

Waardenoriëntaties in de Nederlandse onderwijspolitiek

Een vergelijkende studie

S. Karsten, C. A. M. Groot en M. A. Ruiz

Samenvatting

In een internationaal vergelijkende studie is onderzocht welke waardenoriëntaties in de Nederlandse discussies over het onderwijs een rol spelen en in hoeverre deze oriëntaties verschillen dan wel overeenkomen met die in drie andere landen (Engeland en Wales, West-Duitsland en de Verenigde Staten). In alle vier landen is een vragenlijst met tussen de 97 en 109 items verstuurd naar de leiding van de belangrijkste organisaties die invloed uitoefenen op de onderwijspolitiek van hun land. Een aantal items was in alle landen gelijk om een vergelijking tussen de landen mogelijk te maken. Meer dan 4000 respondenten van 118 organisaties retourneerden de ingevulde lijsten. In Nederland was de respons met 72% het hoogst van alle deelnemende landen. Analyses van de antwoorden toonden aan dat de factor-structuur die in de Verenigde Staten werd gevonden, niet overeenkomt met de Nederlandse situatie. Eén van de belangrijkste gemeenschappelijke factoren in het buitenland, namelijk het al dan niet introduceren van 'marktmechanismen' in het onderwijs, werd in Nederland niet aangetroffen. De waardenoriëntaties in de Nederlandse onderwijspolitiek verschilden ook op andere punten nogal met die in de andere landen. De meeste factoren in de Nederlandse situatie zijn te benoemen in termen van 'invloed' of 'belangen'. Een discriminantanalyse van verschillen tussen de verscheidene groeperingen in het Nederlandse onderwijsveld leverde onder meer het belangrijke resultaat op dat er nog steeds grote verschillen tussen de verzuilde organisaties bestaan.

Inleiding

Het relatief grote maatschappelijk belang dat aan het onderwijs wordt gehecht, maakt de

vormgeving en inrichting van ons onderwijs tot een omstreden kwestie. Standpunten die hierbij ingenomen worden zijn sterk waarde bepaald. Dit komt in de eerste plaats omdat het oordeel van de verschillende betrokkenen over het onderwijs niet alleen afhankelijk is van hun wensen en ideeën omtrent hun individuele positie in de (toekomstige) maatschappij, maar ook van hun levensbeschouwelijke of ideologische visie. In de tweede plaats zijn oordelen en beslissingen over onderwijs nauw verweven met bredere maatschappelijke oordelen over gelijkheid, rechtvaardigheid en vrijheid.

Het belang van onderzoek naar de normatieve aspecten van beleid en politieke oordeelsvorming wordt vrij algemeen onderschreven. Vooral in de Angelsaksische beleidswetenschappelijke literatuur wordt ruime aandacht besteed aan de begrippen 'waarde', 'waardenoriëntaties' en 'waardensystemen'. Toch worden deze begrippen nog maar weinig betrokken in empirische studies naar beleid. Het surveyonderzoek waarover hier gerapporteerd wordt, probeert in deze lacune te voorzien. Een extra dimensie vormt het comparatief karakter: vergelijkbare surveys zijn in Nederland, Duitsland, Engeland en de Verenigde Staten gehouden.

Het begrip 'waarde' valt niet gemakkelijk te omschrijven. Het begrip wordt daarom vaak in negatieve zin gedefinieerd. In dat geval zet men waarden bijvoorbeeld af tegen stellingname op basis van feiten. Wordt 'waarde' positief omschreven dan zijn de definities vaak vrij algemeen. Rokeach, die zich uitvoerig met waardensystemen heeft bezig gehouden, omschrijft het begrip als volgt: "To say that a person has a value is the same as saying that he has an enduring conviction that a particular form of behaviour in view of an end-state of existence is personally or socially preferable to alternative forms of conduct or different end-states"

(Rokeach, 1968, p. 160). Bezwaar tegen deze definitie is dat een waarde te veel gezien wordt als een duurzaam geloof, terwijl waarden ook een dynamisch karakter bezitten. Waarden kunnen in de loop der tijd of door de druk der omstandigheden veranderingen ondergaan.

Guttman (o.a. 1974) behoort tot de degenen die een meer dynamische omschrijving hebben gezocht. Bij Guttman ligt de nadruk op het 'relatieve belang' dat aan het bereiken van een bepaald doel wordt gehecht. Dit komt tot uitdrukking in de houding die individuen innemen wanneer zij voor een keuze geplaatst worden. Bijvoorbeeld de keuze voor een gewenste situatie, zoals 'gelijkheid' of 'vrijheid', of een vorm van gedrag, zoals 'stelen' of 'anderen helpen'. Waarde is volgens hem een specifiek soort attitude, die we op het spoor kunnen komen door analyse van een oneindig aantal gevallen waarin de voorkeur voor een gedragswijze of situatie uitgesproken moet worden.

Ondanks de wirwar aan definities is men het er over eens, dat waarden slechts op een indirecte manier gemeten kunnen worden. Vanwege het deels onbewuste en het deels moeilijk te verwoorden karakter van waarden heeft het weinig zin respondenten er direct naar te vragen. Ook zal duidelijk zijn dat elke definitie een bepaalde onderzoeksbenadering impliceert. Degenen die meer nadruk leggen op het duurzame of universele karakter van waarden, zullen eerder zoeken naar een aantal 'basiswaarden' waar individuen of naties vanuit gaan. Zij proberen meestal door middel van een inhoudsanalyse deze waarden in teksten op te sporen. Wirt, Mitchell en Marshall (1988) stellen bijvoorbeeld dat de belangrijkste waarden in het onderwijs kwaliteit, rechtvaardigheid, efficiëntie en keuzevrijheid zijn. Deze waarden hebben zij door middel van een inhoudsanalyse van de wetgeving van twee Amerikaanse staten (Illinois en Wisconsin) nader onderzocht.

Degenen die het dynamische karakter van waarden benadrukken gaan over het algemeen meer inductief te werk en maken veelal gebruik van schaaltechnieken. Daarbij probeert men bij het meten van attitudes of opinies patronen te onderscheiden in een zeer groot aantal uitspraken. Er zijn talloze statistische technieken om zulke oordelen te groeperen. Wat al deze technieken gemeen hebben is dat zij het aantal en de aard van de onderliggende variabelen bij een

groot aantal metingen proberen vast te stellen. Of anders gezegd, men zoekt het gemeenschappelijke in de antwoorden die mensen op een groot aantal vragen geven. Dit gemeenschappelijke vertegenwoordigt dan de waarde. Het onderzoek dat hieronder beschreven wordt, is binnen deze benadering te situeren.

1 Methode

In 1984 en 1985 zijn in de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Wales en de Verenigde Staten door onderzoekers onder leiding van prof. dr. Henry A. Landsberger van de University of North Carolina (V.S.) surveys gehouden onder de leiding van organisaties die actief bij de onderwijspolitiek in hun land betrokken zijn. De vraagstelling van deze surveys luidde:

- 1 Welke waardenpatronen of dimensies zijn te onderscheiden in het huidige onderwijspolitieke debat? Hoe substantieel zijn deze patronen of dimensies, als zij gevonden worden?
- 2 In welke mate verschillen de onderzochte landen in deze waardenpatronen?
- 3 Welke positie nemen de onderscheiden organisaties (d.w.z. hun opinieleiders) in op de gevonden dimensies? Welke organisaties staan dicht bij elkaar en welke ver van elkaar?
- 4 In welke mate hanteren de opinieleiders van vergelijkbare organisaties in verschillende landen dezelfde waarden?

Uitgaande van dezelfde vraagstelling en de hierna beschreven opzet is een replicatie-onderzoek in Nederland gehouden. Voor de Nederlandse situatie is echter wel bij punt 3 een belangrijke vraag toegevoegd:

- In hoeverre kunnen de verschillende organisaties naar zuil gerangschikt worden? M.a.w. zijn er belangrijke verschillen tussen de zuilen te vinden?

Voor de opzet van dit comparatieve onderzoek zijn twee elementen essentieel. Het eerste element is de keuze van de respondenten en het tweede is de constructie van de vragenlijst. Voor wat de keuze van respondenten betreft is, in navolging van de andere landen, gekozen voor de leiding van alle belangrijke organisaties die invloed op de onderwijspolitiek van

hun land uitoefenen. Door het uitzonderlijk karakter van het Nederlandse onderwijs was de keuze niet gemakkelijk. Daarom is in Nederland (ook vanwege de toegevoegde vraag) een groter aantal organisaties benaderd dan in het buitenland¹.

Binnen het schoolwezen zijn opgenomen de organisaties van schoolbesturen (in Nederland ook de koepels), van schoolleiders, van onderwijsgevend en van ouders, de belangenorganisaties op onderwijskundige grondslag en enkele beroepsverenigingen. Bovendien zijn enkele belangrijke adviesorganen geselecteerd. Van buiten het schoolwezen zijn opgenomen de politieke partijen (kamerleden en landelijke werkgroepen), vakorganisaties en werkgeversverbanden. In afwijking van de andere landen zijn in Nederland ook de onderwijsjournalisten van de belangrijkste dagbladen benaderd.

Nadat de keuze van organisaties gemaakt was, zijn de besturen van deze organisaties benaderd voor medewerking aan het onderzoek. Aan deze besturen is gevraagd een lijst te sturen met namen en adressen van leden die volgens hen een belangrijke stempel drukken op de opinie- en besluitvorming binnen de organisatie. Als voorbeeld hebben wij genoemd bestuursleden, kaderleden, deelnemers aan congressen van de organisatie, personen die de organisatie vertegenwoordigen, leden van belangrijke werkgroepen etc. Het aantal hing uiteraard af van de aard en de grootte van hun organisatie. Ons richtgetal was 20 tot 40 personen per organisatie, aan welke eis in redelijke mate is voldaan. De bereidheid tot medewerking was groot, hetgeen ook de respons ten goede is gekomen. Tabel 1 laat zien hoeveel personen zijn benaderd en hoe de respons per land is geweest. Daaruit blijkt dat wij in Nederland de hoogste respons hebben gehaald. Bovendien was bij ons het percentage non-

respons nagenoeg even groot in alle respondentcategorieën.

Het tweede element van de onderzoeksopzet was de constructie van de vragenlijst, die een zo groot mogelijke spreiding van actuele onderwijspolitieke kwesties moest weergeven. Voor het ontwikkelen van een lijst van items zijn eerst de programmatische stukken van de verschillende organisaties bestudeerd alsmede belangrijke landelijke rapporten en beleidsstukken. In elk land werd een proeflijst met ongeveer 120 items aan 20 of meer deskundigen voorgelegd. Op grond daarvan zijn de lijsten herzien. De uiteindelijke vragenlijst in de VS bevatte 109 items, in Engeland 107 items en in Duitsland 97. Zesenzestig items waren gemeenschappelijk vanwege de vergelijkingsmogelijkheid. In Nederland hebben we een vergelijkbare procedure gevolgd. In de eerste plaats zijn we uitgegaan van de 66 items die in alle landen gemeenschappelijk waren. Slechts een paar van deze items bleek moeilijk vertaalbaar of weinig van toepassing op de Nederlandse situatie. In deze gevallen gaat het om items die betrekking hebben op de vrijheid van het onderwijs. Voor deze items is naar de 'geest' van de items een vertaling gezocht. In de tweede plaats is vanwege de vergelijkbaarheid zoveel mogelijk naar kwesties gezocht die in een van de andere vragenlijsten werden aangesneden. In die gevallen is naar een (soms vrije) vertaling van al bestaande stellingen gezocht. Ten slotte zijn op grond van literatuuronderzoek 18 specifiek Nederlandse items toegevoegd. In totaal zijn vijf proefversies door verschillende deskundigen inhoudelijk getoetst². Op basis van de reacties zijn items toegevoegd of afgevoerd en geherformuleerd om uiteindelijk op totaal 99 items uit te komen.

De items zijn gesteld in de vorm van stellingen die een bepaalde richting aanduiden. Over het geheel genomen zijn er ongeveer evenveel

Tabel 1
Overzicht van respondentenbestand en respons per land

	Aantal organisaties	Verzonden enquêtes	Ontvangen enquêtes	% respons
Nederland	42	894	644	72
Engeland en Wales	27	1748	1118	64
Duitsland	23	2207	1345	61
Verenigde Staten	26	2003	1079	54

stellingen in de ene richting als de andere richting. De items zijn in bevestigende zin geformuleerd (bijvoorbeeld 'Onderwijsbonden moeten het recht hebben om te staken') en de respondenten konden reageren op een zevenpunts-schaal.

2 De analyse

Voor de overzichtelijkheid geven we eerst de resultaten weer van de analyse zoals die is uitgevoerd door Landsberger c.s. Hun bevindingen vormden het uitgangspunt voor onze eigen analyses³, die wij vervolgens behandelen. Onze eigen analyses kunnen onderscheiden worden in twee thema's:

a hoe onderscheidt Nederland zich van het buitenland?

b welke verschillen manifesteren zich binnen Nederland?

Voor elk van deze thema's is een aparte analyse-techniek gebruikt, namelijk een factoranalyse en een discriminantanalyse.

2.1 De analyse van Landsberger c.s.

De analyse van de surveys in Duitsland, Engeland en de Verenigde Staten leverde onder meer de volgende resultaten op (Landsberger, Carlson & Campbell, 1988):

- Vier gemeenschappelijke thema's (factoren) liggen ten grondslag aan de discussies over uiteenlopende beleidskwesties in alle drie de landen⁴. Het belangrijkste (nogal onverwachte) thema is de ontevredenheid over het onderwijs, die weggenomen zou kunnen worden door de introductie van bepaalde 'marktmechanismen'. Hier is het algemene thema: het onderwijssysteem functioneert niet meer zo goed als het eens deed. Het zou beter gaan functioneren als de verschillende institutionele actoren in situaties geplaatst worden die aan een 'vrije markt' doen denken: bijvoorbeeld een grotere ouderbijdrage of schoolgeldheffing, concurrentie tussen scholen en meer steun aan het private onderwijs. In Duitsland ondersteunen de meeste groeperingen het gebruik van dergelijke mechanismen, terwijl in Engeland en de Verenigde Staten de meeste organisaties zich daartegen verzetten. Een tweede thema betreft de mate waarin 'traditionele waarden', zoals discipline, in het onderwijs aangeleerd zouden

moeten worden. Hier gaat het om kwesties waar meer traditioneel georiënteerde personen en groepen zich de laatste jaren ongerust over getoond hebben: het gebrek aan discipline en de introductie van vredesonderwijs en roldoorbrekend onderwijs. Verrassenderwijs is er in de Verenigde Staten relatief weinig steun voor 'traditionele waarden', terwijl deze steun in Duitsland wel duidelijk te beluisteren valt. Het derde thema betreft de houding tegenover onderwijsgeveenden. Hier gaat het om items die de positie van onderwijsgeveenden moeten verbeteren, zoals de beloning, het prestige en hun invloed op personeelsbeleid en dergelijke. Ook hier weer neigde Duitsland meer naar de conservatieve kant dan de twee andere landen. Het vierde thema ten slotte, concentreert zich rond de vraag of het onderwijs brede sociale doelstellingen, zoals het tegengaan van seksisme en racisme, moet nastreven. Dit thema correleerde, zoals te verwachten was, negatief met het tweede thema. Op dit punt verschillen de landen minder. Alleen zijn de groeperingen in de Verenigde Staten, die dergelijke doelstellingen onderschrijven, over het algemeen minder enthousiast dan vergelijkbare groepen in Engeland en Duitsland.

- Over het algemeen nemen vergelijkbare organisaties, zoals onderwijsvakorganisaties, ouderorganisaties en politieke partijen, dezelfde positie in. Verder is er een duidelijke links-rechts verdeling te onderscheiden: vakorganisaties en linkse partijen stemmen overeen, terwijl rechtse partijen, werkgeversorganisaties en groeperingen uit de private onderwijssector dicht tegen elkaar aanliggen. Hoewel dit weinig verrassend lijkt, is het toch wel opmerkelijk dat, hoezeer landen ook in pedagogische en administratieve structuur verschillen, de onderwijspolitieke debatten en de onderliggende waarden sterk overeenkomen.

2.2 Het onderscheid met het buitenland

Gezien de uitkomsten van het vergelijkende onderzoek van Landsberger en anderen (1988) zijn we uitgegaan van een structuur van vier factoren. Onze eerste stap was om door middel van een confirmatieve factoranalyse na te gaan of de uitkomsten van de Nederlandse steekproef passen bij de Amerikaanse structuur. De mate van vergelijkbaarheid werd onderzocht met het LISREL VII programma van Jöreskog

Tabel 2
De Amerikaanse factor-structuur

Verkorte items	Factor 1 Marktgericht	Factor 2 Brede doelen	Factor 3 Traditionele waarden	Factor 4 Macht leerkrachten
Meer ouderinteresse bij hogere kosten	0.68	0.00	0.00	0.00
Openbare steun aan privaat onderwijs	0.44	0.00	0.00	0.00
Onderwijs nu is beter dan vroeger	0.38	0.00	0.00	0.00
Ouderbijdrage naar inkomen	0.65	0.00	0.00	0.00
Meer levensbeschouwelijke vorming	0.37	0.34	0.00	0.00
Aandacht voor verschillen in afkomst	0.00	0.66	0.00	0.00
ETC in regulier onderwijs	0.00	0.57	0.00	0.00
Roldoorbrekend onderwijs	0.00	0.58	0.00	0.00
Brede leergebieden	0.00	0.87	0.00	0.49
Meer projecten voor achterstanden	0.00	0.48	0.00	0.00
Meer geld voor achterstanden	0.00	0.53	0.00	0.00
Onderwijs naar capaciteiten	0.09	0.00	0.67	0.00
Geen vredesonderwijs	0.00	0.00	0.61	0.00
Slaan op school	0.00	0.00	0.51	0.00
Inschakelen van politie op school	0.00	0.00	0.57	0.00
Relatie milieu en prestaties	0.00	0.00	0.52	0.00
Betere beloning leerkrachten	0.00	0.00	0.00	0.64
Verkleining van klassen	0.00	0.00	0.00	0.65
Meer invloed leraren op school	0.00	0.00	0.00	0.38
Meer invloed leraren personeelsbeleid	0.00	0.00	0.00	0.59
Meer invloed leraren op vormgeving	0.00	0.00	0.00	0.48
Seksuele voorlichting op school	0.00	0.00	0.00	0.38

Tussenfactor-correlatiematrix				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Factor 1	1.00			
Factor 2	0.76	1.00		
Factor 3	-0.41	-0.48	1.00	
Factor 4	-0.54	-0.76	0.61	1.00

Chi-kwadraat met 612 vrijheidsgraden = 3538.00 ($p = .000$)

Adjusted goodness of fit index = 0.850

Root mean square residual = 0.069

en Sörbom (1986). Voor deze analyse werd een gereduceerde versie van de vragenlijst gebruikt, die bestond uit 22 vergelijkbare en relevante items. De Amerikaanse data waarover wij beschikken zijn in Tabel 2 weergegeven⁵.

Zoals uit Tabel 2 blijkt zijn er vier factoren, ieder met verschillende hoge ladingen. De niet-significante ladingen zijn afgekort tot een nul. De namen, die aan deze factoren kunnen worden gegeven, zijn in volgorde van belangrijkheid: Marktgerichtheid, Traditionele Waarden, Macht van Leerkrachten en Brede Onderwijsdoelen.

Onze resultaten zijn in Tabel 3 weergegeven.

Wanneer we beide resultaten vergelijken blijkt dat de Amerikaanse structuur weinig past bij de Nederlandse steekproef. De ladingen zijn

zeer verschillend, de correlaties tussen de factoren komen helemaal niet overeen en de goodness-of-fit is ook zeer mager te noemen. Hieruit kunnen we concluderen dat de Amerikaanse structuur weinig verklarende waarde heeft voor de onderliggende relaties in de Nederlandse situatie⁶.

Om een passender model te krijgen hebben we vervolgens een exploratieve factoranalyse uitgevoerd met de gereduceerde vragenlijst van 22 items. Deze analyse leverde op dat ten hoogste 6 factoren gedestilleerd konden worden (Guttman Higher-bound, K1 regel) die tezamen 50.1% van de variantie konden verklaren⁷. Hoewel wij geen speciale theoretische veronderstellingen daarvoor hadden, bleven we uitgaan van een oplossing van vier factoren. Deze structuur verschilde van de oorspronkelijke Amerikaanse. De factor Marktgerichtheid

Tabel 3*De Nederlandse steekproef vergeleken met de Amerikaanse factor-structuur*

Verkorte items	Factor 1 Markt- gericht	Factor 2 Brede doelen	Factor 3 Traditionele waarden	Factor 4 Macht leerkrachten
Meer ouderinteresse bij hogere kosten	0.28	0.00	0.00	0.00
Openbare steun aan privaat onderwijs	-0.38	0.00	0.00	0.00
Onderwijs nu is beter dan vroeger	-0.29	0.00	0.00	0.00
Ouderbijdrage naar inkomen	-0.13	0.00	0.00	0.00
Meer levensbeschouwelijke vorming	0.46	0.49	0.00	0.00
Aandacht voor verschillen in afkomst	0.00	0.62	0.00	0.00
ETC in regulier onderwijs	0.00	0.48	0.00	0.00
Roldoorbekend onderwijs	0.00	0.65	0.00	0.00
Brede leergebieden	0.00	0.53	0.00	-0.10
Meer projecten voor achterstanden	0.00	0.67	0.00	0.00
Meer geld voor achterstanden	0.00	0.65	0.00	0.00
Onderwijs naar capaciteiten	0.75	0.00	-0.22	0.00
Geen vredesonderwijs	0.00	0.00	0.77	0.00
Slaan op school	0.00	0.00	0.20	0.00
Inschakelen van politie op school	0.00	0.00	0.22	0.00
Relatie milieu en prestaties	0.00	0.00	0.43	0.00
Betere beloning leerkrachten	0.00	0.00	0.00	0.39
Verkleining van klassen	0.00	0.00	0.00	0.39
Meer invloed leraren op school	0.00	0.00	0.00	0.56
Meer invloed leraren personeelsbeleid	0.00	0.00	0.00	0.74
Meer invloed leraren op vormgeving	0.00	0.00	0.00	0.70
Seksuele voorlichting op school	0.00	0.00	0.00	-0.07

Tussenfactor-correlatiematrix

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Factor 1	1.00			
Factor 2	-0.90	1.00		
Factor 3	0.79	-0.77	1.00	
Factor 4	-0.17	0.40	-0.23	1.00

Chi-kwadraat met 200 vrijheidsgraden = 860.59 ($p = .000$)

Adjusted goodness of fit index = 0.856

Root mean square residual = 0.070

Z-waarde = 21.51

kwam niet duidelijk naar voren en de factor Brede Onderwijsdoelen bleek veel belangrijker dan in de Amerikaanse situatie. De vier factoren, die wij op deze wijze verkregen, verklaarden 40% van de variantie. Na enige vereenvoudingen van het model onderwierpen wij de correlatiematrix aan een confirmatieve factoranalyse. Hoewel de 'fitting' verbeterd was, was het resultaat nog steeds niet significant. Hieruit kunnen we nu definitief afleiden dat een factor-structuur zoals aangetroffen in de Verenigde Staten, niet bij de Nederlandse situatie past⁸.

Aangezien we nu ook wisten dat een (voor het comparatieve aspect van het onderzoek) gereduceerde versie niet voldoende informatie gaf over de onderliggende structuur van de Nederlandse antwoorden, zijn wij overgegaan tot

een exploratieve factoranalyse van de gehele vragenlijst. In dit geval wilden we dus geen bepaalde structuur opleggen, maar een structuur vinden die ons inzicht zou verschaffen in de belangrijkste waardenoriëntaties onder de 'onderwijs-elite' in Nederland. De versie met 99 items leverde in eerste instantie 30 factoren op die 64.5% van de totale variantie verklaarden. Aangezien dit aantal veel te groot is om een aantal hoofdthema's bloot te leggen, hebben we besloten de items te verwijderen met een lage communaliteit en een hoge 'anti-image correlatie' (Rummel, 1970). Zo kwamen we tot een versie met 72 items. Een exploratieve analyse van deze versie leverde 19 factoren op (K1 regel). Dit is echter nog steeds een buitengewoon groot aantal factoren, maar de scree-test leverde een reductie tot tien factoren op⁹.

Tabel 4

De factor-structuur van een uitgebreide versie van de Nederlandse vragenlijst

Verkorte items	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	F 9	F 10
Meer invloed leerling op personeelsbeleid	.86	-.48								
Meer invloed leerlingen op beheer	.78	-.49								
Meer invloed leerling op leerlingbeleid	.75	-.43								
Meer invloed leerling op vormgeving	.75	-.43					.39			
Meer invloed ouders op personeelsbeleid	.40	-.81								
Meer invloed ouders op beheer	.39	-.79								
Meer invloed ouders op leerlingbeleid	.38	-.78								
Meer invloed ouders op vormgeving	.34	-.77								
Concurrentie leidt tot kwaliteitsverbetering			.62							
Stimulering concurrentie			.59							
Invoering carrièreladder/ functiedifferentiatie			.54							
Geen betaling naar prestatie		-.47								
Begeleiding beginnende leraren			.45							
Betere betaling bij tekort-vakken			.43							
Financ.autonomie maakt kostenbewust			.37							
Verhoging toelating lerarenopleiding			.33							
Verkleining klassen		-.31				-.31				
Meer invloed overheid eindtermen v.o.				.77				.32		
Meer invloed overheid basisonderwijs				.72				.30		
Openbare steun aan privaat onderwijs				.58						-.32
Meer invloed overheid op bijzonder ond.				.57						
Meer invloed overheid op lerarenopleiding				.51				.33		
Meer invloed overheid op structuur				.45						
Meer invloed leraren op personeelsbeleid					.78					
Meer invloed leraren op leerlingbeleid					.70					
Meer invloed leraren op vormgeving					.65					
Meer invloed leraren op beheer					.59					
Meer invloed leraren op school					.49	-.40				
Betere beloning leerkrachten						-.82				
Leraar wordt ondergewaardeerd						-.78				
Bonden hebben recht om te staken						-.40				
Meer individugericht	.31						.56			
Roldoorbekend onderwijs							.55			-.38
Brede leergebieden	.38						.54			-.34
Niveaugroepen zonder zittenblijven							.53			
Projectonderwijs is beter dan klassikaal	.32						.52			
Meer aandacht didactiek op opleiding							.52			
Aandacht voor verschillen afkomst							.50			-.39
Jeugdbeleid in onderwijsbeleid							.49			
Meer projecten voor achterstanden	.34		-.33				.48			
Meer geld voor achterstand							.48			
Kennis is belangrijker dan sociale vaardigh.							-.47			.32
Geen vredesonderwijs	-.44						-.46			.44
Modulering is verbetering							.43			
Zorgverbreding om verwijzing tegen te gaan							.40			
Professionalisering leraren							.38			
Meer interesse meisjes voor exacte vakken							.37			
Meer aandacht vrije tijd leerlingen							.35			
Meer financ. steun gemeenten aan projecten	.31						.34			
Harder straffen vandalisme							-.34			
Onderwijs nu is beter dan vroeger							.31			.33
Meer invloed schoolleider personeelsbeleid								-.81		
Meer invloed schoolleider vormgeving								-.76		
Meer invloed schoolleider op beheer								-.72		
Meer invloed schoolleider leerlingbeleid								-.63		
Meer invloed schoolleider op leraren								-.57		
Meer invloed schoolleider op schoolbestuur								-.41		
Meer invloed schoolleider op gemeentebe- leid								-.36		
Meer invloed inspectie schoolwerkplan									.75	

Verkorte items	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Meer invloed inspectie beoordeling leraren									.74	
Meer invloed inspectie beheer scholen									.62	
Meer invloed inspectie kwaliteitsbewaking									.58	
Teveel aandacht voor probleemkinderen	-.33						-.41			.54
Voorkeursregeling vrouwen	.39						.47			-.51
Meer aandacht nodig voor basics							-.34			.51
Onderwijs naar capaciteiten							-.32			.45
Negatieve verwachtingen leerkracht-prestatie										-.45
ETC in regulier onderwijs							.36			-.42
Hogere intellectuele eisen nodig	-.34		.35				-.34			.41
Meer internationale afstemming										.39
Onderwijs meer aansluiten op arbeidsmarkt			.31							.37
Geen ingrijpende hervorming komende tijd										.33

Tussenfactor-correlatiematrix

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Factor 1	1.00								
Factor 2	-.42	1.00							
Factor 3	-.11	-.08	1.00						
Factor 4	.10	-.01	-.02	1.00					
Factor 5	.04	.11	-.10	.16	1.00				
Factor 6	-.09	-.01	.14	-.14	-.28	1.00			
Factor 7	.31	-.20	-.01	.13	.08	-.14	1.00		
Factor 8	.04	-.02	-.23	-.14	-.09	.12	-.17	1.00	
Factor 9	-.08	-.01	.10	.26	.02	.01	-.05	-.05	1.00
Factor 10	-.27	.13	.17	-.07	.03	.09	-.29	.02	.17

De betekenis van deze factoren kan, in volgorde van verklaarde variantie, zijn: (1) Leerling centraal, (2) Invloed/Belangen van ouders, (3) Strenge eisen/Autonome school, (4) Rol van de overheid, (5) Invloed/Belangen van leerkrachten, (6) Anti-leerkracht houding, (7) Brede sociale doelen, (8) Invloed/Belangen van schoolleiders, (9) Invloed/Belangen van inspectie, (10) 'Back to basics'.

Het totale percentage verklaarde variantie van deze tien factoren is 48.1%. Voor de duidelijkheid hebben we ladingen onder .3 weggelaten. De varimax oplossing gaf de laatste factor slechts twee ladingen boven .3 en, hoewel de hoeken tussen de factoren niet erg hoog waren in de oblique oplossing ($F_{ij} > .42$, 65°), besloten we de oblimin oplossing te interpreteren¹⁰. Deze oplossing is in Tabel 4 weergegeven.

2.3 De verschillen binnen Nederland

Een van de belangrijkste doelstellingen van het onderzoek van Landsberger c.s. was niet alleen een bepaald waardenpatroon (in de vorm van factoren) te ontdekken en deze te vergelijken met andere landen, maar ook de posities van de verschillende organisaties ten opzichte van elkaar te onderscheiden (vraag 3). Landsberger c.s. deed dit laatste op basis van de factor-oplossing¹¹ en een clusteranalyse van de organisaties over deze factoren. Om theoretische - o.m. de complexe factor-structuur - en ook

statistische redenen leek ons dit niet de juiste aanpak. In plaats daarvan hebben wij voor een discriminantanalyse gekozen. Kenmerk van deze techniek is dat men probeert op grond van een aantal numerieke gegevens te voorspellen in welke groep iemand thuishoort. Op deze manier kunnen we nagaan welke variabelen of combinaties van variabelen de groepen die wij kennen het best onderscheiden. Dit leek ons de meest geschikte techniek om een aantal hypothesen met betrekking tot vraag 3 van het onderzoek te toetsen. Langs deze weg kunnen we immers nagaan welke groepen over wat verschillen. Er wordt namelijk berekend op welke manier de variabelen gecombineerd moeten worden om een maximaal discriminerend effect tussen de groepen te bereiken. Zo'n lineaire combinatie heet een discriminantfunctie.

Bij een discriminantanalyse gaat men over het algemeen uit van 'natuurlijke', bestaande groepen. Onze eerste zorg was dan ook de mo-

gelijke discrepantie te onderzoeken van drie soorten groepen:

- 1 verzuilde organisaties, d.w.z. het onderscheid naar openbare, katholieke, protestantse en algemeen-bijzondere organisaties;
- 2 belangenorganisaties, d.w.z. het onderscheid naar besturen (organisaties), ouderorganisaties en vakorganisaties;
- 3 politieke tegenover niet-politieke organisaties, d.w.z. het onderscheid tussen politieke partijen en andere organisaties.

Aangezien we genoeg variabelen hadden om de scheiding tussen de groepen duidelijk te maken, hebben we gekozen voor het Wilks lambda criterium met een stapsgewijze procedure voor het selecteren van de waardevolle items¹². Dit criterium wordt bij elke stap toegepast, zodat variabelen verwijderd kunnen worden als er betere gevonden worden bij de selectie tijdens die stap. De mate van significantie van de verschillende functies werd nagegaan door de canonische correlatie tussen de functie en de groepen¹³.

Het belang van elke variabele in de benoeming van een bepaalde functie wordt bepaald door de correlatie tussen die variabele en de gegeven functie, weer te geven in een matrix-structuur, waarbij men ook moet letten op het teken van de correlatie-coëfficiënt en de centrale waarde van de groep. Omdat de groepsvariabiliteit en de groeps grootte zeer verschillend zijn voor een bepaalde groeperingswijze, is het niet aan te raden de discriminant-functies voor

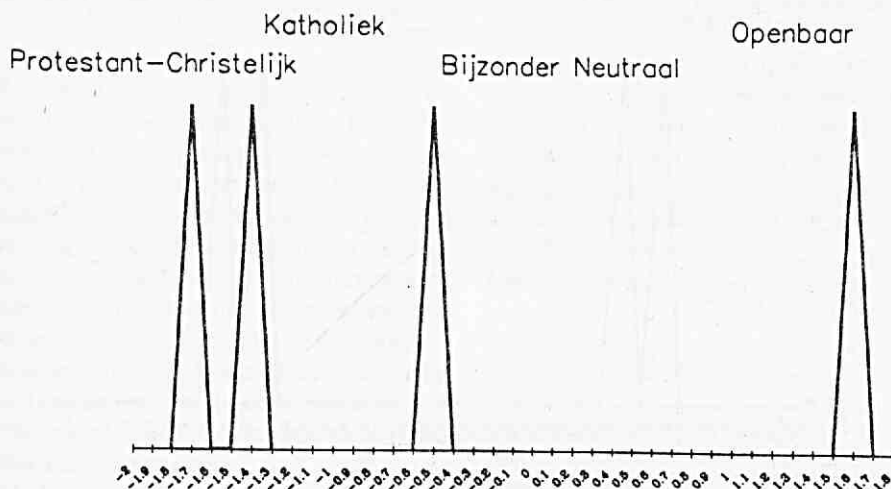
de classificatie van gevallen direct te gebruiken. Wij hebben de voorkeur gegeven aan het gebruik van de bayesiaanse waarschijnlijkheidswaarden van het groeps lidmaatschap, berekend uit de gestandaardiseerde oplossing (Klecka, 1980; Goldstein & Dillon, 1984). Een indicatie voor juistheid van de classificatie is een tabel van het aantal goed geclassificeerde gevallen.

1. *Verzuilde organisaties*. De discriminant-analyse van de eerste groeperingswijze naar verzuilde organisaties levert de volgende resultaten op. Er kunnen drie discriminant-functies worden onderscheiden waarvan de voornaamste gegevens in Tabel 5 zijn weergegeven.

Tabel 5
Canonische discriminant-functies voor de indeling van organisaties naar denominatie

Functie	Eigenwaarde	Percentage variantie	Canonische correlatie
1	2.24	73.5	0.83
2	0.50	16.3	0.58
3	0.31	10.2	0.49

Uit de matrix-structuur valt af te leiden dat de eerste functie benoemd kan worden als de 'vrijheid van het onderwijs'. Deze functie omvat items als 'de laatste school in een gebied dient van openbare signatuur te zijn' en voorts items die betrekking hebben op de rol van de overheid in de sfeer van controle, eindtermen,



Figuur 1. De groepsgemiddelden van de organisaties ingedeeld naar denominatie voor Functie 1 ('Vrijheid van onderwijs')

schaalvergroting en inrichting. De tweede functie die onderscheiden kan worden, hebben wij benoemd als 'de kwaliteit van het onderwijs'. Hieronder vallen items die betrekking hebben op de invloed van de inspectie, de kwaliteit van leerkrachten, aandacht voor probleemkinderen en bijvoorbeeld de stelling 'het funderend onderwijs mag niet aan prijsmechanismen, zoals schoolgelden, worden onderworpen'. De derde functie valt moeilijker te benoemen. Deze functie combineert onder meer items die te maken hebben met de autonomie van scholen. Twee belangrijke stellingen die tot deze functie gerekend kunnen worden, zijn: 'de concurrentie tussen scholen op basis van gepubliceerde schoolresultaten, moet gestimuleerd worden, ook al gaat dit ten koste van het openbaar of bijzonder onderwijs' en 'eigen Moslim- en Hindoe-scholen dragen bij aan de emancipatie van de allochtonen binnen de Nederlandse samenleving'.

De groepsgemiddelden kunnen we in de Figuren 1, 2 en 3 weergeven.

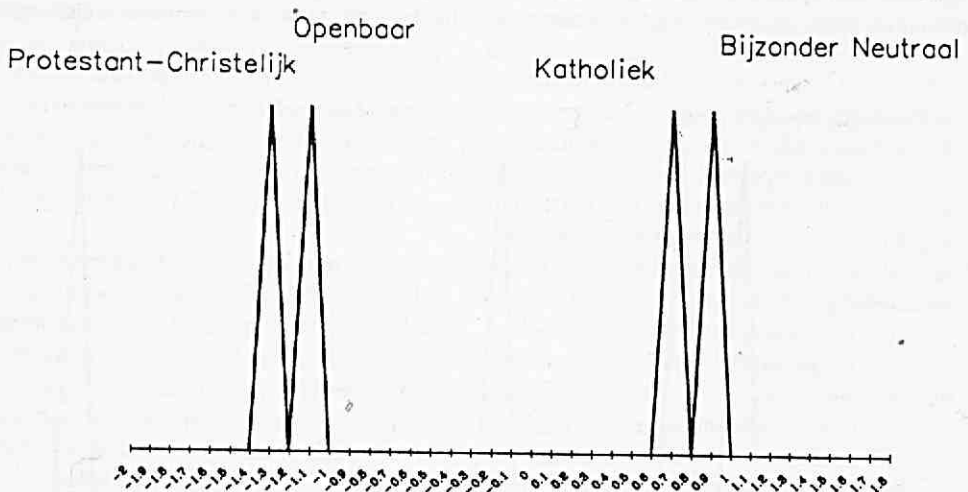
Uit Figuur 1 kunnen we afleiden dat de protestantse en katholieke organisaties elkaar nauwelijks ontlopen in de verdediging van de 'vrijheid van het onderwijs', terwijl de algemeen-bijzondere organisaties dat ook doen maar dichter bij het gemiddelde liggen. De openbare organisaties staan heel duidelijk aan de andere kant van de scheidslijn rond de kwestie van de

'vrijheid van het onderwijs'. Kortom, er is een duidelijke 'verzuilde scheiding' over de 'vrijheid van het onderwijs'.

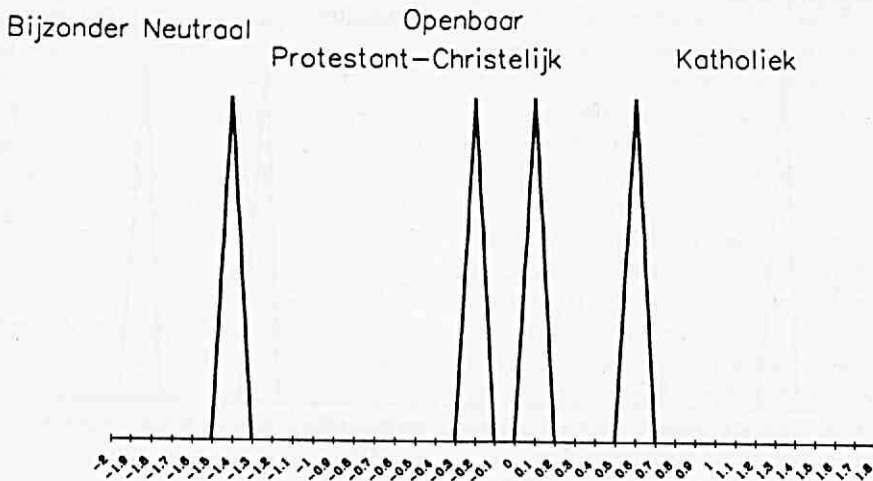
Opvallend bij Figuur 2 is dat blijkt dat de protestantse en openbare organisaties in hun opvatting over de 'kwaliteit van het onderwijs' verschillen van de katholieke en algemeen-bijzondere organisaties. Dit verschil houdt onder meer in dat de protestantse en openbare organisaties de stelling 'het funderend onderwijs mag niet aan prijsmechanismen, zoals schoolgelden, worden onderworpen' onderschrijven, terwijl de katholieke en algemeen-bijzondere organisaties dat niet doen.

Bij functie 3 staan de protestantse en algemeen-bijzondere organisaties in hun opvattingen over de 'autonomie van scholen' tegenover de openbare en katholieke organisaties. Dit verschil houdt onder meer in dat de openbare en katholieke organisaties tegen een concurrentie tussen scholen zijn en ook niet geloven dat eigen Moslim- en Hindoe-scholen bijdragen aan de emancipatie van allochtonen.

De classificatieresultaten bij deze analyse zijn zeer gunstig te noemen. Het percentage juist gegroepeerde gevallen is 79.12. Per groep is dat 87.4% voor openbaar, 70.5% voor katholiek, 77.3% voor protestant en 67.4 voor algemeen-bijzonder. Waaruit blijkt dat de laatsten als groep het moeilijkst te 'classificeren' zijn of anders gezegd de meeste 'dissidenten' kennen.



Figuur 2. De groepsgemiddelden van de organisaties ingedeeld naar denominatie voor Functie 2 ('Kwaliteit van het onderwijs')



Figuur 3. De groepsmiddelen van de organisaties ingedeeld naar denominatie voor Functie 3 ('Autonomie van scholen')

2. *Belangenorganisaties.* De discriminant analyse van de tweede groeperingswijze naar belangenorganisaties levert de volgende resultaten op. Er kunnen twee discriminant-functies worden onderscheiden waarvan de voornaamste gegevens in Tabel 6 zijn weergegeven.

Tabel 6
Canonische discriminant-functies voor de indeling naar belangenorganisatie

Functie	Eigenwaarde	Percentage variantie	Canonische correlatie
1	1.92	58.0	0.81
2	1.40	42.0	0.76

Uit de matrix-structuur valt af te leiden dat de eerste functie items combineert die vooral betrekking hebben op de positie van de leerkracht. Dit zijn items die gaan over het stakingsrecht, betere betaling, meer invloed van leerkrachten en professionalisering van het beroep. De tweede functie is iets verrassender. Deze functie omvat items die betrekking hebben op de invloed of controle op de school die niet afkomstig is van leerkrachten, zoals de invloed van ouders, leerlingen en inspectie.

De groepsgemiddelden kunnen we in de Figuren 4 en 5 weergegeven.

Uit Figuur 4 kunnen we afleiden dat de vakorganisaties en de ouderorganisaties het verst uit elkaar liggen, terwijl de besturen een positie

daar tussenin bekleden, dicht bij de ouderorganisaties. Dit is een vrij voor de handliggende scheiding op basis van belangen.

Bij functie 2 verschillen de besturen het sterkst van mening met de ouders en nemen de vakorganisaties een positie precies midden tussen de beide anderen in.

De classificatieresultaten van deze analyse zijn zeer gunstig te noemen, zelfs beter dan bij de eerste groeperingswijze. Het percentage juist gegroepeerde gevallen is 88.16. Per groep is dat 84.9% voor de besturen, 91.1% voor de ouders, 90.9% voor de vakorganisaties.

3. *Politieke tegenover niet-politieke organisaties.* Er kan één discriminant-functie worden onderscheiden waarvan de voornaamste gegevens in Tabel 7 zijn weergegeven.

Tabel 7
Canonische discriminant-functie voor de indeling politieke niet-politieke organisaties

Functie	Eigenwaarde	Percentage variantie	Canonische correlatie
1	0.29	100	0.47

Uit de matrix-structuur valt af te leiden dat deze functie wederom items combineert die betrekking hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Het opvallende (zie voor groepsgemiddelden Figuur 6) is dat de politieke organisaties nog

Vakorganisaties

Besturen

Ouders

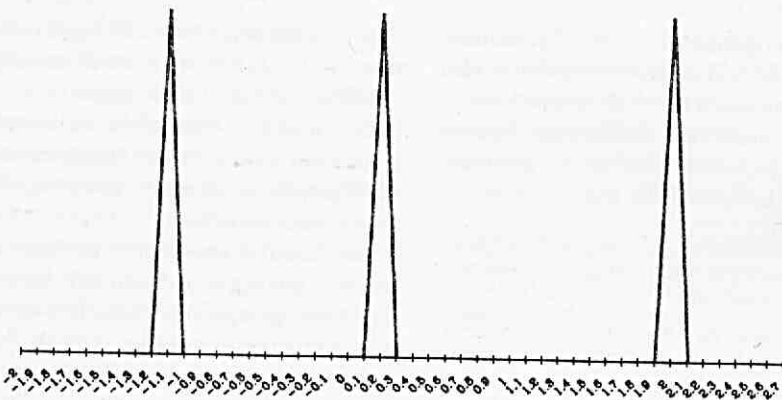


Figuur 4. De groepsgemiddelden van de belangenorganisaties voor Functie 1 ('Positie van de leerkracht')

Besturen

Vakorganisaties

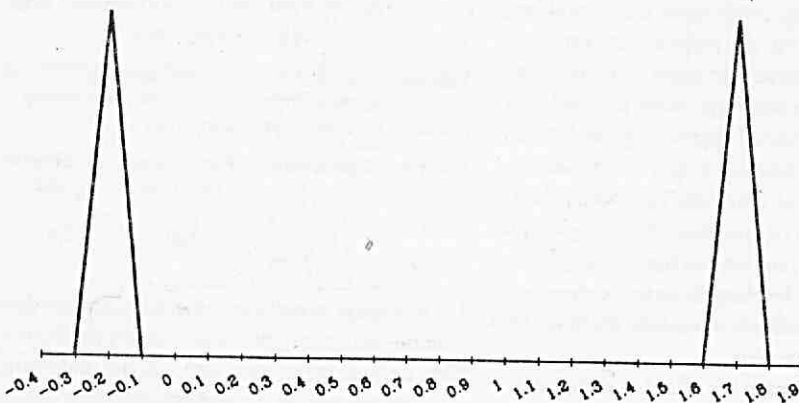
Ouders



Figuur 5. De groepsgemiddelden van de belangenorganisaties voor Functie 2 ('Controle van buitenaf')

Anderen

Politieke Partijen



Figuur 6. De groepsgemiddelden van de politieke en niet-politieke organisaties voor Functie 1 ('Kwaliteit van het onderwijs')

een sterk geloof hebben in de maakbaarheid of veranderbaarheid van het onderwijs onder invloed van de overheid.

De classificatieresultaten zijn ook hier zeer gunstig te noemen. Het percentage juist gegroepeerde gevallen is 85.15. Voor de politieke partijen is dat percentage 74 en de anderen 86.2.

3 Conclusies en discussie

De onderzoeksopzet

Hoewel het hoofddoel van deze studie voornamelijk inhoudelijk was - namelijk het blootleggen van waardenoriëntaties in het onderwijspolitieke debat -, willen we in deze slotbeschouwing toch eerst ingaan op een aantal methodologische aspecten.

Tot nu toe heeft het onderzoek naar opvattingen van verschillende groeperingen of personen over het onderwijs bijna altijd betrekking gehad op hele specifieke kwesties. Het interessante van deze internationale studie was juist het zoeken naar onderliggende patronen bij *een uitgebreide reeks* van onderwerpen. Deze studie is waarschijnlijk een van de eerste systematische pogingen op dit vlak¹⁴. Het is dan ook niet verwonderlijk dat wij een aantal problemen hebben ontmoet. Deze problemen hebben vooral te maken met het comparatieve karakter van de studie.

Het belangrijkste probleem bij een comparatieve studie is het vraagstuk van de vergelijkbaarheid: in hoeverre wordt in de verschillende landen hetzelfde gemeten? Dit vraagstuk speelt in alle stadia van het onderzoek (zie Halman, 1991). Omdat ons onderzoek een replicatieonderzoek was, spitsten de problemen in de conceptualiseringsfase zich allereerst toe op de vraag of het onderzoek van Landsberger c.s. een aanvaardbaar conceptueel kader bood. Voor een verkennend onderzoek naar waardenpatronen is de inductieve benadering van Landsberger c.s. voor de hand liggend en heel acceptabel, maar in de toekomst verdient het aanbeveling uit te gaan van meer analytische modellen. Het tweede conceptualiseringsprobleem was de keuze van organisaties: hoe vergelijkbare organisaties te vinden? Wij hebben de oplossing van dit probleem gezocht door een

groter aantal organisaties dan in de andere landen te kiezen. Op die wijze is grotendeels recht gedaan aan de complexiteit van het Nederlandse (verzuilde) organisatieveld.

De problemen in de operationalisatiefase waren wellicht het belangrijkste en spitsten zich toe op de vertaling van de vragenlijsten. De moeilijkheden die zich voordoen bij het vertalen van vragenlijsten zijn al eens door Warwick en Osherson samengevat in zes 'dimensions of equality' (1973, pp. 28-30): 'lexical meaning, grammatical meaning, context, response style, salience, scale points'. Halman (1991, p. 40) merkt in dit verband terecht op dat de zekerheid dat een vertaling gelukt is, nooit is te geven.

De problemen in de fase van data-verzameling zijn in ons geval gering gebleven en hebben, voor zover aanwezig, weinig met het comparatieve karakter te maken gehad. De angst dat belangrijke (groepen) respondenten niet zouden meewerken en de vergelijkbaarheid daarmee zou afnemen, is ongegrond gebleken. We kunnen eerder het tegendeel vaststellen: de data-verzameling, met name de respons, is beter verlopen dan in andere landen.

De problemen in de analysefase waren daarentegen weer groter. Dit hing deels samen met de informatie die wij van de hoofdonderzoekers ontvingen, deels met de door hen gebruikte technieken. Ondanks de volle medewerking van Landsberger c.s. was het om verschillende (praktische) redenen toch moeilijk om alle informatie te verkrijgen die nodig was voor de verschillende soorten analyses. Het feit dat meer ontwikkelde statistische technieken in het project van Landsberger c.s. gebruikt zijn, is zonder meer een verdienste van het onderzoek. De wijze waarop deze technieken gebruikt zijn, is volgens ons echter kritiseerbaar. Aangezien de factoranalyse voor ons te weinig opleverde, zijn wij tot een discriminantanalyse overgegaan. Deze analyse leverde voor de Nederlandse situatie meer resultaten op dan de factoranalyse.

Inhoudelijke resultaten

De studie, zoals zij door Landsberger c.s. is uitgevoerd, bracht vier gemeenschappelijke factoren of thema's aan het licht die de discussies over specifieke onderwijspolitieke vraagstukken in Engeland, West-Duitsland en de Verenigde Staten beheersen. De belangrijkste fac-

tor bleek - vrij onverwacht - het vraagstuk te zijn of bepaalde 'marktmechanismen' al dan niet in het onderwijssysteem ingebouwd moesten worden. Een voorbeeld hiervan is de stelling dat de ouders meer interesse tonen voor de prestaties van hun kinderen, wanneer ze meer moeten bijdragen in de kosten van het onderwijs. De aanwezigheid van de factor 'Marktgerichtheid' blijkt uit het feit dat enerzijds een groot aantal specifieke onderwerpen vanuit dit gezichtspunt wordt gezien, anderzijds individuen en organisaties duidelijk van elkaar verschillen op dit punt. Als algemene trend kon worden vastgesteld dat de meeste groepen in West-Duitsland positief tegenover het gebruik van 'marktmechanismen' staan, terwijl men in Engeland en de Verenigde Staten over het algemeen veel gereserveerder is.

Opvallend is dat de factor 'Marktgerichtheid' in de Nederlandse situatie niet of nauwelijks kan worden onderscheiden. Analyses zowel met de gereduceerde vragenlijst, die dezelfde items als de vragenlijsten in de andere landen bevat, als met de vrijwel volledige vragenlijst brengen een dergelijke factor niet aan het licht. Het (vrijwel) ontbreken van de factor 'Marktgerichtheid' kan betekenen dat de (on)tevredenheid over het functioneren van het Nederlandse onderwijs op een andere wijze tot uitdrukking komt. Een verklaring voor het ontbreken van deze factor kan liggen in het feit dat wij - zeker in vergelijking met het buitenland - een zeer grote mate van keuzevrijheid bezitten. Deze keuzevrijheid is in feite een vorm van consumentensoevereiniteit en in die zin een belangrijk 'marktmechanisme'.

De tweede factor die in de drie andere landen werd aangetroffen, was het thema 'Traditionele waarden'. Hier ging het om twee soorten kwesties: enerzijds 'gevoelige' onderwerpen als seksuele voorlichting en vredesopvoeding, anderzijds zaken die te maken hebben met opvoedingsproces als zodanig (bijvoorbeeld discipline). Deze factor speelde vooral in West-Duitsland een grote rol. Ook dit thema kan in de Nederlandse situatie nauwelijks als een factor van betekenis worden aangemerkt. De vrijheid van richting en inrichting, zoals wij die kennen, biedt blijkbaar voldoende ruimte aan meer traditioneel georiënteerde personen en groepen om 'hun ei kwijt te kunnen'. Het gevolg is dat dergelijke gevoelige kwesties niet uitgroeien

tot algemene 'issues'. Wat bij de analyse van de uitgebreide vragenlijst wel in Nederland naar voren komt, is de factor 'Back to basics'. Zo'n factor is natuurlijk veel sterker verweven met de discussie over kerndoelen en vormt daarom een nationaal thema waarover men van mening kan verschillen.

Een derde factor die in de internationale vergelijking naar boven kwam, was in feite het spiegelbeeld van de vorige factor, namelijk 'Brede onderwijsdoelen'. Bij deze factor gaat het om de vraag in hoeverre het onderwijs ook andere doeleinden dan strict 'intellectuele' moet nastreven. Hieronder vallen bijvoorbeeld de extra steun aan achterstandsgroepen en aandacht voor brede vormingsdoelen zoals anti-racisme. Deze factor rolt er bij verschillende analyses van de Nederlandse situatie wel steeds uit. Dit is een thema dat de gemoederen in Nederland blijkbaar ook bezighoudt. Bij de analyse met de gereduceerde vragenlijst is deze factor duidelijk sterker aanwezig dan de andere drie factoren. Bij de analyse van de uitgebreide vragenlijst echter is deze factor minder 'sterk' dan een factor die men 'Strengere eisen / Autonome school' zou kunnen noemen. Dit houdt overigens niet in dat de aandacht voor gelijke kansen afwezig is.

De vierde gemeenschappelijke factor die Landsberger e.a. op grond van hun factoranalyse onderscheiden hebben, is de houding tegenover onderwijsgevend. Deze factor groepeerde items die allemaal te maken hebben met meer of minder steun aan leerkrachten, zoals een betere beloning, hogere status of meer invloed over personeelszaken, beheersaangelegenheden en het curriculum. Ook bij deze factor scoorden de organisaties in West-Duitsland veel negatiever dan die in andere landen. Uit de frequentietabellen van de items die betrekking hebben op leerkrachten was al gebleken dat de houding van Nederlandse organisaties ten aanzien van de onderwijsgevend over het algemeen vrij positief is. Nu blijkt zowel uit de factoranalyse met de gereduceerde als die met de uitgebreide versie dat de factor 'Invloed/Belangen van leerkrachten' ook in Nederland te onderscheiden is. Deze factor weegt in het geheel van factoren minder zwaar dan factoren als 'Leerling centraal', 'Invloed/Belangen van ouders' en 'Rol van de overheid'. Bovendien is in Nederland een afzonderlijke factor 'Anti-

leerkracht houding' te extraheren. Overigens is opvallend dat behalve in Nederland alleen in West-Duitsland een afzonderlijke factor 'Rol van de overheid' te ontdekken valt.

Wanneer we de vergelijking met de analyses van Landsberger e.a. voltooiën, valt op dat zij alleen in Engeland en de Verenigde Staten een factor 'Invloed/Belangen van schoolleiders' hebben gevonden. In de Verenigde Staten was dit zelfs een vrij belangrijke (vijfde) factor. Dit gegeven stemt overigens overeen met resultaten uit het internationale onderzoek naar de 'effectieve school': 'instructional leadership' wordt in de Verenigde Staten belangrijker gevonden dan in andere landen. In West-Duitsland is de factor 'Schoolleiders' deel van de factor 'Traditionele waarden'. In de Nederlandse situatie komt de factor 'Invloed/Belangen van schoolleiders' er alleen bij de analyse van de uitgebreide versie uitrollen, en dan pas als achtste factor. Dit bevestigt de indruk dat de schoolleiders in Nederland (nog) geen grote plaats in het denken innemen.

Trekken we een algemene conclusie uit de bovenstaande vergelijking van factoren dan kunnen we vaststellen dat de waardenoriëntaties in de Nederlandse onderwijspolitiek nogal verschillen met die in andere landen. Een directe vergelijkende analyse van de Nederlandse steekproef met de Amerikaanse factorstructuur toont zelfs aan dat de Nederlandse situatie aanzienlijk verschilt van de Amerikaanse. Een aantal waardenoriëntaties blijkt weliswaar in alle landen te kunnen worden teruggevonden, maar een landenspecifieke interpretatie blijft noodzakelijk. Een factoranalyse van de uitgebreide versie van de Nederlandse vragenlijst levert een nogal complexe structuur van tien factoren op, waarbij opvalt dat de meeste factoren te benoemen zijn in termen van 'Invloed/Belangen'. Hieruit kunnen we afleiden dat de Nederlandse waardenoriëntaties nog steeds sterk verweven zijn met de corporatistische organisatiwijze van het onderwijs (zie ook Van Wieringen, 1987). Om dit gegeven nog diepgaander te analyseren is het interessant naar de uitkomsten van onze discriminantanalyses te kijken.

Door middel van een discriminantanalyse zijn wij nagegaan welke combinaties van variabelen (functies) de groepen, die het Nederlandse

onderwijsveld kent, onderscheiden. Wij zijn daarbij uitgegaan van drie soorten groepen: verzuilde groepen, belangenorganisaties en ten slotte politieke tegenover niet-politieke organisaties. Met deze analyse kunnen we vaststellen welke groepen over wat verschillen en hoeveel individuen zich aan hun groep 'conformereren'. Indicatie voor dit laatste wordt verkregen door het percentage goed geclassificeerde gevallen. Dit percentage blijkt bij alle uitgevoerde analyses vrij hoog (rond de 80%). Dit betekent dat de gevonden classificaties significant te noemen zijn.

Uit de analyse met een indeling naar protestantse, katholieke, openbare, en algemeen-bijzondere organisaties kunnen we eerst een combinatie van variabelen (functie) onderscheiden die wij het beste kunnen omschrijven als 'vrijheid van onderwijs'. Dit was bovendien het sterkste onderscheid dat kan worden aangetroffen. Hierbij kon een duidelijke 'verzuilde scheiding' vastgesteld worden: de katholieke, protestantse en in iets mindere mate de algemeen-bijzondere organisaties staan duidelijk tegenover de openbare organisaties.

De tweede functie die onderscheiden kan worden, hebben wij benoemd als 'de kwaliteit van het onderwijs'. Hieronder vallen items die betrekking hebben op de invloed van de inspectie, de professionalisering van leerkrachten, aandacht voor probleemkinderen en bijvoorbeeld de stelling 'het funderend onderwijs mag niet aan prijsmechanismen, zoals schoolgelden, worden onderworpen'. Hier lag het verschil van mening tussen de protestantse en openbare organisaties aan de ene kant en de katholieke en algemeen-bijzondere aan de andere kant. De derde en zwakste functie die onderscheiden kan worden, valt moeilijker te benoemen. Deze functie combineert onder meer items die te maken hebben met de autonomie van scholen. Hierbij stonden de protestantse en algemeen-bijzondere organisaties tegenover de openbare en katholieke organisaties. Opvallend hierbij was dat de openbare en katholieke organisaties niet geloven dat eigen Moslim- en Hindoe-scholen bijdragen aan de emancipatie van allochtonen, terwijl de protestantse organisaties dat wel deden.

Uit de analyse met de indeling naar belangenorganisaties kan als eerste en belangrijkste functie onderscheiden worden een combinatie

van items die vooral betrekking hebben op (de verbetering van) de positie van de leerkracht (bijvoorbeeld een betere betaling en meer invloed van leerkrachten op het onderwijs). Bij deze functie liggen de vakorganisaties en de ouderorganisaties het verst uit elkaar, terwijl de besturen een positie daar tussenin bekleden, dicht bij de ouderorganisaties. Dit is een vrij voor de hand liggende scheiding.

De tweede functie is iets verrassender. Deze functie omvat items die betrekking hebben op de invloed of controle op de school die niet afkomstig is van leerkrachten, zoals de invloed van ouders, leerlingen en inspectie. Hierbij verschillen de besturen het sterkst van mening met de ouders en nemen de vakorganisaties een positie precies midden tussen de beide anderen in.

Uit de analyse met de indeling politiek tegenover niet-politiek komt ten slotte één functie naar voren die wederom items combineert die betrekking hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Opvallend punt is dat het verschil vooral betrekking heeft op de mogelijkheden van de overheid om het onderwijs te veranderen.

Op grond van de resultaten van de discriminantanalyse kunnen we dus samenvattend stellen dat de verzuilde scheidslijnen bij een aantal belangrijke thema's niet verdwenen zijn en dat de leidinggevende individuen van de verschillende organisaties zich duidelijk conformeren aan zowel de groepslijn als het belang dat hun organisatie vertegenwoordigt:

Noten

1) Het groter aantal organisaties in Nederland komt niet zozeer door een grotere diversiteit in de categorieën respondenten, maar door de verzuilde organisatiewijze. Bij elke met het buitenland vergelijkbare categorie moesten ten minste drie organisaties (openbaar, katholiek en protestant) worden opgenomen. Op deze wijze is wel voldaan aan de eis van vergelijkbaarheid van de groepen respondenten in de verschillende landen.

2) Voor de inhoudelijke beoordeling en beoordeling van de relevantie van de items zijn 15 collega-onderzoekers en 30 cursisten van de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement geraadpleegd.

3) Omdat we om verschillende redenen niet de beschikking kregen over de volledige data-set hebben

wij noodzakelijkerwijs belangrijke beperkingen in acht moeten nemen. Zo was een voor de hand liggende stap om een factoranalyse te berekenen over de gegevens van alle respondenten niet mogelijk. Zie ook de discussie en de voetnoten 4, 5, 10 en 11.

4) Per land kwamen er verschillende factoren naar voren, maar een nadere beschouwing leerde dat er vier gemeenschappelijke factoren waren. Daarnaast waren er nog drie factoren min of meer gemeenschappelijk die betrekking hadden op de invloed/belangen van ouders, overheid en schoolleiders. De basis waarop Landsberger e.a. tot hun conclusies kwamen vinden wij zelf kritiseerbaar.

5) Aangezien we niet beschikten over de oorspronkelijke correlatiematrix, of enige variantie- en covariantieschattingen van de Amerikaanse populatie, waren we niet in staat een multi-sample analyse voor de vergelijking toe te passen. Het materiaal waarover we de beschikking hadden gekregen waren de matrix-structuur en de tussenfactor-correlatiematrix. De ladingen die van nul afweken en de correlaties tussen de factoren werden in onze analyse als vrije parameters beschouwd. Verder werd er vanuit gegaan dat de tussenfactor-correlatiematrix gestandaardiseerd was. Andere waarden werden op nul gesteld. De ons verstrekte gegevens waren gebaseerd op vier sets van items (22 in totaal) die gebruikt waren bij de confirmatieve factoranalyse. We konden dus niet uitgaan van de gegevens van de exploratieve factoranalyse van 66 gemeenschappelijke items.

6) Op grond van eerdere analyse van de correlatie tussen de items hebben we gekozen voor het gebruik van polychorische schattingen van de correlatiematrix in plaats van de gebruikelijke produktmoment-correlatiematrix. De produktmoment-matrix van correlatie gaf overigens dezelfde resultaten.

7) Dit percentage is voor verklarende doeleinden weliswaar gering, maar nog wel meer dan de percentages die Landsberger e.a. hebben gevonden (namelijk onder de 50%).

8) Het was zelfs zo dat na de verwijdering van een drietal items die voor de 'Nederlandse cultuur' weinig relevant waren en slechts voor de vergelijking waren opgenomen, de resultaten beter werden (de verklaarde variantie steeg daarmee naar 45%).

9) De scree-test is een door Cattell bepleite stopregel. De regel komt neer op stoppen wanneer de eigenwaarden beginnen af te platten en een bijna horizontale helling vormen. Zie Goldstein en Dillon (1984, pp. 48-49). Wij hebben deze test toegepast

omdat de eerder gevonden 19 factoren een eigenwaarde groter dan 1.0 hadden.

10) Ook Landsberger e.a. hebben hier voor gekozen omdat zij veronderstelden dat de dimensies met elkaar konden samenhangen.

11) De wijze waarop Landsberger e.a. deze factoroplossing gebruikt heeft is overigens discutabel. Ook dat is een reden voor ons geweest om deze weg niet te kiezen.

12) Wilks lambda "is a statistic which takes into consideration both the differences between groups and the cohesiveness or homogeneity within groups. By cohesiveness I mean the degree to which cases cluster near their group centroid. Thus, a variable which increases cohesiveness without changing the separation between the centroids may be selected over a variable which increases separation without changing cohesiveness" (Klecka, 1980, p. 54).

13) Benadrukt moet worden dat de verschillende functies voor een bepaalde groepering orthogonaal zijn, dat wil zeggen onafhankelijk. Daarom kan de informatie die door een functie wordt verklaard niet gebruikt worden voor de volgende functies.

14) In het kader van het zgn. SOCON-project is door A. J. A. Felling en P. van der Kley nagegaan hoe de Nederlandse bevolking tegen onderwijs en leren aankijkt, welke opvoedingswaarden men huldigt en welke motieven ten grondslag liggen aan de schoolkeuze. Het zou interessant zijn de verschillen en overeenkomsten na te gaan tussen de waardenoriëntaties van de gehele bevolking (SOCON-project) en die van de 'onderwijselite' (het hier gerapporteerde project).

Literatuur

Goldstein, M., & Dillon, W.R. (1984). *Multivariate analysis; methods and applications*. New York: Wiley.

Guttman, L., & Levy, S. (1974). *Values and attitudes of Israeli high school youth*. Jerusalem.

Halman, L. (1991). *Waarden in de Westerse wereld. Een internationale exploratie van de waarden in de westerse samenleving*. Tilburg: Tilburg University Press.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1986). *Lisrel VII; User's guide*. Mooresville, ID: Scientific Software.

Klecka, W.R. (1980). *Discriminant analysis*. Beverly Hills: Sage publications.

Landsberger, H. A., Carlson, J. R., & Campbell, R. T. (1988). Education policy in comparative perspective. *Research Papers in Education*, 3, 103-130.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rummel, J. R. (1970). *Applied factor analysis*. Evanston: Northwestern University Press.

Warwick, D. P., & Osherson, S. (1973). *Comparative research methods*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Wirt, F., Mitchell, D., & Marshall, C. (1988). Culture and education policy. Analysing values in state policy systems. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 271-284.

Wieringen, A. M. L. van (1987). Deregulering en kritieken op het onderwijsbeleid. In L. Genemans (red.) *Autonomie van scholen en deregulering*. Nijmegen: ITS.

Manuscript aanvaard 24-3-1992

Auteurs

S. Karsten is werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam.

C. A. M. Groot was van 1989 tot 1992 werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam.

M. A. Ruiz was in 1991 in het kader van het Network Educational Science Amsterdam enige maanden werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Abstract

Values in the education policy of The Netherlands. A comparative study

S. Karsten, C. A. M. Groot & M. A. Ruiz. *Pedagogische Studiën*, 1992, 69, 81-98.

The objectives of this comparative study (the Netherlands, England and Wales, West-Germany and the USA) were to establish: (1) which values underlie the

disputes over more specific issues of which debates over education policy in each country consists; and (2) to what extent these countries share those values. Questionnaires of between 97 to 109 items were drawn up in each of the four countries, the items reflecting the concrete issues under debate. About 60 of the items were common; some were unique to the country concerned. Respondents consisted of the entire leadership of major organizations involved in the education policy debates of their countries. More than 4000 individuals from 118 organizations returned completed questionnaires. The response rate in the Netherlands was the highest with 72%. Analysis of the responses (exploratory and confirmatory factor analyses) showed that the value orientations between the Netherlands and the other three countries (which have more in common) differ. The most important common factor 'Introduction of 'market-like' mechanisms into the field of education' was not found in the Dutch situation. Most Dutch factors showed a corporatist character. A discriminant analysis of the Dutch situation showed amongst others important differences between groups along confessional lines (Protestant, Catholic, Liberal and Public organizations).