenhang benadrukt met het overig taal-leesaanbod Veilig leren lezen (aanvankelijk lezen) en Zin in Taal. In de methode zijn de volgende aspecten van lezen aanwezig: technisch lezen, begrijpend lezen, informatie verwerken, leesbevordering en vrij lezen.

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

Differentiatiemogelijkheden lijken enigszins beperkt, evenals diagnostiek en remediëring. In de lessen begrijpend lezen is in de eerste fase van de les beperkt ruimte voor differentiatie. Gedurende de inoefenfase is er meer ruimte, terwijl tijdens de verwerking iedere leerling in eigen tempo kan werken. Voor vlotte leerlingen zijn per les extra oefeningen opgenomen in het kopieerboek.

Wat betreft de instructietechnologische uitgangspunten ligt nadruk op directe instructie, interactie en modelleren. Bij dit laatste doet de leraar hardop in de eerste fase van de les de vaardigheid voor die aan de orde is.

De uitgever schat dat op het moment van onderzoek 465 Vlaamse en 1750 Nederlandse scholen de methode gebruiken.

Belangrijkste keuzeargumenten volgens de uitgever zijn dat alle leesvormen aan bod komen: begrijpend en technisch lezen, leesbevordering, informatieverwerving en vrij lezen. Verder de doorgaande lijn en de aansluiting op het overig taal-leesaanbod.

m27 Eigen aanbod

Zowel in Vlaanderen als in Nederland is het mogelijk dat scholen een eigen aanbod voor begrijpend lezen samenstellen.

Daarbij is het aan deze scholen om aan te tonen dat dit aanbod aan de daaraan te stellen eisen voldoet die worden gesteld vanuit de wet waaronder de eindtermen of de kerndoelen.

Uit het onderzoek blijken van de instructietechnologische uitgangspunten interactie, directe instructie en probleemgestuurde benaderingswijzen het meest voor te komen bij de scholen met een eigen aanbod.

Bijlage B (Aandachtspuntenlijst schoolbezoek)

A A N D A C H T S P U N T E N G E S P R E K D I R E C T E U R

Naam van de school :
Adres :
Bestuur :
Brinnummer :
Thema schoolbezoek :
Datum schoolbezoek :

1. **VOORGAAND SCHOOLBEZOEK**

Voornaamste conclusies

Resultaten *die naar mening van de directie zijn bereikt n.a.v. de conclusies en aanbevelingen*

2. **SCHOOLBELEID**

Schoolwerkplan

Zorgverbreding

Kerdoelen *Is de school hier al mee bezig (geweest)?*

Schoolgeld *Hoe hoog is ouderbijdrage? Hoe weten de ouders dat deze bijdrage vrijwillig is?*

Activiteitenplan *grote verschillen tussen de leerjaren voor eenzelfde leer- en vormingsgebied?*

Meerjarenbeleidsplan *Kent de school een meerjarenbeleidsplan dat 3 jaar of meer bestrijkt?*

Veranderingsplan *onderwerp(en) in kernpunten*

Andere dan veranderingsplan-ontwikkelingen *onderwerp(en) in kernpunten*

Formatie(beleids)plan *aanwezig? toelichting?*

(Na)scholingsplan *aanwezig? toelichting?*

Stagiares/LIO's *aanwezig? toelichting?*

Onderwijsassistent *aanwezig? toelichting?*

Onderwijsbegeleiding *onderwerp, contactpersoon?*

Zelfevaluatie, kwaliteitscontrole *aanwezig? op welke wijze?*

(Onderwijskundig) jaarverslag *aanwezig? toelichting?*

Computergebruik

3. **ZORGBREEDTE** *toestand per 1 oktober lopende cursusjaar*

Speciaal onderwijs *verwijzing/terugplaatsing (vorig cursusjaar)*

naar s.o.:

van s.o.:

Verlengde kleutergroep *aantal kinderen op 1 oktober in groep 2 dat is geboren vóór 1 mei 6 jaar terug*

Zittenblijvers *aantal kinderen per 1 oktober lopende cursusjaar, in welke groepen?*

Kinderen met verstandelijke of lichamelijke handicaps *groep + aantal, toelichting?*

Ambulante begeleiding *aanwezig? toelichting?*

Niet/nauwelijks in nederlands aanspreekbare kinderen *groep + aantal, toelichting?*

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

Leerlingtal (Alleen totalen per 1 oktober van het lopende cursusjaar)

1,00:

1,25:

1,40:

1,70:

1,90:

Tot.: Gewogen:

Opheffingsnorm:

Extra formatie waaruit/waarvoor? Ingezet voor?

Extra formatie uit weging:

Deze wordt ingezet voor:

Andere extra formatie:

Leerlingvolgsysteem welke, toelichting?

Toetskalender aanwezig? toelichting?

CITO-eindtoets toelichting? Svp kopie overzichtsblad 'Schoolrapport A' bijvoegen

Leerlingbespreking ouders, in team, toelichting?

Diagnosticering door wie

Handelingsplannen door wie opgesteld, door wie uitgevoerd

Bevat het handelingsplan ten minste in hoofdpunten

probleemomschrijving, diagnose, doelstelling, procedure, materialen, tijdspad en evaluatie?

Orthotheek aanwezig? toelichting?

WSNS welke activiteiten?

4. **PERSONELE ZAKEN**

Directeur

naam -

aangesteld (als dir) -

daarvoor -

bevoegdheden -

bestuursfuncties -

bijzonderheden -

Adjunct-directeur

naam -

aangesteld (als adj) -

daarvoor -

bevoegdheden -

bijzonderheden -

Specialisaties naam, bijzonderheden

ICT coördinator -

intern begeleider -

remedial teacher -

so-begeleider -

vertrouwens persoon -

OET(C) -

vakleerkracht -

klachtenregeling -

stelsysteembeheerder -

Directie-statuut aanwezig? geënt op bepaald model? toelichting?

Klassenconsultatie uitgevoerd? toelichting?

Functioneringsgesprekken uitgevoerd? geënt op bepaald model? toelichting?

Beoordelingsgesprekken uitgevoerd? toelichting?

Teambesluiten vastgelegd in notulen, of in besluiten/actiepuntenlijst?

Directiekring participatie in welke kringen, functie in (ook andere) besturen?

5. **SCHOOLZAKEN**

Huisvesting bouwjaar:

dislocatie(s), aanwezig? toelichting?

speellokaal, aanwezig? toelichting?

schoolplein, aanwezig? toelichting?

gymzaal, waar, afstand, reistijd, bus/lopen, bijzonderheden?

schoolzw., waar, afstand, reistijd, bus/lopen, bijzonderheden?

Fusie van toepassing? toelichting?

6. **MOGELIJKE KNELPUNTEN** in kernwoorden weergegeven

Organisatorisch

Personeel samenwerking, communicatie, taakverdeling, klachten, conflicten

Ouders (mr/ov) communicatie, klachten, conflicten

Bevoegd gezag communicatie, klachten, conflicten

Andere scholen/instellingen communicatie, klachten, conflicten

Kinderen ordeproblemen, speelplaatsgedrag, te laat komen, verzuim, conflicten

7. **ONDERWIJSAANBOD: BASISPAKKETTEN EN METHODEN**, naam, datum aanschaf (alleen indien zo bekend)

Pakket onderbouw -

Nederlandse taal -

spreken/luisteren -

stellen -

beschouwing -

spellen -

Lezen (alleen basismethoden)

voorbereidend -

aanvankelijk -

leestechniek -

leesbetekenis/begrip -

leesbeleving -

Engels (of ...) -

Schrijven -

Rekenen/wiskunde -

Wereldoriëntatie -

aardrijkskunde -

geschiedenis -

natuur/biologie -

soc. redz./verkeer -

Zint/lich oef -

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

Expressie -
tekenen -
handvaardigheid -
spel/bevord. taalgebruik -
beweging -
muziek -

Godsdienst -

8. ***EIGEN GESPREKSPUNTEN***
9. ***VOLGEND SCHOOLBEZOEK***, *onderwerp/thema (suggestie?)*

Bijlage C (Vragenlijst keuzeprocessen leermethoden)

Onderstaande versie van de vragenlijst is gebruikt bij de statistische verwerking. In de lijst die aan de scholen is gestuurd waren voor het gebruikersgemak hokjes bij de antwoordalternatieven geplaatst die de respondenten konden aankruisen. Bij de verschillende vragen is een korte aanvullende toelichting of verantwoording gegeven.

- A. Enkele achtergrondvariabelen
- B. Inventarisatie leerstofaanbod
- C. Keuzeproces leerstofaanbod

Deel A. Achtergrondvariabelen (vragen v01_00 ... v08_00)

v01_00 Bevoegd gezag (bestuur)

De verschillende te onderscheiden bestuursvormen zijn samengevoegd tot een Openbaar en een Bijzonder bestuur (§ 7.2).

- scoring: 1 = Openbaar
2 = Bijzonder

v02_00 Richting

Onderscheiden zijn een Confessionele en een Neutrale richting (§ 7.2). Confessioneel: rooms-katholiek (1) en protestants-christelijk (2). Overig confessioneel is vervallen: islamitisch en hindoe. Neutraal (3): samengevoegd zijn algemeen-bijzonder en openbaar onderwijs.

- scoring: 1 = Rooms-katholiek
2 = Protestants-christelijk
3 = Neutraal

v03_00 Aantal scholen onder bevoegd gezag (niet een "sectie"bestuur)

- scoring: 1 = 1 school
2 = 2 tot en met 5 scholen
3 = 6 tot en met 15 scholen
4 = 16 of meer scholen

v04_00 Schoolconcept

Te denken is aan Montessori, Dalton (Parkhurst), Jenaplan (Petersen), Vrije School (Steiner), Freinet of anderszins ten opzichte van een meer algemeen, of geen specifiek concept.

- scoring: 1 = Algemeen concept
2 = Specifiek concept

v05_00 Meest voorkomende organisatie-model binnen de school (voor meer dan de helft van de groepen)

- scoring: 1 = Homogeen jaarklassenmodel
2 = Heterogeen jaarklassenmodel

v06_00 Meest voorkomende differentiatievorm binnen de school (voor meer dan de helft van de tijd)

- scoring: 1 = Leerstof (half)jaarklas (veelal met een basisstof-extrastofmodel)
2 = Niveaugroepvorm

v07_02 Schoolgrootte op de laatste formele teldatum

Het precieze aantal leerlingen kon worden ingevuld. Na controle op de representativiteit is als volgt ingedeeld.

- scoring: 1 = tot en met 200 leerlingen
2 = 201 tot 400 leerlingen
3 = 401 tot 600 leerlingen
4 = 601 of meer leerlingen

v08_00 Schoolgewicht.

- scoring: 1 = Gewicht 1 (76-100% leerlingen zonder specifiek wegende factoren)
2 = Gewicht 2 (25-100% extra wegende leerlingen, waarvan hooguit 25% allochtone of 1.90 leerlingen)
3 = Gewicht 3 (26-100% allochtone of 1.90 wegende leerlingen)

Deel B. Inventarisatie leerstofaanbod (vragen v09_00 ... v15_00)

Het gaat om het leerstofaanbod dat de school structureel voor de betreffende groep inzet voor taal en lezen (dit is het 'hoofdaanbod' genoemd). Structureel is omschreven als voor de helft of meer van de inhoud en de tijd. De school had de keuze het jaar van aanschaf te vermelden dan wel alleen aan te kruisen om welke methode het ging. Het merendeel van de scholen blijkt voor begrijpend lezen te beschikken over een aanbod dat in de jaren negentig is aangeschaft.

v09_00	Huidig hoofdaanbod voorbereidend taal/lezen jongste kleuters	
v09_01	Curriculum Schoolrijpheid	19 ..
v09_02	Doen, denken, durven	19 ..
v09_03	Idee (Malmberg)	19 ..
v09_04	Knoop het in je oren	19 ..
v09_05	De Leesbus	19 ..
v09_06	Leesdraak	19 ..
v09_07	De Leeshoek	19 ..
v09_08	De Leessleutel	19 ..
v09_09	Leeslijn	19 ..
v09_10	Leren lezen en schrijven	19 ..
v09_11	Praatspel (van Taalactief)	19 ..
v09_12	Snappers	19 ..
v09_13	Schatkist, instap	19 ..
v09_14	Schatkist, taal	19 ..
v09_15	Taalactivering (Malmberg)	19 ..
v09_16	Taal-Centraal	19 ..
v09_17	Taal-Materiaal	19 ..
v09_19	Taal-Verhaal	19 ..
v09_20	Taalplan kleuters	19 ..
v09_21	Zelf leren lezen	19 ..
v09_22	Zie zo lezen	19 ..
v09_23	Eigen aanbod	19 ..
v10_00	Huidig hoofdaanbod voorbereidend taal/lezen voor de oudste kleuters	
v10_01	Doen, denken, durven	19 ..
v10_02	Curriculum Schoolrijpheid	19 ..
v10_03	Idee (Malmberg)	19 ..
v10_04	Klankdorp	19 ..
v10_05	Laat wat van je horen	19 ..
v10_06	De Leeshoek	19 ..
v10_07	De Leesbus	19 ..
v10_08	Leesdraak	19 ..
v10_09	De Leessleutel	19 ..
v10_10	Leeslijn	19 ..
v10_11	Leren lezen en schrijven	19 ..
v10_12	Praatspel (van Taalactief)	19 ..
v10_13	Schatgravertjes	19 ..
v10_14	Schatkist, taal	19 ..
v10_15	Snappers	19 ..
v10_16	Taalactivering (Malmberg)	19 ..
v10_17	Taal-Centraal	19 ..
v10_18	Taal-Materiaal	19 ..
v10_19	Taal-Verhaal	19 ..
v10_20	Taalplan kleuters	19 ..
v10_21	De Toren van Babel	19 ..
v10_22	Tovertaal	19 ..
v10_23	Zelf leren lezen	19 ..
v10_24	Zie zo lezen	19 ..
v10_25	Eigen aanbod	19 ..

v11_00	Huidig hoofdaanbod aanvankelijk taal/lezen (eerste leerjaar)	
v11_01	Alle kinderen leren lezen	19..
v11_02	De Leesballon	19..
v11_03	De Leesbus	19..
v11_04	De Leeshoek	19..
v11_05	De Nieuwe Leeshoek	19..
v11_06	De Leessleutel	19..
v11_07	De Leeslijn	19..
v11_08	De Leesweg	19..
v11_09	Leren lezen en schrijven	19..
v11_10	Letterstad	19..
v11_11	Letterstad (reformatorisch)	19..
v11_12	Lezen in Balans	19..
v11_13	Lezen kun je zo	19..
v11_14	Taalknikker	19..
v11_15	Taalleesland	19..
v11_16	Taalmakker	19..
v11_17	Taalsignaal	19..
v11_18	Taaltrein	19..
v11_19	Tinteltaal	19..
v11_20	De Toren van Babbel	19..
v11_21	Van woord tot woord	19..
v11_22	Veilig Leren lezen	19..
v11_23	Zelf leren lezen	19..
v11_24	Zin in taal	19..
v11_25	Zie zo lezen	19..
v11_26	Zwaluwproject	19..
v11_27	Eigen aanbod	19..
v12_00	Huidig hoofdaanbod (voortgezet) technisch lezen	
v12_01	Losse (AVI-)niveauseries	19..
v12_02	Goed Gelezen!	19..
v12_03	Leesmenu	19..
v12_04	Leeslijn	19..
v12_05	Leesplus	19..
v12_06	Leestheater	19..
v12_07	Leeswerk, technisch lezen	19..
v12_08	Nieuwe taal groeit	19..
v12_09	Niveaulezen Zwijsen	19..
v12_10	Taaljournaal, lezen	19..
v12_11	Taalknikker	19..
v12_12	Taalmakker	19..
v12_13	Taalsignaal	19..
v12_14	Taaltoren	19..
v12_15	Taal Totaal Zuid	19..
v12_16	Taaltrein	19..
v12_17	Taal v vandaag en morgen	19..
v12_18	Toren van Babbel	19..
v12_18	Wie dit leest	19..
v12_19	Zwaluwproject	19..
v12_20	Eigen aanbod	19..
v13_00	Huidig hoofdaanbod begrijpend/studerend lezen	
v13_01	Balans, begrijpend lezen	19..
v13_02	Eerste stap op studiepad	19..
v13_03	Goed gelezen!	19..
v13_04	In goede handen	19..
v13_05	Ik weet wat ik lees	19..
v13_06	Lees je wijzer	19..
v13_07	Leesmenu	19..
v13_08	Leesplus	19..

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

v13_09	Leeswerk, begrijpend lezen	19..
v13_10	Leeswerk, studerend lezen	19..
v13_11	Nieuwe taal groeit	19..
v13_12	Samen leren samenvatten	19..
v13_13	Stillezen (Dijkstra)	19..
v13_14	Taaljournaal, lezen	19..
v13_15	Taalkabaal	19..
v13_16	Taalknikker	19..
v13_17	Taalleesland	19..
v13_18	Taalmakker	19..
v13_19	Taalsignaal	19..
v13_20	Taaltoren	19..
v13_21	Taal Totaal, begrijpend lezen	19..
v13_22	Taaltrein	19..
v13_23	Tekst verwerken	19..
v13_24	Tong en teken	19..
v13_25	Toren van Babbel	19..
v13_26	Wie dit leest	19..
v13_27	Eigen aanbod	19..

v14_00 Huidig hoofdaanbod Nederlandse Taal

v14_01	Jouw taal, mijn taal	19..
v14_02	Nieuwe taal groeit	19..
v14_03	Taal Actief	19..
v14_04	Taal groeit	19..
v14_05	Taaljournaal, taal	19..
v14_06	Taalkabaal	19..
v14_07	Taalknikker	19..
v14_08	Taalleesland	19..
v14_09	Taalmakker	19..
v14_10	Taalsignaal	19..
v14_11	Taaltijd	19..
v14_12	Taaltoren	19..
v14_13	Taal Totaal	19..
v14_14	Taaltrein	19..
v14_15	Taal vandaag en morgen	19..
v14_16	Tong en teken	19..
v14_17	De Toren van Babbel	19..
v14_19	Van woord tot woord	19..
v14_20	Zin in taal	19..
v14_21	Eigen aanbod	19..

v15_00 Hebben de collega-scholen onder het eigen bevoegd gezag hetzelfde aanbod voor *begrijpend lezen* gekozen?

scoring: 1 = N.v.t., bestuur met één school
2 = Ja, een deel van de scholen
3 = Nee of onbekend

Deel C. Keuzeproces leerstofaanbod (vragen v16_00 ... v35_00)

Bij de meeste van de volgende vragen konden de scholen meerdere antwoordalternatieven aankruisen.

v16_00a Keuzeproces huidige leermethode voor *begrijpend lezen*. Duur in jaren.

scoring: 1 = 1 jaar
2 = 2 jaar
3 = 3 jaar
4 = 4 jaar of meer

v16_00a Invoeringsproces huidige leermethode voor *begrijpend lezen*. Duur in jaren.

scoring: 1 = 1 jaar
2 = 2 jaar
3 = 3 jaar
4 = 4 jaar of meer

v17_00 Aspecten van een invoeringsproces voor *begrijpend lezen*

(Een school die v17_01 negatief beantwoordt, zal op geen van de andere antwoordalternatieven positief kunnen scoren.)

scoring voor elk antwoordalternatief:

- 1 = geen invoeringsproces
- 2 = wel invoeringsproces

- v17_01 Geen invoeringsproces, want
- v17_02 Invoeringsproces om de leerlingen te laten wennen
- v17_03 Invoeringsproces om de leraren ervaring ermee te laten opdoen
- v17_04 Invoeringsproces omdat de methode nog niet geheel was uitgebracht
- v17_05 Scholing of begeleiding van het hele team maakte deel uit van het invoeringsproces
- v17_06 Alleen voor de leraren die de methode gebruiken was scholing of begeleiding
- v17_07 De leraren woonden bij elkaar lessen bij in de nieuwe methode
- v17_08 De directie voerde groepsbezoeken uit in het kader van het invoeringsproces
- v17_09 De onderwijsbegeleider voerde groepsbezoeken in dit kader uit

v18_00 De meest voorkomende werkvorm bij het onderwijs in *technisch lezen*

- scoring: 1 = Klassikale leesvormen
2 = Niveauleesvormen

v19_00 De meest voorkomende werkvorm bij het onderwijs in *begrijpend lezen*?

- scoring: 1 = Klassikale leesvormen
2 = Niveauleesvormen

v20_00 De inbreng van onderstaande personen of instanties *bij de keuze* voor het leerstofaanbod voor *begrijpend lezen*

- scoring: 1 = geen rol 3 = meewegende inbreng
2 = enige inbreng 4 = doorslaggevend

scoring na *homogeniteitsanalyse* (§ 7.3.2):

- 1 = geen rol
- 2 = wel rol

- v20_01 Directie
- v20_02 Leraren kleuters
- v20_03 Leraren klas 1-2/groep 3-4
- v20_04 Leraren klas 3-4/groep 5-6
- v20_05 Leraren klas 5-6/groep 7-8
- v20_06 Werkgroep uit team
- v20_07 Leraar voortrekker
- v20_08 Leraar of directeur andere school
- v20_09 Gebruikersgroepen
- v20_10 Ouders
- v20_11 Oudercomité
- v20_12 Oudervereniging
- v20_13 Inspraak orgaan
- v20_14 Leerlingen
- v20_15 Koepelorganisatie
- v20_16 Schoolbestuur
- v20_17 Onderwijsbegeleider
- v20_18 Sectiebestuur (*alleen Nederland, de data van alternatief v20_18 zijn verwerkt bij alternatief v20_16*)
- v20_19 Lerarenopleiding
- v20_20 Uitgeverij
- v20_21 Vertegenwoordiger
- v20_22 Auteur
- v20_23 Inspecteur

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

v21_00 Hoe kwam de uiteindelijke beslissing voor de keuze voor het huidige leerstofaanbod voor *begrijpend lezen* tot stand?
scoring voor elk antwoordalternatief:

- 1 = nee
- 2 = ja

- v21_01 Op basis van overleg en consensus
- v21_02 Door te stemmen in de lerarenvergadering
- v21_03 De directeur heeft beslist
- v21_04 Het schoolbestuur (bevoegd gezag) heeft beslist

v22_00 Instemming van het inspraakorgaan met de keuze voor het huidige leerstofaanbod *begrijpend lezen*

scoring: 1 = De beslissing is niet aan het inspraakorgaan voorgelegd voor advies of instemming
2 = Positief advies dan wel instemming
3 = Negatief advies dan wel geen instemming

v23_00 Beschikt de school over *schriftelijk* vastgelegde procedures voor besluitvorming over een nieuw leerstofaanbod?
scoring voor elk antwoordalternatief:

- 1 = nee
- 2 = ja

(Als een 'ja' is gegeven op v23_01 dient ook een 'ja' te zijn ingevuld bij v23_02 en/of v23_03.)

- v23_01 Vastgelegde besluitvormingsprocedures?
- v23_02 Procedures vastgelegd in school(werk)plan
- v23_03 Procedures vastgelegd in notulen/besluitenlijst

v24_00 Het gewicht van de argumenten bij de (*meest recente*) keuze voor het leerstofaanbod voor *begrijpend lezen*

scoring: 1 = geen gewicht 3 = meewegende inbreng
2 = enig gewicht 4 = doorslaggevend

scoring na homogeniteitsanalyse (§ 7.3.2):

- 1 = geen gewicht
- 2 = weegt mee
- 3 = doorslaggevend

- v24_01 Bestaande kijkwijzer
- v24_02 Eigen checklist
- v24_03 Zichtzendingen
- v24_04 Methode-analyses
- v24_05 Proeflessen
- v24_06 Gebruikersbulletins
- v24_07 Resultaten wetenschap
- v24_08 Ervaringen elders
- v24_09 Leerresultaten elders
- v24_10 Dekking eindtermen/kerndoelen
- v24_11 Dekking leerplan (*alleen Vlaanderen, data alternatief v24_11 verwerkt bij alternatief v24_12*)
- v24_12 Overeenstemming schoolwerkplan
- v24_13 Doorgaande leerlijn vanaf kleuters
- v24_14 Samenhang binnen taalaanbod
- v24_15 Taalgebruik methode
- v24_16 Opzet en inhoud aanbod
- v24_17 Aansluiting op leefwereld
- v24_18 Kenmerken leerlingenpopulatie
- v24_19 Differentiatiemogelijkheden
- v24_20 Didactische aanwijzingen
- v24_21 Uitgangspunten directe instructie
- v24_22 Probleemgerichte benaderingswijze
- v24_23 Uitgangspunten beheersingsleren
- v24_24 Uitgangspunten interactieve methode
- v24_25 Constructivistische uitgangspunten
- v24_26 Geschiktheid voor combinatieklassen

- v24_27 Beschikbaarheid voor alle groepen
- v24_28 Lay out methode
- v24_29 Prijs methode
- v24_30 Verkregen korting

v25_00 Voegt het schoolbestuur (bevoegd gezag) eigen financiële middelen toe ten dienste van het onderwijs in *begrijpend lezen*?

- scoring: 1 = nee
2 = ja

v26_00 Percentage van de stof uit het hoofdaanbod voor *begrijpend luisteren/lezen* dat in de praktijk daadwerkelijk aan bod komt

- scoring: 1 = 0 - 25% 3 = 51 - 75%
2 = 26 - 50% 4 = 76 -100%

scoring na homogeniteitsanalyse

- 1 = 0 - 25%
2 = 26 - 75%
3 = 76 -100%

- v26_01 In groep 1
- v26_02 In groep 2
- v26_03 In groep 3
- v26_04 In groep 4
- v26_05 In groep 5
- v26_06 In groep 6
- v26_07 In groep 7
- v26_08 In groep 8

v27_00 Vastgelegde afspraken op schoolniveau over de inzet en werkwijzen bij het hoofdaanbod voor *begrijpend lezen*

(Als een 'ja' is gegeven op v27_01 dient ook een 'ja' te zijn ingevuld bij v27_02 en/of v27_03.)

- scoring: 1 = nee
2 = ja

- v27_01 Vastgelegde afspraken?
- v27_02 Afspraken vastgelegd in school(werk)plan
- v27_03 Afspraken vastgelegd in notulen/besluitenlijst

v28_00 Wijze waarop de directie nagaat of de leraren de afspraken over de inzet en werkwijzen bij het hoofdaanbod voor *begrijpend lezen* volgen. (Een school die v28_01 negatief heeft beantwoord, zal op geen van de andere antwoordalternatieven positief kunnen scoren.)

- scoring: 1 = nee
2 = ja

- v28_01 Bewaking afspraken?
- v28_02 Incidenteel tijdens teamvergaderingen lezen
- v28_03 Incidenteel tijdens klassenbezoek en het volgen van lessen begrijpend
- v28_04 Incidenteel tijdens functioneringsgesprekken
- v28_05 Incidenteel tijdens beoordelingsgesprekken
- v28_06 Onregelmatig tijdens controle van (les)voorbereidingen of planningen
- v28_07 Regelmatig door middel van klassenbezoek en het volgen van lessen begrijpend lezen
- v28_08 Vast onderdeel bij functioneringsgesprekken
- v28_09 Vast onderdeel bij beoordelingsgesprekken
- v28_10 Vast onderdeel tijdens controle van (les)voorbereidingen of planningen

v29_00 Waardering van de kenmerken van het huidige hoofdaanbod voor *begrijpend lezen*

- scoring: 1 = overwegend zwak 3 = meer sterk dan zwak
2 = meer zwak dan sterk 4 = overwegend sterk

- v29_01 Dekking eindtermen/kerndoelen
- v29_02 Dekking leerplan (*alleen Vlaanderen, data alternatief v29_02 verwerkt bij alternatief v29_03*)
- v29_03 Overeenstemming swp
- v29_04 Leerlijn vanaf kleuters
- v29_05 Samenhang binnen taalaanbod
- v29_06 Taalgebruik in methode
- v29_07 Opzet en inhoud methode

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

- v29_08 Aansluiting leefwereld kind
- v29_09 Differentiatiemogelijkheden
- v29_10 Didactische aanwijzingen
- v29_11 Uitgangspunten directe instructie
- v29_12 Probleemgerichte benaderingswijzen
- v29_13 Uitgangspunten beheersingsleren
- v29_14 Interactieve benaderingswijzen
- v29_15 Constructivistische uitgangspunten
- v29_16 Geschiktheid combinatieklassen
- v29_17 (Toets)resultaten
- v29_18 Motivatie leerlingen

v30_00 Bekendheid met de volgende uitgangspunten

- scoring: 1 = mee onbekend 3 = redelijk mee bekend
2 = enigszins mee bekend 4 = goed mee bekend

- v30_01 Uitgangspunten directe instructie
- v30_02 Probleemgerichte benaderingswijzen
- v30_03 Uitgangspunten beheersingsleren
- v30_04 Interactieve benaderingswijzen
- v30_05 Constructivistische uitgangspunten

v31_00 Op welk(e) uitgangspunt(en) baseert de school zich volgens het school(werk)plan

- scoring: 1 = geen uitgangspunt
2 = is uitgangspunt

- v31_01 Uitgangspunten directe instructie
- v31_02 Probleemgerichte benaderingswijzen
- v31_03 Uitgangspunten beheersingsleren
- v31_04 Interactieve benaderingswijzen
- v31_05 Constructivistische uitgangspunten
- v31_06 Algemeen of geen van deze uitgangspunten

v32_00 Argumenten om (binnenkort) een ander hoofdaanbod voor *begrijpend lezen* te kiezen

- scoring: 1 = geen vervanging
2 = wel vervanging

- v32_01 Nee, het huidige aanbod voldoet aan alle daaraan te stellen eisen
- v32_02 Nee, het aanbod voldoet niet geheel, maar team, ouders en leerlingen zijn er mee tevreden
- v32_03 Nee, de financiën lieten of laten een keuze voor een nieuwe leer methode niet toe
- v32_04 Ja, conclusies van een zelfevaluatie wijzen op de noodzaak
- v32_05 Ja, het huidige aanbod is verouderd
- v32_06 Ja, er is ontevredenheid binnen het team met het huidige aanbod
- v32_07 Ja, gelet op onze leerlingenpopulatie blijven de (toets)resultaten achter
- v32_08 Ja, conclusies uit een inspectiebezoek geven de noodzaak aan
- v32_09 Uitstel, vanwege onduidelijkheden eindtermen
- v32_10 Uitstel, vanwege onduidelijkheden school(werk)plan
- v32_11 Uitstel, komt binnenkort een nieuwe methode, daarop wachten we

v33_00 Kwaliteitskenmerken die van invloed worden geacht op de kwaliteit van het onderwijsleerproces bij *begrijpend lezen*

- scoring: 1 = overwegend zwak 3 = meer sterk dan zwak
2 = meer zwak dan sterk 4 = overwegend sterk

scoring na *homogeniteitsanalyse* (§ 7.3.2):

- 1 = geen invloed
- 2 = weegt mee
- 3 = doorslaggevend

- v33_01 Dekking eindtermen/kerndoelen
- v33_02 Dekking leerplan (*alleen Vlaanderen, data alternatief v33_02 verwerkt bij alternatief v33_03*)
- v33_03 Overeenstemming schoolwerkplan
- v33_04 Publicaties gebruikersbulletins

v33_05	Resultaten wetenschap
v33_06	Leerlijn vanaf kleuters
v33_07	Samenhang binnen taalaanbod
v33_08	Taalgebruik methode
v33_09	Opzet en inhoud methode
v33_10	Aansluiting leefwereld kind
v33_11	Kenmerken leerlingenpopulatie
v33_12	Differentiatiemogelijkheden
v33_13	Didactische aanwijzingen
v33_14	Instructietechnologische uitgangspunten
v33_15	Geschiktheid combinatieklassen
v33_16	Motivatie van de leerlingen
v33_17	Voortrekkersrol teamlid
v33_18	Scholing van het team
v33_19	Inwerken nieuwe leraren
v33_20	Gefaseerde invoering
v33_21	Hulp onderwijsbegeleidingsdienst
v33_22	Bestuursbemoeyenis keuze
v33_23	Bestuursbemoeyenis bij uitvoering
v33_24	Factoren in de huisvesting

v34_00 Vragen of onderdelen die voor het keuzeproces van belang (kunnen) zijn en die in de lijst ontbreken

scoring: 1 = nee, niet gemist
2 = ja, te weten:

v35_00 Vragen of onderdelen die het meest en die het minst belangrijk zijn voor het keuzeproces

scoring: a. Het meest belangrijk is/zijn
b. Het minst belangrijk is/zijn

Bijlage D (Data-overzicht vragenlijst, resultaten alle vragen)

In de tabellen zijn de gegevens steeds per land en voor het gehele taalgebied uitgewerkt.

Tenzij anders vermeld, geldt voor Vlaanderen $n = 100$, voor Nederland $n = 107$ en daarmee voor het gehele taalgebied $n = 207$. De tabellen zijn onderscheiden door het vraagnummer. Voor de alternatieven is het oorspronkelijke itemvolgnummer vermeld. Wanneer in een vraagnummer of itemvolgnummer een letter is vermeld, geeft dit een tabel aan over dezelfde vraag met andere gegevens of een andere verwerking van dezelfde gegevens.

De tabellen met v00_00 bieden gegevens over het aantal terugontvangen lijsten en de geografische spreiding van de steekproefscholen.

v00a_00 *Het aantal verzonden en terugontvangen vragenlijsten*

Itemnr	Lijst	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v00a_01	Verzonden	110	100.0%	200	100.0%	310	100.0%
v00a_02	Terugontvangen	104	94.5%	110	55.0%	214	69.0%
v00a_03	Bruikbaar	100	90.9%	107	53.5%	207	66.8%

v00b_00 *Geografische spreiding steekproefscholen Vlaanderen*

Itemnr	Provincie	Verwacht	Geobserveerd
v00b_01	West Vlaanderen	19	17
v00b_02	Oost Vlaanderen	22	22
v00b_03	Antwerpen	26	20
v00b_04	Brabant	19	24
v00b_05	Limburg	14	17
v00b_06	Vlaanderen	100	100

v00c_00 *Geografische spreiding steekproefscholen Nederland*

Itemnr	Provincie	Verwacht	Geobserveerd
v00c_01	Groningen	10	11
v00c_02	Leeuwarden	7	8
v00c_03	Alkmaar	7	5
v00c_04	Haarlem	7	3
v00c_05	Zoetermeer	10	5
v00c_06	Rotterdam	8	7
v00c_07	Utrecht	7	11
v00c_08	Zwolle	12	11
v00c_09	Arnhem	14	18
v00c_10	Den Bosch	10	10
v00c_11	Breda	8	7
v00c_12	Roermond	7	11
v00c_13	Nederland	107	107

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

v01_00 *Net of zuil (bestuursvorm)*

Itemnr	Bestuursvorm	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v01_01	Bijzonder Onderwijs	60	60.0%	69	64.5%	129	62.3%
v01_02	Openbaar Onderwijs	40	40.0%	38	35.5%	78	37.7%

v02_00 *Denominatieve richting*

Itemnr	Richting	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v02_01	Rooms-katholiek	57	57.0%	31	29.0%	88	42.5%
v02_02	Protestants-christelijk	2	2.0%	33	30.8%	35	16.9%
v02_03	Neutraal en openbaar	41	41.0%	43	40.2%	84	40.6%

v03_00 *Aantal scholen onder één bestuur*

Itemnr	Aantal scholen	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v03_01	1 school	59	59.0%	21	19.6%	80	38.6%
v03_02	2 tot 5 scholen	28	28.0%	25	23.4%	53	25.6%
v03_03	6 tot 15 scholen	12	12.0%	37	34.6%	49	23.7%
v03_04	16 of meer	1	1.0%	24	22.4%	25	12.1%

v04_00 *Schoolconcept*

Itemnr	Concept	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v04_01	Algemeen	97	97.0%	94	87.9%	191	92.3%
v04_02	Specifiek	3	3.0%	13	12.1%	16	7.7%

v05_00 *Meest gebruikelijke organisatie-model*

Itemnr	Organisatiemodel	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v05_01	Homogene jaarklassen	73	73.0%	74	69.2%	147	71.0%
v05_02	Heterogene jaarklassen	27	27.0%	33	30.8%	60	29.0%

v06_00 *Meest voorkomende differentiatievorm*

Itemnr	Differentiatievorm	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v06_01	Leerstof (half)jaarklassen	70	70.0%	84	78.5%	154	74.4%
v06_02	Niveaugroepvormen	30	30.0%	23	21.5%	53	25.6%

v07a_00 *Schoolgrootte, vierdeling*

Itemnr	Aantal	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v07a_01	300 of minder	26	26.0%	52	48.6%	78	37.7%
v07a_02	201 - 400	40	40.0%	45	42.1%	85	41.1%
v07a_03	401 - 600	31	31.0%	10	9.3%	41	19.8%
v07a_04	601 of meer	3	3.0%	0	0.0%	3	1.4%

v07b_00 *Schoolgrootte, tweedeling (t.b.v. steekproefcontrole)*

Itemnr	Aantal	Vlaanderen		Nederland	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v07b_01	200 of minder	---	---	52	48.6%
v07b_02	201 of meer	---	---	55	42.1%
v07b_03	300 of minder	49	26.0%	---	---
v07b_04	301 of meer	51	40.0%	---	---

v08_00 *Schoolgewicht, driedeling*

Itemnr	Indeling	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v08_01	Gewicht 1	77	77.0%	70	65.4%	147	71.0%
v08_02	Gewicht 2	8	8.0%	24	22.4%	32	15.5%
v08_03	Gewicht 3	15	15.0%	13	12.1%	28	13.5%

v09_00 *Huidig hoofdaanbod voorbereidend taal/lezen jongste kleuters*

Itemnr	Aanbod	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v09_01	Curriculum Schoolrijpheid	7	3.4%	25	14.1%	32	8.4%
v09_02	Doen, denken, durven	4	1.9%	12	6.8%	16	4.2%
v09_03	Idee (Malmberg)	6	2.9%	33	18.6%	39	10.2%
v09_04	Knoop het in je oren	15	7.3%	17	9.6%	32	8.4%
v09_05	De Leesbus	2	1.0%	1	0.6%	3	0.8%
v09_06	Leesdraak	1	0.5%	0	0.0%	1	0.3%
v09_07	De Leeshoek	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v09_08	De Leessleutel	2	1.0%	3	1.7%	5	1.3%
v09_09	Leeslijn	1	0.5%	9	5.1%	10	2.6%
v09_10	Leren lezen en schrijven	2	1.0%	0	0.0%	2	0.5%
v09_11	Praatspel (van Taalactief)	1	0.5%	1	0.6%	2	0.5%
v09_12	Snappers	2	1.0%	3	1.7%	5	1.3%
v09_13	Schatkist. instap	31	15.0%	16	9.0%	47	12.3%
v09_14	Schatkist. taal	29	14.1%	42	23.7%	71	18.5%
v09_15	Taalactivering (Malmberg)	7	3.4%	2	1.1%	9	2.3%
v09_16	Taal-Centraal	20	9.7%	0	0.0%	20	5.2%
v09_17	Taal-Materiaal	34	16.5%	0	0.0%	34	8.9%
v09_18	Taal-Verhaal	25	12.1%	0	0.0%	25	6.5%
v09_19	Taalplan kleuters	2	1.0%	2	1.1%	4	1.0%
v09_20	Zelf leren lezen	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v09_21	Zie zo lezen	0	0.0%	1	0.6%	1	0.3%
v09_22	Eigen aanbod	15	7.3%	10	5.6%	25	6.5%
	Totaal	206	100.0%	177	100.0%	383	100.0%

v10_00 *Huidig hoofdaanbod voorbereidend taal/lezen voor de oudste kleuters*

Itemnr	Aanbod	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v10_01	Doen, denken, durven	6	3.0%	11	6.9%	17	4.8%
v10_02	Curriculum Schoolrijpheid	8	4.1%	22	13.8%	30	8.4%
v10_03	Idee (Malmberg)	8	4.1%	32	20.0%	40	11.2%
v10_04	Klankdorp	2	1.0%	2	1.3%	4	1.1%
v10_05	Laat wat van je horen	11	5.6%	8	5.0%	19	5.3%
v10_06	De Leeshoek	1	0.5%	0	0.0%	1	0.3%
v10_07	De Leesbus	0	0.0%	2	1.3%	2	0.6%
v10_08	Leesdraak	6	3.0%	0	0.0%	6	1.7%
v10_09	De Leessleutel	0	0.0%	4	2.5%	4	1.1%
v10_10	Leeslijn	1	0.5%	9	5.6%	10	2.8%
v10_11	Leren lezen en schrijven	2	1.0%	0	0.0%	2	0.6%
v10_12	Praatspel (van Taalactief)	0	0.0%	1	0.6%	1	0.3%
v10_13	Schatgravertjes	2	1.0%	2	1.3%	4	1.1%
v10_14	Schatkist, taal	49	24.9%	48	30.0%	97	27.2%
v10_15	Snappers	1	0.5%	4	2.5%	5	1.4%
v10_16	Taalactivering (Malmberg)	6	3.0%	2	1.3%	8	2.2%
v10_17	Taal-Centraal	26	13.2%	0	0.0%	26	7.3%
v10_18	Taal-Materiaal	27	13.7%	0	0.0%	27	7.6%
v10_19	Taal-Verhaal	25	12.7%	0	0.0%	25	7.0%
v10_20	Taalplan kleuters	0	0.0%	2	1.3%	2	0.6%
v10_21	De Toren van Babbel	2	1.0%	0	0.0%	2	0.6%
v10_22	Tovertaal	2	1.0%	0	0.0%	2	0.6%
v10_23	Zelf leren lezen	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v10_24	Zie zo lezen	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v10_25	Eigen aanbod	12	6.1%	11	6.9%	23	6.4%
	Totaal	197	100.0%	160	100.0%	357	100.0%

v11_00 *Huidig hoofdaanbod aanvankelijk taal/lezen (klas 1/groep 3)*

Itemnr	Aanbod	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v11_01	Alle kinderen leren lezen	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_02	De Leesballon	1	0.9%	0	0.0%	1	0.4%
v11_03	De Leesbus	0	0.0%	1	0.8%	1	0.4%
v11_04	De Leeshoek	0	0.0%	2	1.7%	2	0.9%
v11_05	De Nieuwe Leeshoek	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_06	De Leessleutel	0	0.0%	18	15.3%	18	7.8%
v11_07	De Leeslijn	0	0.0%	10	8.5%	10	4.3%
v11_08	De Leesweg	2	1.8%	4	3.4%	6	2.6%
v11_09	Leren lezen en schrijven	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_10	Letterstad	1	0.9%	3	2.5%	4	1.7%
v11_11	Letterstad (reformatorisch)	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_12	Lezen in Balans	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_13	Lezen kun je zo	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_14	Taalknikker	2	1.8%	0	0.0%	2	0.9%
v11_15	Taalleesland	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_16	Taalmakker	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_17	Taalsignaal	19	16.7%	0	0.0%	19	8.2%

v11_18	Taalrein	8	7.0%	0	0.0%	8	3.4%
v11_19	Tinteltaal	1	0.9%	0	0.0%	1	0.4%
v11_20	De Toren van Babbel	7	6.1%	1	0.8%	8	3.4%
v11_21	Van woord tot woord	0	0.0%	1	0.8%	1	0.4%
v11_22	Veilig Leren lezen	60	52.6%	72	61.0%	132	56.9%
v11_23	Zelf leren lezen	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_24	Zin in taal	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_25	Zie zo lezen	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v11_26	Zwaluwproject	0	0.0%	4	3.4%	4	1.7%
v11_27	Eigen aanbod	13	11.4%	2	1.7%	15	6.5%
	Totaal	114	100.0%	118	100.0%	232	100.0%

v12_00 *Huidig hoofdaanbod (voortgezet) technisch lezen*

Itemnr	Aanbod	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v12_01	Losse (AVI-)niveauseries	29	17.2%	71	58.7%	100	34.5%
v12_02	Goed Gelezen!	0	0.0%	3	2.5%	3	1.0%
v12_03	Leesmenu	15	8.9%	0	0.0%	15	5.2%
v12_04	Leeslijn	1	0.6%	8	6.6%	9	3.1%
v12_05	Leesplus	0	0.0%	1	0.8%	1	0.3%
v12_06	Leestheater	0	0.0%	1	0.8%	1	0.3%
v12_07	Leeswerk. technisch lezen	0	0.0%	19	15.7%	19	6.6%
v12_08	Nieuwe taal groeit	5	3.0%	0	0.0%	5	1.7%
v12_09	Niveaulezen Zwijsen	1	0.6%	0	0.0%	1	0.3%
v12_10	Taaljournaal, lezen	9	5.3%	1	0.8%	10	3.4%
v12_11	Taalknikker	4	2.4%	0	0.0%	4	1.4%
v12_12	Taalmakker	11	6.5%	0	0.0%	11	3.8%
v12_13	Taalsignaal	37	21.9%	0	0.0%	37	12.8%
v12_14	Taaltoren	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v12_15	Taal Totaal Zuid	14	8.3%	0	0.0%	14	4.8%
v12_16	Taalrein	9	5.3%	0	0.0%	9	3.1%
v12_17	Taal v vandaag en morgen	7	4.1%	0	0.0%	7	2.4%
v12_18	Toren van Babbel	14	8.3%	0	0.0%	14	4.8%
v12_18	Wie dit leest	9	5.3%	10	8.3%	19	6.6%
v12_19	Zwaluwproject	0	0.0%	5	4.1%	5	1.7%
v12_20	Eigen aanbod	4	2.4%	2	1.7%	6	2.1%
	Totaal	169	100.0%	121	100.0%	290	100.0%

v13_00 *Huidig hoofdaanbod begrijpend/studerend lezen*

Itemnr	Aanbod	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v13_01	Balans, begrijpend lezen	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v13_02	Eerste stap op studiepad	0	0.0%	1	0.8%	1	0.4%
v13_03	Goed gelezen!	0	0.0%	25	21.2%	25	10.8%
v13_04	In goede handen	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v13_05	Ik weet wat ik lees	0	0.0%	11	9.3%	11	4.7%
v13_06	Lees je wijzer	10	8.8%	21	17.8%	31	13.4%
v13_07	Leesmenu	20	17.5%	0	0.0%	20	8.6%
v13_08	Leesplus	0	0.0%	1	0.8%	1	0.4%
v13_09	Leeswerk, begrijpend lezen	4	3.5%	27	22.9%	31	13.4%
v13_10	Leeswerk, studerend lezen	3	2.6%	18	15.3%	21	9.1%

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

v13_11	Nieuwe taal groeit	4	3.5%	0	0.0%	4	1.7%
v13_12	Samen leren samenvatten	11	9.6%	0	0.0%	11	4.7%
v13_13	Stillezen (Dijkstra)	1	0.9%	2	1.7%	3	1.3%
v13_14	Taaljournaal, lezen	8	7.0%	1	0.8%	9	3.9%
v13_15	Taalkabaal	1	0.9%	3	2.5%	4	1.7%
v13_16	Taalknikker	5	4.4%	0	0.0%	5	2.2%
v13_17	Taalleesland	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v13_18	Taalmakker	11	9.6%	0	0.0%	11	4.7%
v13_19	Taalsignaal	40	35.1%	0	0.0%	40	17.2%
v13_20	Taaltoren	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v13_21	Taal Totaal, begrijpend lezen	9	7.9%	5	4.2%	14	6.0%
v13_22	Taaltrein	11	9.6%	0	0.0%	11	4.7%
v13_23	Tekst verwerken	0	0.0%	6	5.1%	6	2.6%
v13_24	Tong en teken	0	0.0%	1	0.8%	1	0.4%
v13_25	Toren van Babbel	15	13.2%	1	0.8%	16	6.9%
v13_26	Wie dit leest	11	9.6%	8	6.8%	19	8.2%
v13_27	Eigen aanbod	8	7.0%	7	5.9%	15	6.5%
	Totaal	172	150.9%	138	116.9%	310	133.6%

v14_00 *Huidig hoofdaanbod Nederlandse Taal*

Itemnr	Aanbod	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v14_01	Jouw taal, mijn taal	0	0.0%	4	3.3%	4	1.6%
v14_02	Nieuwe taal groeit	4	3.1%	0	0.0%	4	1.6%
v14_03	Taal Actief	7	5.3%	63	52.1%	70	27.8%
v14_04	Taal groeit	1	0.8%	0	0.0%	1	0.4%
v14_05	Taaljournaal, taal	9	6.9%	24	19.8%	33	13.1%
v14_06	Taalkabaal	0	0.0%	2	1.7%	2	0.8%
v14_07	Taalknikker	4	3.1%	0	0.0%	4	1.6%
v14_08	Taalleesland	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v14_09	Taalmakker	12	9.2%	0	0.0%	12	4.8%
v14_10	Taalsignaal	39	29.8%	0	0.0%	39	15.5%
v14_11	Taaltijd	0	0.0%	3	2.5%	3	1.2%
v14_12	Taaltoren	0	0.0%	2	1.7%	2	0.8%
v14_13	Taal Totaal	12	9.2%	9	7.4%	21	8.3%
v14_14	Taaltrein	13	9.9%	0	0.0%	13	5.2%
v14_15	Taal vandaag en morgen	8	6.1%	0	0.0%	8	3.2%
v14_16	Tong en teken	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
v14_17	De Toren van Babbel	14	10.7%	1	0.8%	15	6.0%
v14_19	Van woord tot woord	0	0.0%	1	0.8%	1	0.4%
v14_20	Zin in taal	4	3.1%	3	2.5%	7	2.8%
v14_21	Eigen aanbod	4	3.1%	9	7.4%	13	5.2%
	Totaal	131	100.0%	121	100.0%	252	100.0%

v15_00 Aantal collega-scholen onder het eigen bevoegd gezag met hetzelfde aanbod

Itemnr	Zelfde aanbod	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v15_01	N.v.t. bestuur één school	56	56.0%	23	21.5%	79	38.2%
v15_02	Ja, een deel van de scholen	26	26.0%	25	23.4%	51	24.6%
v15_03	Nee of onbekend	18	18.0%	59	55.1%	77	37.2%

v16a_00 Het aantal scholen dat 1, 2, 3 en 4 of meer jaar nodig had voor het keuzeproces

Itemnr	Aantal jaar	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v16a_01	1 jaar	58	58.0%	76	71.0%	134	64.7%
v16a_02	2 jaar	33	33.0%	22	20.6%	55	26.6%
v16a_03	3 jaar	9	9.0%	8	7.5%	17	8.2%
v16a_04	4 jaar of meer	0	0.0%	1	0.9%	1	0.5%

v16b_00 Het aantal scholen dat 1, 2, 3 en 4 of meer jaar nodig had voor het invoeringsproces

Itemnr	Aantal jaar	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v16b_01	1 jaar	31	31.0%	53	49.5%	84	40.6%
v16b_02	2 jaar	17	17.0%	25	23.4%	42	20.3%
v16b_03	3 jaar	16	16.0%	17	15.9%	33	15.9%
v16b_04	4 jaar of meer	36	36.0%	12	11.2%	48	23.2%

v17_00 Het aantal scholen waarvoor de genoemde aspecten bij het invoeringsproces een rol speelt

Itemnr	Invoeringsproces	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v17_01a	Geen proces	13	13.0%	21	19.6%	34	16.4%
v17_01b	Wel proces	87	87.0%	86	80.4%	173	83.6%
	<i>Argument bij invoeringsproces</i>						
v17_02	Leerlingen laten wennen	28	23.5%	34	39.1%	62	30.1%
v17_03	Leraren laten wennen	35	29.4%	33	37.9%	68	33.0%
v17_04	Methode nog niet geheel uit	56	47.1%	20	23.0%	76	36.9%
		119	100.0%	87	100.0%	206	100.0%
	<i>Activiteit bij invoeringsproces</i>						
v17_05	Scholing begeleiding team	39	51.3%	30	46.9%	69	49.3%
v17_06	Alleen gebruikers methode	5	6.6%	9	14.1%	14	10.0%
v17_07	Elkaars lessen bijwonen	6	7.9%	1	1.6%	7	5.0%
v17_08	Groepsbezoeken directie	22	28.9%	9	14.1%	31	22.1%
v17_09	Bezoeken begeleider	4	5.3%	15	23.4%	19	13.6%
		76	100.0%	64	100.0%	140	100.0%

v18_00 Gebruikelijke werkvormen bij het onderwijs in technisch lezen

Itemnr	Lesvorm	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v18_01	Klassikale leesvormen	56	56.0%	31	29.0%	87	42.0%
v18_02	Niveauleesvormen	86	86.0%	100	93.5%	186	89.9%

v19_00 Gebruikelijke werkvormen bij het onderwijs in begrijpend lezen

Itemnr	Lesvorm	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v19_01	Klassikale leesvormen	88	88.0%	93	86.9%	181	87.4%
v19_02	Niveauleesvormen	31	31.0%	23	21.5%	54	26.1%

v20_00a *De inbreng van onderstaande personen of instanties bij de keuze voor het leerstofaanbod voor begrijpend lezen in aantallen en percentages voor het gehele taalgebied (n = 207).*

Itemnr	Deelnemer	Inbreng deelnemers							
		Geen rol		Enige inbreng		Meewegend		Doorslaggevend	
v20_01	Directie	13	6.3%	11	5.3%	128	61.8%	55	26.6%
v20_02	Leraren kleuters	70	33.8%	40	19.3%	80	38.6%	17	8.2%
v20_03	Leraren klas 1-2/groep 3-4	10	4.8%	18	8.7%	137	66.2%	42	20.3%
v20_04	Leraren klas 3-4/groep 5-6	9	4.3%	12	5.8%	136	65.7%	50	24.2%
v20_05	Leraren klas 5-6/groep 7-8	18	8.7%	13	6.3%	120	58.0%	56	27.1%
v20_06	Werkgroep uit team	124	59.9%	7	3.4%	39	18.8%	37	17.9%
v20_07	Leraar voortrekker	155	74.9%	15	7.2%	27	13.0%	10	4.8%
v20_08	Leraar of directeur andere school	138	66.7%	39	18.8%	25	12.1%	5	2.4%
v20_09	Gebruikersgroepen	104	50.2%	55	26.6%	44	21.3%	4	1.9%
v20_10	Ouders	194	93.7%	11	5.3%	1	0.5%	1	0.5%
v20_11	Oudercomité	193	93.2%	13	6.3%	1	0.5%	0	0.0%
v20_12	Oudervereniging	198	95.7%	7	3.4%	2	1.0%	0	0.0%
v20_13	Inspraak orgaan	169	81.6%	23	11.1%	14	6.8%	1	0.5%
v20_14	Leerlingen	177	85.5%	21	10.1%	8	3.9%	1	0.5%
v20_15	Koepelorganisatie	194	93.7%	9	4.3%	4	1.9%	0	0.0%
v20_16	Schoolbestuur	180	87.0%	19	9.2%	7	3.4%	1	0.5%
v20_17	Onderwijsbegeleider	86	41.5%	52	25.1%	60	29.0%	9	4.3%
v20_18	Sectiebestuur*								
v20_19	Lerarenopleiding	189	91.3%	10	4.8%	8	3.9%		
v20_20	Uitgeverij	163	78.7%	30	14.5%	13	6.3%	1	0.5%
v20_21	Vertegenwoordiger	152	73.4%	43	20.8%	10	4.8%	2	1.0%
v20_22	Auteur	172	83.1%	27	13.0%	5	2.4%	3	1.4%
v20_23	Inspecteur	168	81.2%	26	12.6%	13	6.3%	0	0.0%

*Vervallen: alleen Nederland, de data van alternatief v20_18 zijn verwerkt bij alternatief v20_16

v20_00b *De inbreng van onderstaande personen of instanties bij de keuze voor het leerstofaanbod voor begrijpend lezen. Per deelnemer is de gemiddelde schaalwaarde* en de standaarddeviatie berekend, uitgesplitst naar land en voor het gehele taalgebied.*

Itemnr	Deelnemer	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
v20_01	Directie	3.05	0.67	3.12	0.82	3.09	0.75
v20_02	Leraren kleuters	1.96	1.07	2.45	0.88	2.21	1.01
v20_03	Leraren klas 1-2/groep 3-4	3.01	0.67	3.03	0.72	3.02	0.70
v20_04	Leraren klas 3-4/groep 5-6	3.12	0.57	3.07	0.77	3.10	0.68
v20_05	Leraren klas 5-6/groep 7-8	3.09	0.71	2.98	0.92	3.03	0.83
v20_06	Werkgroep uit team	1.97	1.23	1.93	1.23	1.95	1.23
v20_07	Leraar voortrekker	1.51	0.90	1.45	0.89	1.48	0.90
v20_08	Leraar of directeur andere school	1.57	0.81	1.44	0.79	1.50	0.80
v20_09	Gebruikersgroepen	1.73	0.83	1.77	0.89	1.75	0.86
v20_10	Ouders	1.10	0.39	1.06	0.27	1.08	0.33
v20_11	Oudercomité	1.12	0.36	1.03	0.17	1.07	0.28
v20_12	Oudervereniging	1.09	0.35	1.02	0.14	1.05	0.26
v20_13	Inspraak orgaan	1.19	0.49	1.33	0.68	1.26	0.60

v20_14	Leerlingen	1.23	0.58	1.16	0.44	1.19	0.51
v20_15	Koepelorganisatie	1.15	0.46	1.02	0.14	1.08	0.34
v20_16	Schoolbestuur	1.18	0.50	1.17	0.49	1.17	0.49
v20_17	Onderwijsbegeleider	1.83	0.96	2.08	0.90	1.96	0.94
v20_18	Sectiebestuur**						
v20_19	Lerarenopleiding	1.14	0.43	1.11	0.44	1.13	0.43
v20_20	Uitgeverij	1.37	0.68	1.21	0.51	1.29	0.60
v20_21	Vertegenwoordiger	1.43	0.67	1.24	0.55	1.33	0.62
v20_22	Auteur	1.37	0.71	1.08	0.31	1.22	0.56
v20_23	Inspecteur	1.28	0.59	1.22	0.54	1.25	0.56

* Schaalwaardes: 1 = geen rol, 2 = enige inbreng, 3 = meewegende inbreng, 4 = doorslaggevend

** Vervallen: alleen Nederland, de data van alternatief v20_18 zijn verwerkt bij alternatief v20_16

v21_00 *De wijze waarop volgens de scholen de uiteindelijke beslissing over de keuze voor het huidige leerstofaanbod voor begrijpend lezen tot stand kwam.*

Itemnr	Vorm	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v21_01	Consensus	91	82.7%	96	88.1%	187	85.4%
v21_02	Stemming	8	7.3%	4	3.7%	12	5.5%
v21_03	Directeur beslist	8	7.3%	9	8.3%	17	7.8%
v21_04	Bestuur beslist	3	2.7%	0	0.0%	3	1.4%
	Totaal	110	100.0%	109	100.0%	219	100.0%

v22_00 *Het aantal scholen dat advies of instemming van het inspraakorgaan heeft gevraagd over de keuze voor het huidige leerstofaanbod begrijpend lezen.*

Itemnr	Advies	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v22_01	Niet voorgelegd	76	76.0%	71	66.4%	147	71.0%
v22_02	Positief advies	19	19.0%	34	31.8%	53	25.6%
v22_03	Negatief advies	5	5.0%	2	1.9%	7	3.4%

v23_00 *Het aantal scholen dat beschikt over schriftelijk vastgelegde procedures met betrekking tot de besluitvorming over een nieuw leerstofaanbod.*

Itemnr	Procedures	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v23_01	Geen vastgelegde	84	84.0%	75	70.1%	159	76.8%
v23_02	In school(werk)plan	5	5.0%	10	9.3%	15	7.2%
v23_03	In notulen/besluitenlijst	11	11.0%	22	20.6%	33	15.9%

v24_00a *Het gewicht van de argumenten bij de (meest recente) keuze voor het leerstofaanbod voor begrijpend lezen in aantallen en percentages voor het gehele taalgebied (n = 207).*

Itemnr	Argument	Gewicht							
		Geen gewicht		Enig gewicht		Meewegend		Doorslaggevend	
v24_01	Bestaande kijkwijzer	115	55.6%	35	16.9%	52	25.1%	5	2.4%
v24_02	Eigen checklist	127	61.4%	21	10.1%	44	21.3%	15	7.2%
v24_03	Zichtzendingen	38	18.4%	47	22.7%	96	46.4%	26	12.6%
v24_04	Methode-analyses	81	39.1%	39	18.8%	78	37.7%	9	4.3%
v24_05	Proeflessen	121	58.5%	27	13.0%	47	22.7%	12	5.8%
v24_06	Gebruikersbulletins	128	61.8%	41	19.8%	37	17.9%	1	0.5%
v24_07	Resultaten wetenschap	125	60.4%	37	17.9%	42	20.3%	3	1.4%
v24_08	Ervaringen elders	48	23.2%	58	28.0%	88	42.5%	13	6.3%
v24_09	Leerresultaten elders	119	57.5%	47	22.7%	33	15.9%	8	3.9%
v24_10	Dekking eindtermen	33	15.9%	23	11.1%	91	44.0%	60	29.0%
v24_11	Dekking leerplan*	118	57.0%	9	4.3%	40	19.3%	40	19.3%
v24_12	Dekking schoolwerkplan	69	33.3%	28	13.5%	74	35.7%	36	17.4%
v24_13	Doorgaande leerlijn	81	39.1%	28	13.5%	73	35.3%	25	12.1%
v24_14	Samenhang taalaanbod	70	33.8%	31	15.0%	76	36.7%	30	14.5%
v24_15	Taalgebruik methode	56	27.1%	31	15.0%	92	44.4%	28	13.5%
v24_16	Opzet en inhoud aanbod	33	15.9%	15	7.2%	99	47.8%	60	29.0%
v24_17	Aansluiting op leefwereld	37	17.9%	25	12.1%	100	48.3%	45	21.7%
v24_18	Kenmerken populatie	91	44.0%	42	20.3%	54	26.1%	20	9.7%
v24_19	Differentiatiemogelijkheden	31	15.0%	24	11.6%	100	48.3%	52	25.1%
v24_20	Didactische aanwijzingen	41	19.8%	26	12.6%	102	49.3%	38	18.4%
v24_21	Directe instructie	70	33.8%	44	21.3%	71	34.3%	22	10.6%
v24_22	Probleemgericht	74	35.7%	41	19.8%	71	34.3%	21	10.1%
v24_23	Beheersingsleren	102	49.3%	45	21.7%	51	24.6%	9	4.3%
v24_24	Interactieve methode	85	41.1%	41	19.8%	67	32.4%	14	6.8%
v24_25	Constructivistisch	120	58.0%	44	21.3%	38	18.4%	5	2.4%
v24_26	Combinatieklassen	106	51.2%	26	12.6%	51	24.6%	24	11.6%
v24_27	Beschikbaarheid	79	38.2%	27	13.0%	69	33.3%	32	15.5%
v24_28	Lay out methode	56	27.1%	66	31.9%	73	35.3%	12	5.8%
v24_29	Prijs methode	88	42.5%	58	28.0%	53	25.6%	8	3.9%
v24_30	Verkregen korting	175	84.5%	12	5.8%	16	7.7%	4	1.9%

*Vervallen: alleen Vlaanderen, data alternatief v24_11 verwerkt bij alternatief v24_12

v24_00b *Het gewicht van de argumenten bij de (meest recente) keuze voor het leerstofaanbod voor begrijpend lezen. Per argument is de gemiddelde schaalwaarde* en de standaarddeviatie berekend, uitgesplitst naar land en voor het gehele taalgebied.*

Itemnr	Argument	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Gemiddeld	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
v24_01	Bestaande kijkwijzer	1.54	0.80	1.93	0.98	1.74	92.0%
v24_02	Eigen checklist	1.50	0.87	1.97	1.11	1.74	103.0%
v24_03	Zichtzendingen	2.45	0.94	2.61	0.93	2.53	93.0%
v24_04	Methode-analyses	1.74	0.89	2.38	0.94	2.07	97.0%
v24_05	Proeflessen	1.46	0.80	2.04	1.08	1.76	99.0%
v24_06	Gebruikersbulletins	1.34	0.64	1.79	0.87	1.57	80.0%
v24_07	Resultaten wetenschap	1.57	0.83	1.68	0.88	1.63	85.0%
v24_08	Ervaringen elders	2.34	0.92	2.30	0.88	2.32	90.0%
v24_09	Leerresultaten elders	1.76	0.95	1.57	0.80	1.66	88.0%
v24_10	Dekking eindtermen	2.88	1.04	2.84	0.99	2.86	101.0%
v24_11	Dekking leerplan**						
v24_12	Dekking schoolwerkplan	2.38	1.09	2.36	1.15	2.37	112.0%
v24_13	Doorgaande leerlijn	2.22	1.12	2.19	1.07	2.20	109.0%
v24_14	Samenhang taalaanbod	2.60	1.10	2.06	1.02	2.32	109.0%
v24_15	Taalgebruik methode	2.64	1.01	2.26	1.02	2.44	103.0%

v24_16	Opzet en inhoud aanbod	2.93	0.92	2.87	1.06	2.90	100.0%
v24_17	Aansluiting op leefwereld	2.95	0.96	2.54	0.99	2.74	99.0%
v24_18	Kenmerken populatie	1.82	0.98	2.20	1.08	2.01	104.0%
v24_19	Differentiatie	2.87	0.94	2.80	1.00	2.84	97.0%
v24_20	Didactische aanwijzingen	2.62	1.01	2.70	0.98	2.66	100.0%
v24_21	Directe instructie	1.99	1.00	2.43	1.02	2.22	103.0%
v24_22	Probleemgericht	2.19	1.01	2.19	1.07	2.19	104.0%
v24_23	Beheersingsleren	1.87	0.94	1.81	0.95	1.84	94.0%
v24_24	Interactief	2.03	0.96	2.07	1.05	2.05	100.0%
v24_25	Constructivistisch	1.65	0.81	1.65	0.91	1.65	86.0%
v24_26	Geschiedt combinatieklassen	1.45	0.81	2.45	1.13	1.97	111.0%
v24_27	Beschikbaarheid groepen	2.17	1.11	2.35	1.14	2.26	113.0%
v24_28	Lay out methode	2.14	0.91	2.25	0.90	2.20	91.0%
v24_29	Prijs methode	1.83	0.87	1.98	0.95	1.91	91.0%
v24_30	Verkregen korting	1.28	0.68	1.26	0.69	1.27	69.0%

*Schaalwaardes: 1 = geen gewicht, 2 = enig gewicht, 3 = meewegend gewicht, 4 = doorslaggevend

**Vervallen: alleen Vlaanderen, data alternatief v24_11 verwerkt bij alternatief v24_12

v25_00 *Het aantal schoolbesturen dat eigen financiële middelen toevoegt ten dienste van het onderwijs in begrijpend lezen.*

Itemnr	Extra middelen	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v25_01	Nee	83	83.0%	103	96.3%	186	89.9%
v25_02	Ja	17	17.0%	4	3.7%	21	10.1%

v26a_00 *Het aantal Vlaamse scholen dat per groep tot 25%, 26 tot 50%, 51 tot 75% dan wel 76% of meer van de stof uit het gekozen aanbod voor begrijpend luisteren/lezen daadwerkelijk aan bod laat komen (n = 100).*

Klas/groep	tot 25%		26% tot 50%		51% tot 75%		76% of meer		
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	
v26a_01	Jongste kleuters/groep 1	73	73.0%	11	11.0%	12	12.0%	4	4.0%
v26a_02	Oudste kleuters/groep 2	58	58.0%	17	17.0%	18	18.0%	7	7.0%
v26a_03	Klas 1/groep 3	28	28.0%	13	13.0%	28	28.0%	31	31.0%
v26a_04	Klas 2/groep 4	23	23.0%	10	10.0%	35	35.0%	32	32.0%
v26a_05	Klas 3/groep 5	17	17.0%	10	10.0%	38	38.0%	35	35.0%
v26a_06	Klas 4/groep 6	17	17.0%	9	9.0%	36	36.0%	38	38.0%
v26a_07	Klas 5/groep 7	17	17.0%	11	11.0%	33	33.0%	39	39.0%
v26a_08	Klas 6/groep 8	17	17.0%	8	8.0%	35	35.0%	40	40.0%

v26b_00 *Het aantal Nederlandse scholen dat per groep tot 25%, 26 tot 50%, 51 tot 75% dan wel 76% of meer van de stof uit het gekozen aanbod voor begrijpend luisteren/lezen daadwerkelijk aan bod laat komen (n = 107).*

Klas/groep	tot 25%		26% tot 50%		51% tot 75%		76% of meer		
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	
v26b_01	Jongste kleuters/groep 1	88	82.2%	3	2.8%	8	7.5%	8	7.5%
v26b_02	Oudste kleuters/groep 2	86	80.4%	5	4.7%	8	7.5%	8	7.5%
v26b_03	Klas 1/groep 3	61	57.0%	10	9.3%	15	14.0%	21	19.6%
v26b_04	Klas 2/groep 4	14	13.1%	13	12.1%	31	29.0%	49	45.8%
v26b_05	Klas 3/groep 5	5	4.7%	13	12.1%	36	33.6%	53	49.5%
v26b_06	Klas 4/groep 6	4	3.7%	9	8.4%	42	39.3%	52	48.6%
v26b_07	Klas 5/groep 7	7	6.5%	7	6.5%	39	36.4%	54	50.5%
v26b_08	Klas 6/groep 8	12	11.2%	7	6.5%	36	33.6%	52	48.6%

v27_00 *Vastgelegde afspraken op schoolniveau over de inzet en werkwijzen bij het gekozen aanbod voor begrijpend lezen.*

Itemnr	Afspraken	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v27_01	Geen vastgelegde	75	75.0%	35	32.7%	110	53.1%
v27_02	In school(werk)plan	22	22.0%	37	34.6%	59	28.5%
v27_03	In notulen/besluitenlijst	3	3.0%	35	32.7%	38	18.4%

v28_00 *Wijze waarop de directie nagaat of de leraren de afspraken over de inzet en werkwijzen bij het hoofdaanbod voor begrijpend lezen volgen.**

Itemnr	Bewaking	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v28_01a	Geen	10	10.0%	8	7.5%	18	8.7%
v28_01b	Wel	90	90.0%	99	92.5%	189	91.3%

Incidenteel indien wel bewaking van de inzet en werkwijzen

v28_02	Teamvergaderingen	41	22.6%	69	43.1%	110	34.3%
v28_03	Klassenbezoek	59	38.3%	36	22.5%	95	29.6%
v28_04	Functioneringsgesprekken	12	15.7%	28	17.5%	40	12.5%
v28_05	Beoordelingsgesprekken	11	4.6%	4	2.5%	15	4.7%
v28_06	Planningscontrole	21	4.2%	6	3.8%	27	8.4%

Structureel indien wel bewaking van de inzet en werkwijzen

v28_07	Klassenbezoek	7	2.7%	6	3.8%	13	4.0%
v28_08	Functioneringsgesprekken	0	0.0%	7	4.4%	7	2.2%
v28_09	Beoordelingsgesprekken	0	0.0%	1	0.6%	1	0.3%
v28_10	Planningscontrole	10	3.8%	3	1.9%	13	4.0%
	Totaal	161	69.3%	160	100.0%	321	100.0%

*Een school die v28_01 negatief heeft beantwoord, zal op geen van de andere antwoordalternatieven positief kunnen scoren.

v29_00a *Waardering van de kenmerken van het huidige hoofdaanbod voor begrijpend lezen in aantallen en percentages voor het gehele taalgebied (n = 207).*

Itemnr	Kenmerk	Waardering kenmerken							
		Overwegend zwak		Meer zwak dan sterk		Meer sterk dan zwak		Overwegend sterk	
v29_01	Dekking eindtermen/kerndoelen	18	8.7%	26	12.6%	87	42.0%	76	36.7%
v29_02	Dekking leerplan*								
v29_03	Overeenstemming swp	49	23.7%	24	11.6%	85	41.1%	49	23.7%
v29_04	Leerlijn vanaf kleuters	73	35.3%	51	24.6%	59	28.5%	24	11.6%
v29_05	Aansluiting taal_methode	59	28.5%	36	17.4%	68	32.9%	44	21.3%
v29_06	Taalgebruik in methode	31	15.0%	22	10.6%	102	49.3%	52	25.1%
v29_07	Opzet en inhoud methode	32	15.5%	32	15.5%	85	41.1%	58	28.0%
v29_08	Aansluiting leefwereld kind	29	14.0%	36	17.4%	89	43.0%	53	25.6%
v29_09	Differentiatiemogelijkheden	28	13.5%	47	22.7%	83	40.1%	49	23.7%
v29_10	Didactische aanwijzingen	35	16.9%	33	15.9%	75	36.2%	64	30.9%
v29_11	Uitgangspunten directe instructie	50	24.2%	39	18.8%	78	37.7%	40	19.3%
v29_12	Probleemgerichte benaderingswijzen	51	24.6%	47	22.7%	84	40.6%	25	12.1%
v29_13	Uitgangspunten beheersingsleren	73	35.3%	48	23.2%	64	30.9%	22	10.6%
v29_14	Interactieve benaderingswijzen	66	31.9%	43	20.8%	74	35.7%	24	11.6%
v29_15	Constructivistische uitgangspunten	99	47.8%	45	21.7%	52	25.1%	11	5.3%
v29_16	Geschiktheid combinatieklassen	93	44.9%	52	25.1%	44	21.3%	18	8.7%
v29_17	(Toets)resultaten	66	31.9%	36	17.4%	86	41.5%	19	9.2%
v29_18	Motivatie leerlingen	39	18.8%	42	20.3%	86	41.5%	40	19.3%

*Vervallen: alleen Vlaanderen, data alternatief v29_02 verwerkt bij alternatief v29_03

v29_00b *Waardering van de kenmerken van het huidige hoofdaanbod voor begrijpend lezen. Per kenmerk is de gemiddelde schaalwaarde* en de standaarddeviatie berekend uitgesplitst naar land en voor het gehele taalgebied.*

Itemnr	Kenmerk	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
v29_01	Dekking eindtermen/kerndoelen	3.11	0.86	3.03	0.97	3.07	0.92
v29_02	Dekking leerplan**						
v29_03	Overeenstemming swp	2.55	1.10	2.74	1.07	2.65	1.09
v29_04	Leerlijn vanaf kleuters	2.23	1.04	2.10	1.04	2.16	1.04
v29_05	Aansluiting taal_methode	2.89	1.10	2.07	0.99	2.47	1.12
v29_06	Taalgebruik in methode	2.91	0.96	2.79	0.97	2.85	0.97
v29_07	Opzet en inhoud methode	2.68	1.10	2.94	0.91	2.82	1.01
v29_08	Aansluiting leefwereld kind	2.94	1.03	2.67	0.91	2.80	0.98
v29_09	Differentiatiemogelijkheden	2.83	0.96	2.65	0.97	2.74	0.97
v29_10	Didactische aanwijzingen	2.76	1.05	2.86	1.07	2.81	1.06
v29_11	Uitgangspunten directe instructie	2.38	1.04	2.65	1.06	2.52	1.06
v29_12	Probleemgerichte benaderingswijzen	2.35	0.97	2.45	1.01	2.40	0.99
v29_13	Uitgangspunten beheersingsleren	2.16	1.03	2.18	1.04	2.17	1.03
v29_14	Interactieve benaderingswijzen	2.25	1.07	2.29	1.01	2.27	1.04
v29_15	Constructivistische uitgangspunten	1.87	0.96	1.89	0.97	1.88	0.97
v29_16	Geschiktheid combinatieklassen	1.65	0.85	2.21	1.07	1.94	1.01
v29_17	(Toets)resultaten	2.28	1.06	2.28	0.97	2.28	1.01
v29_18	Motivatie leerlingen	2.78	1.02	2.46	0.96	2.61	1.00

*Schaalwaardes: 1 = overwegend zwak, 2 = meer zwak dan sterk, 3 = meer sterk dan zwak, 4 = overwegend sterk

**Vervallen: alleen Vlaanderen, data alternatief v29_02 verwerkt bij alternatief v29_03

v30_00a *Bekendheid van de scholen met de uitgangspunten in aantallen en percentages voor het gehele taalgebied (n = 207).*

Itemnr	Kenmerk	Bekendheid							
		Mee onbekend		Enigszins bekend		Redelijk mee bekend		Goed mee bekend	
v30_01	Directe instructie	24	11.6%	64	30.9%	69	33.3%	50	24.2%
v30_02	Probleemgericht	15	7.2%	56	27.1%	101	48.8%	35	16.9%
v30_03	Beheersingsleren	40	19.3%	72	34.8%	68	32.9%	27	13.0%
v30_04	Interactief	30	14.5%	56	27.1%	86	41.5%	35	16.9%
v30_05	Constructivistisch	71	34.3%	82	39.6%	43	20.8%	11	5.3%

v30_00b *Bekendheid met de uitgangspunten. Per uitgangspunt is de gemiddelde schaalwaarde* en de standaarddeviatie berekend, uitgesplitst naar land en voor het gehele taalgebied.*

Itemnr	Uitgangspunt	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
v30_01	Directe instructie	2.43	0.97	2.95	0.89	2.70	0.96
v30_02	Probleemgericht	2.74	0.87	2.77	0.77	2.75	0.82
v30_03	Beheersingsleren	2.40	0.94	2.39	0.95	2.40	0.94
v30_04	Interactief	2.56	0.91	2.65	0.95	2.61	0.93
v30_05	Constructivistisch	1.90	0.83	2.04	0.91	1.97	0.88

*Schaalwaardes: 1 = mee onbekend, 2 = enigszins mee bekend, 3 = redelijk mee bekend, 4 = goed mee bekend

v31_00 *Per uitgangspunt het aantal scholen dat opgeeft zich volgens het school(werk)plan daarop te baseren.**

Itemnr	Uitgangspunt	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v31_01	Directe instructie	22	22.0%	48	44.9%	70	33.8%
v31_02	Probleemgericht	49	49.0%	27	25.2%	76	36.7%
v31_03	Beheersingsleren	16	16.0%	14	13.1%	30	14.5%
v31_04	Interactief	41	41.0%	30	28.0%	71	34.3%
v31_05	Constructivistisch	8	8.0%	6	5.6%	14	6.8%
v31_06	Algemeen of geen	71	71.0%	68	63.6%	139	67.1%

*Een school kon meerdere uitgangspunten opgeven

v32_00 *Per argument het aantal scholen dat aangeeft om (binnenkort) wel of geen ander hoofdaanbod voor begrijpend lezen te gaan kiezen.*

Itemnr	Argument	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
v32_01	Nee, aanbod voldoet aan eisen	48	48.0%	49	43.9%	97	46.9%
v32_02	Nee, aanbod voldoet niet geheel, maar tevreden	12	12.0%	9	8.4%	21	10.1%
v32_03	Nee, de financiën laten geen keuze toe	6	6.0%	8	7.5%	14	6.8%
v32_04	Ja, conclusies zelfevaluatie	3	3.0%	8	8.4%	11	5.3%
v32_05	Ja, aanbod is verouderd	10	10.0%	13	12.1%	23	11.1%
v32_06	Ja, ontevredenheid	7	7.0%	13	12.1%	20	9.7%
v32_07	Ja, achterblijvende (toets)resultaten	1	1.0%	4	3.7%	5	2.4%
v32_08	Ja, conclusies inspectiebezoek	2	2.0%	2	1.9%	4	1.9%
v32_09	Uitstel, onduidelijkheid eindtermen/kerndoelen	6	6.0%	0	0.0%	6	2.9%
v32_10	Uitstel, onduidelijkheid school(werk)plan	4	4.0%	0	0.0%	4	1.9%
v32_11	Uitstel, verschijnt nieuwe methode	1	1.0%	1	0.9%	2	1.0%

v33_00a *Kwaliteitskenmerken die de scholen van invloed achten op de kwaliteit van het onderwijsleerproces bij begrijpend lezen in aantallen en percentages voor het gehele taalgebied (n = 207).*

Itemnr	Kwaliteitskenmerk	Waardering kenmerken							
		Overwegend zwak		Meer zwak dan sterk		Meer sterk dan zwak		Overwegend sterk	
v33_01	Dekking eindtermen/kerndoelen	26	12.6%	20	9.7%	72	34.8%	89	43.0%
v33_02	Dekking leerplan*								
v33_03	Overeenstemming schoolwerkplan	39	18.8%	17	8.2%	93	44.9%	58	28.0%
v33_04	Publicaties gebruikersbulletins	89	43.0%	59	28.5%	49	23.7%	10	4.8%
v33_05	Resultaten wetenschap	83	40.1%	44	21.3%	64	30.9%	16	7.7%
v33_06	Leerlijn vanaf kleuters	62	30.0%	33	15.9%	71	34.3%	41	19.8%
v33_07	Aansluiting taal_methode	42	20.3%	31	15.0%	90	43.5%	44	21.3%
v33_08	Taalgebruik methode	32	15.5%	18	8.7%	99	47.8%	58	28.0%
v33_09	Opzet en inhoud methode	29	14.0%	17	8.2%	89	43.0%	72	34.8%
v33_10	Aansluiting leefwereld kind	24	11.6%	20	9.7%	78	37.7%	85	41.1%
v33_11	Kenmerken leerlingenpopulatie	64	30.9%	35	16.9%	74	35.7%	34	16.4%
v33_12	Differentiatiemogelijkheden	23	11.1%	24	11.6%	92	44.4%	68	32.9%
v33_13	Didactische aanwijzingen	28	13.5%	19	9.2%	97	46.9%	63	30.4%
v33_14	Instructietechnologische uitgangspunten	49	23.7%	32	15.5%	92	44.4%	34	16.4%
v33_15	Geschiktheid combinatieklassen	73	35.3%	48	23.2%	51	24.6%	35	16.9%
v33_16	Motivatie van de leerlingen	33	15.9%	23	11.1%	77	37.2%	74	35.7%
v33_17	Voortrekkersrol teamlid	103	49.8%	47	22.7%	46	22.2%	11	5.3%

v33_18	Scholing van het team	56	27.1%	31	15.0%	80	38.6%	40	19.3%
v33_19	Inwerken nieuwe leraren	68	32.9%	43	20.8%	77	37.2%	19	9.2%
v33_20	Gefaseerde invoering	63	30.4%	40	19.3%	70	33.8%	34	16.4%
v33_21	Hulp onderwijsbegeleidingsdienst	60	29.0%	54	26.1%	67	32.4%	26	12.6%
v33_22	Bestuursbemoeyenis keuze	173	83.6%	24	11.6%	6	2.9%	4	1.9%
v33_23	Bestuursbemoeyenis bij uitvoering	177	85.5%	24	11.6%	4	1.9%	2	1.0%
v33_24	Factoren in de huisvesting	166	80.2%	30	14.5%	8	3.9%	3	1.4%

*Vervallen: alleen Vlaanderen, data alternatief v33_02 verwerkt bij alternatief v33_03

v33_00b *Kwaliteitskenmerken die de scholen van invloed achten op de kwaliteit van het onderwijsleerproces bij begrijpend lezen. Per kenmerk is de gemiddelde schaalwaarde* en de standaarddeviatie berekend, uitgesplitst naar land en voor het gehele taalgebied.*

Itemnr	Kwaliteitskenmerken	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
v33_01	Dekking eindtermen/kerndoelen	3.04	0.97	3.12	1.05	3.08	1.01
v33_02	Dekking leerplan**						
v33_03	Overeenstemming schoolwerkplan	2.62	1.04	3.01	1.01	2.82	1.04
v33_04	Publicaties gebruikersbulletins	1.72	0.82	2.07	0.99	1.90	0.92
v33_05	Resultaten wetenschap	2.03	1.01	2.09	1.01	2.06	1.01
v33_06	Leerlijn vanaf kleuters	2.60	1.11	2.29	1.11	2.44	1.12
v33_07	Aansluiting taal_methode	2.85	1.03	2.48	1.00	2.66	1.03
v33_08	Taalgebruik methode	2.90	0.98	2.87	1.00	2.88	0.99
v33_09	Opzet en inhoud methode	2.84	1.04	3.12	0.94	2.99	1.00
v33_10	Aansluiting leefwereld kind	3.23	0.99	2.94	0.96	3.08	0.98
v33_11	Kenmerken leerlingenpopulatie	2.27	1.07	2.48	1.10	2.38	1.09
v33_12	Differentiatiemogelijkheden	3.02	0.94	2.96	0.95	2.99	0.95
v33_13	Didactische aanwijzingen	2.81	1.00	3.07	0.92	2.94	0.97
v33_14	Instructietechnologische uitgangspunten	2.48	1.05	2.59	1.01	2.54	1.03
v33_15	Geschiktheid combinatieklassen	1.73	0.92	2.70	1.07	2.23	1.11
v33_16	Motivatie van de leerlingen	2.87	1.05	2.98	1.05	2.93	1.05
v33_17	Voortrekkersrol teamlid	1.82	0.95	1.84	0.96	1.83	0.95
v33_18	Scholing van het team	2.58	1.07	2.43	1.11	2.50	1.09
v33_19	Inwerken nieuwe leraren	2.15	0.95	2.30	1.07	2.23	1.01
v33_20	Gefaseerde invoering	2.35	1.00	2.37	1.16	2.36	1.08
v33_21	Hulp onderwijsbegeleidingsdienst	2.18	0.95	2.38	1.08	2.29	1.02
v33_22	Bestuursbemoeyenis keuze	1.30	0.63	1.17	0.56	1.23	0.59
v33_23	Bestuursbemoeyenis bij uitvoering	1.24	0.53	1.13	0.46	1.18	0.50
v33_24	Factoren in de huisvesting	1.26	0.60	1.27	0.61	1.27	0.60

*Schaalwaardes: 1 = overwegend zwak, 2 = meer zwak dan sterk, 3 = meer sterk dan zwak, 4 = overwegend sterk

**Vervallen: alleen Vlaanderen, data alternatief v33_02 verwerkt bij alternatief v33_03

v34_00 *Vragen of onderdelen die volgens de scholen voor het keuzeprocess van belang (kunnen) zijn en die in de lijst ontbreken*

Itemnr	Ontbrekende vragen	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
34_01	Nee	95	95.0%	100	93.5%	195	94.2%
34_02	Ja	5	5.0%	7	6.5%	12	5.8%

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

v35a_00 *Per vraag het aantal scholen dat aangeeft deze het meest belangrijk te vinden voor de kennis van het keuzeproces (n = 124)*

Itemnr	Vraag of alternatief	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
20_00	Inbreng bij keuze methode.	5	6.8%	7	13.7%	12	9.7%
21_00	Uiteindelijke beslissing.	8	11.0%	0	0.0%	8	6.5%
24_00	Gewicht argumenten bij keuze.	28	38.4%	15	29.4%	43	34.7%
26_00	Daadwerkelijke aanbod	0	0.0%	1	2.0%	1	0.8%
29_00	Waardering kenmerken	10	13.7%	7	13.7%	17	13.7%
31_00	Uitgangspunten school.	2	2.7%	1	2.0%	3	2.4%
32_00	Vervangen aanbod?	0	0.0%	5	9.8%	5	4.0%
33_00	Kwaliteitskenmerken	20	27.4%	15	29.4%	35	28.2%

v35b_00 *Per vraag of alternatief het aantal scholen dat aangeeft deze het minst belangrijk te vinden voor de kennis van het keuzeproces (n = 75)*

Itemnr	Vraag of alternatief	Vlaanderen		Nederland		Taalgebied	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
15_00	Dezelfde leermethode?	4	8.5%	2	7.1%	6	8.0%
16_00	Duur keuze- en invoeringsproces	3	6.4%	1	3.6%	4	5.3%
17_00	Aspecten invoeringsproces	2	4.3%	2	7.1%	4	5.3%
20_00	Inbreng bij keuze methode	1	2.1%	0	0.0%	1	1.3%
22_00	Instemming inspraakorgaan	11	23.4%	9	32.1%	20	26.7%
25_00	Extra eigen middelen.	13	27.7%	4	14.3%	17	22.7%
26_00	Daadwerkelijk aanbod	2	4.3%	2	7.1%	4	5.3%
27_00	Afspraken over inzet en werkwijzen	0	0.0%	1	3.6%	1	1.3%
28_00	Bewaking afspraken.	1	2.1%	1	3.6%	2	2.7%
29_00	Waardering kenmerken	1	2.1%	1	3.6%	2	2.7%
30_00	Bekendheid uitgangspunten.	2	4.3%	1	3.6%	3	4.0%
31_00	Uitgangspunten school.	3	6.4%	2	7.1%	5	6.7%
32_00	Vervangen aanbod	2	4.3%	1	3.6%	3	4.0%
33_00	Kwaliteitskenmerken	2	4.3%	1	3.6%	3	4.0%

Bijlage E (Deelnemers en hun argumenten: frequentietabellen)

Frequentietabellen voor de antwoorden op de antwoordalternatieven bij de vragen 20, 24, 29, 30 en 33. De frequenties zijn verkregen na de homogeniteitsanalyses zoals beschreven in § 7.3.2 en aflopend gesorteerd naar de mate waarin zij volgens de scholen van belang zijn. De itemvolgnummers geven de volgorde van de alternatieven in de vragenlijsten.

Vraag 20 *De deelnemers die een rol spelen in het keuzeproces (n = 207)*

Itemnr.	Antwoordalternatief	Rol	
		Nee	Ja
v20_04	Leraren klas 3-4/groep 5-6	9	198
v20_03	Leraren klas 1-2/groep 3-4	10	197
v20_01	Directie	13	194
v20_05	Leraren klas 5-6/groep 7-8	18	189
v20_02	Leraren kleuters	70	137
v20_17	Onderwijsbegeleider	86	121
v20_09	Gebruikersgroepen	104	103
v20_06	Werkgroep uit team	124	83
v20_08	Leraar of directeur andere school	138	69
v20_21	Vertegenwoordiger	152	55
v20_07	Leraar voortrekker	155	52
v20_20	Uitgeverij	163	44
v20_23	Inspecteur	168	39
v20_13	Inspraak orgaan	169	38
v20_22	Auteur	172	35
v20_14	Leerlingen	177	30
v20_16	Schoolbestuur	180	27
v20_19	Lerarenopleiding	189	18
v20_11	Oudercomité	193	14
v20_10	Ouders	194	13
v20_15	Koepelorganisatie	194	13
v20_12	Oudervereniging	198	9
v20_18	Sectiebestuur*		

* Alleen Nederland, de data van alternatief v20_18 zijn verwerkt bij alternatief v20_16

Vraag 24 *Gewicht van de argumenten in het keuzeproces (n = 207)*

Itemnr.	Antwoordalternatief	Gewicht		
		1	2	3
v24_19	Differentiatiemogelijkheden	31	124	52
v24_10	Dekking eindtermen/kerndoelen	33	114	60
v24_16	Opzet en inhoud aanbod	33	114	60
v24_17	Aansluiting op leefwereld	37	125	45
v24_03	Zichtzendingen	38	143	26
v24_20	Didactische aanwijzingen	41	128	38
v24_08	Ervaringen elders	48	146	13
v24_15	Taalgebruik methode	56	123	28
v24_28	Lay out methode	56	139	12
v24_12	Overeenstemming schoolwerkplan	69	102	36

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze

v24_14	Samenhang binnen taalaanbod	70	107	30
v24_21	Uitgangspunten directe instructie	70	115	22
v24_22	Probleemgerichte benaderingswijze	74	112	21
v24_27	Beschikbaarheid voor alle groepen	79	96	32
v24_13	Doorgaande leerlijn vanaf kleuters	81	101	25
v24_04	Methode-analyses	81	117	9
v24_24	Uitgangspunten interactieve methode	85	108	14
v24_29	Prijs methode	88	111	8
v24_18	Kenmerken leerlingenpopulatie	91	96	20
v24_23	Uitgangspunten beheersingsleren	102	96	9
v24_26	Geschiktheid voor combinatieklassen	106	77	24
v24_01	Bestaande kijkwijzer	115	87	5
v24_09	Leerresultaten elders	119	80	8
v24_25	Constructivistische uitgangspunten	120	82	5
v24_05	Proeflessen	121	74	12
v24_07	Resultaten wetenschap	125	79	3
v24_02	Eigen checklist	127	65	15
v24_06	Gebruikersbulletins	128	78	1
v24_30	Verkregen korting	175	28	4
v24_11	Dekking leerplan*			

1 = geen gewicht 2 = meewegend 3 = doorslaggevend

* Alleen Vlaanderen, data alternatief v24_11 verwerkt bij alternatief v24_12

Vraag 29 *Waardering van aspecten van het huidige hoofdaanbod voor begrijpend lezen (n = 207)*

Itemnr.	Antwoordalternatief	Waardering			
		1	2	3	4
v29_01	Dekking eindtermen/kerndoelen	18	26	87	76
v29_09	Differentiatiemogelijkheden	28	47	83	49
v29_08	Aansluiting leefwereld kind	29	36	89	53
v29_06	Taalgebruik in methode	31	22	102	52
v29_07	Opzet en inhoud methode	32	32	85	58
v29_10	Didactische aanwijzingen	35	33	75	64
v29_18	Motivatie leerlingen	39	42	86	40
v29_03	Overeenstemming swp	49	24	85	49
v29_11	Uitgangspunten directe instructie	50	39	78	40
v29_12	Probleemgerichte benaderingswijzen	51	47	84	25
v29_05	Samenhang binnen taalaanbod	59	36	68	44
v29_14	Interactieve benaderingswijzen	66	43	74	24
v29_17	(Toets)resultaten	66	36	86	19
v29_04	Leerlijn vanaf kleuters	73	51	59	24
v29_13	Uitgangspunten beheersingsleren	73	48	64	22
v29_16	Geschiktheid combinatieklassen	93	52	44	18
v29_15	Constructivistische uitgangspunten	99	45	52	11
v29_02	Dekking leerplan*				

1 = overwegend zwak 3 = meer sterk dan zwak

2 = meer zwak dan sterk 4 = overwegend sterk

* Alleen Vlaanderen, data alternatief v29_02 verwerkt bij alternatief v29_03

Vraag 33 *Aspecten van invloed op de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend lezen (n = 207)*

Itemnr.	Antwoordalternatief	Invloed		
		1	2	3
v33_12	Differentiatiemogelijkheden	23	116	68
v33_10	Aansluiting leefwereld kind	24	98	85
v33_01	Dekking eindtermen/kerndoelen	26	92	89
v33_13	Didactische aanwijzingen	28	116	63
v33_09	Opzet en inhoud methode	29	106	72
v33_03	Overeenstemming schoolwerkplan	31	117	59
v33_08	Taalgebruik methode	32	117	58
v33_16	Motivatie van de leerlingen	33	100	74
v33_07	Samenhang binnen taalaanbod	42	121	44
v33_14	Instructietechnologische uitgangspunten	49	124	34
v33_18	Scholing van het team	56	111	40
v33_21	Hulp onderwijsbegeleidingsdienst	60	121	26
v33_06	Leerlijn vanaf kleuters	62	104	41
v33_20	Gefaseerde invoering	63	110	34
v33_11	Kenmerken leerlingenpopulatie	64	109	34
v33_19	Inwerken nieuwe leraren	68	120	19
v33_15	Geschiktheid combinatieklassen	73	99	35
v33_05	Resultaten wetenschap	83	108	16
v33_04	Publicaties gebruikersbulletins	89	108	10
v33_17	Voortrekkersrol teamlid	103	93	11
v33_24	Factoren in de huisvesting	166	38	3
v33_22	Bestuursbemoeyenis keuze	173	30	4
v33_23	Bestuursbemoeyenis bij uitvoering	177	28	2
v33_02	Dekking leerplan*			

1 = geen invloed 2 = weegt mee 3 = doorslaggevend

* Alleen Vlaanderen, data alternatief v33_02 verwerkt bij alternatief v33_03

Bijlage F (Noten)

Noten hoofdstuk 1, Inleiding

¹ Onderwijswetgeving in Vlaanderen en Nederland (p. 2)

Tussen beide landen bestaan overeenkomsten en verschillen wat betreft het onderwijs en de onderwijswetgeving (voor een inleiding zie: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1996). De overeenkomsten zijn groter dan de verschillen. Zowel in historische ontwikkeling als in het huidige (constitutionele) onderwijsrecht bestaat veel overeenkomst (Hermans & Verstegen, 1991).

² Curriculum (p. 2)

Met de term curriculum kan zowel het totale onderwijsaanbod van een school als het onderwijsaanbod voor een leergebied of subdomein (vak) worden bedoeld.

In dit onderzoek wordt het begrip curriculum gebruikt in de zin van een in curriculum-documenten zoals het leerplan, schoolwerkplan en schoolplan vastgelegd onderwijsaanbod. In de operationalisering van de term curriculum zijn de volgende invullingen mogelijk.

1. Het imaginaire curriculum: opvattingen, wensen en idealen ten aanzien van het curriculum.
 2. Het geschreven curriculum: de basisvisie op het curriculum, neergelegd in concrete curriculumdocumenten. Tot het geschreven curriculum zijn verschillende curriculum-documenten te rekenen:
 - (a) op macroniveau: eindtermen, kerndoelen, examenprogramma's;
 - (b) op mesoniveau: leerplan, schoolwerkplan en schoolplan;
 - (c) op microniveau: leermiddelen, waaronder schoolboeken.
 3. Het geïnterpreteerde curriculum: het oordeel van leraren over en hun interpretatie van concrete curriculumdocumenten.
 4. Het uitgevoerde curriculum: het feitelijke onderwijsleerproces zoals zich dat in de klas afspeelt.
 5. Het getoetste curriculum: de wijze en aard van de toetsing van de prestaties van leerlingen.
 6. Het ervaren curriculum: het curriculum zoals dat door de leerlingen ervaren wordt oftewel de leerlingperceptie van het uitgevoerde curriculum.
 7. Het geleerde curriculum: de leereffecten bij de leerlingen.
- In een methode voor begrijpend lezen zijn curriculum (leermiddelen, waaronder schoolboeken) en instructie (vormgeving van de communicatie met de leerling) geïntegreerd.

³ Artikel 45 VDB, § 1: Leerplan (p. 6)

Met inachtneming van de door de regering opgelegde [of gelijkwaardig verklaarde] ontwikkelingsdoelen en eindtermen, maakt ieder schoolbestuur voor haar gewoon onderwijs, met uitzondering voor wat godsdienst, niet-confessionele zedenleer en cultuurbeschouwing betreft, een leerplan. Dit is een plan waarin het vanuit het eigen pedagogisch project in het algemeen of de eigen visie op de leergebieden in het bijzonder de doelen formuleert voor haar leerlingen. In een leerplan zijn op een herkenbare wijze de leergebiedgebonden eindtermen en ontwikkelingsdoelen verwerkt.

⁴ Artikel 47 VDB, § 1: Schoolwerkplan (p. 2)

Ieder schoolbestuur maakt voor elk van zijn scholen een schoolwerkplan dat ten minste de volgende elementen bevat:

1. de omschrijving van het pedagogisch project zijnde het geheel van fundamentele uitgangspunten dat door het schoolbestuur voor de school wordt vastgelegd;

2. de organisatie van de school en voornamelijk de indeling in leerlingengroepen;
3. de wijze waarop het leerproces wordt beoordeeld en erover wordt gerapporteerd;
4. de voorzieningen in het gewoon onderwijs voor leerlingen met een handicap of die leerbedreigd zijn, inclusief de samenwerkingsvormen met andere scholen van gewoon en buitengewoon onderwijs.

⁵ Artikel 12 WPO: Schoolplan (p. 2)

1. Het schoolplan bevat een beschrijving van het beleid met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs dat binnen de school wordt gevoerd, en omvat in elk geval het onderwijskundig beleid, het personeelsbeleid en het beleid met betrekking tot de bewaking en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Het schoolplan omvat mede het beleid ten aanzien van de aanvaarding van materiële bijdragen of geldelijke bijdragen, niet zijnde ouderbijdragen of op de onderwijswetgeving gebaseerde bijdragen, indien het bevoegd gezag daarbij verplichtingen op zich neemt waarmee de leerlingen binnen de schooltijden en tijdens de activiteiten die worden georganiseerd onder verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag, alsmede tijdens het overblijven, zullen worden geconfronteerd. Het schoolplan kan op een of meer scholen voor basisonderwijs en of ander onderwijs van hetzelfde bevoegd gezag betrekking hebben.
2. Het onderwijskundig beleid omvat in elk geval de uitwerking van de wettelijke opdrachten voor het onderwijs en van de door het bevoegd gezag in het schoolplan opgenomen eigen opdrachten voor het onderwijs in een onderwijsprogramma. Daarbij worden tevens betrokken de voorzieningen die zijn getroffen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
3. Het personeelsbeleid, voor zover dat in het schoolplan tot uitdrukking wordt gebracht, omvat in elk geval maatregelen voor het personeel die bijdragen aan de ontwikkeling en de uitvoering van het onderwijskundig beleid alsmede het document inzake evenredige vertegenwoordiging van vrouwen in de schoolleiding, bedoeld in artikel 30 van de wet. Wet op het primair onderwijs (Versie geldig vanaf: 01-03-2000).
4. Het beleid voor het bewaken en verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs omvat in elk geval op welke wijze het bevoegd gezag bewaakt dat die kwaliteit wordt gerealiseerd en vaststelt welke maatregelen ter verbetering van de kwaliteit nodig zijn. Naast het schoolplan kent Nederland nog de wettelijk verplichte schoolgids. Ook dit document is op te vatten als een curriculumdocument (Bijlage F, Hoofdstuk 2, noot 1). Artikel 13, lid 1, onder a, WPO: De schoolgids bevat voor ouders, verzorgers en leerlingen informatie over de werkwijze van de school en bevat in elk geval informatie over de doelen van het onderwijs (zie § 1.1 en Bijlage F, Hoofdstuk 2, noot 11). Deze curriculumdocumenten hebben tot doel het bevoegd gezag en daarmee de schoolleiding en de leraren, aan te zetten tot een planmatige aanpak van een eigen kwaliteitsbeleid en tot het afleggen van verantwoording over bereikte resultaten aan ouders en andere belanghebbenden. Immers de school dient de wettelijke opdrachten voor het onderwijs en de door het bevoegd gezag in deze documenten opgenomen eigen opdrachten te realiseren (artikelen 45, 46, 47 VDB en artikelen 10, 12 en 13 WPO). Voor Vlaanderen bepalen de artikelen 45 en 47 van het VDB dat het bestuur genoemde documenten maakt. In Nederland stelt het bestuur ze vast (artikel 16 WPO).

Het opstellen ervan zal in de praktijk vooral in handen liggen van de directeur in samenspraak met het team. In Nederland was van oudsher in de regelgeving het hoofd der school, in casu sinds 1985 de directeur, daartoe aangewezen.

Opvallend is de verschuiving in het beleidsdenken rond de verantwoordelijkheden en de zorg voor een verantwoord onderwijsaanbod, die in de bewoordingen van de wettelijke bepalingen zichtbaar wordt. In de oude Nederlandse lager onderwijswet van 1920 was bepaald dat het hoofd der school het leerplan ontwerpt, na bespreking met de gezamenlijke onderwijzers. De voorganger van deze wet sloot overigens het onderwijzerskorps bij de samenstelling van het leerplan geheel uit. De Lager onderwijswet heeft 65 jaar lang gegolden. Vanuit deze wet kende Nederland in het lager onderwijs het begrip leerplan tot 1985. Toen kwam het schoolwerkplan en sinds 1998 het schoolplan. Dit laatste document is vooral te zien als een beleidsdocument. De huidige wetgeving noemt de directeur, noch de leraren bij het totstandkomen van het schoolplan. Voorts is op te merken dat het kwaliteitsbegrip zoals dat tegenwoordig wordt gebruikt, in de bepalingen van de oude wetgevingen ontbrak. De Grondwettelijke ‘eisen der deugdelijkheid’ stonden als toetssteen samen met het toezicht door de Inspecteur, in voor kwaliteit (artikel 23, lid 5 j° 6, Gw).

⁶ Onderwijsactiviteiten en onderwijsaanbod (p. 2)

In dit onderzoek zijn de begrippen onderwijsactiviteiten (artikel 9, WPO) en onderwijsaanbod (artikel 39, VDB) synoniemen. In de praktijk van het onderwijs zal voor de scholen het ‘leerstofaanbod’ een inhoudelijke concretisering vormen van het ‘onderwijsaanbod’. In de WPO zijn geen bepalingen opgenomen waarin de begrippen onderwijsaanbod of leerstof(aanbod) voorkomen. Deze wet gebruikt in artikel 9 het begrip onderwijsactiviteiten dat in dit onderzoek synoniem is voor onderwijsaanbod. Naast deze beide begrippen zijn in de regelgeving zowel als de praktijk nog enkele andere termen gebruikelijk. Tussen deze termen bestaat overlap. In de Nederlandse Grondwet is voor het bijzonder onderwijs de vrije keuze der *leermiddelen* gewaarborgd (artikel 23, lid 6 Gw.). In de WPO is het begrip leermiddelen onbekend. De oude Lager-onderwijswet 1920 kende het wel. Maar de interpretatie ervan bleek tot meningsverschillen te leiden. Artikel 25 van deze wet sprak over ‘de lijst der bij het onderwijs te gebruiken boeken en de daarmee verband houdende *andere* leer- en hulpmiddelen’. In een conflict over extra financiën rees bij artikel 72 de vraag of schoolboeken behoren tot de leermiddelen. Het artikel spreekt namelijk van leermiddelen, zonder schoolboeken te noemen. Op de vraag, of schoolboeken behoren tot de leermiddelen heeft de Kroon toen aangegeven dat onder leermiddelen, mede zijn begrepen schoolboeken. Het is onjuist het tegendeel af te leiden uit het feit, dat artikel 72 wel leermiddelen, maar geen schoolboeken vermeldt (Koninklijk Besluit van 20 September 1928, Staatsblad 376). In tegenstelling tot de WPO kent het Vlaamse Decreet wel het begrip onderwijsaanbod. Geen van beide hanteert voor het gewone onderwijs het begrip leermiddelen dan wel leerstofaanbod. Het Vlaamse Decreet in artikel 91 wel ‘speciale onderwijsleermiddelen’. Gezien de inhoud van de bepalingen valt het Vlaamse ‘onderwijsaanbod’ uit artikel 39 en 40 nagenoeg samen met de ‘onderwijsactiviteiten’ uit artikel 9 van de WPO. Beide begrippen zijn in het onderhavige onderzoek ruim geïnterpreteerd en omvatten daarbij de inhoud van het onderwijs in de zin van ‘leergebieden’ (de vakken) en de hier gehanteerde termen leermiddelen en leerstofaanbod, evenals de vormgeving van de instructie.

⁷ Methode, meerdere interpretaties (p. 3)

Regelmatig komt in het onderzoek het begrip methode aan de orde. Dit begrip kent meerdere interpretaties. Meer algemeen omvat ‘methode’ een beredeneerde en doelgerichte manier van werken, een werkwijze. In dit opzicht komt dit begrip dicht bij de ‘plans’ en ‘procedures’ uit de ‘instructional systems design’ (Dijkstra & Merriënboer, 1996). Vanuit de optiek van de vrijheid van onderwijs en meer specifiek vanuit de inrichtingsvrijheid, is de methode tevens op te vatten als de wijze waarop de school het onderwijs vorm geeft. In artikel 38 van het Vlaams Decreet is nadrukkelijk vastgelegd dat ieder schoolbestuur de inhoud van het basisonderwijs in zijn scholen bepaalt. Voorts dat het vrij is in zijn eigen pedagogische en onderwijskundige methoden.

Vlaanderen kent dan ook zogenaamde methodescholen. Dit zijn scholen die voor de inrichting van hun onderwijs uitgaan van een specifieke pedagogische werkwijze of vormgeving zoals Vrije scholen, Dalton, Montessori, Jenaplan of Freinet scholen. Wellicht zijn ook scholen waar de nadruk ligt op projectwerk of ervaringsgericht werken er toe te rekenen. Nederland kent deze scholen eveneens, maar dan doorgaans onder de naam van ‘(traditionele) vernieuwingsscholen’.

⁸ Eindtermen en kerndoelen (p. 3)

De discussie over de kerndoelen in Nederland kwam op gang rond 1987. Toen ging het nog om eindtermen. In 1993 zijn de Nederlandse kerndoelen vastgesteld. Bij de herziening in 1998 zijn de kerndoelen voor Nederlandse taal (en voor rekenen en wiskunde) vrijwel ongewijzigd gebleven.

De voorgestelde invoering van de eindtermen zowel als van de kerndoelen leverde in beide landen de nodige stof tot discussie. Exemplarisch hiervoor zijn de vraagtekens die de toenmalige Nederlandse Onderwijsraad in zijn advies van 31 maart 1987 bij het voorstel over het invoeren van eindtermen plaatste (Onderwijsraad, 1987). De Raad achtte het denkbaar dat bij invoering de grenzen tussen de deugdelijkheidseisen, vast te stellen bij wet, en de grondwettelijke gegarandeerde vrijheid van inrichting zouden worden overschreden. In lijn met dit advies is te begrijpen dat de Raad in zijn advies inzake het kabinetsstandpunt over verantwoordelijkheid voor onderwijs, het standpunt inneemt dat het voorschrijven van eindtermen voor het basisonderwijs moet worden afgewezen (Onderwijsraad, 1990). De Raad is daarbij consequent in zijn opvatting dat ook bij het vaststellen van deugdelijkheidseisen het waarborgen van de kwaliteit een zaak is van de scholen zelf. Een voortdurende overheidsplicht bestaat er uit in conditionele zin de scholen zo goed mogelijk in staat te stellen (goed) onderwijs aan te bieden. Deze plicht is te rekenen tot de aanhoudende zorg der regering. In dit opzicht is een spanningsveld aanwezig tussen de verantwoordelijkheden van de individuele school en overheid bij het maken van vrije keuzes geplaatst tegen de eisen van deugdelijkheid. Er is sprake van een continuüm met aan de ene zijde de garanties vanuit de Grondwet voor keuzevrijheid van materialen, middelen, organisatie(vormen) en personeel tezamen met een verder dan voorheen reikende autonomievergroting die de beleidsruimte van de scholen vergroot (Creemers, 1994). Aan de andere zijde staat de ‘terugtrekkende’ overheid die vanuit de aanhoudende zorg voor de deugdelijkheid, tracht controle op de uit de openbare kassen te bekostigen onderwijs te (be)houden. Centraal in dit spanningsveld staat overigens de inspectie als ‘bewaker van de deugdelijkheid van het onderwijs’.

De wetgever heeft in Nederland voor het primaire onderwijs geen eindtermen vastgesteld, maar kerndoelen. Kerndoelen zijn algemener geformuleerd dan eindtermen. In plaats van een resultaatsverplichting in de zin van een door leerlingen te behalen minimum- of streefniveau omvatten ze een inspannings- in casu aanbodsverplichting voor de school. Ten slotte kunnen ze (daarom) in plaats van bij Wet, door middel van een Algemene Maatregel van Bestuur worden vastgesteld. De kerndoelen geven voor de verschillende leergebieden en subdomeinen, waaronder (begrijpend) lezen, een beschrijving van de op basis van het aanbod te verwachten kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Vanuit de aanbodsverplichting dienen de scholen ze bij hun onderwijsactiviteiten te hanteren als aan het eind van het basisonderwijs te bereiken doelstellingen. Het is geenszins de bedoeling dat de kerndoelen een selecterende functie hebben (Staatsblad, 1993, 264). Kerndoelen geven aan waar de scholen naar moeten streven, ze bedoelen geen niveau aan te duiden dat door alle leerlingen dient te worden behaald. Dit betekent tevens dat ook de leerstof voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften uitgaat van dezelfde kerndoelen. Echter het aanbod aan en het niveau van de leerinhouden zowel als de weg om de doelen te bereiken kunnen uiteenlopen (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994). De eindtermen en kerndoelen bieden zelf geen inhouden. Ze zijn vooral bedoeld om richting en kaders te bieden voor verdere inhoudelijke invulling van de leergebieden en domeinen waarop ze betrekking hebben. Uit de regelgeving is af te leiden dat van iedere school verwacht mag worden dat zij voor al haar leerlingen minimaal een leerstofaanbod verzorgt dat tegemoetkomt aan de kerndoelen (artikel 9, lid 6, WPO). Dit betekent dat de school de inspanningsverplichting heeft ook voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften ten minste uit te gaan van dezelfde aanboddelen als de kerndoelen. Daarbij kunnen echter wel het aanbod aan leerinhouden, zowel als de werkwijzen om die doelen te bereiken verschillen (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994). Dit vereist van de school reflectie op haar aanbod tegen het licht van de kenmerken van haar leerlingenpopulatie. Deze reflectie zal de school moeten vertalen in concrete doelinhouden die ze wil nastreven. Aangezien de Vlaamse eindtermen concreter zijn geformuleerd, bieden ze minder ruimte voor inhoudelijke interpretatie. Zowel de kerndoelen als de eindtermen geven het nodige houvast aan leerplanontwikkelaars, toetsontwikkelaars en 'schoolboekenmakers' (Janssens & Letschert, 1996).

Vlaanderen gaat overigens een stap verder met de eindtermen dan Nederland. De Vlaamse kleuterscholen dienen hun ontwikkelingsdoelen na te streven. De lagere scholen dienen de eindtermen na te streven en zoveel mogelijk te bereiken. Artikel 53 van het Decreet stelt dat voor zover haar scho(o)l(en) voldoen aan de voorwaarden bepaald in de artikelen 45 en 62 ieder schoolbestuur, op voordracht en na beslissing van de klassenraad een getuigschrift basisonderwijs kan uitreiken aan de regelmatige leerlingen uit het gewoon lager onderwijs. Vervolgens bepaalt artikel 64, § 1, dat de regering de erkenning van een school of een vestigingsplaats ervan kan opheffen op advies van een college van inspecteurs. Dit is mogelijk wanneer de in het goedgekeurde leerplan opgenomen leergebiedgebonden eindtermen, met uitzondering van de attitudinale eindtermen, kennelijk niet nagestreefd en bereikt zijn. Of ook wanneer de in het goedgekeurde leerplan opgenomen leergebiedgebonden ontwikkelingsdoelen niet nagestreefd zijn.

De klassenraad oordeelt autonoom of een regelmatige leerling in voldoende mate de doelen uit het leerplan heeft bereikt om een getuigschrift basisonderwijs te bekomen.

⁹ Schooltoezicht (p. 4)

Schooltoezicht omvat het toetsen van de onderwijspraktijk in een school aan de doelstellingen en bepalingen in de wet en de bedoeling van de wetgever. Dit gebeurt door op systematische wijze informatie te verzamelen, gericht op een systematische beoordeling van het onderwijs in een school. Het schooltoezicht wordt tevens uitgevoerd om verdere ontwikkeling van het onderwijs te stimuleren (Inspectie van het Onderwijs, 1999b).

De wetgever geeft aan dat tot de opdracht van de school tevens de eigen opdracht is te rekenen. Aan het toezicht zou op die grond kunnen worden toegevoegd het toetsen van de onderwijspraktijk aan de eigen doelstellingen en bedoelingen.

¹⁰ Afschrijving en vervanging leermiddelen (p. 4)

Gelet op het aantal leer- en vormingsgebieden en de vervangingscyclus van de leermiddelen staat een schoolteam in het primaire onderwijs vermoedelijk nagenoeg elk jaar voor de keuze voor een nieuw aanbod voor een specifiek gebied. Hier is, gelet op het totaalbudget van circa 1,4 miljard gulden alleen al voor Nederland voor materiële bekostiging, veel geld mee gemoeid (zie ook § 3.1.6).

¹¹ Opdracht en doelen (p. 5)

In de Memorie van Toelichting op de WPO is opgenomen dat onder doelen van het onderwijs de wettelijke opdrachten maar ook de schooleigen opdrachten moeten worden verstaan. Voorts moet de schoolgids de werkwijze voor het komend schooljaar bevatten evenals de activiteiten die de school onderneemt om de genoemde doelen te bereiken.

¹² Artikel 3 sub 50 VDB: schoolbestuur of het bestuur (p. 6)

In de Vlaamse regelgeving is onder het schoolbestuur de inrichtende macht verstaan zoals bedoeld in artikel 24, § 4 van de Grondwet. Dit is de rechtspersoon of de natuurlijke persoon die verantwoordelijk is voor één of meer scholen. Door de Nederlandse wetgever zijn in de diverse onderwijswetten op verschillende wijze omschrijvingen gebruikt om het bevoegd gezag en het schoolbestuur aan te duiden (Overes, 1995). Zo is in artikel 1 j° 55 van de WPO het bevoegd gezag van de bijzondere school omschreven als de rechtspersoon met volledige rechtsbevoegdheid die zich het geven van onderwijs ten doel stelt (zonder daarbij het maken van winst te beogen). De Wet medezeggenschap onderwijs 1992 (WMO) definieert het bevoegd gezag van een bijzondere school als het schoolbestuur.

¹³ Artikel 10 WPO: Kwaliteit onderwijs (p. 6)

Het bevoegd gezag draagt zorg voor de kwaliteit van het onderwijs op de school. Onder zorg dragen voor de kwaliteit van het onderwijs wordt in elk geval verstaan: het uitvoeren van het in het schoolplan, bedoeld in artikel 12, beschreven beleid op een zodanige wijze dat de wettelijke opdrachten voor het onderwijs en de door het bevoegd gezag in het schoolplan opgenomen eigen opdrachten voor het onderwijs, worden gerealiseerd.

¹⁴ Bestuur als representant van de rechtspersoon (p. 6)

Door het inconsequente gebruik in de regelgeving van schoolbestuur en bevoegd gezag, is de vraag te stellen in hoeverre deze begrippen onderling vergelijkbaar zijn, dan wel verschillen. Dit geldt vergelijkbaar voor de stichting of de vereniging.

De vraag is of ze als rechtspersoon het bevoegd gezag vormen of dat een bepaald orgaan ervan als eindverantwoordelijke is aan te wijzen.

Te denken is bijvoorbeeld aan het algemeen bestuur, het dagelijks bestuur, of de voorzitter. Deze vragen hebben een vooral juridische betekenis (zie Beurskens, 1991; Overes, 1995; Popeijus, 1989).

¹⁵ Kerndoelen begrijpend lezen (p. 6)

In het Besluit kerndoelen primair onderwijs (1998) zijn voor het domein lezen de volgende doelen opgenomen:

1. De leerlingen weten, dat men kan lezen met verschillende doelen.
2. De leerlingen kunnen informatieve en betogende teksten, verhalen, poëzie en dialogen voor hoorspel, poppenkast of toneel onderscheiden; hun manier van lezen aanpassen aan een door henzelf of door de leraar gesteld lezersdoel; hoofdzaken van een informatieve tekst weergeven; bij een betogende tekst de hoofdlijn van het betoog aangeven en weergeven hoe hun mening zich verhoudt tot de mening in de tekst.
3. De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren.

¹⁶ Tussendoelen en leerlijnen (p. 6)

De Commissie die belast is met de herziening van de kerndoelen geeft tevens de volgende begripsbepalingen. Leerlijnen beschrijven de belangrijkste stappen die leerlingen zetten in het leerproces op weg naar het bereiken van een of meer kerndoelen aan het einde van de basisschool. Tussendoelen beschrijven de belangrijkste momenten ('mijlpalen') in de ontwikkeling (Commissie kerndoelen basisonderwijs, 2002).

De Onderwijsraad vult in haar reactie aan dat leerlijnen samenhangende gehelen zijn van tussendoelen en leer- en ontwikkelingsactiviteiten die elkaar in de tijd cyclisch opvolgen. Ze bieden de mogelijkheid zicht te krijgen op de ontwikkelings- en leerprocessen en op de leer- en onderwijsactiviteiten die in de loop van de leerjaren gerealiseerd kunnen worden. Een leerlijn beschrijft de hoofdroute die leerlingen en leraren kunnen volgen om de eindtermen of kerndoelen te bereiken (Onderwijsraad, 2002). Tussendoelen en leerlijnen geven gemiddeld genomen aan hoever een leerling tussentijds dient te zijn gevorderd om aan het einde van de basisschool de kerndoelen te kunnen bereiken. Omdat leerlingen behalve in hun tempo van leren, ook in hun leerroutes verschillen waarschuwt de Commissie dat tussendoelen en leerlijnen, met het oog op deze diversiteit, contraproductief uit kunnen pakken, als ze worden gehanteerd als een programmabeschrijving waarin is vastgelegd wat leerlingen op welk moment en in welke volgorde moeten leren. De Commissie vergelijkt ze met onderwijsmethoden in hun functie de leraren als professionals te ondersteunen in hun onderwijspraktijk.

¹⁷ Leergebiedoverstijgende doelen (p. 7)

De regelgeving weerspiegelt in de leergebiedoverstijgende doelen een overgang naar aanbodvormen waarin meer nadruk ligt voor procesgerichte elementen. In de bijlage van het Besluit kerndoelen primair onderwijs 1998 (Staatsblad 1998, 354) is deze meer procesgerichte oriëntatie zichtbaar in de bepalingen over de leergebiedoverstijgende kerndoelen (zie ook: Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1996). Soortgelijke bepalingen zijn in Vlaanderen aangegeven in artikel 44, § 2, sub 1 van het Decreet. De leergebiedoverstijgende doelen zijn gericht op algemene vaardigheden en hebben betrekking op het gehele onderwijsaanbod van de school.

Ze zijn gegroepeerd rond een aantal thema's waaronder procesvaardigheden als 'sociaal gedrag', 'werken volgens een plan' en 'het gebruik van uiteenlopende leerstrategieën (leren leren)'. Het Vlaamse Decreet noemt de thema's 'leren leren' en 'sociale vaardigheden' als leergebiedoverstijgende opdracht binnen het aanbod van het lager onderwijs (artikel 40 VDB). Ze impliceren een kwalitatief verantwoord onderwijsaanbod van de school. Dat aanbod bevat op de eerste plaats de leergebiedspecifieke inhouden en activiteiten (artikel 39 en 40, VDB en artikel 9, WPO). Op de tweede plaats de (leergebiedoverstijgende) kenmerken waarmee de leraren procesgerichte vaardigheden bij hun leerlingen stimuleren.

Dit betekent tegelijkertijd een opdracht aan de lerarenopleidingen. Immers iedere leraar (en lerarenopleider) zal over voldoende kennis en vaardigheden dienen te beschikken om de leergebiedspecifieke zowel als de leergebiedoverstijgende opdracht naar behoren te kunnen vervullen.

Noten hoofdstuk 2, Context, kaders en deelnemers

¹ Opdracht aan de school (p. 16)

In de Memorie van Toelichting bij de WPO is aangegeven dat onder wettelijke opdrachten is te verstaan hetgeen in artikel 8 (Uitgangspunten en doelstelling onderwijs) van de WPO en in het Besluit kerndoelen is opgenomen. Dit impliceert dat de scholen hun onderwijs zodanig inrichten dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Voorts dat het onderwijs zich in elk geval richt op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling. Ook het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden maakt er deel van uit. Ten slotte gaat het onderwijs er mede vanuit dat de leerlingen opgroeien in een multi-culturele samenleving.

Scholen behoeven deze wetteksten niet in hun schoolgids op te nemen. Wel is de bedoeling dat ze duidelijk maken op welke wijze ze de wettelijke opdrachten realiseren. Dit onder meer door de onderwijsactiviteiten in de schoolgids te beschrijven waarbij aandacht wordt besteed aan het aanbod (met eventueel een verwijzing naar de gebruikte methoden). Schooleigen opdrachten kunnen onder meer opdrachten inhouden die voortvloeien uit de (denominatieve) grondslag en/of de pedagogische visie van de school (Dalton, Freinet, Jenaplan, Montessori, Vrije School).

Een voorbeeld van een schooleigen opdracht is het op een specifieke wijze inhoud en vorm geven aan het pedagogisch klimaat op basis van een bepaalde levensovertuiging. Dit geldt evenzo voor de keuze voor en de specifieke invulling van de leerinhouden voor een vak als begrijpend lezen. De activiteiten die de school in de schoolgids beschrijft om de wettelijke en de schooleigen opdrachten te realiseren geven de werkwijze voor het betreffende schooljaar aan. Daarmee is ook dit document op te vatten als een curriculumdocument (zie ook Bijlage F, Hoofdstuk 1, noot 2-5 en 11).

² Richting (p. 16)

In dit onderzoek wordt het begrip richting gebruikt in overeenstemming met een al decennia lang, constante wetsuitleg. Het omvat de vrijheid om een bepaalde levensbeschouwing of religie als uitgangspunt te nemen voor het onderwijs op de school.

Volgens de Kroon heeft de richting (daarbij) betrekking op de inhoud van het onderwijs zoals deze wordt beïnvloed door een op alle terreinen van het leven doorwerkende levensbeschouwing of godsdienstige overtuiging (Akkermans, 1994).

³ Beleidsvrijheid (p. 17)

Beleidsvrijheid is door Hofman omschreven als de vrijheid van het bestuur om daar waar uit de aard of uit de door het recht gegeven omschrijving van de bestuurszaak, de inhoud van deze taak niet (of niet eenduidig) blijkt, of om daar waar geen regelgeving bestaat, naar eigen inzicht te beslissen wat er gedaan dan wel nagelaten dient te worden (Hofman, 1992).

Ten opzichte van andere scholen in de Europese Gemeenschap blijken de scholen in Vlaanderen maar vooral in Nederland, te beschikken over een ruime(re) vrijheid zelf te beslissen over de inrichting (European Commission, 1997).

⁴ Organieke wet (p. 18)

Een organieke wet is een wet die voortvloeit uit de Grondwet. In het bijzonder wanneer de Grondwet bepaalt dat enig onderwerp door de wet zal worden geregeld.

⁵ Wettelijke kaders (p. 18)

Door het opstellen van de in voorgaande beschreven regulerende bepalingen zijn in beide landen vanuit de regelgeving, binnen de vrijheid van inrichting, voor het inhoudelijk aanbod kaders aangegeven die waarborgen dat de school met haar onderwijsactiviteiten en werkwijzen, welomschreven doelen nastreeft. Immers in hun beschrijving van (gewenste) kwaliteiten geven de eindtermen en kerndoelen tegelijkertijd richting aan de inhoud van het onderwijsaanbod. De schaal- en autonomievergroting en de toenemende nadruk op de kwaliteitszorg vanuit de overheid heeft gevolgen voor de zorg voor het onderwijsaanbod. Voor de besturen ontstaat namelijk meer dan voorheen de noodzaak om voortdurend op de hoogte te zijn en te blijven van de kwaliteit van het onderwijsaanbod op de eigen scholen. Zij zijn er immers zelf ook voor verantwoordelijk en er op aan te spreken. Dit betekent voor de besturen dat hun scholen voor (zelf)evaluatie moeten (gaan) beschikken over concreet beschreven afspraken, normen en eisen waaraan het onderwijs en het aanbod dienen te voldoen. Sinds 1998 dienen scholen hun kwaliteitsbeleid vast te leggen in het schoolplan. Ongeveer driekwart van de Nederlandse scholen heeft dit in het schooljaar 1999/2000 op voldoende wijze gedaan (Inspectie van het Onderwijs, 2001).

De toenemende nadruk op de zorg voor de kwaliteit door de instellingen zelf is evenzo in andere landen zichtbaar (Karstanje, 1997; Stringfield, 1994). Nu is het vastleggen van het kwaliteitsbeleid in het schoolplan weliswaar een wettelijke eis (artikel 12, WPO), maar waar het echt om gaat is dat scholen de zorg voor de kwaliteit op voldoende wijze in de praktijk gestalte geven. Evaluatieve gegevens wijzen uit dat het voeren van beleid voor de kwaliteitszorg nieuw is. Tegelijkertijd is zichtbaar dat het aantal scholen voor primair onderwijs dat voldoet aan de indicatoren die de inspectie stelt aan een voldoende kwaliteitszorg in korte tijd sterk is toegenomen van minder dan vijftien procent in het schooljaar 1996/1997 tot ongeveer veertig procent in 1999/2000 (Inspectie van het Onderwijs, 2001). Bij kwaliteitszorg gaat het vooral om cyclische (Werf, 1995) activiteiten die de school ontplooit om de kwaliteit van haar onderwijs te kunnen bepalen, bewaken en bevorderen (Inspectie van het Onderwijs, 1999b). De vooronderstelling lijkt gerechtvaardigd dat een school voor het goed kunnen uitvoeren van deze activiteiten moet beschikken over een adequate communicatie in casu overlegstructuur.

Uit onderzoek zijn aanwijzingen gevonden dat (de aard van) de communicatie tussen bevoegd gezag en school, verschillen in effectiviteit tussen scholen mede kan verklaren (Hofman, 1992). In de paragraaf over de rol van het bestuur (§ 2.2.1) is vastgesteld dat besturen een vooral beheersmatige rol spelen. Daarbij gaat het vooral om personele en financieel-materiële zaken.

Als het bestuur met zijn schoolbeleid echter invloed wil uitoefenen op de onderwijskwaliteit, dan zal het tenminste moeten zorgen ook op de hoogte te zijn van de onderwijskundige onderwijssituatie op zijn school of scholen (Inspectie van het Onderwijs, 1999b). Beargumenteerd is dat de zorg voor een onderwijsaanbod dat voldoet aan daaraan te stellen eisen, onder meer vanuit de kerndoelen, is te beschouwen als een wezenlijk aspect van de zorg voor een goede kwaliteit van het onderwijsleerproces. Dit betekent dat voor het kiezen van een nieuw leerstof aanbod goed functionerende overlegstructuren van belang zijn. Immers het kiezen van een nieuw aanbod is te zien als een belangrijk onderdeel van het onderwijskundig beleid dat een school voert. En beleid is geen zaak alleen van het bestuur en de directie, maar gaat de gehele school aan (Vanderpoorten, 2000).

⁶ Van codificerende naar meer modifierende wetgeving (p. 18)

De laatste jaren is meer aandacht voor evaluatie van wetgeving ontstaan. Dit lijkt mede ingegeven te worden door een verandering van codificerende naar meer modifierende (of zelfs sturende) wetgeving. Dit wil zeggen dat de regelgevers regelgeving steeds meer als instrument inzetten om veranderingen in de samenleving tot stand te brengen. Dit is in zekere zin een tegenpool van de waarborgfunctie die wetgeving heeft of zou moeten hebben zeker ook op het terrein van het onderwijs. Een voorbeeld van codificatie levert de nieuwe Algemene wet bestuursrecht (AWB). Deze wet is te zien als een codificatie van de algemene beginselen van behoorlijk bestuur. Een voorbeeld van modifierende wetgeving is de Nederlandse Kwaliteitswetgeving van 1998, waarbij voor het onderwijs onder meer enkele nieuwe elementen werden ingevoerd. Deze omvatten onder meer het schoolplan, de schoolgids en de klachtenregeling. Deze elementen bevestigden de vergroting van de autonomie van het bevoegd gezag en diens verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Een recent voorbeeld is te vinden in de Memorie van Toelichting bij het Voorstel van wet op het onderwijstoezicht (versie 5 juni 2001-1499-1). Aan het einde van het proces van consensus over de invulling van aspecten van kwaliteit stelt de inspectie het toezichtskader vast. Het vaststellen is dan in feite een codificatie van overeenstemming over een kader dat betrokkenen zelf mede hebben ontwikkeld. Dit lijkt op de manier van werken met convenanten uit het midden jaren negentig. Men kan dit karakteriseren als het codificeren van consensus. Het convenant dient dan mede als legitimering van het beleid.

⁷ Autonomievergroting (p. 18)

Zowel in Vlaanderen als in Nederland komen vervolgens vanaf de jaren negentig bestuurlijke vernieuwingen meer en meer op de politieke en bestuurlijke agenda's. Daarbij gaat het vooral om het vergroten van de eigen verantwoordelijkheid van de scholen voor het onderwijsbeleid en de kwaliteit van het onderwijsaanbod. De nota van de toenmalige Nederlandse Staatssecretaris (Netelenbos, 1995) over de school als lerende organisatie vormt, samen met de eraan voorafgaande beraadslagingen over bestuurlijke vernieuwing met de koepelorganisaties, de basis voor de Nederlandse kwaliteitswetgeving die in 1998 uiteindelijk haar beslag krijgt (Wet van 18 juni 1998, Staatsblad 1998, 398).

Aangezien vergroting van de beleidsvrijheid in beide landen centraal staat bij de voorgestane bestuurlijke vernieuwingen is het streven zichtbaar de handelingsbekwaamheid van de besturen te vergroten. Handelingsbekwaamheid kent de specifieke juridische betekenis van de bevoegdheid om rechtshandelingen te verrichten. Het streven om de handelingsbekwaamheid van de besturen te vergroten is daarentegen vooral gericht op het verbeteren van het beleidsvoerend vermogen, de besluitkracht en de kwaliteitszorg. De Nederlandse Minister President lijkt dit streven in 1993 als volgt te verwoorden: ‘Daar, op de werkvloer van het onderwijs, moet het gebeuren. Diegenen die verantwoordelijk zijn voor de gang van zaken op school moeten daarvoor meer ruimte krijgen. Sterker nog, daar moeten de beslissingen worden genomen. Alleen als dat aantoonbaar niet kan, of grote nadelen heeft, moeten afwegingen op een hoger niveau worden gemaakt.’ (Tweede Kamer, 1992-1993). Eind 1993 maken de vertegenwoordigers van de onderwijskoepelorganisaties en de Minister van Onderwijs en Wetenschappen bij convenant over de bestuurlijke vernieuwing afspraken over de bestuurlijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit.

Wettelijk zal worden vastgelegd dat op schoolniveau het bevoegd gezag de zorg draagt voor de kwaliteit van het onderwijs (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993). De verwachtingen van het positieve effect van een grotere beleidsvrijheid en eigen verantwoordelijkheid waren en zijn bij de beleidsmakers hooggespannen. Vooral waar het gaat om de kwaliteit van het door de scholen aangeboden onderwijs (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1988; Tweede Kamer, 1985-1986, 2001-2002).

Daar staat de indruk tegenover dat de handelingsbekwaamheid, in de zin van beleidsvoerend vermogen en besluitkracht, van veel schoolbesturen tamelijk beperkt van aard is, zeker waar het gaat om onderwijskundige zaken (Esch, 1988, Hofman, 1992). De autonomievergroting en zelfverantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs, gaan bovendien gepaard aan een voortschrijdende juridisering van het onderwijs (zie ook Elte & Scholtes, 2001; Houtte, 1997), waarvan het nog maar de vraag is of de kwaliteit van het onderwijs daarmee echt is gediend. Overigens zal deze juridisering in en van het onderwijs mede hebben bijgedragen tot het ontstaan van het onderwijsrecht als een nieuwe rechtstak binnen het publiek recht. Zeker is wel dat ouders scholen meer en meer aanspreken op hun verantwoordelijkheid voor een kwalitatief verantwoord onderwijsaanbod. Zoals recent enkele zaken bij de Klachtencommissies en de rechter over het (vermeende) onvoldoende zorg bieden aan de leerling, laten zien. Zaken die kunnen leiden tot vragen in de Tweede Kamer der Staten Generaal (Uitleg, 1998, nr. 14, p. 51).

⁸ Lager onderwijs (p.18)

In zijn advies van 10 januari 2000 aan de toenmalige Staatssecretaris van Onderwijs verwoordde de Nederlandse Onderwijsraad dat ‘lager onderwijs’ als uitgangspunt voor de oorspronkelijke grondwetgever onmisbaar volksonderwijs impliceerde voor alle kinderen.

⁹ Basisschool (p. 18)

In het onderzoek is met de term basisschool korthedshalve de Vlaamse lagere school inbegrepen.

¹⁰ Openbaar en bijzonder onderwijs (p. 19)

Vereenvoudigd is een school openbaar als ze wordt instandgehouden door een rechtspersoon die krachtens publiekrecht is ingesteld. Een bijzondere school wordt instandgehouden door een natuurlijke persoon of een privaatrechtelijke rechtspersoon.

Vlaanderen kent vergelijkbaar het officiële en het vrije onderwijs. Particulier en huisonderwijs zijn bijzondere private varianten die hier buiten beschouwing blijven. In beide landen impliceert het karakter van openbaar onderwijs, dat openbare scholen toegankelijk zijn voor alle kinderen zonder onderscheid van godsdienst of levensbeschouwing. Bovendien wordt dit onderwijs gegeven met eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing (artikel 46 WPO en artikel 25 j° 97 en 98 VDB). Omdat de nationale wetgevingen maar ook Europees recht garanties bieden dat er voldoende voor een ieder toegankelijk onderwijs is, gaat openbaar onderwijs uit van de overheid. Het bevoegd gezag, het bestuur, van de openbare school ligt (korthedshalve) in Nederland in handen van de gemeente. Alleen in het buitenland zijn nog enkele rijksscholen voor primair onderwijs. De provincies spelen geen rol. In Vlaanderen kunnen openbare scholen uitgaan van zowel de Gemeenschap (het ‘rijk’), de provincie als de gemeente.

Het bijzondere van de bijzondere of vrije school is dat de oprichting, richting en inrichting, evenals het bestuur van deze school, volledig in handen blijft van het particulier initiatief. Het open karakter van de openbare school voor Vlaanderen: dit open karakter (van het officiële onderwijs) dient vooreerst te blijken uit het pedagogisch project en het schoolreglement, die van de ouders en leerlingen geen engagementen kunnen verlangen die voortvloeien uit één welbepaalde ideologische, filosofische of levensbeschouwelijke overtuiging. Ook de andere fundamentele karakteristieken van de school dienen van eenzelfde openheid te getuigen: de leerplannen, het schoolwerkplan, de gebruikte schoolboeken en de betrokken begeleidingsdienst. Deze laatste instantie bepaalt blijkens de opdrachtverklaring in belangrijke mate de onderwijsloopbaan van de betrokken leerlingen (artikel 88 van het decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie, dienst voor onderwijsontwikkeling en pedagogische begeleidingsdiensten). Deze elementen in het Decreet Basisonderwijs gehanteerd om het “open karakter” van vrije keuzescholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs te omschrijven (artikel 98). (Memorie van Toelichting bij het voorontwerp van decreet betreffende het onderwijs XIV, 24 mei 2002. VI. Parl. 1989-90, 365/1 ; VI. Parl. 1990-91, 470/1 en VI. Parl. 1993-94, 541/2).

¹¹ Zuil (p. 19)

In de Van Dale (GW elektronische versie, 2000) is een zuil omschreven als elk van de groepen (geïntegreerde complexen van maatschappelijke organisaties of instellingen op levensbeschouwelijke grondslag) waarin het (Nederlandse) volk door verschillen in godsdienst en levensbeschouwing zichzelf verdeeld houdt. Binnen het Nederlandse onderwijs zijn vier van deze zuilen te onderscheiden. In het Vlaamse onderwijs zijn er drie en is het gebruikelijk om van ‘netten’ te spreken.

¹² Onderscheid openbaar en bijzonder-neutraal (p. 19)

In het kader van de nog altijd voortschrijdende (thans vooral bestuurlijke) schaalvergroting zijn fusies tussen beide bestuursvormen inmiddels ook realiteit, zoals in de Nederlandse gemeente Eindhoven, waar het openbare en bijzonder-neutrale onderwijs, zijn samengegaan. Voor de ontwikkelingen op dit gebied zij verwezen naar het advies van de Nederlandse Onderwijsraad van 10 januari 2000 over een nieuwe grondwetstekst om de bestuurlijke vormgeving van de samenwerkingsschool wettelijk te kunnen regelen. Met een samenwerkingsschool wordt hier een school bedoeld waarin onderwijs wordt gegeven dat uitgaat van openbare zowel als bijzondere grondslag.

Meer algemeen lijkt het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs te vervagen. Enerzijds door de mogelijkheid van ‘openbare’ stichtingen als bestuursvorm anderzijds omdat het stellen van voorschriften die inhoudelijk gelijk zijn voor het openbaar en bijzonder onderwijs (Hofman, 1992). Stichtingen kennen in beginsel een civielrechtelijke basis. Daarmee is de ‘openbare’ stichting in feite een juridisch monstrum.

¹³ De rechtspersoon als drager van de vrijheid (p. 20)

Uitgaande van de opvatting dat de rechtspersoon de drager van de vrijheid van onderwijs is, kan de wenselijkheid worden uitgesproken dat in de onderwijswetten de rechtspersoon in plaats van zijn bestuur wordt aangeduid als het aanspreekpunt voor de overheid (conform artikel 49, lid 1 van de WVO).

¹⁴ Maimonides-arrest (p. 20)

Het onderwerp van dit arrest ging over het weigeren van leerlingen door scholen van bijzonder onderwijs gerelateerd aan richtingsaspecten.

¹⁵ Bemoeienis bestuur (p. 21)

Naar de bemoeienis van het bestuur met de keuze voor het aanbod is geen empirisch onderzoek bekend. Meer algemeen wel naar de vraag of en zo ja, in hoeverre, het beheer en bestuur van scholen van invloed is op de effectiviteit van het onderwijs op deze scholen (Hofman, 1992).

Enkele conclusies zijn vermeldenswaard. Allereerst bleek binnen de groep laagst presterende scholen sprake van een algemene trend van minder bestuursbeleid. Verder blijkt onderwijsgericht en financieel materieel bestuursbeleid positief samen te hangen met de effectiviteit van een school. Voorts is een beleid dat zich ontwikkelt via een gezamenlijk besluitvormingsproces van invloed op de effectiviteit van de scholen. Bij dit alles blijkt de wijze waarop binnen de scholen aan deze bevoegdheden en verantwoordelijkheden vorm is gegeven, bijzonder divers. Een (basis)school is in dit onderzoek steeds opgevat en benaderd als een pedagogisch geheel, waar onderwijs wordt georganiseerd. Deze opvatting stemt overeen met de omschrijving van het begrip school in het Vlaamse decreet. Een school heeft een identiteit gevormd door pedagogische idealen en een cultureel klimaat. Voor het bijzonder onderwijs komt daarbij de signatuur op basis van godsdienst of levensovertuiging (artikel 2, sub 49, VDB; Commissie toetsing wetgevingsprojecten, 1989).

¹⁶ Bestuur en directeur (p. 21)

Ten aanzien van de rol en positie van schoolbestuurders kan in het basisonderwijs anno 2001 gesproken worden van een ‘omgekeerde Montesquieu’ (Rijkers, 2001). In deze opvatting is de bestuurlijke situatie namelijk te beschrijven in termen van een omgekeerde trias politica. Dit wil hier zeggen dat de drie machten zijn geïntegreerd in hetzelfde ‘gezagsorgaan’ namelijk de directeur. In deze zin is het overigens ook mogelijk te spreken van een convergerende ‘trias politica’. Tegelijkertijd is te concluderen dat het onderwijskundig beleid nauwelijks een aandachtsterrein is van de schoolbesturen.

In Nederland bepaalt de Wet op het primair onderwijs (WPO) in artikel 29 dat aan een school één dan wel twee directeuren kunnen zijn verbonden. Het eerste lid luidt: “Aan elke school zijn 1 of 2 directeuren verbonden, bij wie onder verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag de onderwijskundige, organisatorische en huishoudelijke leiding berust. De functie van directeur kan minder dan een volledige formatieplaats omvatten.”

“De directeur van een school kan tevens met de leiding worden belast van een andere school waar de functie van directeur vacant is. De directeur van een school kan tevens directeur zijn van een andere school.”

Aan deze bepaling is te illustreren dat wettelijke eisen en schooleigen uitgangspunten uiteen kunnen lopen. Het eerste lid is namelijk zo gesteld dat een school altijd dient te beschikken over een directeur. Bij de Vrije Scholen ligt de leiding doorgaans in handen van het college van leraren.

Eveneens vanuit strijd met wettelijke bepalingen moesten deze scholen hun klassen 7 en 8 loskoppelen van de lagere school.

¹⁷ Directiestatuut, artikel 31, lid 1 en 2, WPO (p. 21)

1. Het bevoegd gezag stelt een directiestatuut vast.

2. Het directiestatuut bevat in ieder geval de aanduiding van de aan het bevoegd gezag bij wettelijk voorschrift opgedragen taken en bevoegdheden ten aanzien waarvan het bevoegd gezag heeft bepaald dat de directeur van de school de bevoegdheid heeft om in naam van het bevoegd gezag besluiten te nemen. Het directiestatuut bevat voorts instructies voor de uitoefening van de in de eerste volzin bedoelde taken en bevoegdheden.

¹⁸ Onenigheid over het inhoudelijk aanbod (p. 23)

Wanneer overleg met de school geen oplossing biedt, kunnen ouders nog trachten de kwestie bij de rechter aanhangig te maken. In Tennessee (USA) waren ouders het vanuit hun geloofsovertuiging volstrekt oneens met (delen van) de inhoud van de leesstof voor hun kinderen. Overleg gaf geen oplossing. In een procedure bepaalde de rechter dat de (openbare) school de wettige rechten van de ouders en leerlingen schond. Dit kwam door de eis dat alle leerlingen van de eerste tot en met de achtste groep gebruik moesten maken van de (gewraakte) serie leerboeken voor lezen.

Het uiteindelijk resultaat van de rechterlijke uitspraak was dat de school de betreffende leerlingen niet kon verplichten deze lessen te volgen. De klagende ouders kregen een schadeloosstelling toegewezen van ruim \$50,000 (“Mozert v. Hawkins City Board of Education,” 1987).

Deze kwestie toont dat een dergelijke onenigheid hoog kan oplopen. Tevens benadrukt ze het belang van een verantwoorde keuze voor het (methodisch) leerstofaanbod. Te meer aangezien, zeker in Nederland, ouders steeds vaker de school aansprakelijk stellen en een vergoeding voor gemaakte kosten eisen, wanneer naar hun mening de school in haar taak tekort is geschoten (LKC, 2001; Waslander, 1999).

¹⁹ Bijbel en onderwijs (p. 24)

Deze vereniging heeft zich beziggehouden met het onderwijsaanbod voor lezen en een oordeel gegeven over het keuzeproces. De vereniging is van mening dat lees- en schrijfmethoden niet neutraal of waarde vrij zijn en soms ingaan tegen de christelijke identiteit, zowel opvoedkundig als levensbeschouwelijk.

Naar het oordeel van deze vereniging letten veel scholen bij de keuze voor een methode voornamelijk op aspecten van de instructie. De vereniging heeft daarom een aantal leesmethoden op pedagogische en levensbeschouwelijke aspecten beoordeeld en de resultaten van deze beoordeling in een brochure opgenomen. Deze informatie is tevens toegankelijk gemaakt via het internet (www.bijbelonderwijs.nl).

Noten hoofdstuk 3, Curriculum, overwegingen en keuzes

¹ Basis- en voortgezet onderwijs (p. 28)

Voor het overgrote deel van de leerplichtige leerlingen in de basisschoolleeftijd is maar één schoolsoort, de basisschool, beschikbaar. Gesteld kan worden dat het vervolgonderwijs na de basisvorming, georganiseerd is in schoolsoorten, overeenkomstig de mogelijkheden en behoeften van bepaalde groepen leerlingen.

² Alle leerlingen (p. 29)

Door voortdurende aandacht en verbreding van de zorg heeft de school als opdracht zoveel mogelijk van deze leerlingen blijvend te begeleiden. Mede door de aard van het primaire onderwijs kent het een vrij groot aantal vakken gebaseerd op de leergebieden en subdomeinen. Dit zorgt ervoor dat de afstemming op de behoeften, mogelijkheden en de ontwikkeling van de leerlingen, behalve een zorgverbredingsvraagstuk, tevens een organisatorisch probleem voor de scholen omvat.

³ Leergebieden (p. 29)

Volgens het Nederlandse Besluit kerndoelen primair onderwijs 1998 zijn er 6 leergebieden. In feite zijn er vijftien leergebieden. De leergebieden ‘Oriëntatie op mens en wereld’ en ‘Kunstzinnige oriëntatie’ zijn namelijk een samenvoeging van zeven respectievelijk vier afzonderlijke leergebieden. Zou worden uitgegaan van de WPO, dan zijn in artikel 9, dat bepalingen geeft voor de inhoud van het onderwijs, achttien gebieden (hier dan ‘onderwijsactiviteiten’ genoemd) te onderscheiden. In de praktijk van het onderwijs zal al snel gewerkt worden met een groter aantal dan zes leergebieden. Uit praktische overwegingen voeren scholen op de lesroosters namelijk tevens subdomeinen zoals begrijpend lezen als afzonderlijk leervak op.

⁴ Leerstof-jaarklassensysteem (p. 31)

In Nederland is thans ieder kind in beginsel toelaatbaar op school op de dag nadat het de toelatingsleeftijd heeft bereikt. Het is dan een ‘instromertje’ in de jongste kleutergroep. Meermalen kennen scholen een zogenaamde nulde-groep waar deze kinderen instromen. Vrij algemeen is gebruikelijk dat leerlingen die na 1 oktober van een schooljaar instroomden, het erop volgende schooljaar doorgaan als ‘jongste’ kleuter in groep 1. Ondanks de heterogene groepeeringswijze van de kleuters op vele scholen (groep 1 en 2 samen in een lokaal), ligt in deze werkwijze de basis voor (de voortzetting van) het leerstof-jaarklassen systeem. In Vlaanderen is deze situatie soortgelijk.

⁵ Instroom- en telmoment (p. 31)

Het instroommoment hangt samen met de leeftijd van het kind. In elk geval in Nederland speelde (en speelt) hierbij ook het telmoment in verband met de bekostiging een rol. Het telmoment is een formele datum waarop de scholen hun leerlingenaantal moeten tellen. Daarbij is (vooral) het aantal leerlingen maatgevend voor de bekostiging van een school. De uitwerking van de regels voor de bekostiging is minutieus en ingewikkeld (Vaststelling programma’s van eisen basisonderwijs 2002, Kamerstuk 2000-2001, 27917).

De teldatum voor de Nederlandse scholen voor primair onderwijs is 1 oktober. Vlaanderen kent naast de laatste schooldag van september nog een telmoment op 1 februari.

Scholen kunnen op grond van kenmerken van de populatie meer geld krijgen. In Vlaanderen gebeurt dit op grond van een speciale aanvraag.

In Nederland kan de school op de teldatum leerlingen “extra” laten tellen door het toepassen van een wegingsfactor. Dit is in feite een vermenigvuldigingsfactor op grond van opleiding van de ouders en eventueel etnische afkomst. Door de weging kan een leerling tot bijna tweemaal meetellen. De meest toegepaste wegingsfactor is 1.25 bij een opleidingsniveau van de ouders tot maximaal het niveau lager beroepsonderwijs.

Tevens kan de school voor een leerling nog de volgende factoren toepassen: 1.40 (schipperskinderen), 1.75 (trekkende bevolking) en 1.90 (allochtone afkomst).

⁶ Woordenschatontwikkeling (p. 32)

Bast (1995, p. 2) zegt over de voorbereidende en aanvankelijke taal-leesontwikkeling: “A beginning reader has to use knowledge of spelling-sound relationships to identify unfamiliar words. If the novice can derive appropriate phonological representations for printed words, then a lexicon already accessible on the basis of phonological codes through the course of language acquisition, can also be accessed on the basis of print. Phonological recoding seems to be the principle means to acquire word-recognition skills and to build an orthographic lexicon.” En verder (p. 4): “Theoretical accounts of processes in beginning reading suggest that decoding, that is the ability to transform printed letter strings into a phonetic code (Perfetti, 1985), is the most important skill in grade 1 and 2. Prior to grade 3 growth in reading vocabulary mainly consists of learning the printed form of words already in a child’s spoken vocabulary. In the next grades general language comprehension may become more important. When a sufficient level of basic reading processes as word recognition and reading comprehension is reached, the reading process is increasingly constrained by the demands of different reading materials and reading purposes.”

Bast vervolgt (p. 6): “So it seems that phonemic awareness is not as such the precondition for the acquisition of reading skills but it is the cognitive capacity for becoming aware of phonemic segments during the first stages of the learning process that is crucial for the acquisition of word recognition skills.” En Bast concludeert (p. 6): “Thus, available research evidence indicates that a certain level of phonological skills is necessary for the acquisition of the spelling to sound knowledge that supports decoding.”

⁷ Differentiatie (p. 32)

Bij een indeling in leerstofjaarklassen is het ontwikkelingsniveau als basis voor indeling in een klas of groep een secundair argument. Er zullen overigens vermoedelijk nog maar weinig scholen zijn die in hun onderwijs uitsluitend uitgaan van de leerstofjaarklassen organisatie zonder enige vorm van differentiatie. Dit zou bovendien op gespannen voet staan met de uitgangspunten en doelstelling die de wetgevers in beide landen voor het primaire onderwijs hebben geformuleerd.

⁸ Wegingsfactor (p. 33)

Een leerling met factor 1.25 telt voor de formatie een kwart meer, een leerling met factor 1.90 voor bijna twee leerlingen. Op basis van het totaal aantal op deze wijze gewogen leerlingen kan het schoolgewicht worden bepaald. Tevens ontvangt het bestuur van de school mede op basis van het gewogen leerlingenaantal, van het ministerie de gelden voor de formatie. De weergave van de wegingsregeling is sterk vereenvoudigd. Zo zijn voor de opleiding en voor de sociale achtergrond verschillende criteria vastgelegd en zijn er meer verschillende wegingsfactoren. Bij het berekenen van de basis voor de formatie worden correctiefactoren toegepast.

⁹ Leerlingkenmerken en aanbod (p. 33)

Een enkele methode is specifiek met het oog op deze leerlingkenmerken ontwikkeld. In Nederland is dit de totaal taalmethode 'Taalkabaal'. Deze methode is ontwikkeld vanuit het Project Onderwijs en Sociaal Milieu Rotterdam, 1981 (ze is recent opgevolgd door 'Zin in taal'). Vlaanderen kent de methode 'De Toren van Babel' die mede is ontworpen door het Steunpunt Nederlands als tweede taal (NT2) van de universiteit Leuven, dat ondersteuning biedt aan scholen met allochtone leerlingen in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid.

¹⁰ Geloofsovertuiging en aanbod (p. 33)

Een goed voorbeeld van het schrijven van een aanbod vanuit de eigen opvattingen en uitgangspunten biedt de voorloper van 'Veilig Leren Lezen' (Mommers et al., 1991).

De oorspronkelijke versie 'Zó leren lezen' (uit 1960) was specifiek geschreven voor het katholieke onderwijs. Scholen van andere denominaties die deze methode wilden gebruiken, stuitte op het voor hen bezwaarlijke gegeven dat verschillende teksten een te katholieke inhoud bevatten. Na enige aarzeling (Mommers & Janssen, 1996) kwam de uitgever in 1963 met een neutrale versie, die met enkele wijzigingen tot op de dag van vandaag veelvuldig in het Nederlandse en Vlaamse primaire onderwijs wordt gebruikt.

'Tong en teken' is een voorbeeld van een methode waarvan de auteurs zich baseren op de beginselen van het christelijk reformatorisch onderwijs. Deze beginselen zijn meebepalend voor de keuze voor de teksten en de vormgeving van de instructie (Stichting Initiatiefgroep Taalmethode, 1992).

Ook Vlaanderen kent methoden die geschreven zijn voor of in overleg met een specifieke denominatieve richting. Zo omvatten de bundels 'Samen leren samenvatten' bijvoorbeeld methodisch materiaal voor begrijpend lezen ontwikkeld voor het katholieke onderwijs.

¹¹ Doorgaande lijn, artikel 8, VDB en WPO: uitgangspunten en doelen (p. 34)

VDB: Het gewoon basisonderwijs wordt zodanig georganiseerd dat, op grond van een pedagogisch project, in de school een opvoedings- en leeromgeving gecreëerd wordt waarin de leerlingen een ononderbroken leerproces kunnen doormaken.

Die omgeving wordt aangepast aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

WPO: Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen (eerste lid).

¹² Nieuwe leraren, implementatie en impulsen (p. 36)

Met enige regelmaat zullen scholen nieuwe leraren aantrekken. Dit heeft gevolgen voor de implementatie van een nieuwe methode aangezien (tenminste een deel van) het aanbod van de school voor deze leraren veelal evenzo nieuw zal zijn. Dit geldt voor leraren die van de opleiding komen, zowel als van een andere school. Overigens kan van het aantrekken van nieuwe leraren evenzo impulsen uitgaan. Een nieuwe leraar die van een andere school komt kan ervaring hebben opgedaan met eenzelfde maar ook met ander aanbod voor begrijpend lezen. Voorts is het, althans in Nederland, voor elke school een wettelijke verplichting studenten die in opleiding zijn voor een functie in het onderwijs, de gelegenheid te bieden de als onderdeel van hun opleiding vereiste ervaring, in de school op te doen (artikel 36, WPO). Dit betekent dat de scholen, dikwijls jaarlijks, te maken hebben met stagiaires en de bijbehorende begeleiding vanuit de lerarenopleiding.

Te verwachten is dat van beide aspecten een voortdurende impuls uitgaat die de aanwezige kennis, visie en opvattingen over onderwijzen en leren van de school beïnvloedt. Tijdens het eerste pilotonderzoek was daar een voorbeeld van te zien. Een van de scholen benutte de afstudeeropdracht van de aanstaande leraar om de overeenkomsten en de verschillen tussen enkele methoden voor begrijpend lezen op een rij te krijgen.

¹³ Scheiding tussen beleidsvoorbereiding en besluitvorming (p. 49)

Zo kent het ministerie van Onderwijs afzonderlijke afdelingen voor beleidsvoorbereiding en besluitvorming. Deze zijn op hun beurt weer nagenoeg volledig gescheiden van de uitvoering. Lange tijd was bij de Onderwijsraad een takenpakket dat advisering over zowel beleidsvoorbereiding als ‘finale’ advisering over voorgenomen onderwijsbeleid of regelgeving omvatte, nauwelijks denkbaar. Scheiding ondersteunt onafhankelijke advisering en voorkomt belangenverstremeling.

Noot hoofdstuk 4, Kwaliteitsbeleid en verandering op school

¹ Secundaire analyse (p. 54)

Ten behoeve van de secundaire analyse voor het onderzoek naar de keuzeprocessen voor een nieuw onderwijsaanbod heeft de toenmalige inspectieleiding toestemming verleend en de ruwe dataverzameling ter beschikking gesteld.

Bijlage G (Over de auteur)



Herman L. Popeijus

Geboren op 11 maart 1946 te Hoogvliet, gemeente Rotterdam.

Na de akte van bekwaamheid als volledig bevoegd onderwijzer in 1968, behaalde hij in 1974 aan de Nutsacademie te Rotterdam de MO-A en in 1976 de MO-B akte pedagogiek.

Hierna werd aan de Rijksuniversiteit te Utrecht in 1977 het kandidaats en in 1978 het doctoraaldiploma in de pedagogische wetenschappen behaald. Specialisaties: pedagogiek, psychologie en onderwijssociologie (aan de Erasmusuniversiteit te Rotterdam).

In 1989 behaalde hij het doctoraalexamen rechtsgeleerdheid aan de Katholieke Universiteit Brabant. Specialisaties: staats- en bestuursrecht, bestuurskunde en onderwijsrecht.

Met het onderwijs is hij op verschillende manieren verweven. Na een korte periode in het lager en middelbaar beroepsonderwijs was hij van 1972 tot 1980 werkzaam in het lager onderwijs, eerst als leraar en later als hoofd. Van 1980 tot 1985 was hij verbonden aan de onderwijsbegeleidingsdienst te Eindhoven. Hierna was hij tot 1990 in dienst van de gemeente Eindhoven als informateur onderwijs en juridische zaken bij de Bestuursafdeling.

Per januari 1990 volgde benoeming tot Secretaris van de Onderwijsraad in Den Haag, afdeling beroepsonderwijs. Sinds 1994 is hij Rijksinspecteur van het Onderwijs. Door de jaren heen heeft hij in het onderwijs vele nevenfuncties vervuld onder meer als lid en voorzitter van besturen en besturenorganisaties.

STELLINGEN

behorend bij het proefschrift

Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze



1. De lage omloopsnelheid van het onderwijsaanbod stelt de doorwerking van nieuwe inzichten naar de praktijk van het primair onderwijs op minimaal acht jaar.
2. De keuzes die de scholen voor het onderwijsaanbod maken sturen de uitgangspunten die ze in het school(werk)plan vastleggen.
3. De ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerling is niet in CITO-ranglijsten en kwaliteitskaarten van de Inspectie vast te leggen.
4. In het primaire onderwijs houdt het keuzeproces voor een nieuw onderwijsaanbod voor de ouders en de leerlingen in: voor u, over u en zonder u.
5. Het is meer verantwoord van de scholen te vragen uitgangspunten te formuleren vanuit kennis over leren en onderwijzen dan vanuit een visie op onderwijs en leren.
6. Voor technisch lezen is begrip nodig. Dit maakt technisch lezen echter nog geen begrijpend lezen.
7. Economisering en juridisering van het onderwijs leiden tot nadruk op resultaten van de leerlingen en op aantallen schoolbezoeken voor inspecteurs.
8. Het ontbreken van een significante relatie tussen de instructietechnologische uitgangspunten van de scholen en van de door hen gekozen methodes impliceert dat scholen uiteindelijk toch onverantwoord kiezen.
9. Het volgen van het besluit-interventie-doelstelling (BID)-model vormt een conditie voor een verantwoord onderwijsaanbod.
10. Een portfolio bevat kopieën.

Herman L. Popeijus
10 september 2003





Heeft de directeur van de school u op de eerste dag na de vakantie verrast met een nieuwe methode? Of is er een nieuw aanbod gekozen tijdens een beslissingsproces waarin ook uw argumenten zijn meegewogen?

Dit beslissingsproces is onderzocht op scholen voor primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland.

Vooraf de leraren die met het aanbod werken, blijken invloed te hebben op de keuze ervan. De directeur van de school speelt een indirecte rol.

Om het verloop van de beslissingsprocessen te beschrijven is een besluit-interventie-doelstellingen model gebruikt (het BID-model). De scholen volgen de stappen daaruit voor een deel. Vooral 'gebruik en gewoonte' sturen de beslissingsprocessen.

Vanuit de wet leggen de scholen hun uitgangspunten vast in het school(werk)plan. Tussen de uitgangspunten van de scholen en die van de gekozen methoden bestaat slechts een beperkte overeenstemming. Scholen kiezen op onderwijskundige en instructietechnologische argumenten het aanbod. In die zin zijn de keuzes verantwoord.

Het bestuur van de school is eindverantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Het bestuur speelt doorgaans echter vrijwel geen rol bij de keuze van het onderwijsaanbod. Evenmin als de leerlingen en hun ouders.