

# Een onderzoek naar keuzeprocessen voor nieuwe methodes op de basisschool\*

H. A. M. FRANSSEN

Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit  
Utrecht

## Samenvatting

*In het HOKO-project is onderzoek gedaan naar de wijze waarop leerkrachtenteams op de basisschool nieuwe methoden (leerboeken) kiezen. Aan de hand van gegevens uit dat project wordt in dit artikel een aantal aspecten van dergelijke keuzeprocessen besproken. Begonnen wordt met een probleemanalyse. Daarna volgt een verslag van het onderzoek. Dit laatste valt in twee fasen uiteen. De eerste fase betreft een exploratie via participerende observatie, interviews achteraf en een enquête onder een grote groep scholen. In de tweede fase is in een vergelijkend design een evaluatie aan de orde van een eerder ontwikkelde handleiding. De voornaamste uitkomsten van het onderzoek worden per fase beknopt weergegeven. Ze betreffen respectievelijk feitelijke gegevens over het verloop van keuzeprocessen en een vergelijking tussen keuzeprocessen van wel- en niet-handleidinggebruikers. Wat dit laatste betreft zijn er aanwijzingen dat de handleiding een meer verantwoord verloop van het keuzeproces bevordert. In de nabeschouwing wordt de balans opgemaakt en worden zinvolle mogelijkheden voor vervolgonderzoek aangegeven.*

\* Dit artikel had niet geschreven kunnen worden zonder het vele werk dat binnen het HOKO-project is verricht.

Ik ben aan de totale projectgroep dank verschuldigd en eveneens aan N. Lagerweij, D. Meesters, D. van der Ploeg en K. Stokking, die een eerdere versie van dit artikel van kritisch commentaar hebben voorzien.

## 1 Inleiding

### 1.1 Het kiezen van methodes als praktische opgave

De invloed van leerboeken op onderwijsleerprocessen wordt in het algemeen vrij hoog ingeschat. Dit oordeel berust voornamelijk op ervaringen uit de onderwijspraktijk, immers onderzoeksgegevens hieromtrent zijn schaars (Lagerweij, 1984). Als men leerboeken gebruikt in een samenhangende reeks verdeeld over verschillende achtereenvolgende leerjaren heen, spreekt men meestal over methodes.

Methodes hebben bepaald niet het eeuwige leven. Na verloop van tijd raakt men erop uitgekeken. Men vindt dat ze niet meer voldoen aan de eisen, bijvoorbeeld omdat de inhoud niet is aangepast aan nieuwe inzichten, of omdat men er didactisch gezien niet meer mee uit de voeten kan. Ook spelen andere motieven een rol zoals het verslijten van het materiaal of het verschijnen van een nieuwe meer aantrekkelijke methode voor de aankoop waarvan men over de financiële middelen beschikt. Hoe dan ook, na verloop van tijd worden in gebruik zijnde methodes vervangen.

Voor de keuze van een nieuwe methode zijn in de eerste plaats de betrokken docenten verantwoordelijk. Op de basisschool is dit meestal het gehele team, bij het voortgezet onderwijs is het een zaak van de vaksecties. Een voor de school meest geschikte methode betekent een belangrijke factor voor het in didactisch opzicht goed functioneren. Keuzeprocessen van nieuwe methodes zijn daarom geen vrijblijvende bezigheden. Integendeel, ze houden voor teams de opdracht in voor het lesgeven wat betreft de hulpmiddelen de meest optimale condities te creëren. Dit vraagt om een weloverwogen aanpak.

In het algemeen kan men stellen, dat keuzeprocessen ingewikkelder verlopen naarmate er meer mensen bij betrokken zijn. Dit geldt ook voor keuzeprocessen gericht op de aanschaf van nieuwe methodes. Hierbij zijn in de huidige school in de meeste gevallen meer personen betrokken dan vroeger het ge-

val was. Toen lag de beslissing niet zelden in handen van één docent of het hoofd van de school. De groter geworden groep belissers betekent een complicerende factor. Ook om andere redenen is het huidige keuzeprocessus complex. De tijd van het kiezen overwegend op basis van traditie is voorbij. Het doel en de ideologische achtergronden van de school staan ter discussie. Het onderwijs is op vele terreinen in beweging. Men streeft op nagenoeg alle niveaus veranderingen na, waarbij zowel het vormingsideaal als de inrichting van de school in het geding zijn. Daarnaast wordt men overstroomd door materiaal dat eventueel is te gebruiken. De uitgevers spelen immers op de ontwikkelingen in en zorgen voor een ruim aanbod. Het uitziften van waardevolle zaken vraagt veel tijd en overleg.

Door deze en dergelijke factoren wordt het kiezen van een nieuwe methode een steeds moeilijker opgave. Toch krijgt iedere school er vroeg of laat mee te maken. Het keuzeprocessus vormt derhalve een reëel praktisch probleem waarvoor een adequate ondersteuning op zijn plaats is. Deze is op verschillende wijzen te geven. Doeltreffend is bijvoorbeeld de informatie die verkrijgbaar is bij de C.R.L. (de Centrale Registratie Leermiddelen, een afdeling binnen de S.L.O.) over een aantal formele kenmerken van verschillende methodes. Een speciale functie hebben de schoolbegeleidingsdiensten (A.L.M., 1983).

### 1.2 *Onderzoek gericht op keuzeprocessen*

Met betrekking tot de vraag hoe keuzeprocessen in verband met de aanschaf van nieuwe methodes verlopen, zijn tot nu toe weinig concrete gegevens bekend. Wel is onderzoek verricht betreffende het beoordelen van leerboeken (Van Bockel, 1973, 1974, 1975; Van Meerem, 1976; Van Meerem, Tordoir, 1976, 1977; Van Meerem, e.a., 1977; Van Meerem, 1982; Nijmeegse werkgroep Taaldidactiek, 1978). Ook in Duitsland was en is men in dit opzicht actief, onder andere in het 'Institut für Schulbuchforschung e.V.', verbonden aan de universiteit van Duisburg met een lange reeks van publikaties (o.a. Stein, 1979). Het schoolboekenonderzoek heeft ongetwijfeld te maken met keuzeprocessen. Het beoordelen gaat aan het kiezen vooraf. Het is er echter zeker niet mee gelijk te stellen. Bovendien worden de relaties tussen het beoor-

delen van leerboeken en de keuze ervan slechts zelden expliciet aan de orde gesteld.

Uitdrukkelijk gericht op keuzeprocessen was een project met de enigszins misleidende naam *Methoden Beoordelingsinstrument* (het *MEBI*-project, Franken, e.a., 1979). Hierbinnen is voor schoolteams een handleiding geconstrueerd die in een vervolgonderzoek is uitgetoetst op een zevental basisscholen (Hoenen, Thijssen, 1980). Ook op diverse andere plaatsen zijn handleidingen gemaakt ter ondersteuning van keuzeprocessen (Langermans, 1975; Schooladviesdienst Apeldoorn, 1978; Schooladviesdienst Doetinchem, 1978; Derksen en Krabbendam, 1979). Deze zijn echter in theoretisch opzicht in beperkte zin onderbouwd en hebben slechts betrekking op deelaspecten van keuzeprocessen zoals bijvoorbeeld methodevergelijking. Voor zover ons bekend was het *MEBI*-project het enige onderzoek dat gepoogd heeft het totale proces van kiezen, opgevat als teamproces en bestaande uit marktverkenning, methodevergelijking en beslissingsprocedure, te structureren. Dit project is voortgezet in het *HOKO*-project (*Handleiding en Onderzoek van Keuzeprocessen van Onderwijsleerpakketten, SVO-project 0 500*) een door de S.V.O. gesubsidieerd onderzoek dat vanaf 1980 tot eind 1983 eveneens liep binnen de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht.

Behalve het onderzoek dat rechtstreeks is gekoppeld aan keuzeprocessen of aspecten daarvan, zijn er ook vormen van onderzoek en theorievorming die, hoewel los ervan tot stand gekomen, onmiddellijk met de keuze-problematiek in verband zijn te brengen. Voorbeelden hiervan zijn: beslissingstheorieën, innovatie-theorieën, onderzoek betreffende het implementeren van curricula en vakdidactische gegevens. Beslissingstheorieën zijn van betekenis, omdat keuzeprocessen uiteraard ook beslissingsmomenten inhouden. Een enkele publikatie betreffende het nemen van beslissingen binnen en pedagogische context (Fitzgibbons, 1981) lijkt zonder meer relevant. Ook innovatietheorieën (o.a. Lagerweij in: Van Kemenade, 1981) zijn de moeite van het raadplegen waard, immers het kiezen van een nieuwe methode betekent in de meeste gevallen het op gang brengen van een onderwijsinnovatie. Ook zijn van betekenis onderzoeken be-

treffende het implementeren van curricula (o.a. Fullan en Pomfret, 1977), immers nieuwe methodes worden gekozen omdat men verwacht ze op een bepaalde manier te kunnen gebruiken. (Vak)didactische theorieën zijn relevant om een keuze voor een methode naar vakinhoudelijke en didactische vormgeving te kunnen motiveren.

Deze en dergelijke theorieën zijn in overvloed aanwezig. Ze hebben echter alle gemeen, dat ze niet direct toepasbaar zijn op het te onderzoeken probleemgebied, maar op hun bruikbaarheid moeten worden onderzocht. Dit veronderstelt een creatief denkproces vertrekkend vanuit en gestuurd door een probleemanalyse betreffende het voorwerp van onderzoek.

### 1.3 *Bespreking van de keuzeproblematiek aan de hand van gegevens uit het HOKO-project.*

We zullen in dit artikel een aantal aspecten van de problematiek betreffende het kiezen van nieuwe methoden bespreken. Dit zal gebeuren aan de hand van gegevens uit het reeds eerder genoemde HOKO-project (1.2), waarbij we ons zullen baseren op het begin 1984 verschenen eindrapport (Kösters, e.a., 1984). In dit project is vooral aandacht besteed aan de besluitvorming. Overwegend vanuit deze optiek zal de problematiek in dit artikel worden besproken. Het is uiteraard ook mogelijk de vraagstukken vanuit een didactische invalshoek te benaderen. Deze wordt niet geheel verwaarloosd maar blijft toch op de achtergrond.

Het HOKO-project heeft samengewerkt met een project aan het S.C.O. te Amsterdam ((SVO-project 0501). Hierbij is een taakverdeling afgesproken. Het HOKO-project was gericht op het basisonderwijs, het Amsterdamse project koos het voortgezet onderwijs als werkterrein. Dit heeft, omdat we ons baseren op het HOKO-project, tot gevolg dat de hierna te bespreken vraagstukken in de eerste plaats betrekking hebben op keuzeprocessen binnen teams van basisscholen. Het accent zal liggen op de vraag hoe deze zijn te onderzoeken en welke gegevens het HOKO-project hieromtrent heeft opgeleverd. Ook zal worden ingegaan op mogelijkheden van vervolgonderzoek. We stellen de volgende punten aan de orde.

We beginnen met een probleemanalyse be-

treffende het te onderzoeken object, de methodekeuze op de basisschool (2). De probleemanalyse bestaat uit een samenvatting van een aantal ideeën, zoals die ook binnen het HOKO-project centraal hebben gestaan. In een volgende paragraaf (3) komt de opzet van het HOKO-onderzoek aan de orde, verdeeld over twee fasen: de exploratieve fase (3.2) en de evaluatie van een handleiding (3.3). Paragraaf 4 geeft een samenvatting van enkele belangrijke uitkomsten van het onderzoek. Tenslotte volgt een nabeschouwing (5). Hierin werken we een aantal mogelijkheden voor vervolgonderzoek uit.

## 2 *Een probleemanalyse*

Het verrichten van onderzoek naar keuzeprocessen van teams van basisscholen gericht op de aanschaf van nieuwe methodes en wel zodanig dat hiervan hulp en ondersteuning valt te verwachten, vormt een uitdaging die om een uitvoerige bezinning vraagt wat betreft de aanpak. Het probleemgebied is omvangrijk. Het is niet onmiddellijk inzichtelijk ten aanzien van welke aspecten en via welke onderzoeksmethoden informatie is te verzamelen. Binnen het HOKO-project is daarom op diverse momenten gewerkt aan een probleemanalyse.

Het is weinig zinvol hier tot in details weer te geven langs welke wegen ze tot stand is gekomen. (Voor degenen die hierover meer informatie wensen, kunnen we verwijzen naar de voortgangsrapporten en het eindrapport van het HOKO-project, Kösters, e.a., (1984).) We volstaan met het weergeven van het resultaat.

### *Algemene kenmerken*

Uitgegaan is van het gegeven dat keuzeprocessen plaatsvinden binnen een team. De keuze en de beslissing zijn derhalve de keuze en de beslissing van een groep en hebben de kenmerken van een dergelijk groepsproces.

Keuzeprocessen vormen voor ieder schoolteam een noodzaak. Men wordt vroeg of laat voor de opdracht gesteld, al is meestal nog wel uitstel mogelijk. Ieder lid van het schoolteam zal de methode gebruiken en heeft dus persoonlijk belang bij de keuze. Aan de uitzonderingen die op deze regel bestaan, zoals bijvoorbeeld een methode uitsluitend gericht

op aanvankelijk lezen, gaan we binnen deze algemene probleemanalyse voorbij. Ieder lid van het team gebruikt de methode niet als geheel, maar slechts gedeeltelijk, afhankelijk van het klasseniveau waarop men werkzaam is. Men zal vooral voor het deel dat men denkt te gaan gebruiken belangstelling hebben. Het keuzeproces betreft echter de methode als geheel. Het verschil in persoonlijke betrokkenheid vormt voor het doen van een gezamenlijke keuze een complicerende factor.

#### *De context*

Keuzeprocessen vinden niet geïsoleerd plaats, maar binnen een bestaande schoolstructuur. Ze zijn in hoge mate afhankelijk van de wijze waarop processen hierbinnen functioneren. Ze verlopen anders wanneer ze plaatsvinden binnen teams die als groep een eenheid vormen, een efficiënte stijl van vergaderen hebben ontwikkeld en waarvan de leden elkaar begrijpen en respecteren wat betreft opvattingen omtrent het onderwijs, dan wanneer dit niet of in mindere mate het geval is. Keuzeprocessen zijn gericht op het kiezen van een bepaalde methode echter binnen het kader van het door het team beoogde verbeteren van het functioneren van de school als geheel. Ze vormen als zodanig een kernmoment binnen het overleg dat gericht is op het ontwikkelen van een schoolwerkplan, waarmee eenzelfde schoolinnoverende doelstelling wordt nagestreefd.

#### *Een proces van kiezen*

Het gaat bij keuzeprocessen primair om het doen van keuzen, i.c. van een nieuwe serie schoolboeken. Bij een keuze spreekt men zijn voorkeur uit voor één van de aanwezige alternatieven. Een voorwaarde is, dat men de bestaande alternatieven kent. Dit betekent bij methodekeuzen, dat men op de hoogte moet zijn van minstens een deel van het aanbod op de markt. Om tot een verantwoorde keuze te kunnen komen is het noodzakelijk de vóór- en nadelen van de keuzemogelijkheden af te wegen om tenslotte definitief te beslissen, eventueel na het inwinnen van nieuwe informatie en het er bij betrekken van nog andere alternatieven. Dit zijn procesonderdelen die ook uit de algemene beslissingstheorieën bekend zijn (Vlek, Wagenaar, 1976). Bij methodekeuzen verdient

ook de aanleiding om de keuzeprocessen in gang te zetten de nodige aandacht. Niet zelden zal deze bestaan uit onvrede met het in gebruik zijnde materiaal.

#### *De motivering van de keuze*

Een belangrijke vraag tenslotte betreft het waarom van een bepaalde keuze. Door welke motieven laat men zich leiden en welke krijgen de hoogste prioriteit? In het HOKO-project is men er van het begin af van uitgegaan, dat er geen sprake is van een zuiver rationeel verlopende besluitvorming, waarbij de beslissingen deductief vanuit de meest zwaarwegende motieven zijn af te leiden. Hiervoor zijn minstens twee redenen. Onder de motieven vormen waarde-uitspraken een belangrijke groep. Deze zijn niet louter rationeel van aard en laten daarom een rechtlijnige deductie niet toe. In de tweede plaats zijn prioriteiten wat betreft motieven bij de bedoelde keuzeprocessen een zaak van inschatting. Men kiest voor toekomstige pedagogische-didactische processen waarbinnen, door het invoeren van nieuw materiaal, gewenste veranderingen moeten optreden. Op het moment van de keuze is men er echter nooit zeker van of dit werkelijk zal gebeuren. Bovendien blijft het mogelijk dat door het doen van een andere keuze nog betere resultaten worden bereikt. Men kan hoogstens bepaalde verwachtingen uitspreken. In hoeverre deze juist zijn is pas in een later stadium vast te stellen.

#### *Het ideale proces*

Het gegeven betreffende het niet zuiver rationeel verlopen van beslissingsprocessen had belangrijke consequenties voor de opvattingen binnen het HOKO-project betreffende een optimaal verloop van keuzeprocessen. In plaats van te streven naar zo rationeel mogelijk verlopende processen, was het realistischer een keuzeproces tot ideaal te nemen waarbij een keuze op zo verantwoord mogelijke wijze tot stand komt. Dit houdt in, het doorlopen van een aantal op grond van een logische analyse noodzakelijk geachte stappen, het expliciteren van minstens de belangrijkste motieven en het afronden via een groepsbesluit waarmee ieder vrede kan hebben, ook als men er niet in alle opzichten mee kan instemmen. Het eindresultaat waarop gemikt moet worden is niet de keuze van de

best denkbare methode, maar een bij de school passende methode waarmee men gestelde doelen denkt te kunnen realiseren.

### 3 De opzet van het onderzoek

#### 3.1 Twee fasen

De gedachtengang betreffende de probleem-analyse is als volgt samen te vatten. Keuze-processen van methoden betreffen groeps-activiteiten van personen met zowel een gezamenlijk als een persoonlijk belang. Ze vinden plaats binnen een bepaalde schoolstructuur en worden wat betreft kwaliteit en vormgeving hierdoor bepaald. Het zijn processen waarvan de kern bestaat uit het uitspreken van een voorkeur met betrekking tot één van de voorhanden zijnde alternatieven. Waardegebonden motieven spelen een grote rol. Optimalisering moet niet worden gezocht in de richting van een meer rationeel, maar in de richting van een meer verantwoord verloop met de keuze van een passende methode als eindresultaat. Hiermee zijn de voornaamste kenmerken van keuze-processen op basisscholen gegeven en zijn tevens de belangrijkste grondideeën geschetst van waaruit het HOKO-project heeft gewerkt. Ze hebben hierin voortdurend een rol gespeeld zij het niet altijd in dezelfde mate en tegelijk op hetzelfde moment.

Het project heeft twee van elkaar te onderscheiden fasen gekend. In de eerste fase lag het accent op exploratie, hetgeen inhield het verzamelen van informatie omtrent het werkelijke verloop van keuzeprocessen zoals in de voorgaande alinea naar algemene kenmerken omschreven. Dit heeft geleid tot het herzien van de concepthandleiding die binnen het MEBI-project was ontwikkeld. In de tweede fase van het project is de handleiding in de nieuwe vorm geëvalueerd. We zullen hieronder het verloop van het onderzoek beknopt schetsen en tevens op enkele plaatsen ingaan op de wijze waarop vanuit de vigerende probleemanalyse of delen daarvan getracht is bestaande theorieën op mogelijke bijdragen tot de probleemverheldering en -aanpak te bevragen.

#### 3.2 De eerste fase: het exploratieve onderzoek

In de eerste fase had het onderzoek tot doel

informatie-inwinning omtrent keuzeprocessen. Hierbij is gekozen voor de methode van participerende observatie en interviews na afloop van een keuzeproces. Tot slot heeft een enquête-onderzoek plaatsgevonden onder een groter aantal scholen. Hierop komen we verderop terug. We beginnen met het bespreken van het onderzoek via observatie en interviews.

De scholen die hieraan meewerkten zijn gerecruiteerd via medewerkers van onderwijs-begeleidingsdiensten en eigen kenniscring. Criterium voor deelname was, dat het schoolteam op het punt stond een nieuwe methode te kiezen. In deze fase van het onderzoek was het random trekken van een steekproef niet noodzakelijk. Het ging immers niet om het generaliseren van opgedane ervaringen, maar om het verkennen van kenmerken van concrete keuzeprocessen.

Er zijn keuzeprocessen onderzocht waarbij de concepthandleiding werd gebruikt en processen waarbij dit niet het geval was. Een elftal scholen met handleidinggebruik is intensief gevolgd. Vijftien scholen die de handleiding niet hadden gebruikt, zijn na afloop van een keuzeproces geïnterviewd. Eveneens zijn interviews afgenomen bij schoolbegeleiders die bij de keuzeprocessen betrokken waren. Aandachtspunten (zie ook De Groot, 1976, Clark en Tamir, 1977, Ben Peretz en Tamir, 1981) bij de observatie en de interviews waren o.a.: de rol die bepaalde kenmerken van methodes spelen bij de keuze; de behoefte aan informatie-inwinning, de wijze waarop dit gebeurde en het verdere gebruik daarvan; de behoefte aan begeleiding en de invloed van begeleiders; de context van de keuzeprocessen, o.a. wat betreft de kwaliteit van de schoolwerkplanontwikkeling en de wijze van vergaderen; de geïnvesteerde tijd; de invloed van vakinhouden bij het keuzeproces. Enkele opvallende uitkomsten geven we weer in de volgende paragraaf (4.1)

Via de genoemde vraagpunten kon langs empirische weg informatie worden ingezameld omtrent het feitelijke verloop van keuzeprocessen. Empirische gegevens hieromtrent uit ander onderzoek waren en zijn nog steeds schaars. Via een enquête is in een latere fase bij een grotere groep van scholen hieromtrent informatie ingewonnen. De enquête had een tweeledig doel: - aanvullende gegevens verzamelen over keuzeprocessen; -

scholen op het spoor komen die voor een keuzeproces staan. Daartoe zijn 1174 adressen random getrokken uit een lijst van alle lagere scholen in Nederland. Hiervan bleken 51 adressen niet meer te kloppen (o.a. door opheffing van de school). Van de 1123 overblijvende scholen reageerden 61,4% op geldige wijze. Een vergelijking van deze groep met cijfers van het C.B.S. op de variabelen 'gezindte' en 'schoolgrootte' gaf enkele afwijkingen te zien: neutraal bijzondere scholen waren enigszins oververtegenwoordigd, de schoolgrootte was wat kleiner.

Gevraagd is onder meer naar: de reële gebruiksperiode van methodes; de verwachte gebruiksperiode; het methodegebruik per vakgebied op de basisschool; het gebruik van aanvullend materiaal; het aantal vergaderingen binnen een keuzeproces in relatie tot de schoolgrootte; het aantal vergaderingen in relatie tot de tevredenheid met het keuzeproces; de periode waarin voornamelijk nieuwe methodes worden gekozen; de aandachtspunten bij verschillende vakken; het aantal aandachtspunten per vergadering; de betrokkenheid van verschillende personen door de jaren heen; de informatie-inwinning.

De in het HOKO-project gevoelde behoefte aan kennis omtrent feitelijke gegevens betreffende het verloop van keuzeprocessen leefde ook elders. Dit bleek uit externe contacten onder andere via een op advies van de S.V.O. ingestelde resonansgroep. We zullen de voornaamste resultaten van de enquête weergeven in de volgende paragraaf (4.2). (Voor meer gedetailleerde kennis verwijzen we naar het eindrapport van het HOKO-project, Kösters, e.a. 1984, p. 83-108.)

### 3.3 *De tweede fase: evaluatie van de handleiding*

Het evaluatie-onderzoek betrof het functioneren van de oorspronkelijk uit het MEBI-project afkomstige handleiding, die op grond van gegevens verkregen in de exploratieve fase (3.2) was herschreven. Dit onderzoek is uitgevoerd in twee stappen. De eerste betrof de vraag in hoeverre de handleiding is gebruikt zoals bedoeld. Bij de tweede stap is nagegaan in hoeverre de handleiding een beter, dat wil zeggen meer verantwoord keuzeproces tot gevolg heeft. We zullen beide stappen beknopt toelichten.

### *Onderzoek naar het gebruik van de handleiding*

Het onderzoek naar het bedoelde gebruik van een handleiding vraagt om een discrepantie-analyse. Nagegaan moest worden of het keuzeproces is verlopen conform de voorschriften en aanwijzingen zoals in de handleiding verwoord. Pas als dit in voldoende mate het geval is, kan men spreken van een werkelijk gebruik. De discrepantie-analyse is uitgevoerd op een zestal scholen die de handleiding intensief bij het keuzeproces hadden betrokken. Er is aan de gebruikers een vragenlijst voorgelegd die per aanwijzing in de handleiding vraagt of deze is uitgevoerd. Omdat het uitvoeren van alle aanwijzingen niet even belangrijk werd geacht, heeft men zich in het onderzoek beperkt tot de meest belangrijke. Daarnaast is de mening van de gebruikers over de kwaliteit en de bruikbaarheid van de handleiding gevraagd. De vraag of de geïntendeerde effecten van de voorgeschreven handelingen optreden, is afgemeten aan het al of niet aanwezig zijn van de vereiste (tussen)produkten.

### *Het onderzoek betreffende de effectiviteit*

De onderzoeksvraag van de tweede stap betreffende een mogelijke meeropbrengst in de vorm van beter verloopende keuzeprocessen bij gebruik van de handleiding vergeleken met de situatie waarin dit niet gebeurt, is aangepakt via een vergelijkend design. Er was sprake van een experimentele groep van gebruikers (13 scholen) en een controlegroep van niet-gebruikers (9 scholen).

Om een verschil tussen beide groepen te kunnen aantonen met een vermogen van .90 en een significantieniveau van .10, moeten ze ieder afzonderlijk uit minstens 21 scholen bestaan (Cohen, 1969). Daarbij is rekening gehouden met de volgende factoren: 50% respons, 50% bereidheid om mee te werken en het gegeven, dat 1/7 deel van de scholen per jaar een nieuwe methode kiest. De selectie was een resultaat van het enquête-onderzoek. Van de 93 scholen (13.4% van de respondenten) die een keuzeproces zouden doorlopen, was, na een random-verdeling over de experimentele en controle-groep, 59% van de gebruikers bereid me te werken. Bij de groep die de handleiding niet gebruikten, was dit 50%. Van deze respectievelijk 28 en 23 scholen is om verschillende redenen

nog een groot aantal afgevallen. Uiteindelijk bleven er respectievelijk 11 en 9 scholen over. Uiteraard moet er terdege rekening mee gehouden worden, dat deze gang van zaken consequenties heeft voor de mogelijkheid tot generaliseren.

Om de resultaten in beide groepen onderling te kunnen vergelijken en waarderen is een referentiekader nodig dat toepasbaar is op beide situaties binnen de experimentele opzet. Hierbinnen moeten aandachtspunten gekozen worden, geformuleerd als mogelijke effecten waarvan men mag veronderstellen, dat ze beïnvloed worden door het al dan niet gebruik van de handleiding. Het vinden van een dergelijk gestructureerd kader werd in grote mate bemoeilijkt door het ontbreken van een eenduidige, adequaat toepasbare theorie. Om dat probleem op te lossen is teruggevallen op aspecten van de gegeven probleemanalyse (2), ondersteund door inzichten vanuit verwante theorieën (1.2).

Besloten is te vergelijken op twee punten: – de mate van verantwoording van de keuze; – de planmatigheid van het keuzeproces. Beide verschijnselen kunnen optreden zowel tengevolge van het gebruik van de handleiding als los daarvan. Dit betekent dat ze zowel in de experimentele als in de controle-situatie in bepaalde mate kunnen voorkomen. Als zodanig vormen ze elementen van een beide situaties omvattend referentiekader. De vraag in het onderzoek was in hoeverre de mate van voorkomen tengevolge van het gebruik van de handleiding, dus in de experimentele situatie, aantoonbaar zou toenemen. Als dit het geval was, dan kon dit worden opgevat als een aanwijzing voor de effectiviteit van de handleiding.

De gedachte, dat het gebruik van de handleiding inderdaad het optreden van een meer verantwoord en planmatig gedrag bij keuzeprocessen zou bevorderen berustte op de volgende overwegingen. In paragraaf 2 is een verantwoorde keuze als ideaal gesteld. De verwantschap met het hiervoor als eerste genoemde vergelijkingspunt – de mate van verantwoording van de keuze – zal duidelijk zijn, evenals de verwachte invloed van de handleiding die vanuit deze grondgedachte is opgezet. Een meer planmatig gedrag – het tweede vergelijkingspunt – is te verwachten, omdat in de handleiding geïnspireerd door 'problemsolving' – en beslissingstheorieën,

een planmatig procesverloop in ontwerp wordt voorgestructureerd.

De beide vergelijkingspunten zijn als volgt geoperationaliseerd. De mate van verantwoording is vertaald in de verscheidenheid van criteria op grond waarvan een besluit is genomen. Er is een lijst van 31 categorieën opgesteld, waarin de gebruikte criteria kunnen worden ondergebracht. De mate van verantwoording is vervolgens geformuleerd als het *aantal verschillende categorieën waarin de door de schoolteams genoemde criteria zijn onder te brengen*. Planmatigheid is opgevat als *de verzameling plannen en afspraken die vóór en tijdens het keuzeproces gemaakt worden*. De plannen en afspraken kunnen betrekking hebben op tijdsplanningen, het aantal vergaderingen, de schriftelijke voorbereiding (agenda) en verwerking (notulen) daarvan en de taakverdeling.

Alle gegevens zijn verzameld via een telefonische enquête op basis van te voren opgestelde vragenlijsten, waarvan de items waren gekoppeld aan de diverse variabelen. Enkele belangrijke uitkomsten vermelden we in de volgende paragraaf (4.3).

#### 4 Enkele belangrijke onderzoeksuitkomsten

##### 4.1 De exploratieve fase: observatie en interview

Het onderstaande overzicht bevat enkele belangrijke onderzoeksgegevens verzameld via participerende observatie en interviews in de eerste fase van het onderzoek (3.2) gericht op de exploratie van kenmerken en reëel verlopende keuzeprocessen. We beperken ons tot de volgende hoofdzaken: het gebruik en de waardering van de handleiding; de behoefte aan informatieuitwisseling; kenmerken van methodes die de voornaamste rol spelen bij keuzeprocessen; de behoefte aan begeleiding vanuit adviesdiensten en enkele proceskenmerken.

Uit de resultaten blijkt, dat de handleiding overwegend is *gebruikt* conform de bedoelingen (84,3% van de in het onderzoek betrokken voorschrijvers is in de 6 scholen opgevolgd, Kösters e.a. 1984, p. 147). Het oordeel van de gebruikers betreffende de kwaliteit is meestal positief, men acht de gegeven reeks aanwijzingen volledig.

Er is vooral behoefte aan *informatie-inwinning* bij het begin van het keuzeproces,

wanneer men zich afvraagt waarom de aanschaf van nieuw materiaal noodzakelijk is en men op zoek is naar criteria op grond waarvan een mogelijke keuze op zijn waarde kan worden ingeschat. In de handleiding wordt in dit verband gesproken over een verdiepfingsfase. Hierin is sprake van een algemeen oriënterend zoeken naar informatie. In een latere fase van het proces is er meer behoefte aan een gerichte informatie-inwinning. Dit is het geval wanneer men zich op de hoogte wil stellen van wat op de markt is verschenen. De handleiding noemt dit de fase van de marktverkenning. Opvallend is, dat de in dit verband meest belangrijk geachte informatie van vakinhoudelijke aard is. Men wil weten hoe en in welke graad van volledigheid onderdelen van vakken als rekenen en taal in het eventueel te kiezen materiaal aan de orde komen. Ook is men geïnteresseerd in nieuwe ontwikkelingen op dit punt, al is men daarvan vaak onvoldoende op de hoogte. De noodzaak voor het inwinnen van informatie betreffende abstracte zaken zoals achterliggende scholingsconcepten en leerpsychologische ideeën, wordt over het algemeen weinig of niet gevoeld.

De volgende *kenmerken van methoden* spelen bij keuzeprocessen een belangrijke rol. Uiteraard in de eerste plaats de reeds eerder genoemde vakinhoudelijke kenmerken. Daarnaast is men vooral op zoek naar de vraag in hoeverre een methode de leraar in staat stelt gedifferentieerd onderwijs te geven. Vaak is men hierin teleurgesteld, omdat de meeste methodes het vertrouwde klassikale onderwijs veronderstellen. Een volgend aandachtspunt betreft de opbouw van de methode en de verdeling van de leerinhoud over de diverse leerjaren.

De behoefte aan *begeleiding vanuit een adviesdienst* treedt op dezelfde momenten aan het licht als de behoefte aan informatie. Dit betekent dat men vooral tijdens de verdiepfingsfase en tijdens de marktverkenning de schoolbegeleider wil raadplegen. Men kent hem een belangrijke rol toe in verband met de informatie-verschaffing. Men wil van hem direct te gebruiken en relevante gegevens vooral van vakinhoudelijke aard, echter ook betreffende ervaringsfeiten uit andere schoolsituaties. De begeleider heeft zich naar het oordeel van de scholen, minder te bemoeien met procedurele kanten van het

keuzeproces.

Tot slot geven we nog enkele opvallende *kenmerken van keuzeprocessen*. Aan de keuzen van nieuwe methodes voor de vakken rekenen en taal (soms ook aanvankelijk lezen en schrijven) wordt de meeste tijd besteed. Deze vakken worden algemeen als de 'hoofdvakken' gekwalificeerd en krijgen daarom de meeste aandacht. Keuzeprocessen omvatten gemiddeld 7 à 9 vergaderingen. Van beslissende betekenis worden vergaderprocedures geacht zoals een efficiënte vergadertijd, een doelgerichte leiding, afgesproken beslissingsprocedures en een taakverdeling. De meeste scholen vinden niet, dat keuzeprocessen te veel tijd in beslag nemen. Ze worden als zinvol en noodzakelijk ervaren. Als processen efficiënt verlopen, is men eerder geneigd tot het doen van extra tijdsinvesteringen.

#### 4.2 *De exploratieve fase: de enquête*

Via de enquête is aanvullende informatie betreffende keuzeprocessen verzameld over een grote groep van scholen (1123, respons 61,4%). Er is gevraagd naar de stand van zaken betreffende de aandachtspunten die ook in het eerste onderdeel van de exploratieve fase aan de orde zijn geweest. Enkele voorbeelden daarvan zijn in 4.1 besproken. Daarnaast is eveneens informatie ingewonnen betreffende een aantal randcondities van keuzeprocessen zoals de schoolgrootte, de mate waarin het proces van integratie tussen kleuterschool en basisschool is gevorderd, de vergadertraditie e.d. Via analyse van het materiaal is gepoogd een mogelijke samenhang tussen bepaalde randcondities en het verloop van het keuzeproces op te sporen. Binnen het kader van dit artikel kunnen we op deze gedetailleerde uitwerking niet ingaan (zie Kösters, e.a., 1984, p. 46-108). We beperken ons tot enkele hoofdzaken gegroepeerd rondom de volgende punten: het gebruik van methodes, aandachtspunten tijdens het keuzeproces, begeleiding en proceskenmerken.

Wat het *gebruik van methodes* betreft is gevraagd naar de lengte van de gebruikperiode. Gemiddeld over alle soorten methodes blijkt deze 6,2 jaar te omvatten. Als we de gemiddelde gebruikperiode over de laatste jaren vergelijken, dan is er sprake van een aanzienlijke vermindering in omvang. De gebruikperiode neemt van gemiddeld 13,2 jaar



in 1976/1977 af tot gemiddeld 7,6 jaar in 1982/1983. Op dit punt neemt de dynamiek binnen de school blijkbaar toe. De gebruikperiode verschilt per vak. Het langst worden methodes voor aanvankelijk lezen gebruikt, het kortst methodes voor wereldoriëntatie.

Ook is gevraagd naar de mate waarin een methode tijdens het gebruik wordt benut in verband met het lesgeven. Uit de gegevens blijkt dat een vrij groot percentage van scholen voor bepaalde vakken geen vaste methode gebruikt. Voor rekenen is dat 10% van de scholen, voor de andere vakken ligt het percentage hoger. Methodes voor wereldoriëntatie spelen bij het lesgeven een ondergeschikte rol. De overige methodes worden intensief gebruikt, zoals verwacht afhankelijk van het leerjaar. Dit laatste houdt in dat de rol van methodes voor aanvankelijk lezen en schrijven met het klimmen van de leerjaren vermindert en dat methodes voor aardrijkskunde en geschiedenis een tegengesteld beeld vertonen. Wat betreft rekenen en taal valt er in dit opzicht weinig verschil te constateren. Bij de meeste methodes wordt aanvullend materiaal gebruikt. Men kan hieruit afleiden, dat de scholen geen methodes kunnen vinden die aan alle wensen voldoen. Overigens blijkt de behoefte aan aanvullend materiaal niet samen te hangen met de leeftijd van de methode. Blijkbaar wordt dit soort materiaal niet alleen beschouwd als een hulpmid-

del om verouderingsverschijnselen te corrigeren.

Tijdens het keuzeproces spelen diverse *aandachtspunten* een rol. Deze worden in het overlegproces betrokken om hieraan motieven voor keuzen te ontlenuen. Tabel 1 geeft een overzicht. Het aantal respondenten is minder dan op grond van het antwoordpercentage verwacht mag worden. Dit komt, omdat blanco en ongeldige invullingen niet zijn meegeteld.

In vergelijking met wat we vonden bij het onderzoek op grond van observatie en interviews (4.1), valt op, dat 'aansluiting bij het kind' nog hoger scoort dan de 'opbouw van de leerstof'. Deze laatste vormt samen met de leerstofkeuze bij het eerst genoemde onderzoek het belangrijkste aandachtspunt. We spraken daar over de betekenis van vakinhoudelijke informatie (4.1). Differentiatiemogelijkheden scoort in beide gevallen hoog. Opmerkelijk is voorts dat de oefenstof in veel gevallen uitvoerig wordt besproken. De aansluiting bij het leefmilieu en de overige vakken komt er minder goed vanaf. Blijkbaar heeft, ondanks alle pogingen van onderwijsvernieuwers, het streven naar integratie van de schoolwereld met het maatschappelijk leven en van de vakken onderling in het denken van de onderwijsgeevenden nog betrekkelijk weinig weerklank gevonden.

Een volgend punt betreft *de begeleiding* vanuit adviesdiensten. De deelname door

Tabel 1 *Percentage scholen met betrekking tot vermelde aandachtspunten*

aandachtspunten (n = 652)	uitgebreid behandeld	summier behandeld	niet behandeld
aansluiting bij het kind	83,1	7,2	9,7
opbouw van de leerstof	78,2	11,3	10,4
doelstellingen van de methode	77,1	12,4	10,4
differentiatiemogelijkheid	67,8	16,4	15,8
leerstofkeuze	67,2	16,0	16,9
oefenstof	61,5	20,9	17,6
aantrekkelijkheid van de uitvoering	54,3	29,1	16,6
de handleiding van de methode	53,7	28,4	17,9
de ruimte, die de methode biedt aan de leerkracht	51,1	26,1	22,9
de hulpmiddelen	45,7	31,1	23,2
aansluiting bij leefmilieu en ruimere maatschappelijke verbanden	36,8	24,7	38,5
aansluiting bij overige vakken/methoden	30,7	33,7	35,6
het financiële aspect	28,7	41,9	29,4

schoolbegeleiders aan keuzeprocessen is de laatste zes jaar niet toegenomen. Dit geldt overigens alleen voor de deelname aan het begin van het proces tot aan het eind. Er is wel sprake van meer incidentele ondersteuning. Als een schoolbegeleider bij het keuzeproces is betrokken, blijken meer aandachtspunten uitgebreid behandeld te worden. Men kan stellen dat de deelname van de begeleider de 'diepgang' in het overlegproces bevordert.

Ten slotte nog enkele gegevens betreffende *proceskenmerken*. Er is aanvullende informatie vergeleken bij het onderzoek op grond van observatie en interview wat betreft het aantal vergaderingen. Een kwart van de scholen besteedt meer dan tien vergaderingen aan een keuzeproces, de helft van de scholen vijf of minder. Wat betreft tijdsinvestering is het keuzeproces op geen enkele wijze gestandaardiseerd. Wel kunnen we stellen dat naarmate de school groter is, het aantal vergaderingen toeneemt. Ouders doen slechts in beperkte mate mee, over de jaren heen is geen toe- of afname te constateren. De deelname van het schoolbestuur en de inspectie is gering, die van vertegenwoordigers uit de uitgeswereld is sterk wisselend.

In 85% van de onderzochte lagere scholen is het gehele team altijd bij een keuzeproces betrokken. Anders ligt dit bij het team van de kleuterschool. Hier is sprake van een stijging in het percentage van deelname. Werd in 76/77 het team nog maar in 8,3% van de gevallen bij het keuzeproces betrokken, in 79/80 is dit percentage gestegen tot 17% en in '82/'83 tot 45%. We merken waarschijnlijk de invloed van de in aantocht zijnde nieuwe basisschool. Ook kan de afname van de omvang van kleuterschoolteams een rol hebben gespeeld.

De gegevens van de enquête in het onderzoek op grond van observatie en interview als geheel overziende komt men tot de volgende conclusie. De spreiding in antwoorden laat niet toe een profiel van 'het keuzeproces' te schetsen. 'Het keuzeproces' als zodanig bestaat niet. In zekere zin kan men zeggen, dat iedere school op eigen wijze kiest. Op zich is daartegen geen enkel bezwaar. Wel kan men zich afvragen of alle werkwijzen even effectief zijn en of een zekere mate van uniformering, bijvoorbeeld op grond van een zo mogelijk empirisch beproefde hand-

leiding, niet op zijn plaats is.

#### 4.3 *De evaluatie van de handleiding*

We bespraken reeds het onderzoek van het gebruik van de handleiding volgens de bedoelingen en naar de waardering van de handleiding door de gebruikers (3.3). Hier komen alleen de resultaten aan de orde van het onderzoek naar de effectiviteit van de handleiding. De opzet in een vergelijkend design beschreven we in het tweede deel van 3.3. De *mate van verantwoording* van de keuze is, zoals vermeld (3.3) geoperationaliseerd in de diversiteit van de gehanteerde criteria. De verschillen tussen de experimentele en controle-groep waren statistisch niet significant. Wel bleek in alle fasen van het keuzeproces de tendens te bestaan, dat handleidinggebruikers een grotere diversiteit aan criteria hanteerden dan niet-gebruikers.

We mogen met enige voorzichtigheid concluderen dat het vermoeden, dat het gebruik van de in het HOKO-project ontwikkelde handleiding leidt tot een grotere mate van verantwoording van het keuzeproces, door het onderzoek wordt ondersteund.

De *planmatigheid* van het keuzeproces is geoperationaliseerd in zeven aspecten: het aanwezig zijn van een tijdsplanning, het bepalen van een einddatum, de datum van de volgende vergadering, het vooraf vaststellen van het aantal vergaderingen, het maken van notulen, de aanwezigheid van een agenda en een taakverdeling. Zowel gebruikers als niet-gebruikers stelden de datum voor de volgende vergadering en de einddatum van het keuzeproces van te voren vast. Ook maakte elke school notulen en een agenda voor elke volgende vergadering. Handleidinggebruikers bepaalden vaker vooraf hoeveel vergaderingen men aan het keuzeproces wilde besteden. De handleidinggebruikers maakten ook vaker een tijdsplanning aan het begin van het proces dan de niet-gebruikers, hetgeen waarschijnlijk aan de invloed van de handleiding is toe te schrijven. Deze bevat hieromtrent een advies. Bij de handleidinggebruikers was ook vaker sprake van een taakverdeling. Dit laatste kan echter samenhangen met de controlevariabele schoolgrootte. (Er bleek een klein verschil te bestaan op de variabele schoolgrootte tussen handleidinggebruikers en niet-gebruikers.) Samenvattend: de hand-

leidinggebruikers scoren op alle aspecten betreffende de planmatigheid van het keuzeproces even hoog of hoger als de niet-handleidinggebruikers, hoewel het verschil nergens statistisch significant is. We kunnen ook hier een tendens vaststellen en wel in de richting van een grotere planmatigheid.

De conclusie naar aanleiding van de onderzoeksgegevens zowel betreffende de verantwoording als de planmatigheid zijn niet ongunstig met betrekking tot effectiviteit van de handleiding als geheel. Het lijkt verantwoord op grond hiervan voor een verdere verspreiding te pleiten.

### 5 Nabeschuwing

Het onderzoek sluit aan bij een praktische vraag uit het veld. Het heeft daarvan alle vóór- en nadelen ondervonden. Een voordeel was het hebben van de zekerheid aan een praktijkrelevante bijdrage te werken. Dit bevordert de motivatie. Een nadeel was het nagenoeg ontbreken van direct bruikbare theorieën en de grilligheid van de ontwikkelingen in het onderzoeksveld, waardoor bijvoorbeeld door onvoorziene omstandigheden steekproeven onverwacht kleiner uitvielen dan bedoeld. Dit verhoogt uiteraard de betrouwbaarheid en de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten niet, waarbij we nog afzien van de in dit opzicht eveneens ongunstig werkende factoren zoals het niet in de hand hebben van de vele mogelijke interveniërende variabelen.

Het slechts ten dele realiseren van wat in methodologisch opzicht als ideaal wordt gesteld, is eigen aan veel veldgebonden onderzoek. Het wordt daardoor kwetsbaar voor kritiek, zonder echter zijn waarde in een aantal opzichten te verliezen. Zo heeft het HOKO-project behalve een hoeveelheid onderzoeksgegevens zaken opgeleverd, die zowel voor het onderzochte praktische probleem als voor de verdere voortgang van het onderzoek en de theorievorming hieromtrent van betekenis zijn. De voornaamste punten willen wij hieronder bespreken.

De probleemanalyse zet een aantal kenmerken van een voor ieder herkenbare en op geregelde tijden voorkomende opgave in de vorm van een methodekeuze, bij elkaar. Er is geen pretentie wat betreft volledigheid, er is wel gepoogd belangrijke kenmerken op het

spoor te komen en op deze wijze een basis te creëren waarmee valt te werken en waarop is verder te bouwen.

Via de observaties, interviews en de enquête zijn feitelijke gegevens boven water gekomen. Hieraan bestaat grote behoefte. Bij de enquête zijn de omvang van het sample en de respons zodanig, dat generalisatie naar alle Nederlandse basisscholen verantwoord is. Door een combinatie van een probleemanalyse en onderzoeksgegevens is een verheldering van een praktische opgave mogelijk. Uiteraard worden hiermee de problemen voor de schoolteams niet volledig opgelost. Een probleemverheldering kan echter het uitvoeren van de opdracht wel ondersteunen.

Om de ondersteuning in bepaalde opzichten verder te concretiseren en voor de schoolteams handzamer en meer doeltreffend te maken, is gekozen voor het maken en evalueren van een handleiding<sup>1</sup>. Wij denken dat het voor de onderwijskunde die zich dienstbaar voor de onderwijspraktijk wil opstellen, een opgave is deze en andere instrumenten te ontwikkelen en empirisch te beproeven. Het empirisch materiaal geeft aanwijzingen dat aan een handleiding behoefte bestaat en dat het gemaakte ontwerp hieraan op verantwoorde wijze tegemoet komt.

Onderzoek lost problemen zelden volledig op. Dit geldt niet alleen als het om praktische opgaven gaat, maar ook wanneer men zich beperkt tot de onderzoeksvraag op zich. Hiervan worden diverse deelaspecten duidelijk die om vervolgonderzoek vragen. Het genereren van relevante vragen voor nieuwe research kan zelfs worden opgevat als een van de belangrijke winstpunten van verricht onderzoek. In dit opzicht heeft het HOKO-project een belangrijke bijdrage geleverd. Vele vervolgmogelijkheden zijn duidelijk geworden, waarvan we er twee expliciet willen noemen.

We weten dat een keuze veronderstelt, dat men op de hoogte is van de keuzemogelijkheden, hetgeen in ons geval betekent, het kennen van de methoden die op de markt zijn verschenen (2). Uit de exploratieve fase van het onderzoek is gebleken dat het kennen en het daaraan gekoppelde beoordelen van methoden een zeer moeilijke opgave is. Methoden zijn omvangrijk; het is niet eenvoudig ze als geheel te overzien; het is de vraag waarop men moet letten en op grond van welke crite-

ria men moet beoordelen; het is tenslotte niet eenvoudig om dat wat men concreet aantreft, te relateren aan meer algemene doelen van een vak en de school. Het beoordelen van methoden is een deelaspect van het keuzeproces dat om verdere bestudering vraagt. Op het reeds eerder verrichte onderzoek betreffende schoolboeken (1.2) kan worden voortgebouwd.

Keuzeprocessen zijn groepsprocessen (2), hetgeen een overleg tussen de leden van het schoolteam veronderstelt. Het overleg vraagt om het kunnen denken en spreken over zaken van zowel algemeen didactische als vakdidactische aard. Dit betekent dat hiervoor een gemeenschappelijke, door iedereen begrepen taal ontwikkeld moet worden. Gebleken is dat deze nog in onvoldoende mate bestaat. Meer kennis is nodig over hoe in dit opzicht de communicatieprocessen verlopen. Dit is tevens van betekenis voor het begrijpen en begeleiden van schoolwerkplanprocessen in het algemeen, waarbinnen een methodekeuze thuishoort. Er is verwantschap met het momenteel actuele onderzoek betreffende het planningsgedrag van leraren (o.a. Tillema, 1983; Peters e.a. 1983).

Dit zijn twee voorbeelden van vervolgonderzoek waarnaar onze voorkeur uitgaat en in verband waarmee in samenwerking met ontwikkelingen elders voortgezette theorievorming mogelijk lijkt. Praktisch relevant zijn eveneens onderzoeksvragen die betrekking hebben op de mate van tevredenheid met een via de handleiding gekozen methode, en de wijze waarop deze wordt gebruikt. Dit betreft echter onderzoek dat pas over enkele jaren, wanneer de handleiding op ruime schaal wordt gebruikt, van start kan gaan.

#### Noot

1. De in het HOKO-project verschenen handleiding is onder de titel: Handleiding voor het kiezen van een nieuwe methode, verkrijgbaar via de C.R.L. verbonden aan de S.L.O. te Enschede.

#### Literatuur

Adviesgroep leermiddelen - Derde rapport, *De rol van schoolbegeleiding en scholing bij de keuze van leermiddelen*. Den Haag, 1983.

Ben Peretz, M., P. Tamir, What teachers want to

- know about curriculum materials, *Journal of curriculum studies*, 1981, 13, nr. 1. p. 45-53.
- Bockel, C. A. van, *Eindrapport van het eerste jaar van de voorstudie; beoordeling van leerboeken*, Amsterdam: R.I.T.P., 1973.
- Bockel, C. A. van, *Interimrapport 1, Beoordeling van leerboeken*, Amsterdam: R.I.T.P., 1974.
- Bockel, C. A. van, *Afsluiting van de eerste fase van het onderzoek; Beoordeling van leerboeken*; Amsterdam: R.I.T.P., 1975.
- Clark, M., P. Tamir, Research on teacher thinking, *Curriculum Inquiry*, 1977, 7, nr. 4. p. 279-304.
- Cohen, J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, New York: Academic Press, 1969.
- Derksen, J., H. Krabbendam, *Aanschafprocedure nieuwe methode*, Interne uitgave SBD Tilburg, 1979.
- Fitzgibbons, R. E., *Making Educational Decisions. An Introduction to Philosophy of Education*, New York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1981.
- Franken, T., e.a., *Eindverslag curriculum-project MEBI*, Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1979.
- Fullan, M., A. Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation, *Review of Educational Research*, 1977, vol 47, nr. 1, p. 335-397.
- Groot, de J., Beoordelingscriteria voor leermiddelen als middel tot verhoging van kwaliteit, *Resonans*, 1976, 8, nr. 9, p. 240-244.
- Hoenen, M., J. Thijssen, *Reconstructie en evaluatie van een handleiding ter ondersteuning van keuzeprocessen met betrekking tot nieuw aan te schaffen leerboeken in het Nederlandse basisonderwijs*, Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1980.
- Kösters, J., D. van der Ploeg, J. Weterings, H. A. M. Franssen, *Gezocht: een nieuwe methode*, Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1984.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: Kemenade, J. van, *Onderwijs: bestel en beleid*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981, P. 501-567.
- Lagerweij, N. A. J., Het schoolboek als innovatiemiddel: Ramp of Zegen?, *School*, 1984, nr. 5, p. 20-24.
- Langermans, M. J. J., *Het team kiest een nieuwe methode*, Den Bosch: K.P.C., 1975.
- Meerem, L. M. van, *Descriptieve analyse van leerboeken. Taalmethoden basisonderwijs*, Interimrapport SVO 0.257, Amsterdam: R.I.T.P., 1976.
- Meerem, L. M. van, *Leermiddelen beschrijven. Eindrapport van een onderzoek naar een universele beschrijvingsmethode van gedrukte leermiddelen*, SVO 0.257 - Amsterdam: R.I.T.P., 1982.

- Meerem, L. M. van, e.a., *Descriptieve analyse van leerboeken. Voorlopige resultaten van een analyse van leergangen Nederlands en Duits voor het MAVO*, Interimrapport V, Amsterdam: R.I.T.P., 1977.
- Meerem, L. M. van, A. Tordoir. *Descriptieve analyse van leerboeken, Taalmethoden basisonderwijs*, Interimrapport II, SVO 0.257, Amsterdam, nov. 1976; Interimrapport III, SVO 0.257, Amsterdam: R.I.T.P., 1977.
- Nijmeegse werkgroep, *Taaldidactiek aan de basis*, Groningen: 1978.
- Peters, J. J., E. Postma, T. Douma, W. Franzen, A. van der Schaar, *Op weg naar een theorie van het onderwijzen*. Een onderzoek naar het professionele, didactisch handelen van leerkrachten, Groningen: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1983.
- Schooladviesdienst, Doetinchem, *Wijzer in Taal-land*, Interne uitgave S.A.D., Doetinchem: 1978.
- Schooladviesdienst Apeldoorn, *Een weg om te komen tot een keuze van methoden/leermiddelen*, Interne uitgave S.A.D., Apeldoorn: 1978.
- Stein, G., *Immer Ärger mit den Schulbüchern*. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1979.
- Tillema, H. H., *Leerkrachten als ontwerpers*, Proefschrift, R.U. Utrecht: 1983.
- Vlek, C. A. J., W. A. Wagenaar, Oordelen en beslissingen in onzekerheid, *Handboek der psychonomie*, deel 2, Deventer: 1976, p. 447-492.

### Curriculum vitae

H. Franssen (1933) studeerde na zijn onderwijzersopleiding MO-pedagogiek aan de Leergangen te Tilburg; de studie werd voortgezet aan de Rijksuniversiteit van Utrecht (doctoraal in 1973). Hij promoveerde in 1985 op het proefschrift *Plannen van onderwijsleersituaties als teamactiviteit*. Zijn publikaties liggen op het gebied van de onderwijs- en schoolontwikkeling, vraagstukken met betrekking tot evaluatie-onderzoek en de opleiding van leraren.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht.

Manuscript aanvaard 11-3-'85.

### Summary

Franssen, H. A. M. 'The choice of curriculum materials by primary school teachers'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 428-440.

A study of the way in which primary school teachers choose new textbooks/course materials is presented here. Choosing a new textbook or syllabus is a matter concerning the whole team in a modern school. The main characteristics of such a decision process have been made visible through participant-observation and based on analyses from a decision theory point of view. On this basis a teacher's guide for the processes of decision making has been developed.

The research covers two areas. Information about the characteristics of the process of decision making has been obtained through questionnaires, sent to a large number of schools (1174). In addition, the effectiveness of the teacher's guide was tested in a comparative experimental design. The users of the teacher's guide (13 schoolteams) acted in a well-informed manner and more systematically compared to the non-users (9 schoolteams). 'Well-informed' is described here as 'being able to employ a greater diversity in motives during the selection process'. More 'systematic' is defined here as 'effectively organised, for instance through division of labour'. Indications exist that using the teachers's guide, results in an improvement in a process of making choices.