



CLU Leermiddelen Adviescentrum

Wat hebben scholen nodig om te komen tot een keuze
voor de best passende leermiddelen bij hun school?

Deelrapport 1: Het keuzeproces

November 2021

CLU Leermiddelen Adviescentrum

Arno Reints
Hendrianne Wilkens

m.m.v.
Melissa van Amerongen
Arend Pottjegort

Voorwoord

In dit onderzoeksrapport vindt u de resultaten, conclusies en aanbevelingen naar aanleiding van een onderzoek naar keuzeprocessen van leermiddelen in het primair onderwijs. Het onderzoek duurde van maart 2020 tot en met juli 2021 en bestond uit twee deelonderzoeken: In deelonderzoek 1 volgden we zes basisscholen bij hun keuzeproces naar een nieuwe methode. In deelonderzoek 2 voerden we een landelijke survey uit naar de behoeften en wensen van basisscholen met betrekking tot het aanbod aan leermiddelen.

Voor u ligt de rapportage van deelonderzoek 1.

Het onderzoek vond plaats onder coronagesternte. Basisscholen hebben de afgelopen anderhalf jaar veelvuldig te maken gehad met allerlei aanpassingen in hun curriculum, hun lesgeven en hun organisatie. Het is bewonderenswaardig dat de scholen onder deze omstandigheden ook nog de energie konden opbrengen om zich door ons intensief te laten volgen. We zijn ze daar zeer erkentelijk voor. Ook de leerkrachten en schoolleiders die bereid waren om de vragenlijsten in te vullen en medewerking te verlenen aan een interview bedanken we hartelijk.

Het onderzoek is mede uitgevoerd door Melissa van Amerongen en Arend Pottjegort. Zij hebben heel wat bijeenkomsten op de scholen -al of niet fysiek- bijgewoond, hebben de scholen begeleid en van adviezen voorzien. Melissa heeft daarnaast de uitwerking van de observaties en interviews voor haar rekening genomen. De samenwerking met beiden was fantastisch. Zonder hen zou dit rapport er niet gelegen hebben.

IJsbrand Buys Ballot, adviseur bij Kennisnet, willen we hartelijk bedanken voor de hulp die hij geboden heeft bij het omzetten van de Keuzehulp Leermiddelencriteria in een papieren versie en ook voor de rol van stand-in als procesbegeleider bij het invullen van deze Keuzehulp.

Wij danken natuurlijk de PO-Raad voor het vertrouwen dat ze van meet af aan in ons gehad heeft. De frequente overleggen die we met elkaar hadden verliepen altijd in een constructieve sfeer. We danken in het bijzonder Ilona Goessens, Stijn Temmen en Marijne Tesser voor de plezierige samenwerking.

Ook bedanken we Vincent van Grinsven en Sarah de Wilde van DUO-Onderwijsonderzoek en Advies voor hun professionele bijdrage aan het beschikbaar stellen van hun panels en de aanlevering van de data. Ook Amber Walraven zijn we erkentelijk voor het

beschikbaar stellen van de panels van Teacher Tapp en het aanleveren van de resultaten. Tot slot bedanken we Rosanne Dubbeld voor de gedetailleerde uitwerking van enkele interviewverslagen.

We hopen dat deze rapporten mogen bijdragen aan een optimalisering van de keuzeprocessen en aan een aanbod aan leermiddelen waarmee scholen het beste uit hun leerlingen kunnen halen.

Arno Reints

Hendrienne Wilkens

November 2021

Inhoudsopgave

VOORWOORD	2
INHOUDSOPGAVE	4
LEESWIJZER	7
SAMENVATTING	9
<u>1. DE PROBLEEMSTELLING</u>	<u>16</u>
1.1. AANLEIDING	16
1.2. HET DOEL VAN DE ONDERZOEKEN	16
<u>2. HET THEORETISCH KADER</u>	<u>18</u>
2.1. VAN THEORETISCH KADER NAAR ONDERZOEKSMODEL	19
2.2. ONDERZOEKSMODEL	23
<u>3. DE ONDERZOEKSVRAGEN</u>	<u>24</u>
<u>4. DE ONDERZOEKSOPZET VAN DEELONDERZOEK 1</u>	<u>25</u>
4.1. ONDERZOEKSTYPE EN -ONTWERP	25
4.2. DE SELECTIE VAN DE SCHOLEN	25
4.3. DE PROCESBEGELEIDING	27
4.4. DE GEGEVENSVERZAMELING	27
4.4.1. OBSERVATIES	27
4.4.2. INTERVIEWS	28
4.4.3. LOGBOEKEN	28
4.5. VERWERKING EN ANALYSE VAN DE GEGEVENS	28
4.5.1. ONDERZOEKSVRAAG 1: HOE VERLOOPT HET KEUZEPROCES	28
4.5.2. ONDERZOEKSVRAAG 2: WORDEN INTERVENTIES BENUT?	34
4.5.3. ONDERZOEKSVRAAG 3A: HET EFFECT VAN DE INTERVENTIES	35
4.5.4. ONDERZOEKSVRAAG 3B: DE ROL VAN (HET ONTBREKEN VAN) KENNIS	36
<u>5. DE RESULTATEN VAN DEELONDERZOEK 1</u>	<u>38</u>
5.1. ONDERZOEKSVRAAG 1: HOE VERLOOPT HET KEUZEPROCES?	38
5.1.1. FASERING	38
5.1.2. CRUCIALE MOMENTEN	41
5.1.3. ONDERBOUWING	45
5.1.3.1. De rol die doorslaggevende thema's spelen	45
5.1.3.2. Criteria gebaseerd op de visie en op kennis	49
5.1.3.3. Systematische toetsing en vergelijking aan de hand van criteria	51
5.1.4. PROJECTORGANISATIE	55
5.2. ONDERZOEKSVRAAG 2: BENUTTING VAN INTERVENTIES	58
5.2.1. DE INTERVENTIES	59
5.2.1.1. Tools/handvatten	59
5.2.1.2. Kennisontwikkeling	60

5.2.1.3. Procesbegeleiding	61
5.3. ONDERZOEKSVRAAG 3A: EFFECT VAN DE INTERVENTIES	63
5.3.1. EFFECT VAN TOOLS/HANDVATTEN	63
5.3.2. EFFECT VAN DE KENNISONTWIKKELING	69
5.3.3. EFFECT VAN DE PROCESBEGELEIDING	70
5.4. ONDERZOEKSVRAAG 3B: DE ROL VAN KENNIS	72
6. DE CONCLUSIES VAN DEELONDERZOEK 1	80
6.1. ONDERZOEKSVRAAG 1: HOE VERLOOPT HET KEUZEPROCES?	80
6.1.1. CONCLUSIES OVER DE FASERING VAN HET KEUZEPROCES	80
6.1.2. CONCLUSIES OVER DE CRUCIALE MOMENTEN	81
6.1.3. CONCLUSIES OVER DE ONDERBOUWING	82
6.1.4. CONCLUSIES OVER DE PROJECTORGANISATIE	83
6.2. ONDERZOEKSVRAAG 2: DE BENUTTING VAN DE INTERVENTIES	84
6.2.1. CONCLUSIES OVER DE BENUTTING VAN TOOLS/HANDVATTEN	84
6.2.2. CONCLUSIES OVER DE BENUTTING VAN KENNISONTWIKKELING	85
6.2.3. CONCLUSIES OVER DE BENUTTING VAN DE PROCESBEGELEIDING	85
6.3. ONDERZOEKSVRAAG 3A: DE INVLOED VAN DE INTERVENTIES	86
6.3.1. CONCLUSIES OVER DE INVLOED VAN DE TOOLS/HANDVATTEN	86
6.3.2. CONCLUSIES OVER DE INVLOED VAN DE KENNISONTWIKKELING	87
6.3.3. CONCLUSIES OVER DE INVLOED VAN PROCESBEGELEIDING	87
6.4. ONDERZOEKSVRAAG 3B: DE ROL VAN KENNIS	88
7. NAAR EEN OPTIMAAL KEUZEPROCES	89
7.1. HET THEORETISCH KADER: BEVESTIGING OF VERWERPING?	90
7.1.1. HET VERLOOP VAN HET KEUZEPROCES	90
7.1.2. DISCREPANTIE TUSSEN VRAAG EN AANBOD	92
7.2. HET IDEALE KEUZEPROCES	93
7.2.1. START MET EEN DIAGNOSE	93
7.2.2. ONTWERP EEN LINEAIR-CYCLISCHE FASERING	95
7.2.3. CRITERIA-ONTWIKKELING IN VERSCHILLENDE RONDEN	95
7.2.4. INFORMATIEVERZAMELING IN VERSCHILLENDE RONDEN	96
7.2.5. TOETSING EN VERGELIJKING IN VERSCHILLENDE RONDEN	97
7.2.6. DE ORGANISATIE VAN HET PROCES	98
7.2.7. VISUALISATIE VAN HET IDEALE KEUZEPROCES	99
7.3. SCENARIO'S VAN DE LEERMIDDELENMIX	99
7.4. HET KEUZEPROCES EN DE LEERMIDDELENMIX	101
8. TERUGBLIK EN AANBEVELINGEN	104
8.1. TERUGBLIK OP HET ONDERZOEK	104
8.2. AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK	106
8.3. AANBEVELINGEN VOOR ONDERSTEUNING VAN HET KEUZEPROCES	108
8.3.1. EÉN LANDELIJK ONDERSTEUNINGSLOKET	108
8.3.2. DOORONTWIKKELING VAN BESTAANDE TOOLS	109
8.3.3. ONTWIKKELING VAN NIEUWE TOOLS	110
8.3.4. FINANCIËLE MIDDELEN	111
8.4. AANBEVELINGEN VOOR ONDERSTEUNING VAN DE VRAAGARTICULATIE	111

8.4.1.	NAAR HET AANBOD TOE	112
8.4.2.	NAAR DE OPLEIDINGEN TOE	112
8.4.3.	NAAR DE STAKEHOLDERS TOE	113

REFERENTIES	114
--------------------	------------

BIJLAGEN	116
-----------------	------------

BIJLAGE 1 OBSERVATIEFORMULIER	117
BIJLAGE 2 INTERVIEWVRAGEN	120
BIJLAGE 3 LOGBOEK	121

Leeswijzer

Dit rapport doet verslag van een 'tweelingonderzoek' naar keuzeprocessen van leermiddelen in het basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek over het verloop van keuzeprocessen en een kwantitatief onderzoek naar de vragen, behoeften en wensen van scholen naar het aanbod van leermiddelen toe. De hoofdstukken 1 t/m 3 en 7 en 8 zijn voor beide deelrapporten hetzelfde. De hoofdstukken 4, 5 en 6 betreffen alleen de rapportage van deelonderzoek 1. Vanaf hoofdstuk 7 worden de conclusies weer in samenhang besproken.

Hoofdstuk 1 behandelt de aanleiding voor het onderzoek: de discrepantie die in een eerder onderzoek is aangetoond tussen vraag en aanbod van leermiddelen. Deze discrepantie zou mede veroorzaakt kunnen zijn doordat de keuzeprocessen van leermiddelen minder bewust verlopen dan gewenst. De probleemstelling van het onderzoek luidt dan ook: *Wat hebben scholen nodig om te komen tot een keuze voor de best passende leermiddelen bij hun school?*

In *hoofdstuk 2* wordt vanuit het theoretisch kader vastgesteld dat keuzeprocessen vaak intuïtief verlopen met als een van de verklaringen dat er te weinig kennis is over de kwaliteit van leermiddelen. Het is daarom nodig dat het zelflerend vermogen van de school verbeterd wordt.

De discrepantie tussen vraag en aanbod spitst zich vooral toe op het gebrek aan leermiddelen die flexibel ingezet kunnen worden en maatwerk kunnen leveren. Het theoretisch kader mondt uit in een onderzoeksmodel dat de basis vormt voor de onderzoeksvragen van het onderzoek.

Bovengenoemde onderzoeksvragen zijn in *hoofdstuk 3* verwoord en worden beantwoord door het analyseren van keuzeprocessen van zes scholen (deelonderzoek 1) en door een landelijke survey, aangevuld met mondelinge interviews (deelonderzoek 2).

In *hoofdstuk 4* wordt een beschrijving gegeven van de opzet en uitvoering van deelonderzoek 1. Zes basisscholen werden intensief gevolgd en geobserveerd tijdens hun keuzeproces. Hierdoor kon vastgesteld worden of scholen een ideaal keuzeproces doorliepen. Ook werd de rol van de interventies onderzocht. De aanwezigheid en de rol van de kennis is op verschillende manieren nagegaan.

Hoofdstuk 5 bevat de resultaten van deelonderzoek 1. Per onderzoeksvraag worden de resultaten besproken. Hiermee wordt een beeld verkregen van het verloop van het keuzeproces, de benutting en het effect van de interventies en welke rol kennis speelt.

In *hoofdstuk 6* zijn de conclusies te vinden over hoe het keuzeproces verloopt en er wordt daarbinnen dieper ingegaan op de fasering, de cruciale momenten, de onderbouwing en de projectorganisatie. Ook zijn er conclusies te lezen over de benutting van de interventies en daarbij wordt dieper ingegaan op conclusies ten aanzien van de benutting van tools/handvatten, kennisontwikkeling en procesbegeleiding. Daarna wordt ingegaan op wat het effect daarvan was. Tot slot worden conclusies besproken met betrekking tot de rol van kennis.

In *hoofdstuk 7* worden de conclusies uit de twee deelonderzoeken in samenhang met elkaar besproken en op basis daarvan wordt toegewerkt naar een optimaal keuzeproces. Het hoofdstuk start met enkele nuanceringen wat betreft het theoretisch kader. Daarna wordt ingegaan op het verloop van het keuzeproces, de discrepantie die er bestaat tussen vraag en aanbod en hoe een ideaal keuzeproces eruit kan zien. Het hoofdstuk eindigt met het aangeven van een koppeling tussen het ideale keuzeproces enerzijds en de scenario's van een gewenste leermiddelenmix anderzijds. Hierbij wordt een aanzet gegeven tot een diagnose-instrument leermiddelenmix.

Hoofdstuk 8 blikt terug en kijkt vooruit. Allereerst wordt teruggeblikt op het gehele onderzoek. Een terugblik op deelonderzoek 1 laat zien hoe de coronatijd zowel voor de scholen als voor de onderzoekers een extra uitdaging vormde. Een terugblik op deelonderzoek 2 geeft aan hoe tegenslagen met betrekking tot de respons flexibel opgelost kunnen worden. De terugblik eindigt met aanbevelingen voor verder onderzoek. Daarna volgen de aanbevelingen aan de PO-Raad, onder meer op het gebied van de ondersteuning van het keuzeproces en op het gebied van de vraagarticulatie.

Samenvatting

Dit rapport doet verslag van een 'tweelingonderzoek'¹ waarbij het eerste onderzoek zich richt op **keuzeprocessen** van leermiddelen in het basisonderwijs en het tweede onderzoek zich richt op de **vraagarticulatie** van basisscholen naar leermiddelen. Beide onderzoeken zijn uitgevoerd in opdracht van de PO-raad.

De overkoepelende probleemstelling van het onderzoek luidt: *Wat hebben scholen nodig om te komen tot een keuze voor de best passende leermiddelen bij hun school?*

Aan deze probleemstelling zitten twee kanten: de ene kant is gericht op de inrichting van een zodanig keuzeproces dat scholen een bewuste keuze voor een nieuw leermiddel maken. De andere kant is dat de vraagarticulatie naar aanbieders van leermiddelen toe zodanig is dat daarmee optimaal tegemoet gekomen kan worden aan wat de school nodig heeft.

Het blijkt om een complex probleem te gaan: keuzeprocessen verlopen lang niet altijd doordacht en scholen verschillen sterk in hun behoeften en wensen wat leermiddelen betreft. Daarnaast blijkt dat kennis over de kwaliteit van leermiddelen vaak tekort schiet. In het volgende wordt hier nader op ingegaan.

Overkoepelende conclusies

Uit deelonderzoek 1, waarbij zes scholen intensief gevolgd werden, komt vooral naar voren dat keuzeprocessen in mindere of meerdere mate verre van doordacht verlopen. Dit is met name het geval als er geen duidelijke visie is op onderwijs, het vakgebied of de gewenste leermiddelenmix. Ook als er een gebrek is aan kennis over vakdidactische aspecten in en leerzaamheid van leermiddelen blijken keuzeprocessen minder doordacht te verlopen.

Daarbij is duidelijk geworden dat de invloed van onafhankelijke procesbegeleiding en de inzet van bepaalde tools/handvatten een positieve bijdrage leveren aan een meer doordacht doorlopen keuzeproces. Hierbij wordt opgemerkt dat de bij dit onderzoek horende inzet van onafhankelijke procesbegeleiding en de door de procesbegeleider

¹ Beide deelonderzoeken kennen een eigenstandige weergave van de resultaten en conclusies. Die worden beschreven resp. in deelrapport 1 en in deelrapport 2. Daarnaast zijn op basis van de conclusies uit beide deelonderzoeken overkoepelende conclusies en aanbevelingen geformuleerd. Die staan op identieke wijze in beide deelrapporten verwoord. De samenvattingen van beide deelonderzoeken starten met overkoepelende conclusies en aanbevelingen, daarna volgen de conclusies en aanbevelingen per deelonderzoek.

aangeboden tools de resultaten positief beïnvloed kunnen hebben, waardoor een iets rooskleuriger beeld is ontstaan.

Uit deelonderzoek 2 komt vooral naar voren dat scholen verschillen in hun behoeften en wensen wat leermiddelen betreft. En dat leerkrachten lang niet altijd beschikken over de meest actuele kennis over de kwaliteit van leermiddelen. Tevens lijkt de vraagarticulatie van scholen samen te hangen met aan- of afwezigheid van die kennis. Dat geldt met name voor de gewenste zogenaamde leermiddelenmix. Gaat de voorkeur uit naar voornamelijk papier met al dan niet aanvullend digitaal materiaal. Of gaat de voorkeur vooral uit naar digitaal met al of niet een papieren aanvulling. Daarnaast kan er gekozen worden voor de mate van afhankelijkheid van de methode, ofwel het zelf willen vormgeven van het curriculum of dit meer door de methode te laten bepalen.

Het is belangrijk dat scholen zich bewust zijn van zowel hun huidige leermiddelenmix als de gewenste. Daarom is het belangrijk dat tijdens een keuzeproces expliciet aandacht wordt besteed aan deze leermiddelenmix.

Omdat daarnaast duidelijk is geworden dat de kennis van leerkrachten van de kwaliteit van leermiddelen een belangrijke rol speelt en dat leerkrachten de actuele kennis veelal lijken te ontberen is het keuzeproces bij uitstek de gelegenheid om aan de professionalisering op dit gebied te werken.

Het geheel levert de volgende ingrediënten op van een ideaal keuzeproces:

- a. Start het proces met een diagnosefase, waar onder meer nagegaan wordt wat de stand van zaken is met betrekking tot de (gewenste) leermiddelenmix, de visie op onderwijs en het vakgebied en de aanwezige en benodigde kennis van de kwaliteit van leermiddelen.
- b. Ontwerp een lineair-cyclische fasering waarin de kernactiviteiten criteria-ontwikkeling, informatieverzameling, en toetsen en vergelijken cyclisch terugkeren en systematisch op elkaar betrokken worden.
- c. Werk aan de criteria-ontwikkeling in verschillende rondes.
- d. Werk aan de informatieverzameling in verschillende rondes.
- e. Werk aan toetsing en vergelijking in verschillende rondes.
- f. Organiseer het proces op een projectmatige manier en maak daarbij gebruik van onafhankelijke procesbegeleiding en beschikbare tools/handvatten.

Overkoepelende aanbevelingen

De overkoepelende aanbevelingen hebben betrekking op vervolgonderzoek, de ondersteuning van het keuzeproces en de ondersteuning van de vraagarticulatie.

Wat betreft het *vervolgonderzoek* wordt aanbevolen om op de volgende terreinen nader onderzoek te laten uitvoeren:

- De tevredenheid en de implementatie van de gekozen methode na een jaar.
- Wat zijn de mogelijkheden van aanbieders van leermiddelen om te voldoen aan de wensen van scholen.
- De rol van social media en communities van gebruikers op het keuzeproces.
- Nader onderzoek naar het noodzakelijke kennisniveau om tot een bewuste keuze te komen.
- Onderzoek naar de kwaliteit van leermiddelen en het kennisniveau van leerkrachten en aanbieders.

De aanbevelingen aan de PO-raad op het gebied van de *ondersteuning van het keuzeproces* betreffen de volgende:

- Het komen tot één landelijk ondersteuningsloket.
- Het doorontwikkelen van bestaande tools als het Stappenplan en de Keuzehulp van Kennisnet en de MILK-light van het CLU.
- Het ontwikkelen van nog niet bestaande tools zoals een diagnostische tool en tools ter ondersteuning van de visie- ontwikkeling, de kennisontwikkeling, de informatieverzameling, de toetsing en vergelijking, en de inzet van onafhankelijke procesbegeleiding.
- De ondersteuning van schoolbesturen in de aanwending van financiële middelen ten behoeve van het keuzeproces.

De aanbevelingen aan de PO-raad op het gebied van de *ondersteuning van de vraagarticulatie* betreffen de volgende:

- Start vanuit de PO- raad een overleg naar aanbieders toe waarin voor hen relevante resultaten en conclusies van het onderzoek worden besproken. De belangrijkste daarvan zijn:
 - a. Er is sprake van een gedifferentieerde behoefte wat de leermiddelenmix betreft. Scholen verschillen van elkaar. Dit geldt voor zowel de visie, schoolpopulatie en innovatiekracht. Er lijkt een tweedeling te bestaan: er zijn scholen die een volledig pakket willen met alles erop en eraan en er zijn scholen die liever het curriculum zelf vormgeven en alles daartussen in.
 - b. Er is behoefte aan een combinatie van papieren en digitale leermiddelen. Waarbij het er vooralsnog op lijkt dat er een voorkeur is voor een papieren methode aangevuld met digitale leermiddelen.

- c. Er is serieuze kritiek op de kwaliteit van digitale leermiddelen. Die richt zich met name op de onbetrouwbaarheid van de diagnostiek en het ontbreken van inzicht in de algoritmes.
- d. Er is zorg over de overdadige vormgeving van leermiddelen waardoor leerlingen kunnen worden afgeleid. Deze zorg betreft met name leerlingen uit kansarme milieus en leerlingen met een specifieke leerbehoefte.
- e. Met name schoolleiders en bestuurders hekelen bij vooral de commerciële aanbieders dat economische belangen prevaleren boven kwaliteitsbelangen met (te) dure producten als resultaat.
- f. Er zijn onvoldoende leermiddelen voor leerlingen en scholen met speciale behoeftes van passende leermiddelen. Te denken valt aan nieuwkomers, aan hoogbegaafde kinderen, aan kinderen in het autistisch spectrum, dyslectische kinderen en bijvoorbeeld scholen met tweetalig onderwijs.
- Start een overleg met de lerarenopleidingen om te bezien of het mogelijk is om de kennis van de kwaliteit van leermiddelen en die over het ideale verloop van keuzeprocessen een plaats in het curriculum te geven.
- Start een overleg met aanbieders van cursussen om kennis van de kwaliteit van leermiddelen en van keuzeprocessen op te nemen in het nascholingsaanbod (van CPS tot E-WISE). Dit om zittende leerkrachten meer bewust te laten zijn van de kwaliteit van leermiddelen zodat zij ook hun vraagarticulatie beter kunnen onderbouwen.

De aanbevelingen aan de PO-Raad naar de stakeholders toe betreffen de volgende:

- De belangrijkste stakeholders bij de vraagarticulatie zoals OCW, Kennisnet, PO-raad, SIVON, NRO en de SLO wordt aanbevolen om (gezamenlijk) sterk in te zetten op voorlichting naar scholen toe op het gebied van kennis van de kwaliteit van leermiddelen.
- Start een overleg met de stakeholders om te bekijken hoe zij een bijdrage kunnen leveren aan de implementatie van de resultaten van dit onderzoek.

De conclusies van deelonderzoek 1

Zoals in de voetnoot op bladzijde 9 is aangegeven, worden eerst de overkoepelende conclusies van beide onderzoeken besproken en volgen daarna de conclusies per deelonderzoek. Vandaar dat in het volgende alleen de conclusies van deelonderzoek 1 besproken worden. De conclusies van deelonderzoek 2 zijn te vinden in de rapportage van deelonderzoek 2.

Uit deelonderzoek 1 komt naar voren dat keuzeprocessen verre van optimaal verlopen. Dit heeft te maken met tal van aspecten die van belang zijn bij een keuzeproces.

De conclusies uit deelonderzoek 1 zijn als volgt:

- a. De faseringen van de keuzeprocessen vertonen geen ideaal beeld. Het aangeboden Stappenplan van Kennisnet, evenals de begeleiding van een onafhankelijk expert hebben in dit opzicht een positieve bijdrage geleverd. Zonder deze interventies zouden de faseringen minder lineariteit hebben vertoond.
- b. De belangrijkste cruciale activiteiten betreffen vooral de kernactiviteit criteria ontwikkelen:

- 1. Het evalueren van de huidige methode.
- 2. Kennisontwikkeling met betrekking tot de kwaliteit van leermiddelen.
- 3. Het bespreken van de visie op onderwijs.
- 4. Het inzetten van de keuzetool van Kennisnet.

Ook het toetsen en vergelijken van methodes is op 5 scholen een cruciale activiteit geweest. Dit betreft ook het samenstellen van een shortlist.

Opvallend gegeven is dat het verzamelen van informatie over methodes een geringere bijdrage heeft geleverd.

- c. Slechts op één school gewerkt is aan een sterk onderbouwd keuzeproces. In mindere mate geldt dat voor één andere school. Opvallend is dat de school met de meeste onderbouwing ook dezelfde school is als die met de meest lineair-cyclische fasering. Terwijl de school met de minste onderbouwing de meest grillige fasering had. Interventies als stappenplannen en procesbegeleiding kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het verhogen van de onderbouwing tijdens een keuzeproces.
- d. Scholen hadden moeite met een planmatige organisatie van het proces. Sommige scholen hadden aan het begin van het proces een plan gemaakt, andere scholen zijn 'gewoon begonnen'. Scholen vinden het moeilijk om consequent te zijn in de organisatie van het proces. Agenda's, notulen en afspraken- of besluitenlijsten worden de ene keer wel gemaakt, bij een volgende vergadering niet. De voortgangsbewaking met behulp van het opgestelde plan vindt eveneens niet altijd consequent plaats. Scholen vinden het moeilijk om consequent lijnen en een ingeslagen weg vast te houden. Meerdere scholen hebben expliciet aangegeven de rol van de procesbegeleider als positief en noodzakelijk te zien in dat opzicht. Ook het stappenplannen kunnen daarbij helpen.
- e. Het zwaartepunt bij de aangeboden en benutte tools/handvatten ligt op de ondersteuning van het proces enerzijds (het Stappenplan) en criteria-ontwikkeling anderzijds, inclusief kennisontwikkeling. Het zwaartepunt bij de zelf-geïnitieerde tools/handvatten lijkt te liggen op de informatieverzameling. Juist deze kernactiviteit draagt in geringere mate bij aan de doorslaggevende thema's dan de cruciale momenten die te maken hebben met criteria-ontwikkeling, inclusief

visie- en kennisontwikkeling. De vraag is of scholen zonder het aanbod vanuit de procesbegeleiding de betreffende tools/handvatten ook zouden hebben benut. Alle tools hebben invloed gehad op het proces. Het Stappenplan heeft er mede voor gezorgd dat faseringen niet te grillig verliepen. De keuzetool en de MILK-light hebben invloed gehad op de criteria-ontwikkeling en de doorslaggevende thema's. De presentaties en webinars van aanbieders van leermiddelen hebben minder invloed gehad op de doorslaggevende thema's.

- f. Op bijna alle scholen is tijdens het keuzeproces aan kennisontwikkeling gedaan. Hiermee wordt expliciet bedoeld op kennis van de kwaliteit van leermiddelen. Specifieker: op het gebied van vakdidactiek en leerzaamheid, waarbij de laatste verwijst naar vakoverstijgende kwaliteitskenmerken van leermiddelen. Kennisontwikkeling met betrekking tot leerzaamheid is vooral vanuit de procesbegeleiding aangedragen, die met betrekking tot de vakdidactiek is met name geïnitieerd door de scholen zelf. De kennisontwikkeling heeft op meer dan de helft van de scholen expliciet invloed gehad.
- g. De procesbegeleiding brengt bij alle scholen tools in. Zowel met betrekking tot het proces (het Stappenplan van Kennisnet) als tot de kernactiviteit criteria-ontwikkeling, inclusief kennisontwikkeling. Op drie scholen is op verzoek een webinar over leerzaamheid van leermiddelen gegeven. Op twee scholen is desgevraagd feedback gegeven op ontwikkelde producten. Op verschillende scholen zijn tips gegeven ten aanzien van relevante literatuur en cursussen en is ondersteuning verleend bij het hanteren van de keuzetool en de MILK-light. De procesbegeleiding is dus op verschillende manieren door de scholen benut. Daarbij hebben alle scholen aangegeven vooral volgend-faciliterende begeleiding te willen en geen sturende. De procesbegeleiding heeft invloed gehad op zowel het proces als met name de kernactiviteit criteria-ontwikkeling.
- h. De aanwezigheid van kennis heeft in verschillende mate een rol gespeeld tijdens het keuzeproces. Op de meeste scholen getuigt meer dan de helft van de doorslaggevende thema's van een zekere kennis over leerzaamheid of vakdidactiek. Daarnaast voerden de meeste scholen regelmatig discussies over leerzaamheids- of vakdidactische thema's. Op de helft van de scholen werd de aan- of afwezigheid van wetenschappelijke inbreng genoemd. Tot slot vonden bijna alle scholen dat ze beschikken over voldoende kennis om leermiddelen te kunnen kiezen.
- i. Deze zelfperceptie is in die zin te relativiseren dat het de vraag is of die aanwezige kennis voldoende was om een onderbouwde keuze te kunnen maken. Hierboven werd geconcludeerd dat slechts één school een onderbouwd proces heeft doorlopen. Op die school bestond een heldere visie op onderwijs waardoor de

aanwezige kennis én de kennis die is opgedaan door het volgen van een webinar over de kwaliteit van leermiddelen een grotere invloed had op het proces. Kennis die niet is ingebed in een visie op onderwijs of op een vak zal minder invloed hebben op een onderbouwd proces dan wanneer die kennis wel is ingebed in een visie.

Voor de opzet, de uitvoering, de resultaten en een nadere specificering van de conclusies van het onderzoek wordt verwezen naar het gehele rapport.

1. De probleemstelling

1.1. Aanleiding

Binnen de context van het programma Samen Slimmer Leren² zet de PO-Raad in op een meer flexibele leermiddelenmarkt en een betere aansluiting tussen vraag en aanbod. Een van de drie pijlers van Samen Slimmer Leren betrof vaardige leraren & flexibele leermiddelen. Het onderhavige onderzoek valt onder deze pijler.

In het [Eindrapport Verkenning proces leermiddelenkeuze](#) (2017) komen verschillende knelpunten naar voren wat betreft het proces van leermiddelenkeuze. Deze hebben enerzijds te maken met het verloop van het keuzeproces en anderzijds met de aansluiting van de vraag van de scholen en het aanbod van flexibel in te zetten leermiddelen. Dit is dan ook de aanleiding om voor de pijler vaardige leraren & flexibele leermiddelen twee gecombineerde onderzoeken te laten opzetten en uitvoeren.

1.2. Het doel van de onderzoeken

Het programma Samen Slimmer Leren van de PO-Raad onderstreepte het belang dat leraren de beschikking hebben over rijke en gevarieerde leermiddelen, zowel folio als digitaal, en zowel methodisch als open. Door bewust te zijn van de mogelijkheden van verschillende materialen (en hier op bestuurlijk niveau beleid op te hebben), kan een schoolteam de juiste keuzes maken voor de inzet van leermiddelen op school. En doordat de leraar zich in staat voelt om bewuste keuzes te maken en te variëren en te differentiëren in de klas wordt lesgeven op maat mogelijk.

Met de uitkomsten van de onderzoeken wil de PO-Raad input leveren voor een optimaal keuzeproces. Daarvoor is het nodig dat duidelijk wordt hoe het keuzeproces verloopt, wat cruciale momenten zijn en welke interventies een effectieve bijdrage leveren aan dit keuzeproces. Daarnaast moet duidelijk worden welke verwachtingen en vragen scholen hebben om leermiddelen aan te laten sluiten bij de visie van de school. De PO-Raad wil met deze input slagvaardig kunnen handelen en de lobby vormgeven.

² Samen Slimmer Leren was een vervolg op het landelijke programma 'Slimmer leren met ICT'. Dit was onderdeel van het Doorbraakproject Onderwijs & ICT, een initiatief van het ministerie van OCW en het ministerie van Economische Zaken (EZ). Het programma is inmiddels afgesloten (zie ook: <https://www.samenslimmerpo.nl>)

De PO-Raad wil daarmee toewerken naar een professioneel keuzeproces: een optimaal proces waarmee scholen op een eenvoudige, logische en goed doordachte/geïnformeerde manier hun keuzes kunnen maken voor leermiddelen en/of aanvullend (digitaal) materiaal. De beide onderzoeken hebben als resultaat dat er enerzijds een verdieping en actualisering van het keuzeproces plaatsvindt en anderzijds inzicht wordt verkregen in de interventies die scholen verder helpen in hun keuzeproces door toetsing van reeds ontwikkelde tools. Hoe versterken deze het keuzeproces? En zijn deze dekkend voor dit proces?

Samenvattend: enerzijds wil de PO-Raad scholen beter faciliteren in de aanpak van een keuzeproces en anderzijds wil ze bijdragen aan de vormgeving van de lobby aan de aanbodkant.

Bovenstaande overwegingen leiden tot de volgende probleemstelling van de beide onderzoeken:

Wat hebben scholen nodig om te komen tot een keuze voor de best passende leermiddelen bij hun school?

Deze probleemstelling raakt ten eerste aan een doordacht verloop van een keuzeproces. Een doordacht verloop van dit keuzeproces is immers een belangrijke voorwaarde voor een keuze voor de best passende leermiddelen bij de school.

Daarnaast dient het leermiddelenaanbod dusdanig te zijn dat scholen een rijkgeschakeerd aanbod hebben om de best passende leermiddelen bij de school te kunnen kiezen.

Beide kanten van deze probleemstelling komen terug in de twee onderzoeken die uitgevoerd zijn.

2. Het theoretisch kader

Een theoretisch kader is van belang om de resultaten van een onderzoek te kunnen duiden. In dit geval ook om de resultaten van de beide onderzoeken met elkaar te kunnen verbinden. Daarnaast ligt het theoretisch kader aan de basis van de uitwerking van de probleemstelling in concreet te onderzoeken onderzoeksvragen. Hiertoe wordt het theoretisch kader vertaald in een onderzoeksmodel.

Het verloop van het keuzeproces

In het Eindrapport Verkenning proces leermiddelenkeuze, hierna kortweg de Verkenning genoemd, komt naar voren dat leerkrachten het keuzeproces in zekere zin onbewust onbekwaam doorlopen. Er is weinig aandacht voor het keuzeproces. Er is gebrek aan tijd (werkdruk), gebrek aan eigenaarschap en gebrek aan kennis. Het ontbreekt scholen ook aan een duidelijke visie op onderwijs met een doorvertaling naar leermiddelen. Een van de oplossingsrichtingen die in de Verkenning genoemd worden is het bieden van handvatten voor een professionele organisatie van het keuzeproces in de school. Dit beeld wordt bevestigd in een analyse van verschillende internationale wetenschappelijke onderzoeken. Daaruit blijkt dat leerkrachten vooral intuïtief kiezen voor methodes (Reints & Wilkens, 2012). Leerkrachten vinden dat ze te weinig kennis hebben over de relevante criteria. In hetzelfde artikel wordt Nederlands onderzoek aangehaald waarin naar voren komt dat criteria die een belangrijke bijdrage aan de kwaliteit van leermiddelen leveren, door leraren niet als belangrijk worden gezien. Terwijl dit de criteria zijn die de zogenaamde leerzaamheid van leermiddelen verhogen. Onder leerzaamheid van leermiddelen wordt verstaan dat deze leermiddelen het leerproces van leerlingen zo optimaal mogelijk ondersteunen.

Ivic et al. (2013) concluderen dat als leerkrachten met vooraf vastgestelde criteria een methode kiezen, ze een andere methode kiezen dan wanneer ze dit vanuit hun intuïtie doen. Zij geven aan dat het ontbreken van formele procedures en vooraf vastgestelde criteria een probleem zijn bij het keuzeproces van leermiddelen.

In de Verkenning wordt het verzamelen en ontwikkelen van tools en handvatten om het keuzeproces en het gebruik van leermiddelen praktisch te faciliteren als belangrijke maatregel genoemd.

Vraag en aanbod

In de Verkenning wordt geconcludeerd dat de vraag (en de visie) van de school en het aanbod van leermiddelen niet goed op elkaar aansluiten. Enerzijds heeft dit te maken met een gebrekkige vraagarticulatie, door een gebrek aan visie en aan kennis over relevante criteria, anderzijds door de (te) grote afhankelijkheid van de methode en van steeds dezelfde marktpartijen. Met als gevolg ontevredenheid over het aanbod van

leermiddelen. Dit is vooral het geval als het gaat om flexibele leermiddelen. Als oplossingsrichtingen noemt de Verkenning het bevorderen van het zelflerende vermogen van de sector en een grotere transparantie van het aanbod.

2.1. Van theoretisch kader naar onderzoeksmodel

Om te komen tot een onderzoeksmodel worden eerst de genoemde knelpunten uit het theoretisch kader geanalyseerd en worden deze aan het keuzeproces, de vraag, en het aanbod gerelateerd. Ook wordt beschreven welke interventies ingezet kunnen worden om zicht te krijgen op het bereiken van een professioneel keuzeproces. Tot slot wordt besproken dat kennis van de kwaliteit van leermiddelen een centraal begrip is bij het keuzeproces, de vraag, en het aanbod, en de uiteindelijke keuze.

Keuzeproces

Om een intuïtief keuzeproces te vermijden en oplossingen te vinden voor de genoemde knelpunten, dient er een doordacht keuzeproces plaats te vinden. Daarin worden drie aspecten onderscheiden: de fasering, de onderbouwing en de organisatie.

Fasering

De fasering van het keuzeproces kan in wisselende mate bijdragen aan de doordachtheid ervan. In verschillende stappenplannen (Kennisnet, Malmberg, Van Dommele en Loman 2018) komen telkens de volgende drie inhoudelijke kernactiviteiten voor voordat een definitieve keuze gemaakt wordt: het ontwikkelen van criteria, het verzamelen van informatie over methodes, en het toetsen van de criteria aan methodes. Deze inhoudelijke kernactiviteiten kunnen al of niet meerdere keren in het keuzeproces terugkeren. Zo zal een keuzeproces dat zich kenmerkt door het systematisch volgen van deze inhoudelijke kernactiviteiten bijdragen aan een doordachte keuze. De hierboven genoemde stappenplannen gaan uit van deze systematiek. Een dergelijke fasering kan een sterk *lineair* karakter hebben, al of niet *cyclisch*. Daarbij worden de drie kernactiviteiten meerdere malen doorlopen in een lineaire volgorde. In de praktijk blijkt dan dat er dan steeds meer leermiddelen afvallen. Het kan ook zijn dat kernactiviteiten *non-lineair* plaatsvinden. Bijvoorbeeld wanneer een keuzeteam de taken (even) verdeelt en verschillende leden tegelijkertijd werken aan verschillende kernactiviteiten (*parallele* fasering). Of wanneer de verschillende inhoudelijke kernactiviteiten door elkaar heenlopen (*grillige fasering*). Te verwachten valt dat lineaire faseringen een grotere bijdrage aan de doordachtheid van het proces leveren dan non-lineaire faseringen.

Cruciale momenten

Een belangrijk aspect is welke momenten tijdens het keuzeproces *cruciaal* zijn. Met andere woorden: welke ondernomen activiteiten tijdens het proces dragen het meest bij aan de uiteindelijke definitieve keuze? Is dat een discussie over de visie? Een evaluatie van de huidige methode? Een voorlichting gegeven door een leverancier? Het vergelijken van verschillende leermiddelen? Het antwoord op de vraag naar de cruciale momenten in het proces kan inzicht geven in de vormgeving van te ontwikkelen tools en handvatten.

De onderbouwing van een keuzeproces

Daarnaast kan de onderbouwing van een keuzeproces bijdragen aan de doordachtheid ervan. Het gaat er daarbij om dat de doorslaggevende thema's bij de definitieve keuze een rol hebben gespeeld bij alle drie de inhoudelijke kernactiviteiten. Dus zowel bij de criteria-ontwikkeling, het verzamelen van informatie, als het toetsen van de methodes aan de ontwikkelde criteria. Zo zullen thema's die voortkomen uit een duidelijke visie, consequent worden betrokken in de toetsing op leermiddelen en worden meegewogen in het 'afval'-proces en de uiteindelijke keuze, meer bijdragen aan een doordachte keuze dan een thema dat op het allerlaatste moment naar boven komt. Daarnaast zal de doordachtheid toenemen als de toetsing systematisch plaatsvindt aan de hand van de ontwikkelde criteria, en deze criteria op hun beurt tot stand zijn gekomen mede op basis van een visie op onderwijs en/of kennis over de kwaliteit van leermiddelen in termen van hun leerzaamheid en de vakdidactiek.

Projectmatige organisatie

Tot slot kan een projectmatige organisatie van het keuzeproces een bijdrage leveren aan de doordachtheid van dat proces. Het gaat daarbij om aspecten als een heldere en functionele taakverdeling en besluitvorming, vergader technische aspecten als het hebben van een agenda, en het bijhouden van notulen, aandacht voor een tijdspad (planning) en het budget, en duidelijkheid over de te volgen strategie. Dergelijke kenmerken dragen bij aan een doelgericht proces waarbij de kans op een doordachte, gezamenlijke keuze toeneemt. Daarbij is ook van belang of de organisatie van het proces ook voorziet in maatregelen om voldoende draagvlak bij het gehele schoolteam te creëren.

Bovenstaande aspecten van een doordacht keuzeproces kunnen eraan bijdragen dat scholen uiteindelijk de best passende leermiddelen kiezen.

Interventies

In de Verkenning wordt het verzamelen en ontwikkelen van *tools en handvatten* om het keuzeproces praktisch te faciliteren als belangrijke maatregel genoemd om het

keuzeproces doordachter te laten plaatsvinden. Handvatten en tools, zoals bijvoorbeeld stappenplannen en checklists zorgen ervoor dat leraren geholpen worden bij het organiseren van een professioneel keuzeproces enerzijds en het ondersteunen van de inhoudelijke kernactiviteiten anderzijds. Het inzetten van dergelijke tools en handvatten worden gezien als interventies in het keuzeproces. Deze kunnen van 'buitenaf' worden aangedragen, maar ook door de school zelf worden geïnitieerd.

In de uit te voeren onderzoeken is het van belang om na te gaan welke interventies tijdens de keuzeprocessen worden benut en welk effect ze hebben op het verloop ervan.

Zowel uit de Verkenning als uit de analyse van internationale onderzoeken komt naar voren dat leerkrachten over het algemeen over te weinig kennis beschikken om tot een doordachte keuze van een leermiddel te komen. Zonder kennis kunnen leraren niet bepalen welke handvatten en tools het best bij hen passen. Daarnaast is bepaalde kennis voorwaardelijk om deel te nemen aan een onderbouwd keuzeproces, en dus voor een doordachte keuze. Door het vergroten van de kennis over zowel de kwaliteit van leermiddelen als de kwaliteit van het proces, zal het zelflerend vermogen toenemen. Het *ontwikkelen van kennis* tijdens het keuzeproces wordt dan ook als een belangrijke interventie beschouwd. Dat kan bijvoorbeeld door het volgen van een workshop, of het bestuderen en bediscussiëren van literatuur.

Onafhankelijke procesbegeleiding

Ook onafhankelijke procesbegeleiding kan als een interventie worden gezien. Deze kan daarmee tegemoetkomen aan twee oplossingsrichtingen zoals genoemd in de Verkenning: handvatten bieden voor een professionele organisatie van het keuzeproces in de school en het zelflerende vermogen van de sector bevorderen. De procesbegeleiding kan verschillende vormen aannemen, afhankelijk van de wens van de school. Deze kan zich concentreren op de inhoud en/of het proces. Daarbij kan de begeleiding in mindere of meerdere mate volgend of sturend zijn.

Kennis

Bij alle hiervoor genoemde aspecten blijkt kennis over de kwaliteit van leermiddelen onontbeerlijk te zijn. Kennis blijkt de ontbrekende factor te zijn die leidt tot bijvoorbeeld het niet kunnen vertalen van de schoolvisie naar leermiddelenbeleid. In het verlengde daarvan ontstaan problemen met het articuleren van de vraag, het kunnen onderbouwen van de keuze, door de bomen het bos blijven zien, het kiezen van de meest behulpzame tools en uiteindelijk het kiezen van de meest passende leermiddelen.

Het ontbreken van kennis draagt bij aan de geringe aandacht voor het keuzeproces, aan het ontbreken van eigenaarschap, het ervaren van werkdruk, en het verloren gaan van initiatieven.

De aanwezigheid van kennis daarentegen kan ervoor zorgen dat leraren wellicht kritischer worden op welke marktpartijen ze raadplegen. Ze kunnen hun ontevredenheid beter onderbouwd ventileren en daardoor zullen ze minder afhankelijk van de methode kunnen lesgeven.

In beide onderzoeken wordt daarom nagegaan of en hoe (het ontbreken van) kennis van invloed is op het keuzeproces.

Keuze voor leermiddelen

“The proof of the pudding is in the eating.” Waar het uiteindelijk om gaat is dat de school kiest voor leermiddelen waar ze tevreden over zijn en dat ze daarbij de keuze voor de leermiddelen kunnen onderbouwen. Het gaat uiteindelijk om een *doordachte* keuze. Of deze doordachte keuze inderdaad leidt tot een succesvolle implementatie ervan valt buiten de scope van dit onderzoek. De tevredenheid over de gebruikte leermiddelen wordt daarentegen wel meegenomen in deelonderzoek 2.

Vraag en aanbod

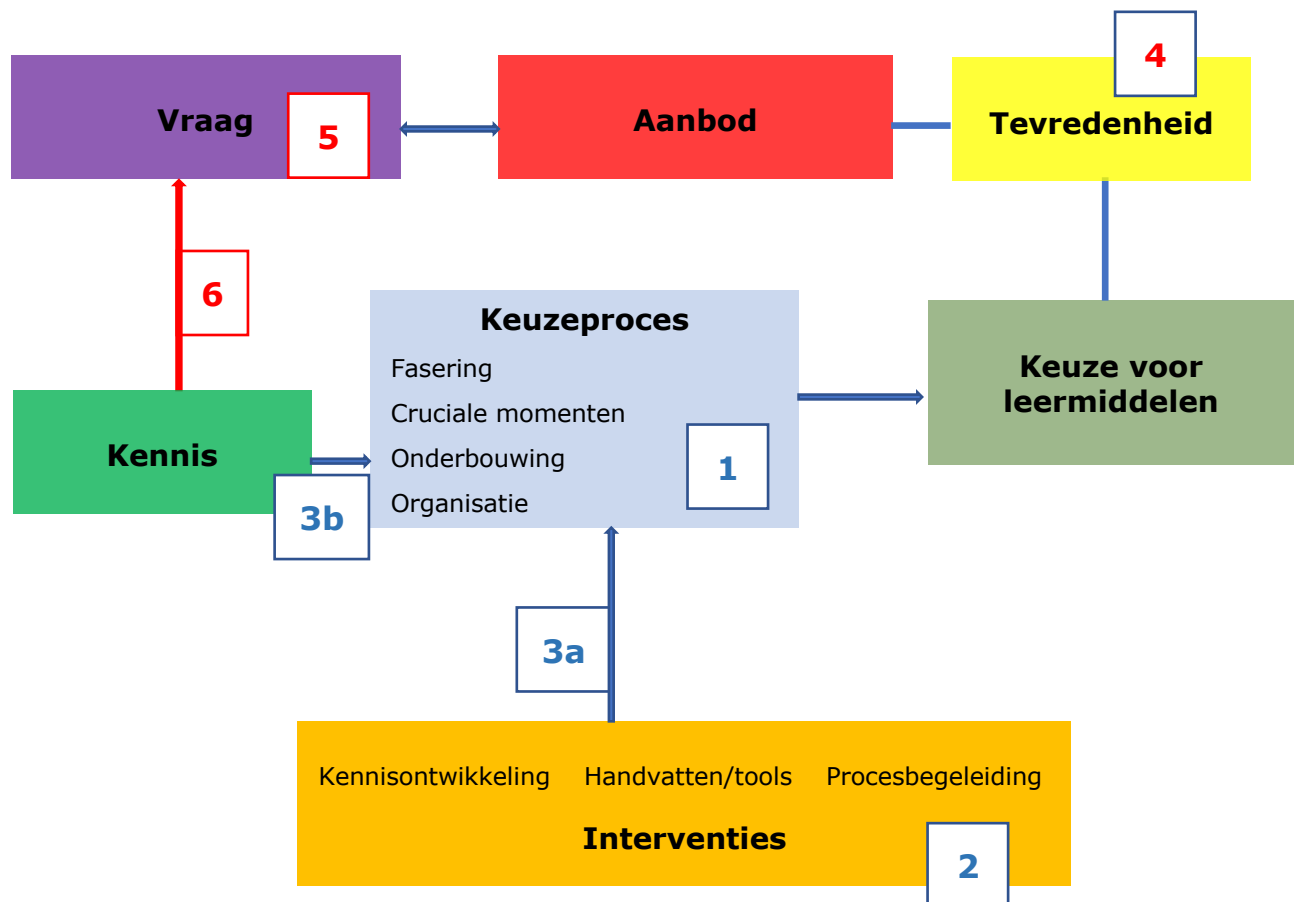
In de Uitvraag Samenhangende onderzoeken Samen Slimmer geeft de PO-Raad aan dat het resultaat moet zijn dat er een breed beeld moet worden geschetst van de behoeften en verwachtingen van de scholen, zodat de leermiddelen passen bij de visie van de school. In de Verkenning komt echter naar voren dat scholen het lastig vinden om de relatie te leggen tussen de visie van de school en het daarbij passende leermiddelenbeleid. Tevens blijkt uit de literatuur dat kennis over criteria ten aanzien van het proces en de kwaliteit van leermiddelen ontbreekt of niet gebruikt wordt. Het is dan de vraag welke waarde er gehecht moet worden aan de uitkomsten van dit onderzoek als de aangegeven behoeftes alleen vanuit intuïtie gearticuleerd wordt. Deze spanning wordt getracht op te lossen door de aan- en afwezigheid van kennis over de kwaliteit van leermiddelen mee te nemen in het onderzoek.

Ook de ontevredenheid van scholen over de transparantie van het aanbod moet in dit licht gezien worden. Uit de Verkenning blijkt dat scholen ontevreden zijn over het aanbod. Dit betreft onder meer de wijze van aanschaf van het aanbod en de transparantie van het aanbod. Zij geven bijvoorbeeld aan door de bomen het bos niet meer te zien, ervaren de informatie van uitgevers en distributeurs als (zeer) gekleurd en leraren vinden het belangrijk dat zij weten of iets werkt en voor wie, het liefst op basis van ervaringen van andere leraren en scholen en wetenschappelijke inzichten. Ook hier

speelt het ontbreken van kennis weer een belangrijke rol. De aanbodkant wordt overigens slechts zijdelings in het onderzoek betrokken.

2.2. Onderzoeksmodel

Op basis van wat hiervoor beschreven is wordt het volgende onderzoeksmodel gepresenteerd.



Figuur 1: Onderzoeksmodel voor beide onderzoeken

In hoofdstuk 3 worden voorgaande onderwerpen verwerkt in zes onderzoeksvragen.

3. De onderzoeksvragen

Op basis van het onderzoeksmodel worden de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe verloopt het keuzeproces van leermiddelen, gelet op kenmerken als de fasering, de cruciale momenten, de onderbouwing en de organisatie?
2. Welke aangeboden en door de school zelf geïnitieerde interventies worden wel en niet benut tijdens het keuzeproces?
3.
 - a. Welk effect hebben de interventies op het verloop van het keuzeproces?
 - b. Welke rol speelt kennis met betrekking tot de kwaliteit van leermiddelen hierbij?
4. Hoe tevreden zijn scholen over de gebruikte leermiddelen?
5. Wat zijn de vragen, behoeften en wensen van scholen aan leveranciers van leermiddelen?
6. In hoeverre beïnvloedt de aan- of afwezigheid van kennis van de kwaliteit van leermiddelen de vraagarticulatie?

De vragen 1 t/m 3 worden onderzocht door het analyseren van keuzeprocessen van een 6-tal scholen (deelonderzoek 1, zie de blauwe cijfers). De vragen 4, 5 en 6 door middel van een landelijke survey (deelonderzoek 2, zie de rode cijfers).

In het vervolg van dit deelrapport worden de opzet en de resultaten van deelonderzoek 1 besproken. Voor de opzet en de resultaten van deelonderzoek 2 wordt verwezen naar het desbetreffende deelrapport.

4. De onderzoekopzet van deelonderzoek 1

4.1. Onderzoekstype en -ontwerp

Het onderzoek is in twee deelonderzoeken uitgevoerd. In deelonderzoek 1 zijn keuzeprocessen van zes scholen onderzocht. Het betreft een kwalitatief, explorerend onderzoek met een observerend en participierend karakter. Kenmerken van keuzeprocessen worden aan de hand van een vooraf gegeven systematiek door de observant beschreven. Het betreft kenmerken als de fasering, de onderbouwing, de cruciale momenten en de projectorganisatie. Daarnaast is onderzocht welke interventies zijn benut en wat de effecten daarvan waren op het keuzeproces. Ook de invloed van de aanwezige kennis met betrekking tot de kwaliteit van leermiddelen is onderzocht en nagegaan is wat de invloed daarvan is op het keuzeproces. Na afloop van het keuzeproces is een interview afgenomen waarin met name is onderzocht welke inhoudelijke thema's een doorslaggevende rol hebben gespeeld bij de uiteindelijke keuze, waarom bepaalde interventies wel of niet zijn gebruikt en hoe men zelf aankeek tegen de invloed van die interventies en de aan- of afwezigheid van kennis met betrekking tot de kwaliteit van leermiddelen.

Een van de onderzochte interventies betrof de invloed van een onafhankelijke procesbegeleider. Deze begeleidde het proces, onder meer door het aanbieden van interventies als stappenplannen, checklists en workshops. De procesbegeleider werd door het onderzoeksteam geleverd. Bijeenkomsten werden dus bijgewoond door zowel een observant als een procesbegeleider. Daarnaast stond het de teams vrij om gebruik te maken van interventies van (andere experts en) leveranciers als distributeurs en uitgevers. In sommige gevallen konden bijeenkomsten fysiek worden bijgewoond. In de meeste gevallen zijn ze vanwege de coronamaatregelen door middel van MS Teams, Zoom of anderszins bijgewoond. Niet alle bijeenkomsten zijn bijgewoond. In die gevallen kon meestal worden teruggevallen op notulen die door een van de teamleden werden gemaakt. Daarnaast is via mails en telefoontjes intensief contact geweest om het keuzeproces zo volledig mogelijk te kunnen volgen. De procesbegeleiders hielden daartoe een logboek bij waarin alle ontwikkelingen werden beschreven.

4.2. De selectie van de scholen

In februari 2020 heeft de PO-Raad in haar nieuwsbrief een oproep geplaatst aan scholen die een keuzeproces gingen starten om deel te nemen aan het onderzoek. Hierop reageerden negen scholen. Om uiteenlopende redenen vielen er acht af. Onder meer omdat door de corona-maatregelen scholen dichtgingen en het keuzeproces in recordtempo afronden. Eén school besloot het gehele keuzeproces online af te handelen

waarbij zowel het keuzeteam als de onderzoeker en de procesbegeleider via MS Teams participeerden. Deze school werd van maart t/m juni 2020 in hun keuzeprocess gevolgd. Nadat in mei/juni 2020 de corona-maatregelen versoepeld werden is door de PO-Raad een tweede oproep geplaatst. Hierop reageerden zeven scholen. Uit deze zeven scholen zijn er vijf geselecteerd die benaderd zijn om deel te nemen aan het onderzoek. Deze selectie vond plaats op de volgende criteria:

- Het vakgebied waarvoor een methode gekozen ging worden
- De soorten interventies die men wilde inzetten
- Of men een methode of een methodiek wilde inzetten
- Of er al of niet een visie op leermiddelen beschikbaar was

Alle vijf geselecteerde scholen waren bereid deel te nemen aan het onderzoek.

In Tabel 1 staat een typering van de zes geselecteerde scholen op de relevante criteria.

Tabel 1: Typering van de geselecteerde scholen op relevante criteria

School	Vakgebied	Soort	Leerjaren	Leermiddelen- visie	Interventie	Begeleiding
A	Taal	Methode	Alle	Duidelijk beschreven	Workshop	Onafhankelijk adviseur
B	Rekenen	Methode	Alle	Geen	Tools Workshop Handleiding	Onafhankelijk adviseur daarna evt. uitgever
C	Begrijpend lezen	Methode	Midden-/ bovenbouw	Geen	Handleiding Workshop (evt.)	Onafhankelijk adviseur
D	Rekenen	Methode	Alle	Geen	Workshop	Uitgever
E	Taal	Methode of methodiek	Alle	Geen	Tools	Intensieve begeleiding vanuit de theorie
F	WO/zaak- vakken	Methode	Alle	Geen	Tools	Onafhankelijk adviseur

Bovenstaande selectie heeft de maximale spreiding van vakken: rekenen (2x), taal (2x), begrijpend lezen en zaakvakken/wereldoriëntatie. Uit het intakeformulier kwam naar voren dat iedere school een specifiek kenmerk had dat de andere niet hadden:

- School A is de enige school met een duidelijk beschreven visie
- School B is de enige school die graag alle interventies wil inzetten
- School C is de enige school die een methode voor begrijpend lezen kiest
- School D is de enige school die in ieder geval een uitgever erbij wil betrekken
- School E is de enige school die twijfelt tussen een methode en een methodiek
- School F is de enige school die voor een zaakvak-geïntegreerde methode kiest

Daarnaast is sprake van een evenwichtige regionale spreiding. Eén school komt uit de regio Noord, twee scholen uit Oost, één uit Zuid en twee uit West.

4.3. De procesbegeleiding

Een van de onderzoeksvragen betreft de invloed van externe procesbegeleiding op het keuzeproces. Hiertoe zijn vanuit het onderzoeksteam twee onafhankelijke procesbegeleiders ingezet. Elke procesbegeleider heeft drie scholen begeleid. Het was aan de school op welke wijze deze begeleid wilde worden. Dat kon in mindere of meerdere mate sturend of volgend zijn. De focus van de begeleiding lag op de voortgang van het proces. Daarnaast kon een school desgewenst gebruik maken van de beschikbare vakinhoudelijke kennis van de procesbegeleider. Naast de verschillende rollen die een procesbegeleider kon aannemen, beschikte deze ook over een 'rugzak' aan tools die tijdens het proces ingezet konden worden. De standaardtools daaruit werden in overleg met de PO-Raad gekozen.

Standaard zaten in deze rugzak:

- a. het [Stappenplan van Kennisnet](#)
- b. de (bèta)versie van de [Keuzehulp Leermiddelencriteria van Kennisnet](#)
- c. de [MILK-light van het CLU](#)
- d. een (digitale) workshop over de kwaliteit van leermiddelen

Daarnaast konden de procesbegeleiders naar eigen inzicht vakinhoudelijke documenten waar nodig inzetten.

De procesbegeleiders woonden zoveel mogelijk bijeenkomsten van het (keuze-)team bij, al dan niet digitaal. Daarnaast hadden de procesbegeleiders veelvuldig telefonisch en emailcontact met de projectleiders van de (keuze-)teams.

4.4. De gegevensverzameling

De onderzoeksgegevens zijn verzameld op basis van observaties, interviews en logboek.

4.4.1. Observaties

De kern van de verzameling van de gegevens wordt gevormd door het observeren van de bijeenkomsten van het keuzeteam. Deze zijn zoveel mogelijk bijgewoond, fysiek dan wel digitaal. Zowel door de procesbegeleider als door een observerende onderzoeker. Van iedere bijgewoonde bijeenkomst zijn gedetailleerde observatieverslagen gemaakt en is op basis daarvan een verkort observatieformulier ingevuld. De observatieverslagen geven een gedetailleerd, bijna woordelijk, beeld van de onderwerpen en thema's die aan

de orde zijn geweest. Aan de hand van deze verslagen werd onder een betrouwbaar beeld verkregen van de fasering, de cruciale momenten, de onderbouwing van het keuzeproces en van de inhoudelijke thema's die steeds besproken werden. Van bijeenkomsten die niet konden worden bijgewoond zijn de notulen opgevraagd. Naast de observatieverslagen en de notulen is per bijeenkomst een observatieformulier ingevuld. Dit is een verkorte uitvoering van het verslag en hierin werden enkele feitelijke aspecten van de bijeenkomst vastgelegd, zoals het doel, de aangeboden interventies, en de organisatie. Het format van het observatieformulier is te vinden in BIJLAGE 1 Observatieformulier.

4.4.2. Interviews

Na afloop van het keuzeproces is met vertegenwoordigers van ieder keuzeteam een interview gehouden. Het doel van dit interview was allereerst om te achterhalen welke inhoudelijke thema's uiteindelijk als doorslaggevend zijn ervaren. Aan de hand daarvan werd nagegaan welke momenten tijdens het proces cruciaal zijn geweest en in hoeverre sprake is geweest van een onderbouwd proces.

Daarnaast zijn tijdens het interview gegevens verzameld over de interventies en de aanwezige kennis.

Van alle interviews is een uitgebreid, bijna woordelijk, interviewverslag gemaakt. Het interviewformat is te vinden in BIJLAGE 2 Interviewvragen.

4.4.3. Logboeken

Naast het bijwonen van vergaderingen van het keuzeteam is door de procesbegeleiders veelvuldig contact geweest met de school. Telefonisch of via e-mail. De resultaten van ieder contact zijn neergelegd in een logboekformulier. De hieruit verkregen gegevens vormden een onmisbare schakel in het verkrijgen van een zo getrouw mogelijk beeld van het verloop van het keuzeproces. Het logboekformat is te vinden in BIJLAGE 3 Logboek.

4.5. Verwerking en analyse van de gegevens

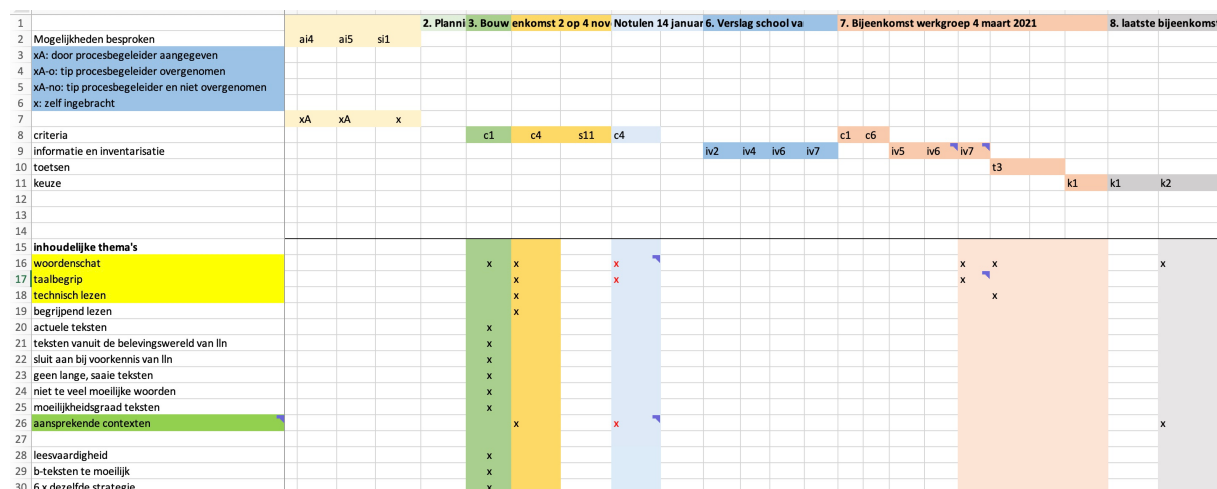
Onderstaand wordt per onderzoeksvraag besproken hoe de gegevens zijn verwerkt en geanalyseerd.

4.5.1. Onderzoeksvraag 1: Hoe verloopt het keuzeproces

Het verloop van het keuzeproces wordt beschreven aan de hand van de onderzochte kenmerken fasering, cruciale momenten, onderbouwing en projectorganisatie.

Om het verloop van het keuzeproces in kaart te brengen is een zogenaamde analysetool ontwikkeld. In deze tool is het keuzeproces schematisch in beeld gebracht waarbij op de

x-as alle ondernomen activiteiten in chronologische volgorde zijn gezet en op de y-as de inhoudelijke thema's die tijdens die activiteiten aan de orde zijn geweest. In Figuur 2 is het format van zo'n schema te zien.



Figuur 2: Gedeelte uit de analysetool

De invulling van de schema's vond plaats aan de hand van de observatieverslagen en de observatieformulieren, aangevuld met gegevens uit notulen, de interviews en logboeken. Bij twijfel over de benoeming van de activiteiten en/of de inhoudelijke thema's is teruggekoppeld naar zowel de observerende onderzoeker als de procesbegeleider.

Het verloop van het keuzeproces is onderzocht aan de hand van de volgende kenmerken

- de fasering in het proces
- de cruciale momenten in het proces
- de onderbouwing van het proces
- de projectorganisatie

In het volgende wordt een beschrijving gegeven van de wijze waarop deze kenmerken zijn onderzocht.

Fasering

Bij het kenmerk fasering is gekeken naar welke activiteiten in het keuzeproces te onderscheiden zijn en in welke volgorde deze zijn verlopen.

Gebruikmakend van stappenplannen als die van Kennisnet worden daarbij voorafgaand aan de definitieve keuze drie inhoudelijke kernactiviteiten onderscheiden: het opstellen van criteria, het verzamelen van informatie over leermiddelen (waaronder het inventariseren van beschikbare leermiddelen), en het toetsen en vergelijken van leermiddelen met behulp van de opgestelde criteria.

Deze kernactiviteiten kunnen op verschillende manieren doorlopen worden:

1. Lineair: daarbij wordt een strakke 'lineaire' volgorde aangehouden van de drie hierboven genoemde kernactiviteiten.
2. Cyclisch: hierbij wordt in grote lijnen een lineaire fasering gevolgd waarbij de drie kernactiviteiten meerdere keren doorlopen worden voordat er een definitieve keuze gemaakt wordt.
3. Parallel: hierbij lopen de verschillende kernactiviteiten naast elkaar.
4. Grillig: hier lopen de verschillende fasen door elkaar heen zonder dat sprake is van lineariteit van de hoofdactiviteiten

Het bovenstaande onderscheid is in die zin relevant omdat ervan uitgegaan mag worden dat lineaire en cyclische faseringen meer zullen bijdragen aan een doordacht proces (en dus een doordachte keuze) dan een parallelle of grillige fasering.

Om een goed beeld te krijgen van het type fasering dat heeft plaatsgevonden is de analysetool gebruikt (zie boven). Analyse van die tool maakt het mogelijk het type fasering in kaart te brengen. Onderstaand een voorbeeld daarvan:

Kernactiviteit	Tijd →						
Criteria ontwikkelen (C)							
Informatie verzamelen (I)							
Toetsen/vergelijken (T)							
Keuze (K)							

Bovenstaand blokkenschema maakt duidelijk dat deze school op de start na, een lineair-cyclische fasering doorloopt.

Cruciale momenten

Een belangrijk onderdeel van een keuzeproces betreft de vraag naar de cruciale 'momenten'. Waarbij het begrip 'momenten' vertaald is naar 'activiteiten'. Welke activiteiten in het proces blijken van cruciaal belang te zijn (geweest)? Welke activiteiten hebben minder impact (gehad) op de uiteindelijke keuze?

Om dat te kunnen bepalen is allereerst achterhaald welke inhoudelijke thema's doorslaggevend zijn geweest voor de uiteindelijke keuze. Dit is bevraagd na afloop van het proces tijdens het interview.

Vervolgens is met behulp van de analysetool nagegaan tijdens welke activiteiten deze thema's aan bod zijn gekomen en besproken/bediscussieerd zijn.

Activiteiten betreffen acties die ondernomen worden om de uiteindelijke keuze voor een methode te kunnen vergemakkelijken. Het zijn activiteiten die te maken hebben met de hierboven genoemde kernactiviteiten. Tot deze activiteiten worden ook de interventies

gerekend die aangeboden zijn uit 'de rugzak' en de door het team zelf-geïnitieerde interventies.

Onderstaand staan per kernactiviteit enkele voorbeeldactiviteiten genoemd.

Kernactiviteit: Criteria ontwikkelen

- Evalueren huidige methode
- Volgen workshop over criteria
- Bespreken visie op onderwijs/leermiddelen
- Inzetten Keuzehulp Leermiddelencriteria Kennisnet (keuzetool)

Kernactiviteit: Informatie verzamelen en inventariseren

- Presentatie door een distributeur of uitgever
- Inventarisatie van beschikbare methodes
- Informatie van collega-gebruikers andere scholen
- Proefexemplaren bekijken

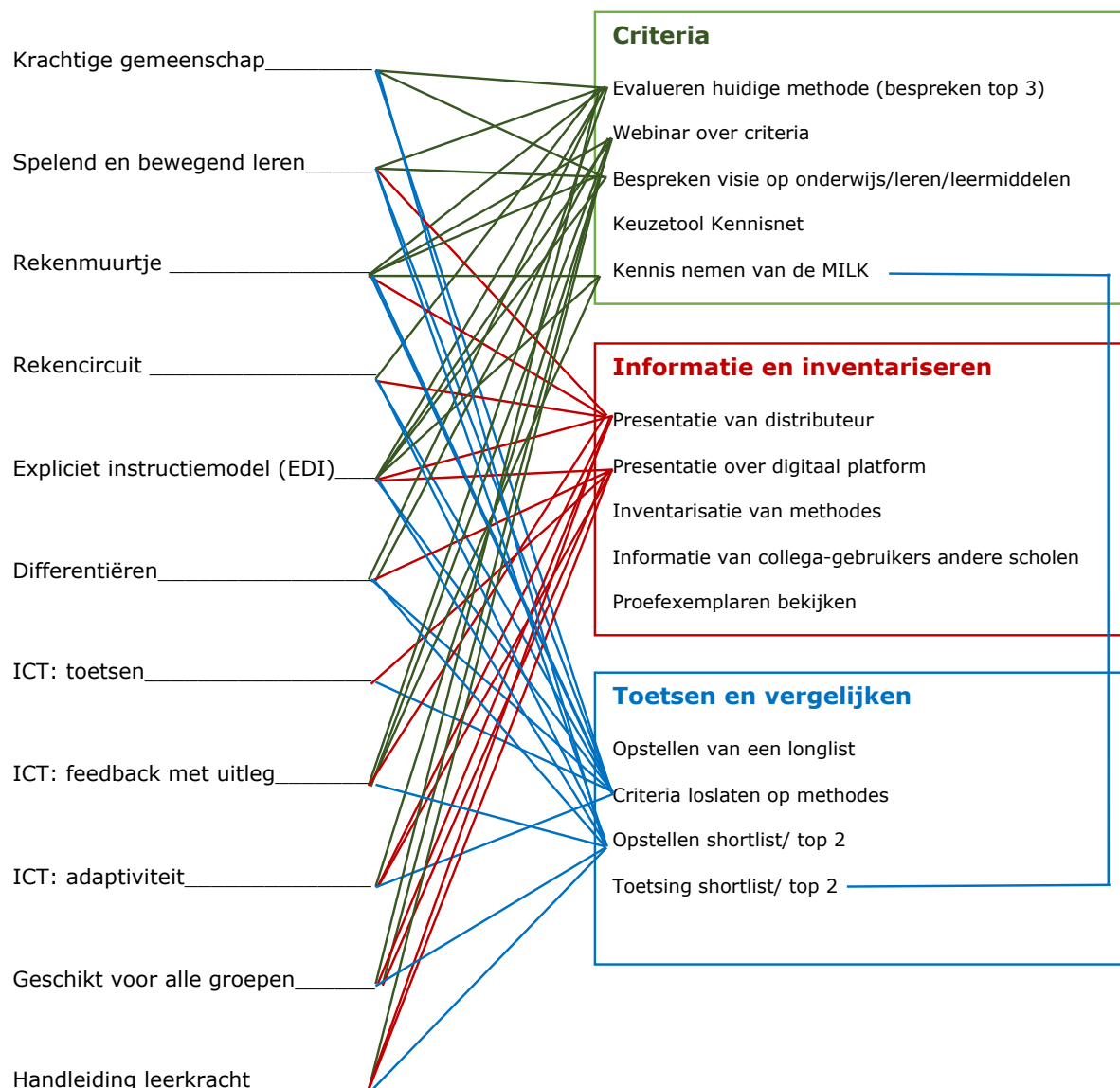
Kernactiviteit: Toetsen/vergelijken

- Criteria toepassen op methodes
- Opstellen shortlist
- Toetsing shortlist

Na de benoeming van de doorslaggevende thema's en de activiteiten is vervolgens visueel in kaart gebracht welke activiteiten een grote bijdrage hebben geleverd aan de doorslaggevende thema's. Hierdoor ontstaat een overzicht van meer en minder 'cruciale momenten'. In Figuur 3 is een voorbeeld te zien van de figuur die dan ontstaat. Te zien is dat deze school tijdens het interview uiteindelijk 11 doorslaggevende thema's heeft benoemd die verantwoordelijk waren voor de keuze van de methode. In de figuur is te zien dat deze thema's tijdens veel activiteiten aan de orde zijn geweest. Dit is te zien aan de grote hoeveelheid lijnen tussen de activiteiten en de doorslaggevende thema's. De figuur laat zien dat er regelmatig nagedacht en gepraat is over verschillende inhoudelijke thema's. Er zijn in dit geval geen inhoudelijke thema's 'uit de lucht komen vallen'. Bovendien zijn veel activiteiten cruciaal te noemen omdat ze steeds een bijdrage leverden aan inhoudelijke thema's.

Doorslaggevende thema's

Activiteiten



Figuur 3: Overzicht van doorslaggevende thema's in relatie tot de (kern)activiteiten

Onderbouwing

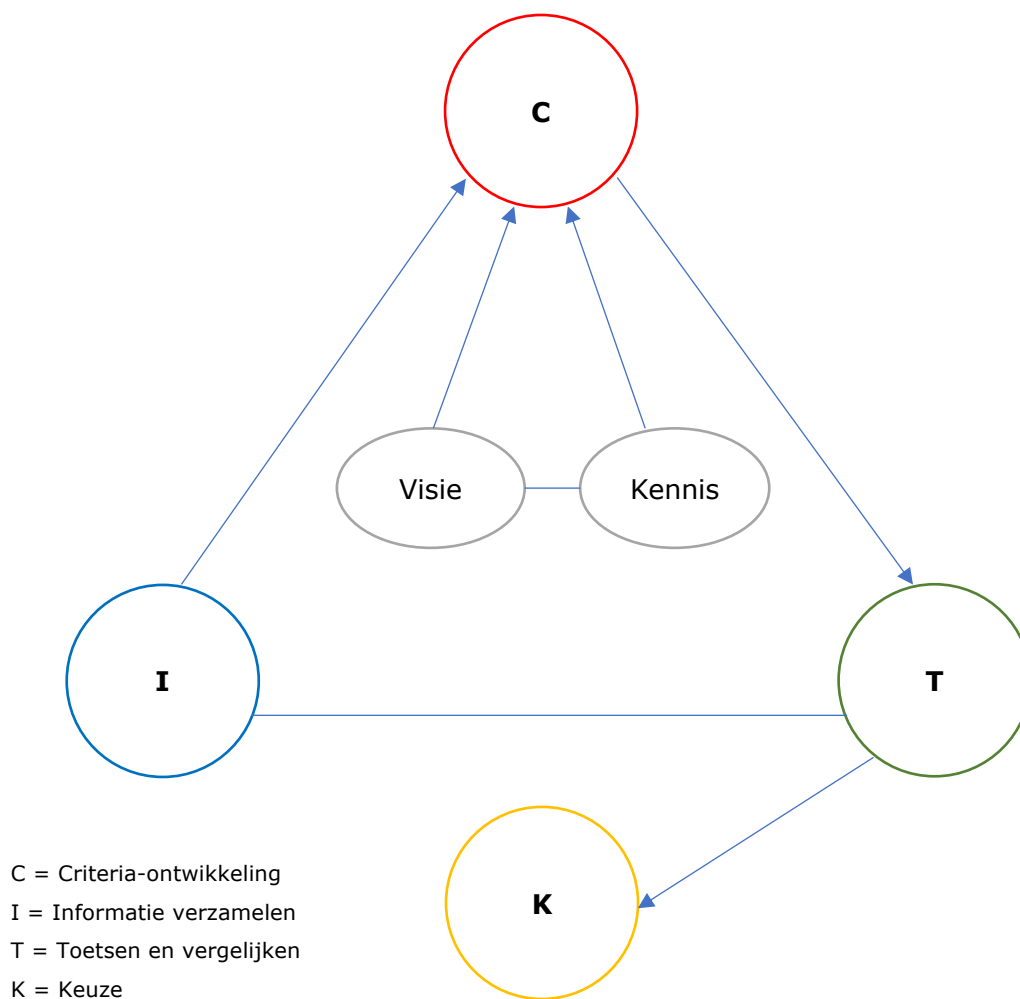
Uit de literatuur is naar voren gekomen dat keuzeprocessen overwegend intuïtief verlopen. Hiermee wordt enerzijds bedoeld dat toetsingen, beoordelingen en keuzes niet plaatsvinden op grond van systematische toepassing van de opgestelde criteria maar bijvoorbeeld alleen op basis van verstrekte en verkregen informatie zonder dat die systematisch tegen het licht van de ontwikkelde criteria wordt gehouden. De kans is dan groot dat keuzes eerder plaatsvinden op grond van zogeheten 'onderbuikgevoelens'. Een intuïtief verlopend proces kenmerkt zich anderzijds doordat de criteria die zijn ontwikkeld te weinig onderbouwd zijn, bijvoorbeeld door gebrek aan visie en/of kennis van de kwaliteit van leermiddelen.

Het resultaat van zo'n intuïtief proces kan zijn dat de uiteindelijke keuze gebaseerd is op argumenten die minder onderbouwd zijn. Bij de analyses wordt hiertoe vooral gekeken naar de doorslaggevende thema's: welke thema's hebben volgens het keuzeteam uiteindelijk een doorslaggevende rol gespeeld bij de keuze?

Nagegaan wordt dan of:

- Kennis over de kwaliteit van leermiddelen en de visie op leren worden gebruikt om de betreffende criteria te formuleren.
- Uit de analysetool blijkt dat de doorslaggevende thema's gedurende een groot deel van het proces een rol hebben gespeeld in de discussies en de overwegingen.
- De thema's onderdeel waren van de criteria waaraan de methodes getoetst zijn.
- Er bijvoorbeeld niet alleen maar een rechtstreeks verband is tussen informatie verzamelen en de keuze.

Een en ander wordt gevisualiseerd aan de hand van onderstaand ideaaltype model in Figuur 4.



Figuur 4: Een ideaaltype onderbouwing

Projectorganisatie

Wat de organisatie betreft wordt gekeken naar kenmerken van een projectmatige organisatie. Van deze kenmerken wordt verwacht dat ze een bijdrage leveren aan een doordacht keuzeprocess. Hieronder vallen:

- een functionele samenstelling van het keuzeteam;
- een heldere taakverdeling van de leden van het keuzeteam;
- voortgangsbewaking aan de hand van agenda's, notulen en besluitenlijsten;
- opstellen en bewaken van een planning;
- heldere afspraken over de besluitvorming binnen het keuzeteam;
- maatregelen om draagvlak bij het gehele schoolteam te creëren.

Gegevens over deze aspecten zijn met name verzameld aan de hand van de logboeken en tijdens de interviews.

4.5.2. Onderzoeksvraag 2: Worden interventies benut?

In het theoretisch model worden drie soorten interventies onderscheiden:

- tools/handvatten
- kennisontwikkeling
- procesbegeleiding

Tools/handvatten

Tools en handvatten zijn instrumenten die een keuzeteam kan gebruiken ter ondersteuning van het keuzeprocess. Dat kunnen instrumenten zijn die gericht zijn op de *proceskenmerken* fasering, onderbouwing of projectorganisatie (zoals een stappenplan, of een checklist t.b.v. de taakverdeling), of instrumenten ter ondersteuning van de *kernactiviteiten* criteria-ontwikkeling, informatieverzameling, toetsen en vergelijken en de keuze (zoals een criteria-checklist).

Tools en handvatten kunnen zowel door iemand 'van buiten' worden aangedragen of worden geïnitieerd door de school zelf.

Bij de vraag of de betreffende tool wordt *benut* moet gekeken worden naar het gebruik van de tool: wordt de tool gebruikt overeenkomstig de bedoelingen van de tool?

De belangrijkste tools die, in overleg met de PO-Raad, standaard werden aangeboden zijn:

- het Stappenplan van Kennisnet (een procesgericht instrument);
- de MILK-light van het CLU (vooral voor criteria-ontwikkeling);
- de Keuzehulp leermiddelencriteria van Kennisnet (ook voor toetsen en vergelijken);

- een (digitale) workshop over de kwaliteit van leermiddelen

Analyses van observatieverslagen, de analysetool en de logboeken hebben uitgewezen welke tools en handvatten zijn gebruikt. In het interview is nagegaan waarom bepaalde tools niet gebruikt zijn en/of wat men vond van de gebruikte tools.

Kennisontwikkeling

Kennisontwikkeling kan plaatsvinden doordat het keuzeteam bijvoorbeeld een webinar volgt over de kwaliteit van leermiddelen of dat onderwijskundige/vakdidactische literatuur wordt bestudeerd en besproken.

De *benutting* van vormen van kennisontwikkeling heeft plaatsgevonden door vast te stellen of het betreffende webinar gevolgd is en of de betreffende literatuur is bestudeerd en besproken.

Procesbegeleiding

Verwacht mag worden dat externe procesbegeleiding een positieve invloed kan hebben op het proces. Dat geldt met name voor de *procesgerichte* kenmerken als fasering, onderbouwing en projectorganisatie. In dit onderzoek is de procesbegeleiding nadrukkelijk ingezet ten behoeve van het proces en niet van de (vak-)inhoud.

Van *benutting* van de procesbegeleiding is sprake als gevraagde of ongevraagde voorstellen en adviezen van de procesbegeleider worden opgevolgd en uitgevoerd.

4.5.3. Onderzoeksvraag 3a: Het effect van de interventies

Om keuzeprocessen beter te kunnen ondersteunen met interventies is gekeken naar het effect van de interventies. Daarom is gekeken naar geobserveerde en gepercipieerde effecten.

Effect van tools/handvatten

De vraag of de betreffende tool of het betreffende handvat effect heeft gehad op het keuzeproces is op twee manieren bekeken.

- Er is vastgesteld of na het gebruik van de tool:
 - besluiten zijn genomen over de proceskenmerken: fasering, de onderbouwing of de projectorganisatie;
 - besluiten zijn genomen over de kernactiviteiten: de *criteria* (incl. visie en kennis), het zoeken van of laten informeren over *informatie* over methodes, het *toetsen* en vergelijken van methodes, en het maken van *keuzes*.
- Tijdens het interview is bovendien geïnformeerd naar het gepercipieerde effect van de tools.

Kennisontwikkeling

Er is nagegaan of het keuzeteam na de kennisontwikkeling besluiten heeft genomen ten aanzien van:

- het proceskenmerk *onderbouwing*
- de kernactiviteit *criteria-ontwikkeling* (incl. visie en kennis)

Daarnaast is tijdens het interview gevraagd naar het gepercipieerde effect van de kennisontwikkeling.

Procesbegeleiding

Er is nagegaan of de opgevolgde adviezen en voorstellen van de procesbegeleider hebben geleid tot aanpassingen in de *proceskenmerken* fasering, onderbouwing en/of projectorganisatie.

Tijdens het interview is gevraagd naar het gepercipieerde effect van de procesbegeleiding op het proces.

4.5.4. Onderzoeksvraag 3b: De rol van (het ontbreken van) kennis

Het ontbreken van voldoende kennis over de kwaliteit van leermiddelen kan een doordachte keuze negatief beïnvloeden. Uit de literatuur blijkt dat kennis hierover vaak ontbreekt of niet gebruikt wordt. Uit de Verkenning (2017) worden knelpunten genoemd die te maken hebben met het ontbreken van deze kennis. Zoals de gevoelde afhankelijkheid van uitgevers, het ontbreken van autonomie, te weinig zicht op waarin methodes van elkaar verschillen, te weinig vertrouwen in het kunnen vertalen van de visie in leermiddelenbeleid. Deze knelpunten hebben allemaal een negatieve invloed op de doordachtheid van het keuzeproces. Knelpunten die door een toenemende kennis over de kwaliteitskenmerken van leermiddelen kunnen afnemen.

Een belangrijke indicator voor het bestaan of ontbreken van deze kennis zijn de thema's die uiteindelijk doorslaggevend zijn gebleken in het keuzeproces. Deze thema's zijn na afloop van het keuzeproces benoemd door het team zelf. Uit eerder (internationaal) onderzoek komt naar voren dat de belangrijkste thema's gericht zijn op de aansluiting/passend bij de mogelijkheden van leerlingen. Het gaat daarbij om thema's als motivatie en aantrekkelijkheid, de leesbaarheid en het niveau. Daarnaast spelen ook meer praktisch/organisatorische thema's een rol zoals de administratieve last, het kunnen volgen van leerlingen en de benodigde voorbereidingstijd. Thema's die daarentegen meer met de leerzaamheid en de vakdidactiek te maken hebben ('wat werkt?') komen nauwelijks voor. En dat zijn vaak de thema's die naar boven gaan komen tijdens de implementatie van een methode. Hoe meer doorslaggevende thema's te

maken hebben met leerzaamheid of vakdidactiek, hoe meer sprake is van de aanwezigheid van kennis.

Een tweede indicator betreffen discussies tijdens bijeenkomsten. In hoeverre getuigen die van kennis over de kwaliteit van leermiddelen? Hierbij is de analysetool wederom behulpzaam.

Een derde indicator is of de school vindt dat ze zelf over voldoende kennis over de kwaliteit van leermiddelen beschikt. Dit betreft dus de gepercipieerde kennis bij het team zelf.

Of (het ontbreken van) kennis een rol heeft gespeeld is allereerst nagegaan door te kijken naar waar die kennis een bijdrage heeft geleverd aan de kernactiviteit criteria ontwikkelen, met name als dat ook nog heeft geleid tot een of meer doorslaggevende thema's.

Ook tijdens het interview is nagegaan in hoeverre kennis een rol heeft gespeeld bij de uiteindelijke doorslaggevende thema's.

5. De resultaten van deelonderzoek 1

In dit hoofdstuk worden de resultaten per onderzoeksvraag besproken. De eerste drie onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. Hoe verloopt het keuzeproces van leermiddelen, gelet op kenmerken als de fasering, de cruciale momenten, de onderbouwing en de organisatie?
2. Welke aangeboden en door de school zelf geïnitieerde interventies worden wel en niet benut tijdens het keuzeproces?
3. a. Welk effect hebben de interventies op het verloop van het keuzeproces?
b. Welke rol speelt kennis met betrekking tot de kwaliteit van leermiddelen hierbij?

5.1. Onderzoeksvraag 1: Hoe verloopt het keuzeproces?

In het volgende wordt beschreven hoe het keuzeproces van leermiddelen is verlopen, gelet op kenmerken als de fasering, de cruciale momenten, de onderbouwing en de organisatie.

5.1.1. Fasering

Bij het kenmerk fasering wordt gekeken welke kernactiviteiten plaatsvonden en in welke volgorde dit gebeurde. Daarbij worden vier typen fasering onderscheiden.

- Lineair: een strakke lineaire volgorde van de drie kernactiviteiten.
- Cyclisch: in grote lijnen een lineaire fasering, waarbij de drie kernactiviteiten meerdere keren doorlopen worden.
- Parallel: verschillende kernactiviteiten lopen naast elkaar.
- Grillig: verschillende kernactiviteiten lopen door elkaar heen zonder dat sprake is van lineariteit van deze kernactiviteiten.

De volgende faseringen waren bij de verschillende scholen te onderscheiden. De bespreking ervan vindt per school plaats van lineair-cyclisch naar grillig.

Een overwegend lineair-cyclisch proces

School D doorliep een overwegend lineair-cyclisch proces.

Kernactiviteit	Tijd →						
Criteria ontwikkelen (C)							
Informatie verzamelen (I)							
Toetsen/vergelijken (T)							
Keuze (K)							

Figuur 5: Een overwegend lineair-cyclisch proces

Het keuzeteam start met het verzamelen van informatie door het volgen van verschillende webinars door een schoolleverancier. Vervolgens worden criteria opgesteld. Daarna wordt er weer informatie verzameld over verschillende methodes waarvan nog geen webinar is gevolgd. De methodes worden met elkaar vergeleken aan de hand van de criteria. Tot slot wordt nog een keer informatie verzameld door het volgen van een webinar over een digitaal platform. Uiteindelijk worden de overgebleven twee methodes met elkaar vergeleken.

Een lineair proces

School A doorliep een lineair proces.

Kernactiviteit	Tijd →				
Criteria ontwikkelen (C)	■	■	■		
Informatie verzamelen (I)				■	
Toetsen/vergelijken (T)					■
Keuze (K)					

Figuur 6: Een lineair proces

Er is eerst een tijd gewerkt aan het ontwikkelen van criteria, daarna werd informatie aangevraagd bij de uitgevers en de schoolleverancier. Toen bleek dat de meeste methodes niet beschikbaar waren, is er voor gekozen om alvast proefexemplaren van een methode aan te schaffen die gedeeltelijk beschikbaar is, zodat deze methode alvast getoetst kan worden met behulp van de opgestelde criterialijst. De uiteindelijke keuze wordt uitgesteld.

Een overwegend lineair proces

School B doorliep een overwegend lineair proces.

Kernactiviteit	Tijd →					
Criteria ontwikkelen (C)	■	■		■		
Informatie verzamelen (I)			■			
Toetsen/vergelijken (T)					■	■
Keuze (K)						■

Figuur 7: Een overwegend lineair proces

Aanvankelijk wordt er vooral tijd besteed aan het formuleren van criteria. Daarna wordt informatie verzameld over twee methodes. Hierna worden direct proefexemplaren aangevraagd en ingezet. Vervolgens wordt de al opgestelde criterialijst aangevuld met enkele nieuwe criteria en deze criterialijst krijgt scoringsmogelijkheden waarmee de proefexemplaren getoetst kunnen worden. Er wordt getoetst en vergeleken en de keuze wordt gemaakt.

Een overwegend lineair proces met parallelle momenten

School C doorliep een overwegend lineair proces met parallelle momenten.

Kernactiviteit	Tijd →				
Criteria ontwikkelen (C)					
Informatie verzamelen (I)					
Toetsen/vergelijken (T)					
Keuze (K)					

Figuur 8: Een overwegend lineair proces met parallelle momenten

Het team besteedt tijdens verschillende bijeenkomsten tijd aan het ontwikkelen van criteria en deze worden regelmatig gekoppeld aan wetenschappelijke inzichten. Men verzamelt informatie over methodes en deze worden getoetst aan de hand van de criteria uit de Keuzehulp Leermiddelencriteria (keuzetool). Tot slot worden alle fasen nog een keer doorlopen om tot de conclusie te komen dat een methodiek het best passend is en dat men gaat sturen op leerkrachtvaardigheden.

Een overwegend parallel verlopend proces

School E doorliep een overwegend parallel proces.

Kernactiviteit	Tijd →							
Criteria ontwikkelen (C)								
Informatie verzamelen (I)								
Toetsen/vergelijken (T)								
Keuze (K)								

Figuur 9: Een overwegend parallel verlopend proces

De school start met een enigszins lineair proces dat overging in een proces met parallelle kenmerken. Aanvankelijk wordt er veel tijd besteed aan het formuleren van criteria. Dit wordt bemoeilijkt doordat de visie niet helder is. Men gaat op zeker moment over tot het verzamelen van informatie en verschillende methodes worden onderworpen aan een eerste toets met behulp van een zelf opgestelde kijkwijzer. De kijkwijzer wordt verder aangescherpt met nieuwe criteria om methodes mee te kunnen vergelijken en wordt er informatie aangevraagd over een methode die herzien wordt. Uit de vergelijking van drie methodes blijven twee methodes over.

De uiteindelijke keuze tussen twee methodes moet nog gemaakt worden.

Een enigszins grillig proces

School F doorliep een enigszins grillig proces.

Kernactiviteit	Tijd →				
Criteria ontwikkelen (C)					
Informatie verzamelen (I)					
Toetsen/vergelijken (T)					
Keuze (K)					

Figuur 10: Een enigszins grillig proces

Leerkrachten starten met het verzamelen van informatie op internet over verschillende methodes. De methodes waar op dat moment mee wordt gewerkt en een methode waarop men een proeflicentie heeft, worden globaal geëvalueerd. Als blijkt dat het niet werkt om het zo globaal te bespreken wordt er door de projectleider een criteria lijst gemaakt, die vervolgens verder wordt aangevuld door de keuzeteamleden.

Daarna wordt er een presentatie en een webinar van twee methodes gevolgd. Een van deze methodes wordt uitgetoetst en tijdens het werken getoetst met de criterialijst. Vervolgens wordt er van een andere methode een webinar gevolgd en ook deze wordt weer met behulp van de criteria getoetst. Uiteindelijk wordt besloten om na de zomervakantie voorlopig te starten met de methode waar men al een proeflicentie op had en deze uit te proberen tot halverwege het schooljaar.

Samenvattend

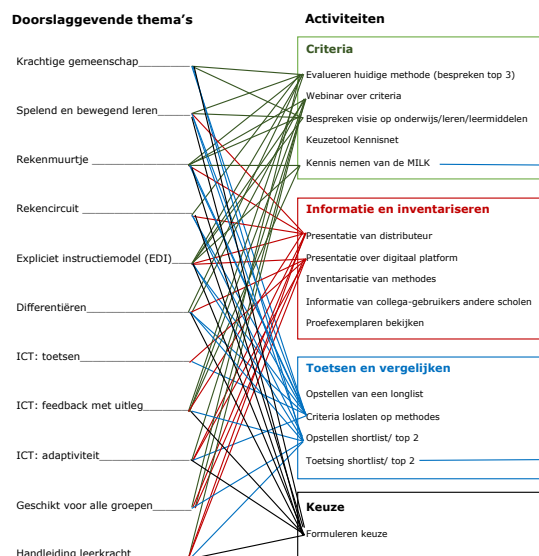
Samenvattend kan gesteld worden dat er sprake is van verschillende typen fasering. Eén school doorliep een lineair proces, twee scholen een overwegend lineair proces, waarvan één met parallelle momenten, één school een lineair-cyclisch proces, één school een overwegend parallel proces en één school een enigszins grillig proces.

5.1.2. Cruciale momenten

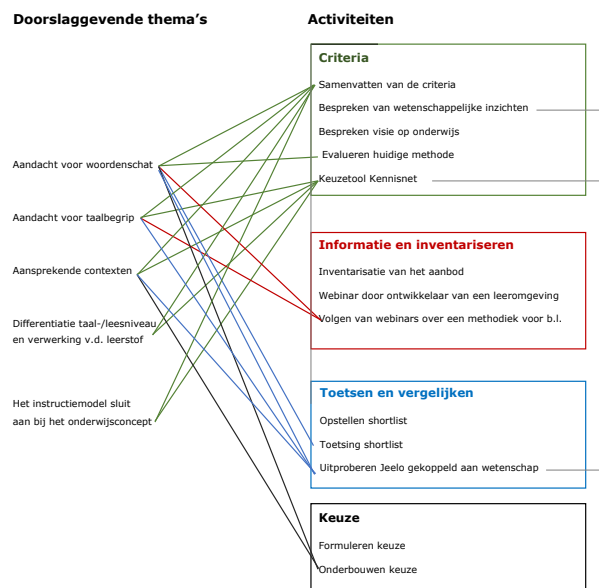
Bij het bepalen van de cruciale momenten wordt gekeken naar welke activiteiten in het proces van cruciaal belang blijken te zijn (geweest). En welke activiteiten minder impact hadden op de keuze.

Om dat te kunnen bepalen is allereerst achterhaald welke inhoudelijke thema's doorslaggevend zijn geweest voor de uiteindelijke keuze. Dit is bevraagd na afloop van het proces tijdens het interview.

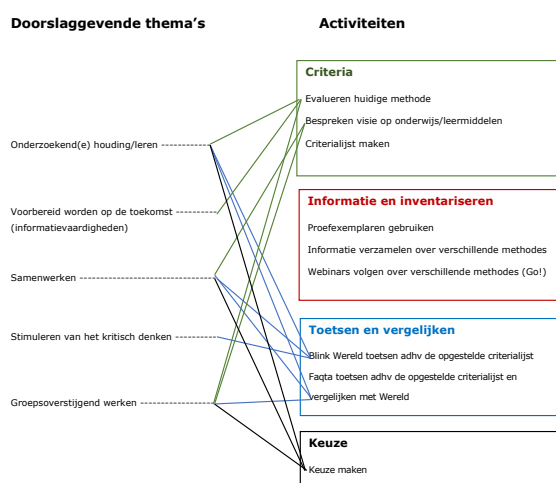
Met behulp van de analysetool (zie Figuur 2: Gedeelte uit de analysetool) is nagegaan tijdens welke activiteiten deze thema's aan bod zijn gekomen en besproken zijn. In Figuur 11 is per school te zien welke activiteiten een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan de doorslaggevende thema's. Links staan de tijdens het interview benoemde (mogelijk) doorslaggevende thema's. Rechts staan de kernactiviteiten met daarbinnen de deelactiviteiten die hebben plaatsgevonden en in meer of mindere mate een bijdrage leverden aan doorslaggevende thema's. Twee scholen hebben nog geen keus gemaakt, daarom worden de doorslaggevende thema's als 'mogelijk' doorslaggevend ofwel 'belangrijkste' benoemd.



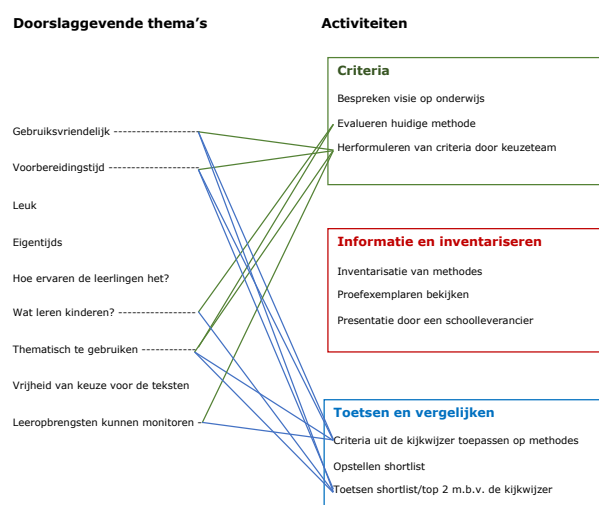
School D: Invloed van de kernactiviteiten op 11 doorslaggevende thema's



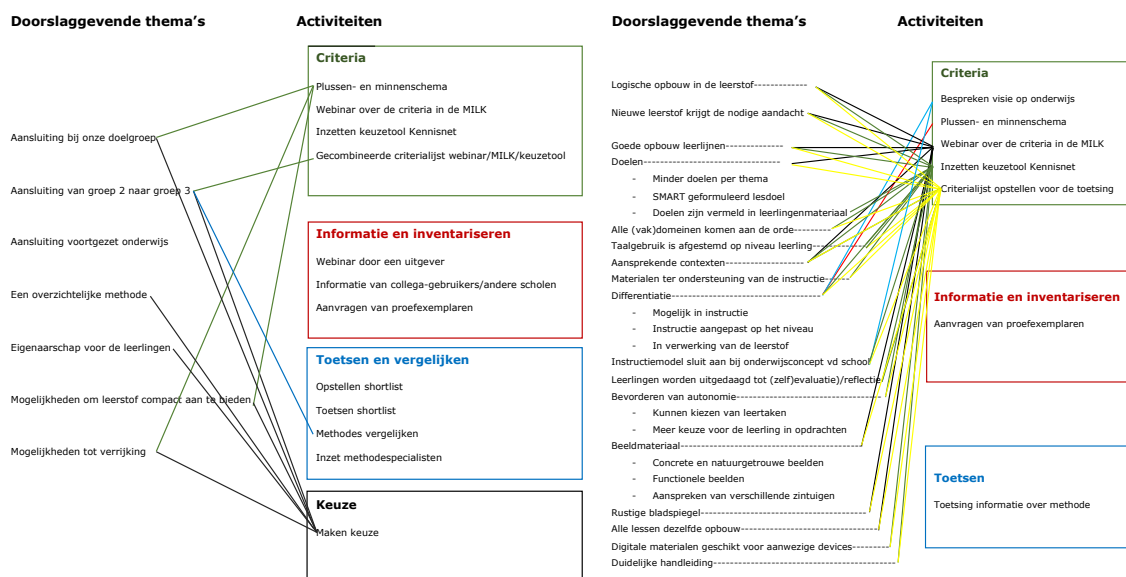
School C: Invloed van de kernactiviteiten op 5 doorslaggevende thema's



School F: Invloed van de kernactiviteiten op 5 doorslaggevende thema's



School E: Invloed van de kernactiviteiten op 9 mogelijk doorslaggevende thema's



School B: Invloed van de kernactiviteiten op 7 doorslaggevende thema's

School A: Invloed van de kernactiviteiten op 28 mogelijk doorslaggevende thema's

Figuur 11: Kernactiviteiten en hun bijdrage aan doorslaggevende thema's

In Figuur 11 is te zien dat het per keuzeprocessen verschillend is welke kernactiviteiten met hun deelactiviteiten van cruciaal belang zijn geweest. Tijdens twee keuzeprocessen (school D en C) zijn alle kern- en deelactiviteiten in grote mate verantwoordelijk geweest voor de uiteindelijk als doorslaggevend benoemde thema's.

De kernactiviteit 'het formuleren van criteria', heeft bij alle keuzeprocessen een substantiële bijdrage geleverd aan de doorslaggevende thema's.

Binnen deze kernactiviteit is het evalueren van de huidige methode, ook wel 'plussen- en minnenschema' genoemd, bij vijf scholen een belangrijke activiteit geweest. Hier kwamen verschillende doorslaggevende thema's uit die tot aan het eind benoemd bleven worden.

Het webinar in combinatie met de MILK over criteria met betrekking tot leerzaamheid heeft op drie scholen (A, B en D) in meer of mindere mate bijgedragen aan het formuleren van doorslaggevende thema's.

Het bespreken van de visie op onderwijs heeft op drie scholen (A, D en F) bijgedragen aan het formuleren van doorslaggevende thema's.

Bij twee scholen (A en C) heeft de inzet van de keuzetool bijgedragen aan het benoemen van (mogelijk) doorslaggevende thema's.

Bij school C heeft het bespreken van wetenschappelijke inzichten niet direct geleid tot het benoemen van doorslaggevende thema's, maar deze besprekingen hebben er wel toe geleid dat er nieuwe criteria aan de keuzetool werden toegevoegd.

Het verzamelen en inventariseren van informatie heeft bij de scholen C en D bijgedragen aan het formuleren van doorslaggevende thema's. Bij school D ging het daarbij om presentaties voor de eigen school, waarbij veel vragen gesteld konden worden. Bij school C werden veel inhoudelijke webinars specifiek over begrijpend lezen gevolgd.

Bij vijf scholen heeft de kernactiviteit 'toetsen en vergelijken' een belangrijke bijdrage geleverd aan het formuleren van doorslaggevende thema's. Dit geldt zowel voor het toetsen van verschillende methodes om tot een shortlist te komen als het samenstellen van de shortlist zelf.

Bij het bespreken van de keuze wordt bij drie scholen een aantal doorslaggevende thema's benoemd. Bij school D zijn dit op een na alle thema's. Bij de scholen B, C en F worden tijdens het maken van de keuze enkele thema's benoemd. Bij school B worden tijdens de bespreking over de keuze enkele thema's genoemd die nog niet eerder aan de orde kwamen.

Bij de scholen B en E is te zien dat er doorslaggevende thema's zijn die niet benoemd zijn tijdens de kernactiviteiten maar wel tijdens het interview.

School A kon niet verder met het keuzeproces omdat de methodes herzien gaan worden en daarom is men gestopt bij het formuleren van criteria.

Samenvattend

Bij school D en C is een sterke relatie tussen de kernactiviteiten en de doorslaggevende thema's. Vooral bij school D is te zien dat alle doorslaggevende thema's tijdens alle kern- en deelactiviteiten aan de orde kwamen. Bij school C is dit ook het geval, zij het dat dit in mindere mate is. Vooral het formuleren van criteria heeft bij deze school bijgedragen aan alle doorslaggevende thema's. De andere activiteiten droegen bij aan enkele doorslaggevende thema's. Voor de scholen in C en D geldt dat veel deelactiviteiten binnen alle kernactiviteiten cruciale momenten zijn geweest.

Voor de scholen F en E zijn het vooral de deelactiviteiten binnen de kernactiviteiten 'criteria formuleren' en 'toetsen en vergelijken' die cruciaal waren. Bij school F is te zien dat enkele doorslaggevende thema's tijdens het maken van de keuze nog eens aan de

orde kwamen. Bij school E zijn er doorslaggevende thema's die tijdens geen enkele kernactiviteit benoemd zijn.

Bij school B is te zien dat het maken van de keuze het meest cruciale moment is. Daar komen zes doorslaggevende thema's aan de orde, waarvan er twee nog niet eerder aan de orde kwamen. Ook is er een doorslaggevend thema dat nog niet eerder benoemd werd tijdens de kernactiviteiten.

5.1.3. Onderbouwing

Om te bepalen of er sprake is van een onderbouwd proces, wordt gekeken naar:

- a. in hoeverre doorslaggevende thema's gedurende een groot deel van het proces een rol spelen;
- b. of de ontwikkelde criteria gebaseerd zijn op de visie van de school en op kennis over kwaliteit van leermiddelen;
- c. of toetsing en vergelijking van methodes systematisch heeft plaatsgevonden aan de hand van criteria.

5.1.3.1. De rol die doorslaggevende thema's spelen

Om te bepalen of doorslaggevende thema's een groot deel van het proces een rol spelen, worden de als doorslaggevende benoemde thema's gerelateerd aan deelactiviteiten binnen de kernactiviteiten.

Onderstaand is voor iedere school te zien welke doorslaggevende thema's tijdens welke kernactiviteiten en hun deelactiviteiten benoemd worden en in hoeverre deze thema's gedurende het gehele proces een rol blijven spelen. De bespreking vindt per school plaats in de volgorde van de grootte van de rol die de doorslaggevende thema's speelden tijdens het proces.

School D

Bij school D is te zien dat tijdens het bespreken van de visie en het maken van het plussen- en minnenschema zes thema's besproken worden die later als doorslaggevend worden benoemd. Tijdens het webinar over leerzaamheid in combinatie met de MILK light, komen vier thema's daarvan terug. Tijdens de webinars van uitgevers komen dezelfde thema's terug en komen er nog enkele bij. Tijdens het toetsen en kiezen worden alle thema's, op twee na, nogmaals besproken. Geconcludeerd kan worden dat doorslaggevende thema's gedurende een groot gedeelte van het proces een rol spelen.

Doorslaggevende thema's

Ondernomen Kernactiviteiten en Deelactiviteiten			
Criteria ontwikkelen		Informatie verzamelen	Toetsen en vergelijken
Visie op onderwijs/plussen-minnenschema	Webinar leerzaamheid/ MILK light	Webinars uitgevers	Toetsen en kiezen
Krachtige gemeenschap		Krachtige gemeenschap	Krachtige gemeenschap
Spelend en bewegend leren			Spelend en bewegend leren
		Rekenmuurtje	Rekenmuurtje
		Rekencircuit	Rekencircuit
EDI	EDI	EDI	EDI
Differentiëren op niveau	Differentiëren op niveau	Differentiëren op niveau	Differentiëren op niveau
		ICT: toetsen	
ICT: feedback met uitleg	ICT: feedback met uitleg		ICT: feedback met uitleg
ICT: adaptiviteit	ICT: adaptiviteit	ICT: adaptiviteit	ICT: adaptiviteit
		Geschikt voor alle groepen	
			Handleiding voor leerkracht

School C

Bij school C is te zien dat uit het invullen en het bespreken van het plussen- en minnenschema één thema kwam dat later al doorslaggevend werd benoemd. Het invullen van de keuzetool en het daarna samenvatten van alles wat tijdens vergaderingen besproken was, leverde 5 thema's op. Tijdens het bespreken van wetenschappelijke inzichten in combinatie met het bekijken van een digitaal platform kwamen drie thema's naar boven. Geconcludeerd kan worden dat doorslaggevende thema's vanaf het invullen van de keuzetool een grote rol spelen.

Doorslaggevende thema's

Ondernomen kernactiviteiten en deelactiviteiten			
Criteria ontwikkelen			Toetsen en beoordelen
Plussen- en minnenschema	Keuzetool Kennisnet	Samenvatting door 2 keuzeteamleden	Wetenschappelijke inzichten en Jeelo
Aandacht voor woordenschat	Aandacht voor woordenschat	Aandacht voor woordenschat	Aandacht voor woordenschat
	Aandacht voor taalbegrip	Aandacht voor taalbegrip	Aandacht voor taalbegrip
	Aansprekende contexten/ Contexten zijn realistisch, herkenbaar en actueel	Aansprekende contexten	Contexten zijn realistisch, herkenbaar en actueel
	Differentiatie op taal-/leesniveau en verwerking v.d. leerstof.	Differentiatie op taal-/leesniveau en verwerking v.d. leerstof	
	Het instructiemodel sluit aan bij het onderwijsconcept	Het instructiemodel sluit aan bij het onderwijsconcept	

School F

School F benoemde vijf doorslaggevende thema's. Alle doorslaggevende thema's werden tijdens het evalueren van de huidige methode benoemd. Tijdens het toetsen van een methode waar men een proeflicentie voor had, kwamen twee thema's weer aan de orde. Een webinar van een andere methode leverde geen bijdrage aan doorslaggevende thema's. Tijdens het toetsen en vergelijken van twee methodes werden drie thema's benoemd. Geconcludeerd kan worden dat twee doorslaggevende thema's alleen aan het begin aan de orde kwamen en pas tijdens het interview weer benoemd werden en dat deze niet tijdens een groot deel van het proces een rol speelden.

Doorslaggevende thema's	Ondernomen Kernactiviteiten en Deelactiviteiten			
	Criteria ontwikkelen	Toetsen	Informatie verzamelen	Toetsen en vergelijken
	Evalueren huidige methode	Blink toetsen a.d.h.v. criteria	Informatie verzamelen (Webinar Go!)	Toetsen en vergelijken Blink en Faqta
	Onderzoekend(e) leren/houding	Onderzoekend(e) leren/houding		Onderzoekend(e) leren/houding
	Voorbereid op de toekomst (informatievaardigheden)			
	Samenwerken	Samenwerken		Samenwerken
	Stimuleren kritisch denken			
	Groepsoverstijgend werken			Groepsoverstijgend werken

School E

School E formuleerde negen belangrijke thema's. Twee thema's werden tijdens het evalueren van de huidige methode benoemd. Tijdens het herformuleren van criteria kwamen er twee thema's bij, die daarna ook weer benoemd werden.

Er zijn vier thema's die tijdens het interview als mogelijk doorslaggevend werden benoemd die nog niet eerder benoemd zijn tijdens de kernactiviteiten. Het gaat om: leuk, eigentijds, hoe ervaren leerlingen het, vrijheid voor de keuze van teksten.

Geconcludeerd kan worden dat vier van de negen als mogelijk doorslaggevend benoemde thema's geen grote rol hebben gespeeld tijdens het gehele proces.

Belangrijke thema's	Ondernomen Kernactiviteiten en Deelactiviteiten			
	Criteria ontwikkelen		Toetsen en vergelijken	
	Evalueren huidige methode	Herformuleren criteria	Criteria kijkwijzer toepassen op methodes	Toetsen shortlist met kijkwijzer
		Gebruiksvriendelijk	Gebruiksvriendelijk	Gebruiksvriendelijk
		Vorbereidingstijd	Vorbereidingstijd	Vorbereidingstijd
	Wat leren kinderen?	Wat leren kinderen?		Wat leren kinderen?
	Thematisch te gebruiken	Thematisch te gebruiken	Thematisch te gebruiken	Thematisch te gebruiken
			Leeropbrengsten kunnen monitoren	

School B

School B benoemde zeven doorslaggevende thema's. De doorslaggevende thema's werden, op een na, alleen aan het begin of aan het eind van het keuzeproces benoemd. Twee doorslaggevende thema's komen alleen aan de orde tijdens de vergadering waarin de keuze wordt gemaakt. Het doorslaggevende thema 'aansluiting bij voortgezet onderwijs' kwam tijdens het interview aan de orde en is niet eerder benoemd tijdens kern-of deelactiviteiten. Tijdens de kernactiviteit toetsen en vergelijken kwam slechts één doorslaggevend thema's aan de orde.

Geconcludeerd kan worden dat doorslaggevende thema's een geringe rol hebben gespeeld tijdens het gehele proces.

Ondernomen Kernactiviteiten en Deelactiviteiten			
Doorslaggevende thema's	Criteria ontwikkelen	Toetsen en vergelijken	Keuze
	Plussen- en minnenschema	Criterialijst toepassen	Maken van de keuze
	Aansluiting bij onze doelgroep (uitgaan van populatie)		Aansluiting bij onze doelgroep (uitgaan van populatie)
	Aansluiting groep 2 naar 3	Aansluiting groep 2 naar 3	Aansluiting groep 2 naar 3
			Een overzichtelijke methode
			Eigenaarschap van de leerling
	Mogelijkheden om leerstof compact aan te bieden (uitdagend voor goede rekenaars)		Mogelijkheden om leerstof compact aan te bieden (uitdagend voor goede rekenaars)
	Mogelijkheden tot verrijking (uitdagend voor goede rekenaars)		Mogelijkheden tot verrijking (uitdagend voor goede rekenaars)

School A

Omdat school A nog geen keus heeft kunnen maken, zijn alleen de mogelijk doorslaggevende thema's te zien die zijn benoemd tijdens het formuleren van de criteria. School A heeft 25 belangrijke thema's geformuleerd. De eerste thema's worden benoemd bij het bespreken van de visie op onderwijs. Deze komen later bij het invullen van de keuzetool terug en worden iets anders verwoord. Het plussen- en minnenschema levert een aantal thema's op over differentiatie en deze komen vervolgens ook in de keuzetool aan de orde en worden overgenomen. Het webinar over leerzaamheid en de MILK-light en de keuzetool leveren een grote bijdrage aan alle thema's. Alle als belangrijk benoemde thema's worden samengevoegd tot een criterialijst voor de toetsing. Te zien is dat thema's minstens twee keer benoemd worden en aan het eind allemaal terugkomen in de lijst met criteria voor toetsing. Omdat school A gestopt is bij het maken van een criterialijst voor toetsing is nog niet te bepalen of doorslaggevende thema's bij de toetsing straks doorslaggevend worden.

Ondernomen Kernactiviteiten en Deelactiviteiten			
Doorslaggevende thema's	Criteria ontwikkelen		
	Visie op taal (v)/Plus- en minnenschema	Webinar en MILK	Keuzetool
	ieder kind leert anders (V) het unieke van ieder kind (V) verschillende vaardigheden waarin leerlingen opvallen/uitblinken (V) gebruikmaken van eigen specifieke talenten (V) meer uitdaging voor + kinderen meer zelfstandigheid voor + kinderen uitdagende lesstof voor + kinderen oefeningen moeten aansluiten bij de instructiestrategie		specifieke materialen ter ondersteuning vd instructie differentiatie mogelijk in instructie bij differentiatie wordt instructie aangepast op het niveau differentiatiemogelijkheden in verwerking van de leerstof instructiemodel sluit aan bij onderwijsconcept vd school
		goede opbouw leerlijnen	goede opbouw leerlijnen
		minder doelen per thema	minder doelen per thema
			doelen zijn vermeld in II materiaal
		SMART geformuleerd lesdoel	SMART geformuleerd lesdoel
	spelling opbouw kritisch bekijken werkwoordspelling en spelling los van elkaar meerdere lessen achter elkaar voor stellen	er zit een logische opbouw in de leerstof	er zit een logische opbouw in de leerstof
		nieuwe leerstof krijgt de nodige aandacht*	nieuwe leerstof krijgt de nodige aandacht*
		alle (vak) domeinen komen aan de orde	alle (vak) domeinen komen aan de orde
		taalgebruik is afgestemd op niveau leerling	taalgebruik is afgestemd op niveau leerling
	passend bij de belevingswereld/aansprekende contexten	passend bij de belevingswereld/aansprekende contexten	passend bij de belevingswereld/aansprekende contexten
		lin worden uitgedaagd tot (zelf)evaluatie/reflectie	lin worden uitgedaagd tot (zelf)evaluatie/reflectie
	bevorderen van autonomie		bevorderen van autonomie
	kunnen kiezen van leertaken		kunnen kiezen van leertaken
	meer keuze voor de leerling in opdrachten		meer keuze voor de leerling in opdrachten
	gebruik maken van concrete en natuurgetrouwe beelden		gebruik maken van concrete en natuurgetrouwe beelden
	geen plaatjes die overprikkelend/functionele beelden		geen plaatjes die overprikkelend/functionele beelden
	aanspreken van verschillende zintuigen		aanspreken van verschillende zintuigen
	rustige bladspiegel		rustige bladspiegel
	alle lessen dezelfde opbouw		alle lessen dezelfde opbouw
		digitale materialen geschikt voor aanwezige devices	digitale materialen geschikt voor aanwezige devices
		duidelijke handleiding	duidelijke handleiding

5.1.3.2. Criteria gebaseerd op de visie en op kennis

Uit de observatieverslagen valt samen te vatten of de ontwikkelde criteria gebaseerd zijn op de visie van de school en/of op kennis over kwaliteit van leermiddelen. Per school wordt aangegeven wat de rol van de visie en/of kennis over de kwaliteit van leermiddelen is geweest. De bespreking vindt per school plaats in volgorde van de grootte van die rol.

Uit de observatieverslagen van school D blijkt dat de visie steeds weer benoemd wordt tijdens bijeenkomsten en dat daaraan criteria gekoppeld worden. Het volgen van het webinar over leerzaamheid zorgt ervoor dat er kritischer werd gekeken naar digitaal materiaal wat betreft de feedback en adaptiviteit. Geconcludeerd kan worden dat de ontwikkelde criteria in sterke mate gebaseerd zijn op zowel de visie als de opgedane kennis over de kwaliteit van leermiddelen, zowel wat betreft leerzaamheid als vakdidactiek.

Uit de observatieverslagen van school C blijkt dat in het begin van het proces kort gesproken wordt over de visie van de school. Het keuzeteam geeft aan bewust te willen kiezen voor een leermiddel dat bij de school past. Tijdens enkele bijeenkomsten wordt aan de visie gerefereerd, maar deze wordt nooit verder geëxpliciteerd. Uit de observatieverslagen komt niet expliciet naar voren dat de visie op begrijpend lezen is ingebed in de onderwijsvisie van de school.

Er is door school C regelmatig aandacht besteed aan het verzamelen en delen van informatie uit wetenschappelijke literatuur is. Dit levert een bijdrage aan enkele doorslaggevende criteria. Daarnaast zorgt het bespreken van wetenschappelijke criteria ervoor dat er criteria toegevoegd worden aan de keuzetool van Kennisnet. Geconcludeerd kan worden dat de ontwikkelde criteria in geringe mate gebaseerd zijn op de visie en in sterke mate op kennis over de kwaliteit van leermiddelen, met name wat betreft vakdidactiek.

Uit de observatieverslagen van school F blijkt dat de criteria in toenemende mate meer op de visie gebaseerd worden. Aanvankelijk wordt deze visie kort genoemd en heeft deze vooral impliciet een rol. Na een vergadering waarin de bovenschoolse directeur aangeeft dat er geen discussie mogelijk is omdat er een visie is die gestoeld is op eigenaarschap, zelfstandigheid en zelfsturing en samenwerking van de leerlingen (unitonderwijs) vloeit volgens hem onomstotelijk de keuze voor een geïntegreerde methode uit voort.

Uit de observatieverslagen blijkt dat vragen die gesteld worden en discussies die gevoerd worden voornamelijk over praktische zaken gaan. Er vinden weinig inhoudelijke discussies plaats waar kennis over leermiddelen en vakdidactiek een belangrijke rol in hebben. Geconcludeerd kan worden dat de ontwikkelde criteria in sterke mate gebaseerd zijn op de visie en in geringe mate op kennis over de kwaliteit van leermiddelen.

Uit de observatieverslagen van school E blijkt dat aan het begin van het keuzeprocess de visie niet helder omschreven is en dat dit het lastig maakt om criteria vanuit de visie te ontwikkelen. Er wordt, ondanks dat het keuzeteam zich bewust is van het belang ervan, niet expliciet aandacht besteed aan het formuleren van de onderwijsvisie.

Uit de observatieverslagen blijkt niet dat er expliciet aandacht is besteed aan kennis over de kwaliteit van leermiddelen. Geconcludeerd kan worden dat de ontwikkelde criteria in geringe mate gebaseerd zijn op de visie en op kennis over de kwaliteit van leermiddelen.

Tijdens de intake van school B blijkt dat er gewerkt wordt aan het schrijven van de onderwijsvisie. Uit de observatieverslagen blijkt niet dat er expliciet over de onderwijsvisie wordt gesproken in relatie tot de nieuwe methode.

Door het volgen van het webinar over leerzaamheid is er kennis opgedaan over criteriaontwikkeling in het kader van leerzaamheid. En op basis daarvan zijn er verschillende criteria geformuleerd. Weinig van deze criteria komen tijdens de laatste bijeenkomst, waarin de keus gemaakt wordt, terug. Geen van deze criteria worden uiteindelijk benoemd als doorslaggevende thema's bij het maken van de keuze. Geconcludeerd kan worden dat de criteria in geringe mate zijn gebaseerd op de visie en op kennis over de kwaliteit van leermiddelen.

Uit de observatieverslagen van school A blijkt dat tijdens de kick-off sessie allereerst is gepraat over de visie op taal. Hieruit kwam een aantal inhoudelijke thema's voort. Daarnaast is er een webinar over leerzaamheid en de MILK-light gevolgd om meer kennis op te doen over de kwaliteit van leermiddelen wat betreft leerzaamheid. Uiteindelijk is er een criterialijst opgesteld aan de hand waarvan methodes getoetst kunnen worden. In deze lijst zijn zowel criteria vanuit de visie als vanuit leerzaamheid te vinden. Geconcludeerd kan worden dat de criteria zoals ze tot nu toe zijn geformuleerd in sterke mate gebaseerd zijn op zowel de visie als de kennis over de kwaliteit van leermiddelen.

5.1.3.3. Systematische toetsing en vergelijking aan de hand van criteria

Om te bepalen of de keuze gemaakt wordt op basis van vooraf opgestelde criteria en niet op basis van intuïtie wordt gekeken naar of er systematische toetsing plaatsvindt. Dit kan gaan om informatie die verkregen wordt over methodes of om het toetsen van methodes tijdens het werken met proefexemplaren. De bespreking vindt per school plaats in de volgorde van de mate waarin toetsing meer of minder systematisch plaatsvond.

Uit de observatieverslagen van school D blijkt dat toetsing en vergelijking van methodes van de longlist eerst door het keuzeteam heeft plaatsgevonden aan de hand van een plussen- en minnenschema. Vervolgens wordt daar een top 2 uit gekozen. De MILK-light wordt tijdens de vergadering waarin de beslissing valt toegepast op deze twee methodes. Geconcludeerd kan worden dat de toetsing en vergelijking van methodes systematisch heeft plaatsgevonden aan de hand van criteria.

Uit de observatieverslagen van school C blijkt dat de shortlist globaal en niet systematisch wordt besproken aan de hand van de daarvoor opgestelde criteria. Hierbij vallen twee methodes af en komt het keuzeteam tot de conclusie dat er voor een methodiek gekozen wordt. Geconcludeerd kan worden dat de toetsing en vergelijking van methodes niet systematisch heeft plaatsgevonden aan de hand van criteria.

Uit de observatieverslagen van school F blijkt dat twee methodes worden besproken aan de hand van de door de projectleider opgestelde criterialijst. De criterialijst wordt hierbij

als leidraad en niet meer dan dat gebruikt. Er is dus geen sprake van een systematische toetsing. Geconcludeerd kan worden dat toetsing en vergelijking niet systematisch heeft plaatsgevonden aan de hand van criteria.

Uit de observatieverslagen van school E blijkt dat het niet duidelijk is of het besluit om niet voor een bepaalde methode te kiezen gebaseerd is op het toepassen van criteria. Na het afvallen van deze methode wordt wel een kijkwijzer opgesteld waarmee proefexemplaren gekozen worden. Deze worden vervolgens systematisch getoetst met behulp van de kijkwijzer. Geconcludeerd kan worden dat toetsing en vergelijking vooral aan het eind van het proces systematisch heeft plaatsgevonden aan de hand van criteria.

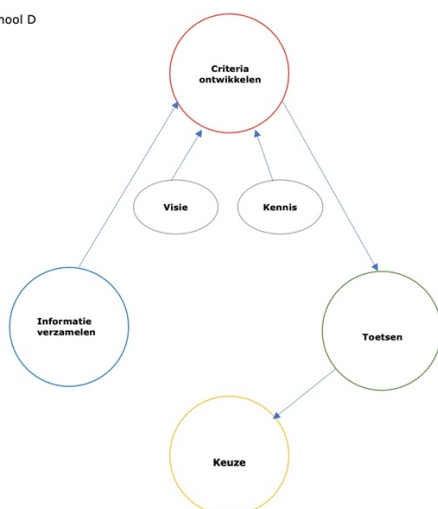
Uit de observatieverslagen van school B blijkt dat er een criterialijst met scoringsmogelijkheid is opgesteld om systematisch de twee methodes van de shortlist te kunnen toetsen. Omdat weinig leerkrachten de lijsten hebben ingevuld, kan niet geconcludeerd worden of er daadwerkelijk een systematische toetsing en vergelijking binnen het keuzeteam heeft plaatsgevonden.

School A heeft, in verband met het herzien van verschillende methodes, nog geen keuze kunnen maken. Uit de observatieverslagen van school A blijkt dat de opgestelde criterialijst wel al wordt gebruikt om te kijken of het zinvol is om proefexemplaren van een methode aan te vragen. Na deze toetsing worden proefexemplaren aangevraagd.

Visualisaties van de onderbouwing per school

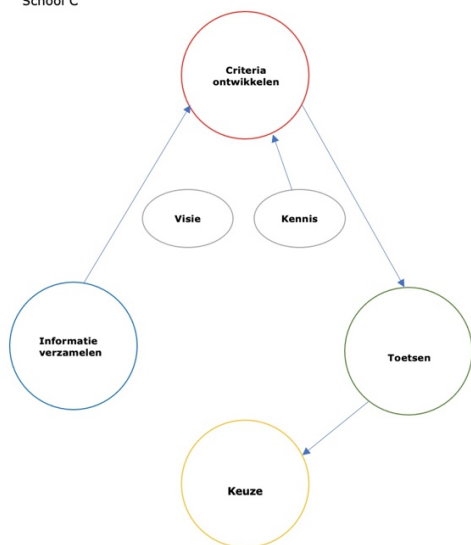
Onderstaand zijn per school de visualisaties met een korte beschrijving te zien van de onderbouwing van het keuzeproces. Bij de volgorde is rekening gehouden met de mate van de onderbouwing van het keuzeproces.

School D



Bij school D is er sprake van een sterk onderbouwd keuzeproces. De doorslaggevende thema's speelden gedurende een groot deel van het proces een rol. Bovendien kwamen ze voort uit zowel de visie op onderwijs als kennis over de kwaliteit van leermiddelen, zowel wat betreft vakdidactiek als leerzaamheid. Daarnaast heeft systematische toetsing plaatsgevonden aan de hand van de opgestelde criteria.

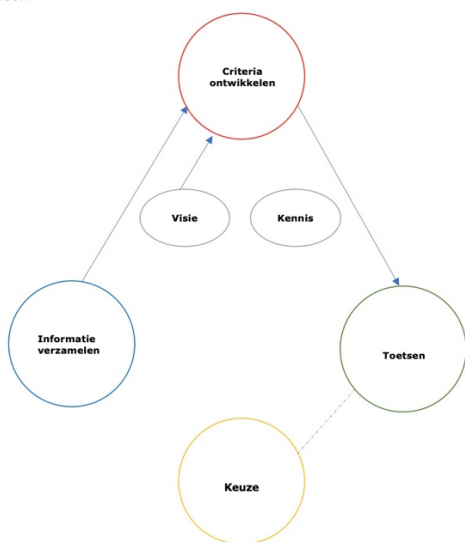
School C



Bij school C is sprake van een overwegend onderbouwd keuzeproces. De doorslaggevende thema's speelden gedurende een groot deel van het proces een rol. Deze kwamen op logische wijze voort uit een uitgebreid proces van criteria-ontwikkeling in combinatie met kennis uit wetenschappelijke literatuur.

Hoewel de visie wel af en toe ter sprake kwam, was dit niet zodanig expliciet dat het direct van invloed was op het ontwikkelen van criteria.

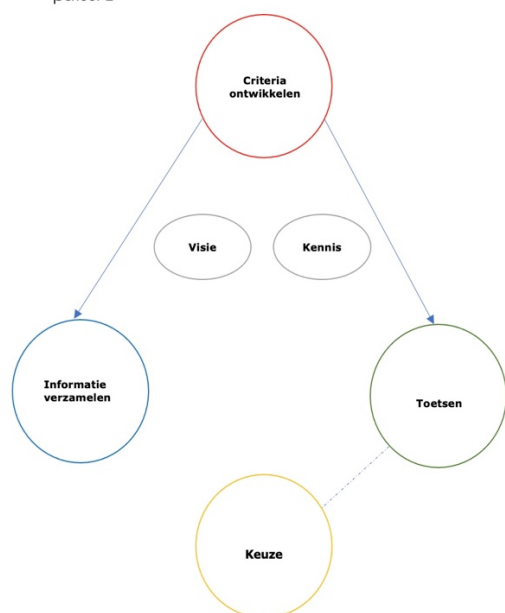
School F



Bij school F is er tot aan de keuze sprake van een keuzeproces dat in enige mate onderbouwd is. School F is gestart met het bespreken van de visie op onderwijs en de ontwikkelde criteria zijn in sterke mate gebaseerd zijn op deze visie. De doorslaggevende thema's speelden niet tijdens het hele proces een rol. Er is weinig kennis vergaard over vakdidactiek en leerzaamheid en er zijn dan ook weinig criteria gebaseerd op kennis over de kwaliteit van leermiddelen.

Het toetsen en vergelijken heeft niet systematisch plaatsgevonden aan de hand van criteria.

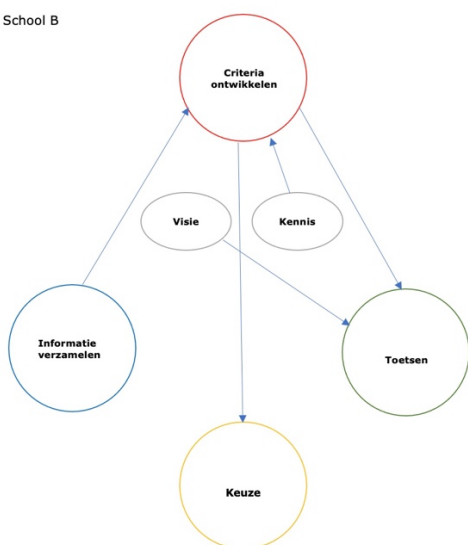
School E



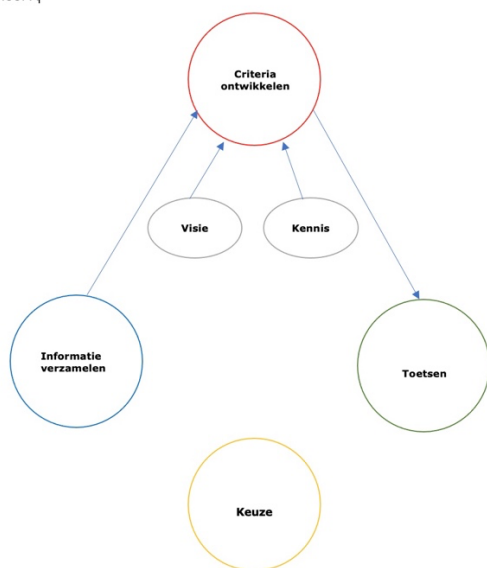
Bij school E is er tot aan de keuze sprake van een keuzeproces dat enige mate onderbouwd is. Er is nauwelijks expliciete aandacht besteed aan het bespreken van de visie. Wel was er veel aandacht voor het ontwikkelen van criteria. De ontwikkelde criteria zijn in geringe mate gebaseerd zijn op de visie en op kennis over de kwaliteit van leermiddelen. Meer dan de helft van de doorslaggevende thema's werden pas benoemd tijdens het interview en werden niet eerder benoemd.

Aan het eind van het proces heeft toetsing en vergelijking systematisch plaatsgevonden aan de hand van criteria.

School B



Bij school B is sprake van een keuzeproces dat in geringe mate onderbouwd is. De doorslaggevende thema's zijn grotendeels aan het eind benoemd en speelden een geringe rol tijdens het gehele proces. Hoewel de opgedane kennis bijgedragen heeft aan het formuleren van criteria komen deze aan het eind van het proces niet meer terug bij het maken van de keuze. Er vindt geen directe koppeling plaats tussen het formuleren van criteria en de onderwijsvisie. Het plan was om systematisch te toetsen maar weinig leerkrachten hebben dit gedaan.



Bij school A moet de keuze nog gemaakt worden. Er is daarom nog geen volledige conclusie te geven over de onderbouwing van het proces. Wel kan geconstateerd worden dat er sprake is van een in hoge mate onderbouwd proces tot waar de observaties stopten. School A startte met het bespreken van de visie op taal. Dit leverde enkele inhoudelijke thema's op. Daarnaast is er kennis vergaard, waarmee nieuwe inhoudelijke thema's benoemd werden.

Samenvattend

Van de zes scholen heeft één school (D) een sterk onderbouwd keuzeproces doorlopen. Bij één school (C) ging het om een overwegend onderbouwd keuzeproces. Twee scholen (E en F) doorliepen een keuzeproces dat enige mate onderbouwd werd. Eén school (B) doorliep een keuzeproces dat in geringe mate is onderbouwd. Eén school (A) heeft alleen het begin van het keuzeproces doorlopen, waarbij er alleen criteria werden opgesteld. Dit was sterk onderbouwd.

5.1.4. Projectorganisatie

Wat de organisatie betreft wordt gekeken naar kenmerken van een projectmatige organisatie. Van deze kenmerken wordt verwacht dat ze een bijdrage leveren aan een doordacht keuzeproces. Hieronder vallen:

- een functionele samenstelling van het keuzeteam;
- een heldere taakverdeling van de leden van het keuzeteam;
- voortgangsbewaking aan de hand van agenda's, notulen en besluitenlijsten;
- opstellen en bewaken van een planning;
- heldere afspraken over de besluitvorming binnen het keuzeteam;
- maatregelen om draagvlak bij het gehele schoolteam te creëren.

Onderstaand worden de resultaten van deze kenmerken besproken bij de zes scholen die tijdens hun keuzeproces gevolgd werden.

Samenstelling van het keuzeteam

De keuzeteams hebben een verschillende omvang. Die varieert van 3 tot 10 personen. In een enkel geval betrof het keuzeteam (van 5 leerkrachten) vrijwel het gehele schoolteam. In 4 van de 6 gevallen was de directeur onderdeel van het keuzeteam. In 3 van de 6 gevallen zat de IB-er in het keuzeteam, in een enkel geval de coördinator passend onderwijs. Twee van de zes scholen wilden een nieuwe taalmethode kiezen. In de keuzeteams van deze scholen zaten dan ook de taalcoördinatoren. Ook de school die een methode Begrijpend Lezen zocht bestond uit leerkrachten die gespecialiseerd waren in taalonderwijs. Vijf van de zes keuzeteams waren zodanig samengesteld dat er representanten van iedere bouw in zaten. Samenvattend kan gesteld worden dat in mindere of meerdere mate alle keuzeteams een functionele samenstelling hadden.

Taakverdeling keuzeteamleden

Alle keuzeteams hebben een projectleider, zij het dat die op één school een 'kartrekker' wordt genoemd. In de meeste gevallen zit de projectleider de keuzeteamvergaderingen voor, in een enkel geval de directeur (die overigens nooit zelf de projectleider is). Daarnaast stelt de projectleider de agenda op (4x), maakt de notulen (4x), maakt een projectplan (1x), een planning (2x), of een voortgangsdokument op (1x) en houdt dat bij (2x).

De directeur draagt zorg voor de financiële (1x) en personele kant (2x), verdeelt de taken (1x), zet de grote lijnen uit (2x), heeft een sterk inhoudelijke inbreng (1x), zit de bijeenkomsten voor (1x) en bewaakt het perspectief van het gehele schoolteam (1x).

De taken van de overige keuzeteamleden zijn op twee scholen op papier gezet. In de meeste gevallen wordt gaandeweg het proces duidelijk wat er van de keuzeteamleden verwacht wordt. Dat kan variëren van het verzamelen van informatie over methodes en het op grond daarvan opstellen van een longlist, het uitvoeren van literatuuronderzoek, het volgen van webinars van uitgevers of schoolleveranciers, het mee opstellen van criteria, tot het uitproberen van methodes.

Wat de taakverdeling van de keuzeteamleden betreft kan gezegd worden dat het hebben van een projectleider een positief kenmerk is van een projectmatige aanpak. Het verdient daarbij echter aanbeveling dat de notulen door iemand anders gemaakt worden zodat de projectleider als voorzitter van de bijeenkomsten meer aandacht kan besteden aan deze rol. Daarnaast is het belangrijk dat de rol van de directeur explicieter benoemd wordt in termen van de inhoudelijke bewaking van de visie en met betrekking tot het creëren van draagvlak naar het gehele schoolteam toe. Tot slot is het aan te bevelen om

ieder keuzeproces te starten met een projectplan waarin ook de taken en verantwoordelijkheden van alle individuele keuzeteamleden staan.

Organisatie van het proces

In alle gevallen is het proces georganiseerd rondom bijeenkomsten van het keuzeteam. Het aantal bijeenkomsten varieerde van drie tot tien. In veel gevallen zijn bijeenkomsten online gehouden vanwege corona. Twee van de zes scholen hebben expliciet aangegeven dat daardoor de voortgang van het proces minder goed bewaakt kon worden.

Het werken met agenda's, notulen en besluitenlijsten wordt wisselend toegepast. Niet alleen zijn er verschillen tussen scholen te constateren, ook binnen hetzelfde keuzeproces vinden inconsequenties plaats wat dat betreft. De helft van de zes scholen werkt met een projectplan, een planning of een voorgangsdokument. De bewaking daarvan vindt niet altijd consequent plaats. Daarnaast zijn twee van de zes scholen voortijdig gestopt met het proces omdat bleek dat bepaalde methodes (nog) niet beschikbaar waren.

Gesteld kan worden dat de planmatigheid van deze processen verbeterd kan worden. Een licht sturende vorm van onafhankelijke procesbegeleiding een aanpassing van het Stappenplan kan daarbij helpen.

Besluitvorming binnen het keuzeteam

Binnen het keuzeteam worden besluiten over het algemeen in onderling overleg genomen. Op twee van de zes scholen heeft de directeur knopen doorgehakt onder verwijzing naar de visie van de school. Op twee van de zes scholen zijn overigens weinig inhoudelijke discussies waargenomen. Afspraken over de besluitvorming zijn in geen van de scholen gemaakt. Onduidelijkheid over de besluitvorming is niet waargenomen.

Draagvlak naar het schoolteam

Op één school na bestond het keuzeteam uit een selectie van de leerkrachten van het gehele schoolteam. In verband met een succesvolle implementatie van het gekozen leermiddel is het belangrijk zorg te dragen voor draagvlak bij het gehele schoolteam voor de uiteindelijke keuze. Op dit punt zijn verschillen tussen scholen waar te nemen. School A (klein keuzeteam van 3 personen) betreft het gehele schoolteam tijdens belangrijke momenten in het proces (de kick-off, het volgen van een webinar, een update tijdens de laatste bijeenkomst).

School B (40 teamleden) kent een relatief groot keuzeteam (10 leden). Dit keuzeteam heeft "daardoor" grote bevoegdheden, waarbij andere schoolteamleden slechts in aanvullende zin een bijdrage kunnen leveren.

School C plant diverse activiteiten om het gehele schoolteam erbij te betrekken zoals het invullen van de keuzetool leermiddelen met het gehele schoolteam, het inplannen van een implementatieperiode van drie maanden en het ophalen van inhoudelijke input.

School D heeft ervoor gekozen het keuzeteam zodanig samen te stellen dat de uiteindelijke keuze niet nog eens voorgelegd hoeft te worden aan het gehele schoolteam. Bij de samenstelling van het keuzeteam (8 personen) is zowel rekening gehouden met de inhoudelijke expertise van de leden als een evenwichtige verdeling van de verschillende bouwen.

School E kiest voor een stuurgroep (6 personen) die zich vooral richt op het proces en de bijeenkomsten van het gehele schoolteam voorbereidt. De inhoudelijke discussies vinden schoolbreed plaats.

School F kent een situatie waarbij het keuzeteam (5 personen) vrijwel gelijk is aan het schoolteam.

Uit voorgaande blijkt dat in alle gevallen op een bepaalde manier rekening is gehouden met het draagvlak naar het schoolteam toe. Het hangt van de specifieke situatie af welke variant zich het beste daartoe leent. Bij een kleine school zijn de lijntjes kort, bij een grote school zijn afspiegeling en expertise van belang bij de samenstelling van het keuzeteam. Ook is gebleken dat het hebben van een schoolbrede visie op onderwijs in grote mate kan bijdragen aan het creëren van draagvlak.

Samenvattend

Samenvattend kan het volgende gesteld worden:

- Alle keuzeteams hadden in mindere of meerdere mate een functionele samenstelling.
- Alle keuzeteams kenden een projectleider, de taakverdeling van de overige keuzeteamleden stond meestal niet op papier.
- De helft van de scholen werkte met een projectplan of planning, de bewaking ervan verliep niet altijd consequent.
- Besluitvorming vond veelal plaats in onderling overleg, afspraken over de besluitvorming werden niet gemaakt.
- Uit voorgaande blijkt dat in alle gevallen op een bepaalde manier rekening is gehouden met het draagvlak naar het schoolteam toe.

5.2. Onderzoeksvraag 2: Benutting van interventies

In deze paragraaf wordt beschreven welke aangeboden en door de school zelf geïnitieerde interventies al dan niet benut worden tijdens het keuzeprocess.

5.2.1. De interventies

Tijdens het onderzoek kon de procesbegeleider verschillende interventies inzetten. Ook kon de school zelf handvatten en tools inzetten. Er zijn drie soorten interventies te onderscheiden: tools/handvatten, kennisontwikkeling en procesbegeleiding.

5.2.1.1. Tools/handvatten

Om het keuzeproces te faciliteren hanteerden de procesbegeleiders een 'rugzak' met de volgende tools/handvatten die aangeboden konden worden:

- Stappenplan van Kennisnet
- Evalueren huidige methode (plussen- en minnenschema)
- Keuzehulp Leermiddelencriteria (keuzetool) van Kennisnet
- Webinar over leerzaamheid van leermiddelen
- MILK-light van het CLU (MILK)
- Relevante literatuur

Scholen konden zelf ook tools/handvatten inzetten. In *Tabel 2* en *Tabel 3* is te zien welke tools/handvatten door de procesbegeleider aangeboden zijn, of deze gericht zijn op het proces of op een kernactiviteit, welke daarvan benut zijn door de verschillende scholen en welke initiatieven de scholen zelf hebben ondernomen.

Tabel 2: Aangeboden tools en handvatten en de benutting daarvan

Tools/handvatten		Aangeboden aan school	Benut door school
Procesgericht	Gericht op kernactiviteit		
Stappenplan Kennisnet		A, B, C, D, E, F	A, B, C, E, F
	Plussen- en minnenschema	B, C, D, F	B, C, D, F
	Keuzetool Kennisnet	A, B, C, D, E, F	A, B, C, F
	Webinar leerzaamheid	A, B, D	A, B, D
	MILK-light	A, B, D	A, B, D
Model voor verandering		F	
	Inzet van literatuur	F	

Tabel 3: Zelf geïnitieerde tools en handvatten

Zelf geïnitieerde tools/handvatten		School
Procesgericht	Gericht op kernactiviteit	
	Plussen- en minnenschema	A, E
	Criterialijst voor toetsing	A, B
Projectplan maken		B
	Ervaringen collega's op andere school	B
	Volgen webinars/presentaties over methodes/ platforms	B, C, D, E, F
	Inzet methodespecialisten	B
	Inzet (wetenschappelijke) literatuur	C
Model voor verandering		E
	Proeflessen m.b.v. Lesson Study	E

Uit voorgaande tabellen blijkt dat verschillende aangeboden tools/handvatten benut zijn. Het Stappenplan van Kennisnet is aan alle scholen aangeboden en door vijf scholen benut. Het plussen- en minnenschema uit dit stappenplan is aan vier scholen aangeboden en ook door hen benut.

De keuzetool van Kennisnet is aan zes scholen aangeboden en door vier scholen benut. Het webinar over leerzaamheid is aan drie scholen aangeboden en door deze drie benut, evenals de MILK-light van het CLU.

De procesbegeleider heeft literatuur aangeboden aan school F, gericht op zowel het proces als de kernactiviteiten. Deze literatuur is niet benut.

De scholen hebben zelf verschillende initiatieven genomen. Vijf scholen hebben verschillende webinars van schoolleveranciers, uitgevers en platforms gevolgd. Het plussen- en minnenschema is door twee scholen uit zichzelf ingezet. Twee scholen hebben zelf een lijst voor toetsing gemaakt. Twee scholen gebruikten wetenschappelijke of meer praktische literatuur over het vakgebied waar de methode voor gekozen werd. Eén school heeft een projectplan gemaakt en ervaringen met collega's van andere scholen gedeeld. Op deze school werden methodespecialisten ingezet. Eén school heeft zelf een model voor verandering ingezet en proeflessen met behulp van Lesson Study gegeven.

5.2.1.2. Kennisontwikkeling

Kennisontwikkeling kan plaatsvinden doordat het keuzeteam bijvoorbeeld een webinar volgt over de kwaliteit van leermiddelen of dat onderwijskundige en vakdidactische literatuur wordt bestudeerd en besproken of dat onderwijskundige/vakdidactische thema's worden bediscussieerd.

In het volgende wordt besproken wat er door elke school aan kennisontwikkeling is gedaan.

School A deed op verschillende manieren aan kennisontwikkeling. Er werden ervaringen over methodes uitgewisseld binnen een taalnetwerkgroep, er werd informatie verzameld over de methode van Erna van Koeven en er werd een webinar gevolgd over leerzaamheid met thema's als rijke taalomgeving en rijke taal.

Het keuzeteam van school B heeft een webinar over de leerzaamheid van leermiddelen gevolgd.

Bij school C heeft er kennisontwikkeling plaatsgevonden door het lezen en bediscussiëren van vakdidactisch-wetenschappelijke literatuur.

School D besteedde veel aandacht aan kennisontwikkeling. Er is een webinar gevolgd over de kwaliteit van leermiddelen en de MILK-light is bekeken en toegepast.

De keuzeteamleden van school E die de vergaderingen voorbereidden, deden dat zodanig dat de doelen op de agenda van de teambijeenkomsten van de school steeds werden ingedeeld in drie elementen: welke kennis verwerven we, welke inzichten en welke vaardigheden. Kennisverwerving stond daarbij letterlijk op de agenda. Het schoolteam heeft een cursus gevolgd van Suzanne Norden over schrijfonderwijs.

Uit de observatieverslagen van school F komt niet naar voren dat er expliciet aan kennisontwikkeling is gedaan. Er is wel veel informatie verzameld en men wilde graag methodes uitproberen. Er is geen kennis vergaard over wat er toe doet als het gaat om wereldoriëntatie. Tijdens vergaderingen ging meer aandacht uit naar de praktische kanten van het werken met de methodes.

Alle scholen, op school F na, hebben expliciet aan kennisontwikkeling gedaan. Deze kennisontwikkeling had betrekking op zowel vakdidactiek (A, C, E) als leerzaamheid van leermiddelen (A, B, D).

5.2.1.3. Procesbegeleiding

Alle scholen gaven tijdens de intake aan een begeleiding te willen die vooral volgend en faciliterend zou zijn. Dit was dan ook de insteek van de procesbegeleiders.

In het volgende worden per school de activiteiten van de procesbegeleider weergegeven.

School A

De procesbegeleider

- brengt tool in voor het proces (stappenplan);
- brengt tools in voor de kernactiviteiten (webinar over leerzaamheid in combinatie met de MILK-light, keuzetool);
- geeft desgevraagd feedback op de criterialijst ten behoeve van de toetsing en vergelijking;
- geeft een webinar.

School B

De procesbegeleider

- brengt tool in voor het proces (stappenplan);
- brengt tools in voor de kernactiviteiten (plussen- en minnenschema, webinar over leerzaamheid in combinatie met de MILK-light, keuzetool);
- geeft desgevraagd feedback op het projectplan;
- geeft desgevraagd feedback op de criterialijst ten behoeve van de toetsing en vergelijking;
- geeft een webinar.

School C

De procesbegeleider

- brengt tool in voor het proces (stappenplan);
- brengt tools in voor de kernactiviteiten (plussen- en minnenschema, keuzetool, MILK light, webinar);
- brengt literatuur en mogelijke trainingen in over begrijpend lezen.

School D

De procesbegeleider:

- beantwoordt en stelt inhoudelijke vragen over kwaliteit leermiddelen;
- stelt vragen over inrichting proces;
- brengt tools in voor het proces en de kernactiviteiten;
- geeft een webinar;
- helpt bij het toepassen van een instrument voor het vergelijken van de kwaliteit van leermiddelen (MILK).

School E

De procesbegeleider:

- brengt tool in voor het proces (stappenplan);

- brengt tool in voor de kernactiviteit criteria ontwikkelen (keuzetool).

School F

De procesbegeleider:

- brengt tool in voor het proces (stappenplan Kennisnet);
- brengt tools in voor kernactiviteiten (keuzetool Kennisnet, plussen-/minnenschema);
- geeft procesgerichte literatuur;
- geeft literatuur gericht op kernactiviteiten.

Samenvattend

Samenvattend kan gesteld worden dat de procesbegeleiders verschillende tools en handvatten hebben aangereikt. Daarnaast gaven ze feedback op het proces en de inhoud en werd drie keer een webinar gegeven. Uit de observatieverslagen blijkt dat ze vaak gevraagd en ongevraagd advies gaven.

5.3. Onderzoeksvraag 3a: Effect van de interventies

In deze paragraaf wordt ingegaan op wat het effect op het verloop van het keuzeproces is van de benutte interventies.

5.3.1. Effect van tools/handvatten

Stappenplan van Kennisnet

Uit de interviews komt naar voren dat het Stappenplan van Kennisnet door de vier scholen (A, B, C, E) die er intensief gebruik van hebben gemaakt gewaardeerd tot zeer gewaardeerd wordt. Scholen geven verschillende redenen aan waarom het stappenplan een positieve invloed had:

- Het geeft houvast omdat er anders zaken overgeslagen zouden zijn;
- Het geeft duidelijkheid voor het team waar men zich in het proces bevindt;
- Het helpt bij de planning;
- Het helpt bij het communiceren naar het team toe;
- Het helpt om het team cyclisch te laten denken;
- Het zorgt voor "een stukje bezinning".

School F geeft aan het stappenplan vooral in het begin gebruikt te hebben en dat er anders twee belangrijke stappen waren overgebleven.

School D geeft aan het stappenplan niet gebruikt te hebben omdat er al veel ervaring was en het daarom op hun eigen manier konden doen.

Het plussen- en minnenschema

Het maken van een plussen-en minnenschema is bedoeld om de huidige methode te vergelijken aan de hand van positieve en negatieve punten. Vier scholen (school A, B, C en D) hebben het op deze manier aangepakt. Twee scholen (school E en F) hebben ervoor gekozen om een wat meer globale evaluatie te doen, zonder dit direct in plussen en minnen om te zetten.

School A vulde direct na het bespreken van de visie het plussen- en minnenschema in en dit leidde vooral tot het formuleren van criteria die vooral betrekking hebben op dat ieder kind anders leert.

Bij school B leidde het invullen van het plussen- en minnenschema tot het benoemen van verschillende criteria. Daarvan zijn drie criteria als doorslaggevend benoemd tijdens het interview.

Tijdens het interview van school C komt naar voren dat het niet heeft geleid tot veel doorslaggevende thema's. Het keuzeteam vond het wel een belangrijke activiteit omdat men merkte dat het er niet zozeer om gaat hoe de methode eruitziet, maar het vooral gaat om leerkrachtvaardigheden bij begrijpend lezen.

School D koos ervoor om, na het bespreken van de visie, de huidige methode te evalueren aan de hand van een plussen- en minnenschema en liet daar vervolgens door iedere leerkracht criteria aan toevoegen die hij/zij belangrijk vindt voor leerling en leerkracht, dit werd vervolgens besproken en met elkaar vastgesteld.

School E start met een globale evaluatie waarbij iedereen aangeeft wat gemist wordt in het huidige taalonderwijs en wat men wil behouden. In het interview komt naar voren dat het een aanzet heeft gegeven tot het bedenken van criteria en het uiteindelijk heeft geleid tot twee als belangrijk benoemde thema's.

School F koos voor een globale evaluatie van de methodes die op dat moment gebruikt werden. Dit leidde tot de conclusie dat er criteria geformuleerd moesten worden om de methodes mee te kunnen vergelijken.

Keuzehulp Leermiddelencriteria (keuzetool Kennisnet)

Vier scholen hebben de Keuzehulp Leermiddelencriteria gebruikt. Drie scholen hebben de keuzetool ingevuld en één school heeft de tool gebruikt om zelf een criterialijst mee op te stellen.

Bij school A zorgde het invullen van de keuzetool voor een aanzienlijk aantal inhoudelijke thema's. De introductie van de tool vond plaats na een webinar over leerzaamheid in combinatie met de MILK-light. Hierbij werd duidelijk dat met de keuzetool prioriteiten gesteld kunnen worden. Tijdens het interview kwam naar voren dat de keuzetool ervoor zorgt dat je geen onderdelen vergeet.

School B formuleerde na het invullen van de keuzetool verschillende nieuwe criteria. De criteria uit de keuzetool worden uiteindelijk niet benoemd als doorslaggevend. Tijdens het interview kwam naar voren dat de keuzeteamleden moeite hadden met het invullen ervan. Er waren inlogproblemen en het was niet duidelijk dat de tool adaptief is. Uit het logboek blijkt dat de keuzeteamleden de items vaak 'inkoppertjes' vinden. Men waardeert de keuzetool matig.

Bij school C heeft het invullen van de keuzetool, mede in combinatie met de inzichten uit wetenschappelijke literatuur, een grote bijdrage geleverd aan het benoemen van de doorslaggevende thema's. Het invullen van de keuzetool heeft grote invloed gehad op het keuzeproces, vooral omdat eigen criteria toegevoegd werden.

School D heeft geen gebruik gemaakt van de keuzetool omdat dat deze toen niet direct beschikbaar was. Alhoewel toepassing ervan ook op dat moment nog mogelijk was vond men toch dat dat het te veel tijd zou kosten.

School E heeft geen gebruik gemaakt van de keuzetool. Het is niet duidelijk waarom niet. School F heeft de keuzetool niet ingevuld maar de tool heeft wel aan de basis gestaan van de zelfgemaakte criterialijst. Tijdens het interview kwam naar voren dat de keuzetool houvast gaf om een criterialijst te maken.

Webinar leerzaamheid in combinatie met de MILK-light

Drie scholen (A, B, D) hebben een webinar over leerzaamheid gevolgd.

Uit het interview met school A komt naar voren dat het webinar in combinatie met informatie over de MILK-light invloed heeft gehad op het formuleren van criteria over leerzaamheid. In het interview wordt aangegeven dat daar anders niet zo aan gedacht zou zijn.

Voor school B leverde de combinatie van het webinar over leerzaamheid en de MILK-light verschillende criteria op. De invloed hiervan blijkt beperkt omdat er geen criteria uiteindelijk benoemd zijn als doorslaggevend.

In het interview geeft de directeur van school D aan dat ze het webinar waardeert als een deskundig en onafhankelijk verhaal over hoe je een methode beoordeelt en hoe kinderen leren. Een leerkracht geeft aan dat ze het webinar meer verhelderend vond dan alleen het bestuderen van de MILK.

Criterialijst voor toetsing

Twee scholen (A en B) hebben zelf een criterialijst opgesteld om methodes mee te kunnen toetsen.

School A heeft uit alle verschillende criterialijsten (Plussen- en minnenschema, MILK-light, keuzetool) een criterialijst samengesteld waarmee methodes getoetst en

vergeleken kunnen worden. Deze lijst is gebruikt om alvast een methode te kunnen screenen om te bepalen of het zin had om proefexemplaren te aan te vragen. School B heeft met de hulp van de procesbegeleider een criterialijst met scoringsmogelijkheid opgesteld, waarmee twee verschillende methodes vergeleken konden worden. Uiteindelijk bleken weinig leerkrachten de lijsten ingevuld te hebben.

Schrijven van een projectplan

De projectleider van school B schreef een projectplan waarin zij het Stappenplan van Kennisnet integreert. Dit zorgt voor een projectmatige aanpak. Daarbij zorgt het ervoor dat de taken van de projectleider eenvoudig over te nemen zijn.

Ervaringen van collega's van een andere school

School B benaderde (oud-)collega's van een andere school om ervaringen over gebruikte methodes te bespreken. Dit leidde tot het opstellen van een shortlist. Veel van de thema's die besproken zijn, komen terug tijdens de laatste vergadering waarin de keuze wordt gemaakt en tijdens het interview worden deze als doorslaggevende thema's benoemd.

Volgen presentaties/webinars over methodes/ platforms

Alle scholen, met uitzondering van school A, volgden verschillende presentaties en/of webinars. Deze werden gegeven door uitgevers of schoolleveranciers.

School B vroeg op basis van twee webinars van uitgevers proefexemplaren aan om daarmee te kunnen toetsen en vergelijken.

Keuzeteamleden van school C volgden verschillende webinars, zowel over vakdidactiek als over verschillende methodes en een leeromgeving. Het webinar over de leeromgeving werd ook door schoolteamleden gevolgd. Tijdens het interview dat men "daar erg enthousiast van werd" en dat de webinars een positieve invloed hebben gehad.

Bij school D leverde de presentatie door de distributeur een belangrijke bijdrage aan het keuzeprocess. Door de gegeven informatie konden de keuzeteamleden veel informatie vergaren en dit koppelen aan verschillende criteria, die van tevoren opgesteld waren. Dat kwam mede doordat de distributeur in zijn presentatie met name inging op de eisen die het team aan de nieuwe methode stelde. De presentatie over het digitale platform leverde ook een belangrijke bijdrage aan het keuzeprocess. Deze bijdrage was in die zin anders omdat deze presentatie liet zien waarom ze niet voor een digitaal platform wilden kiezen.

Bij school E vinden er een webinar en pitches plaats over drie methodes. Eén keuzeteamlid geeft aan de adviseur van de schoolleverancier nogal sturend te vinden.

School F volgt webinars/presentaties van verschillende uitgevers. Dit heeft als resultaat dat van de ene methode geen proeflicentie wordt aangevraagd en van de andere wel.

Inzet methodespecialisten

School B heeft methodespecialisten ingezet tijdens het werken met de proefexemplaren. De inzet van twee methodespecialisten heeft in die zin invloed gehad doordat teamleden antwoord kregen op praktische vragen over de methodes. Dit heeft verder geen bijdrage heeft geleverd aan doorslaggevende thema's.

Inzet wetenschappelijke literatuur

Het benutten van informatie uit wetenschappelijke artikelen komt tijdens het keuzeproces steeds terug bij school C. Het keuzeteam heeft wetenschappelijke inzichten gebruikt om de keuzetool uit te breiden met vakdidactische criteria voortkomend uit deze inzichten. De keuzeteamleden geven aan dat het fijn is dat met wetenschappelijke onderbouwde argumenten de keuze beter onderbouwd kan worden.

Model voor verandering

Uit het observatieverslag blijkt dat het verandermodel van Knoster aan het begin een aantal keren ter sprake is gekomen. De directeur geeft aan dit model te willen gebruiken in het kader van een bespreking over de visie, als het team dit ook wil. In een later stadium wordt hier niet meer op terug gekomen. De invloed van het model van Knoster is niet vast te stellen.

Proeflessen met behulp van Lesson Study

De proeflessen met de methodes uit de shortlist worden gegeven met behulp van Lesson Study. Over de invloed van Lesson Study zijn geen gegevens bekend. was en het daarom op hun eigen manier konden doen.

Samenvattend

De inzet van het **Stappenplan van Kennisnet** had voor alle scholen, op een na, effect op de fasering van het keuzeproces. Verschillende scholen geven aan dat er anders stappen overgeslagen zouden zijn en ook dat men soms een stap terugging. Ook hielp het bij het invullen van het projectplan en had het invloed op de planning.

het invullen van het plussen-en minnenschema voor de ene school een ander effect had dan voor een andere school. Bij de scholen waar het schema direct ingevuld werd na het bespreken van de visie op onderwijs, was te zien dat dit verschillende criteria opleverde waarin de relatie gelegd werd met de onderwijsvisie.

Het invullen van het **plussen- en minnenschema** heeft niet altijd geleid tot het

formuleren van criteria die tijdens het gehele proces aan de orde bleven. Het heeft bij iedere school, ook al was de evaluatie globaal, wel een aanzet gegeven tot het nadenken over het belang van criteria en het maakte het formuleren van criteria concreet voor de keuzeteamleden.

De ervaringen met **de keuzetool** waren wisselend. Bij drie scholen waren de ervaringen positief en zij gaven aan dat de tool invloed had op het keuzeproces: de tool

- levert een bijdrage aan het stellen van prioriteiten;
- zorgt ervoor dat je geen zaken vergeet;
- geeft ruimte voor eigen criteria;
- geeft houvast bij het opstellen van criteria.

Minder positieve ervaringen waren:

- Een aantal items wordt als 'inkoppertjes' gezien.
- Het was niet duidelijk dat de tool adaptief is.

Het **webinar over leerzaamheid** in combinatie met informatie over de **MILK-light** bij de scholen A en D invloed heeft gehad op het benoemen van belangrijke of doorslaggevende thema's. Bij school B heeft het wel geleid tot verschillende criteria maar deze werden uiteindelijk niet als doorslaggevend benoemd.

De invloed van de **scoringslijsten** wisselend is. Voor school A heeft de criterialijst invloed gehad. In die zin dat op basis van de criterialijst is besloten om proefexemplaren aan te vragen voor een methode. Bij school B heeft de criterialijst weinig invloed gehad omdat deze door weinig leerkrachten is ingevuld.

Het schrijven van een **projectplan** heeft invloed gehad op de fasering. Het zorgde voor een projectmatige aanpak en het gaf een duidelijk beeld van de planningen, fasen, activiteiten en taakverdelingen.

Het **delen van ervaringen** met de collega's van een andere school op school B heeft invloed had op het benoemen van doorslaggevende thema's.

Presentaties en webinars door uitgevers en schoolleveranciers heeft bij alle scholen invloed gehad. In de eerste plaats omdat keuze(-/school)teamleden een beeld krijgen van de methode of methodiek en daardoor kunnen beslissen of er al dan niet proefexemplaren aangevraagd gaan worden. Daarnaast wordt ook duidelijk waarvoor men niet wil kiezen en zorgt het ervoor dat er methodes afvallen.

In veel gevallen leverden de webinars/presentaties geen discussies over criteria op. Dit gebeurde wel bij school C en D. Bij school C leverden de webinars een bijdrage aan twee doorslaggevende thema's. Bij school D leverden de webinars een bijdrage aan praktische alle doorslaggevende thema's.

De inzet van **wetenschappelijke literatuur** heeft een duidelijke invloed gehad op het formuleren van doorslaggevende thema's, het voor school C rijker maken van de keuzetool en het beter kunnen verantwoorden van de gemaakte keuzes.

5.3.2. Effect van de kennisontwikkeling

In het volgende wordt besproken wat het effect van kennisontwikkeling was op het keuzeproces.

Het is niet duidelijk in hoeverre de kennis over de door school A benoemde thema's 'rijke taalomgeving' en 'rijke taal' een rol zullen blijven spelen. Ze zijn niet expliciet genoemd in de criterialijst voor toetsing. Het webinar over leerzaamheid heeft ervoor gezorgd dat er veel criteria zijn opgenomen in de criterialijst voor toetsing. In die zin heeft dit webinar vooralsnog invloed gehad.

De door school B geformuleerde criteria naar aanleiding van het webinar over leerzaamheid blijken geen onderdeel uit te maken van de door het keuzeteam benoemde doorslaggevende thema's. In die zin heeft het webinar alleen impliciet invloed gehad.

Het lezen en bediscussiëren van vakdidactisch-wetenschappelijke literatuur heeft verschillende inhoudelijke thema's opgeleverd voor school C. Door het lezen van verschillende artikelen werden er criteria geformuleerd en deze werden, als er uiteindelijk wel methodes werden bekeken, niet terug gevonden in de methodes.

De invloed van het lezen en bediscussiëren van vakdidactisch-wetenschappelijke literatuur door school C heeft een grote invloed gehad op de uiteindelijke keuze voor een methodiek en het insteken op leerkrachtvaardigheden en het werken met bronnen.

Het door school D gevolgde webinar over de kwaliteit van leermiddelen en het toepassen van de MILK-light leverde criteria en doorslaggevende thema's op. Men hoopte dat hierdoor de onderbouwing van de keuze sterker zou zijn. Dit blijkt uiteindelijk zo te zijn geweest.

Uit de cursus van Suzanne Norden over schrijfonderwijs die school E volgde komen verschillende criteria voort die uiteindelijk niet benoemd worden als mogelijk doorslaggevende thema's. De directeur geeft aan dat ze het jammer vindt dat de collega met een wetenschappelijke achtergrond niet meer werkzaam is op de school.

Uit de observatieverslagen van school F komt niet naar voren dat er expliciet aan kennisontwikkeling is gedaan. De keuzetool van Kennisnet en het Stappenplan van Kennisnet hebben er impliciet wel voor gezorgd dat er enige kennis is opgedaan over te

nemen stappen in een keuzeproces en wat belangrijke criteria zijn bij het kiezen van een methode. Er is nauwelijks tot geen invloed van kennisontwikkeling te benoemen.

Samenvattend

Samenvattend kan gesteld worden dat de invloed van de kennisontwikkeling per school verschillend is. Voor de scholen A, C, D en E kan gesteld worden dat de ontwikkelde kennis expliciet invloed heeft gehad op het keuzeproces voor wat betreft het proces en/of de kernactiviteiten. Voor de scholen B en F is de invloed wellicht meer impliciet geweest.

5.3.3. Effect van de procesbegeleiding

In het volgende wordt aangegeven hoe de procesbegeleiding door de keuzeteams ervaren is en wat het effect was op het keuzeproces.

Voor school A heeft de procesbegeleiding invloed gehad op zowel het proces als op de kernactiviteiten. De procesbegeleiding zorgde voor meer structuur en een andere manier van kijken. Hierdoor was er sprake van een duidelijkere fasering en afgeronde stappen en is er langer stil gestaan bij het ontwikkelen van criteria. School A heeft de begeleiding als volgend en faciliterend ervaren, met uitzondering van het webinar; toen werd er wat meer sturing ervaren.

Bij school B was de procesbegeleider meer volgend en faciliterend dan sturend. Uit het interview blijkt dat het als prettig werd ervaren dat teruggevallen kon worden op een expert en dat de procesbegeleider de tools laagdrempelig maakte. De directeur gaf aan het daardoor zelf sneller los te kunnen laten en het aan het keuzeteam over te laten. Ook gaf het feit dat er een expert meekeek vertrouwen bij het team. De procesbegeleiding heeft niet geleid tot aanpassingen wat betreft de fasering, de onderbouwing van de keuze of de projectorganisatie. Het heeft er wel voor gezorgd dat het keuzeteam zich ondersteund voelde naar het team toe.

Bij school C was er behoefte aan niet sturende begeleiding en dat was ook wat de procesbegeleider nastreefde. De procesbegeleiding is als zeer zinvol ervaren. Er wordt aangegeven dat de procesbegeleider ervoor zorgde dat er een stok achter de deur was. Daarnaast zorgde deze ervoor dat men steeds scherp bleef op het denkproces door vragen te stellen over wat er bedoeld werd. De procesbegeleiding heeft niet geleid tot expliciete aanpassingen wat betreft de fasering, onderbouwing van de keuze of de

projectorganisatie maar heeft wel bijgedragen aan meer bewustwording bij de eerste twee. Wat betreft de fasering gaat het om het zich beter houden aan de volgorde van de activiteiten. Bij de onderbouwing van de keuze door verhelderende vragen te stellen over wat er precies werd bedoeld wat betreft inhoudelijke thema's.

Bij school D was sprake van een volgende en faciliterende procesbegeleider die gevraagd en ongevraagd advies gaf. Dit was de wens van de school. Volgens school D heeft de procesbegeleiding een legitimerende en verdiepende bijdrage geleverd aan het keuzeprocés. De onafhankelijke expertise heeft de onderbouwing van de keuze naar het team en bestuur sterker gemaakt.

School E geeft aan dat de manier van begeleiden als faciliterend werd gezien en dit werd zeer gewaardeerd. Men vond het fijn dat de procesbegeleider "meewandelde in het proces". Daarbij werden kritische vragen gesteld en werd het keuzeteam uitgedaagd goed na te denken. Ook heeft de procesbegeleider het keuzeteam op het idee gebracht om nog eens naar een andere methode te kijken die nog niet in de longlist voorkwam. De procesbegeleiding heeft daarmee invloed gehad op zowel het proces als op een van de kernactiviteiten (informatie verzamelen).

School F heeft de procesbegeleiding soms als te sturend ervaren. Wel waardeert men het door de procesbegeleider aangeboden stappenplan en de criteria-lijst. Men geeft dat er anders stappen overgeslagen waren. In die zin heeft de procesbegeleiding invloed gehad. Geconcludeerd kan worden dat de procesbegeleiding heeft geleid tot een expliciete aanpassing in het proces. De procesbegeleiding heeft niet direct geleid tot expliciete aanpassingen in de onderbouwing van de keuze of de projectorganisatie.

Samenvattend

Samenvattend kan gesteld worden dat de procesbegeleiding voor alle scholen een positieve bijdrage heeft geleverd aan het keuzeprocés. Dit geldt voor de verantwoording van (de resultaten van) het keuzeprocés naar anderen toe. Ook werd het meedenken en hier en daar bijsturen als positief ervaren. Soms leidde de procesbegeleiding tot het langer stilstaan bij stappen of het terugkeren naar een stap en in die zin had dit invloed op de fasering bij sommige scholen. De procesbegeleiding werd door alle scholen, op een na, als volgend en faciliterend ervaren.

5.4. Onderzoeksvraag 3b: De rol van kennis

Onderzoeksvraag 3b luidt: Welke rol speelt kennis met betrekking tot de kwaliteit van leermiddelen op het keuzeproces?

Om een onderbouwde keuze te kunnen maken, is er onder meer onderwijskundige kennis en vakdidactische kennis ten aanzien van de kwaliteit van leermiddelen nodig. Het gaat erom dat leermiddelen het leerproces zo effectief mogelijk ondersteunen. Het is daarom belangrijk dat het keuzeteam kiest op basis van leerzaamheidskenmerken, ofwel vakoverstijgende kwaliteitskenmerken van leermiddelen en passende vakdidactische kenmerken.

De rol van deze kennis wordt geoperationaliseerd aan de hand van drie indicatoren:

- Doorslaggevende thema's zijn gebaseerd op leerzaamheidskenmerken of passende vakdidactische kenmerken.
- Er worden discussies gevoerd die getuigen van kennis over leerzaamheid en/of vakdidactiek.
- De door de school benoemde aanwezigheid van kennis.

In het volgende wordt per school besproken of en welke (mogelijk) doorslaggevende thema's zijn gebaseerd op leerzaamheidskenmerken of vakdidactische kenmerken. Ook wordt aangegeven in hoeverre er regelmatig discussies werden gevoerd en of deze getuigen van kennis over leerzaamheid en/of vakdidactiek. Ook wordt ingegaan op de door de school benoemde aanwezigheid van kennis. De bespreking vindt per school plaats in volgorde van de grootte van de rol van kennis.

School C

In Tabel 4 is te zien welke doorslaggevende thema's zijn benoemd door school C en of deze zijn gebaseerd op leerzaamheidskenmerken en/of vakdidactische kenmerken.

Tabel 4: Doorslaggevende thema's in relatie tot leerzaamheid of vakdidactiek school C

Doorslaggevend thema	Leerzaamheids-kenmerken	Vakdidactische kenmerken
Aandacht voor woordenschat		x
Aandacht voor taalbegrip		x
Aansprekende contexten	x	x
Differentiatie op taal-/leesniveau en verwerking v.d. leerstof	x	x
Het instructiemodel sluit aan bij het onderwijsconcept		

Van de vijf doorslaggevende thema's zijn er vier op vakdidactische kenmerken gebaseerd en twee op leerzaamheidskenmerken. Eén doorslaggevend thema is gebaseerd op de visie op leren.

De nadruk tijdens de besprekingen van en de discussies over de thema's lag vooral op de vakdidactische kenmerken. Vanaf het begin van het keuzeproces is ingestoken op wetenschappelijke literatuur over begrijpend lezen en dit kwam regelmatig terug. De inhoudelijke thema's die daaruit voortkomen worden vervolgens ingevoegd in de keuzetool, waardoor deze meer vakdidactische criteria krijgt. Er is sprake van een continue aandacht voor vier van de vijf doorslaggevende thema's voor wat betreft vakdidactische kenmerken.

De aanwezige vakdidactische kennis heeft een belangrijke rol gespeeld tijdens het gehele keuzeproces. Hierdoor kwamen de uiteindelijke doorslaggevende thema's al snel naar voren en vier van de vijf thema's bleven van begin tot het eind een belangrijke rol spelen. Kennis over de leerzaamheid van leermiddelen heeft niet waarneembaar een rol gespeeld het formuleren van de keuze. Er wordt geen expliciete aandacht besteed aan leerzaamheidscriteria. Er is één leerkracht die wetenschappelijk onderzoek heeft gedaan naar woordenschat en zij werpt zich op om steeds de wetenschappelijke kant te belichten en relevante informatie te verzamelen. Dit doet ze samen met een collega uit het keuzeteam.

Door het lezen van verschillende artikelen werden er criteria geformuleerd en deze werden, als er uiteindelijk wel methodes werden bekeken, niet terug gevonden in de methodes. Hierdoor werd duidelijk dat er ingezet moest worden op leerkrachtvaardigheden en het werken met bronnen. Het lezen van wetenschappelijke literatuur heeft de onderbouwing van de keuze naar het schoolteamteam eenvoudiger gemaakt.

School D

In *Tabel 5* is te zien welke doorslaggevende thema's zijn benoemd door school D en of deze zijn gebaseerd op leerzaamheidskenmerken en/of vakdidactische kenmerken.

Tabel 5: Doorslaggevende thema's in relatie tot leerzaamheid of vakdidactiek school D

Doorslaggevend thema	Leerzaamheids-kenmerken	Vakdidactische kenmerken
Krachtige gemeenschap		
Spelend en bewegend leren		
Rekenmuurtje		x
Rekencircuit		x
EDI	x	
Differentiëren op niveau	x	
ICT: Goede feedback met uitleg	x	
ICT: Toetsen (je hoeft niet meer te toetsen)		
ICT: Adaptiviteit	x	
Geschikt voor alle groepen		
Handleiding voor leerkracht		

In *Tabel 5* is te zien dat ruim de helft van de doorslaggevende thema's een directe relatie heeft met aspecten van leerzaamheid of vakdidactiek. Uit het interview komt naar voren dat de MILK-light en het webinar een verdiepende en legitimerende bijdrage geleverd hebben aan de uiteindelijke keuze.

Vier doorslaggevende thema's zijn niet gebaseerd op leerzaamheids- of vakdidactische kenmerken. Deze zijn gebaseerd op de visie op leren en praktische kenmerken.

Tijdens de bijeenkomsten zijn herhaaldelijk discussies gevoerd over de vakdidactische en leerzaamheidsaspecten. Daarbij is ook de visie van de school voortdurend aan de orde geweest.

Een van de leerkrachten had een academische pabo als vooropleiding. Mede door zijn inbreng aspecten van met name leerzaamheid aan de orde gesteld. Tijdens de webinars van de schoolleverancier en een platform werden regelmatig vragen gesteld over leerzaamheidskenmerken.

School E

In *Tabel 6* is te zien welke als belangrijke thema's zijn benoemd door school E en of deze zijn gebaseerd op leerzaamheidskenmerken en/of vakdidactische kenmerken.

Tabel 6: Belangrijke thema's in relatie tot leerzaamheid of vakdidactiek school E

Belangrijk thema	Leerzaamheids- kenmerken	Vakdidactische kenmerken
Gebruiksvriendelijk		
Vorbereidingstijd		
Leuk		
Eigentijds		
Hoe ervaren de leerlingen het?		
Wat leren kinderen?	x	
Thematisch te gebruiken		x
Vrijheid van keuze voor de teksten		
Leeropbrengsten kunnen monitoren	x	

Er zijn drie als belangrijk benoemde thema's die gebaseerd zijn op leerzaamheids- of vakdidactische kenmerken en ook op de visie. De andere thema's zijn vooral gebaseerd op praktische aspecten. Waarbij het thema 'leuk' opvalt omdat dit een moeilijk te operationaliseren thema is.

Uit de observatieverslagen en het logboek blijkt dat er regelmatig discussies waren. Allereerst over de gevoelde urgentie van het beslissen over een taalmethode of methodiek. De discussies gaan verder meestal over de thema's met betrekking tot vakdidactiek en over de praktische bruikbaarheid. De term leerzaamheid wordt gebruikt in de kijkwijzer, maar de interpretatie ervan is erg verschillend en dit roept de vraag op of duidelijk is wat onder leerzaamheid verstaan wordt.

Er is in de verschillende documenten geen structurele aandacht voor kennis over leerzaamheid te destilleren. Wel is er regelmatig aandacht voor vakdidactiek. De discussies die hierover gevoerd worden vinden vooral plaats tijdens vergaderingen van het keuzeteam. Er is veel aandacht voor hoe men vergadert. Uit de agenda's van de vergaderingen blijkt dat deze goed worden voorbereid en dat in de agenda te bereiken doelen worden geformuleerd in termen van kennis, vaardigheden en inzichten. De inhoudelijke uitkomsten lijken daarbij achter te blijven omdat kennis fragmentarisch aan de orde komt.

Er zijn taalspecialisten die kennis inbrengen en weten hoe je effectief met taal om kunt gaan. De directeur mist de collega met wetenschappelijke kennis die de school onlangs verlaten heeft. Er is binnen het team wel kennis over de didactiek woordenschatverwerving van Marianne Verhallen.

School B

In Tabel 7 is te zien welke als belangrijke thema's zijn benoemd door school B en of deze zijn gebaseerd op leerzaamheidskenmerken en/of vakdidactische kenmerken.

Tabel 7: Doorslaggevende thema's in relatie tot leerzaamheid of vakdidactiek school B

Doorslaggevend thema	Leerzaamheids-kenmerken	Vakdidactische kenmerken
Aansluiting bij onze doelgroep (uitgaan van populatie)	x	
Aansluiting van groep 2 naar 3	x	
Een overzichtelijke methode		
Eigenaarschap van de leerling	x	
Mogelijkheden om leerstof compact aan te bieden (uitdagend voor goede rekenaars)	x	
Mogelijkheden tot verrijking (uitdagend voor goede rekenaars)	x	
Aansluiting voortgezet onderwijs		

Vijf doorslaggevende thema's zijn te schikken onder leerzaamheidskenmerken maar deze zijn niet als zodanig besproken tijdens de verschillende bijeenkomsten. De nadruk ligt vooral op het niveau, de mogelijkheid om te kunnen differentiëren, de aansluiting van de onderbouw naar de middenbouw en de overgang naar het voortgezet onderwijs. Waarbij de thema's 'aansluiting van groep 2 naar 3' en de 'uitdaging voor goede rekenaars' alleen tijdens de eerste en laatste bijeenkomst aan de orde zijn geweest.

Uit de observatieverslagen blijkt dat er weinig discussies gevoerd worden tijdens de kernactiviteiten. Er worden wel steeds inhoudelijke thema's benoemd, maar deze worden niet of nauwelijks bediscussieerd. Er is tijdens het webinar veel interesse in de inhoudelijke thema's en ook over het waarom ervan, de thema's komen daarna echter nauwelijks meer aan de orde.

Tijdens het interview wordt aangegeven dat de keuzeteamleden vinden dat ze voldoende kennis in huis hebben. Dit omdat meerdere leerkrachten al eerder een keuzeproces hebben meegemaakt. Ook geeft men aan dat de RT-er en de IB-er zijn ingeschakeld. Er wordt daarbij niet gesproken over kennis over leerzaamheid of specifieke vakdidactische kennis.

Het is niet duidelijk wat de invloed is geweest van de aanwezige kennis omdat er bijna een directe link is te leggen tussen de eerste bijeenkomst en de laatste bijeenkomst en de bijeenkomsten die ertussen liggen uiteindelijk nauwelijks een rol hebben gespeeld.

School F

In Tabel 8 is te zien welke als doorslaggevende thema's zijn benoemd door school F en of deze zijn gebaseerd op leerzaamheidskenmerken en/of vakdidactische kenmerken.

Tabel 8: Doorslaggevende thema's in relatie tot leerzaamheid of vakdidactiek school F

Doorslaggevend thema	Leerzaamheids-kenmerken	Vakdidactische kenmerken
Onderzoekende houding		x
Voorbereid worden op de toekomst		
Samenwerken		
Stimuleren van het kritisch denken		x
Groepsoverstijgend werken		

Van de vijf als doorslaggevend benoemde thema's is er geen thema gebaseerd op leerzaamheidskenmerken. Er zijn twee thema's die gebaseerd zijn op vakdidactische kenmerken. Uit de observatieverslagen komt naar voren dat deze meer vanuit de visie worden benoemd dan vanuit vakdidactiek. Ook de andere thema's komen voort uit de visie. Een gedeelte van de thema's komt regelmatig terug tijdens de verschillende bijeenkomsten

Uit de observatieverslagen blijkt dat er nauwelijks tot geen discussies over leerzaamheid gaan. Vakdidactiek is vaker aan de orde omdat dat daar nogal wat verschillen van mening over zijn. Het is vooral de visie die ervoor zorgt dat bepaalde criteria steeds belangrijker gevonden gaan worden. Ook in het interview komt naar voren dat er veel nadruk is op de visie en op het praktische gebruik van de methode in het unit-onderwijs.

Tijdens het interview wordt aangegeven dat er wel kennis is omdat iedere leerkracht een bepaald specialisme heeft. Maar juist op het gebied van methoden en zaakvakken ontbeert men een specialist. De projectleider geeft aan dat de school het dit jaar wel anders heeft gedaan dan voorgaande jaren. Ook geeft zij aan dat één leerkracht veel vakinhoudelijke kennis heeft.

Er is nauwelijks gebruik gemaakt van de door de procesbegeleider aangereikte tools en handvatten waarmee kennis vergaard had kunnen worden. De invloed van kennis is gering geweest tijdens het keuzeproces.

School A

In Tabel 9 is te zien welke als mogelijk doorslaggevende thema's zijn benoemd en of deze voortkwamen vanuit leerzaamheidskenmerken of vakdidactische kenmerken.

Tabel 9: Belangrijke thema's in relatie tot leerzaamheid of vakdidactiek school A

Belangrijk thema	Leerzaamheids-kenmerken	Vakdidactische kenmerken
specifieke materialen ter ondersteuning vd instructie	x	
differentiatie mogelijk in instructie	x	
bij differentiatie wordt instructie aangepast op het niveau	x	
differentiatiemogelijkheden in verwerking van de leerstof	x	
instructiemodel sluit aan bij onderwijsconcept vd school		
goede opbouw leerlijnen	x	
minder doelen per thema	x	
doelen zijn vermeld in II materiaal	x	
SMART geformuleerd lesdoel	x	
er zit een logische opbouw in de leerstof	x	
nieuwe leerstof krijgt de nodige aandacht*	x	
alle (vak)domeinen komen aan de orde		x
taalgebruik is afgestemd op niveau leerling	x	x
passend bij de beleavingswereld/aansprekende contexten	x	x
lIn worden uitgedaagd tot (zelf)evaluatie)/reflectie	x	
bevorderen van autonomie	x	
kunnen kiezen van leertaken	x	
meer keuze voor de leerling in opdrachten	x	
gebruik maken van concrete en natuurgetrouwe beelden	x	
geen plaatjes die overprikkelen/functionele beelden	x	
aanspreken van verschillende zintuigen	x	
rustige bladspiegel	x	
alle lessen dezelfde opbouw	x	
digitale materialen geschikt voor aanwezige devices		
duidelijke handleiding		

Vooraf het webinar in combinatie met de MILK-light en het invullen van de keuzetool van Kennisnet hebben ervoor gezorgd dat er veel belangrijke inhoudelijke thema's zijn benoemd die te maken hebben met leerzaamheid en ook af en toe met vakdidactiek. Dit heeft een belangrijke rol gespeeld in het proces tot nu toe.

Uit de observatieverslagen blijkt dat er niet veel discussie heeft plaatsgevonden. Wel is er veel aandacht geweest voor informatie over leerzaamheid en vakdidactiek. Ook de keuzetool heeft teamleden na laten denken over wat men belangrijk vindt, maar omdat deze individueel is ingevuld hebben er weinig tot geen discussies plaatsgevonden die geregistreerd zijn.

De projectleider volgt een opleiding over taal en zit in dat kader in een taalnetwerkgroep waar ze kennis vergaart. Ook een ander keuzeteamlid verdiept zich in het gedachtengoed

van Erna van Koeven. Daarnaast geeft de projectleider tijdens het interview aan dat de procesbegeleiding kennis binnen de school heeft gebracht.

Omdat er nog geen definitieve keuze is gemaakt, kan pas later uitsluitel worden gegeven over wat de werkelijke invloed hiervan is geweest.

Omdat er nog geen definitieve keuze is gemaakt, kan pas later uitsluitel worden gegeven over wat de werkelijke invloed hiervan is geweest.

Samenvattend

De rol die kennis over de kwaliteit van leermiddelen speelt, is verschillend voor de scholen. Onderstaand wordt per indicator aangegeven welke rol kennis speelde.

Doorslaggevende thema's zijn gebaseerd op leerzaamheidskenmerken of vakdidactische kenmerken

Van de zes scholen zijn vier scholen (A, B, C en D) waarvan de doorslaggevende thema's voor meer dan de helft gebaseerd zijn op leerzaamheidskenmerken of vakdidactische kenmerken. Bij twee scholen (E en F) is dit minder dan de helft.

Er worden discussies gevoerd die getuigen van kennis over leerzaamheid en/of vakdidactiek

Vier scholen (C, D, E en F) voerden regelmatig discussies over vakdidactiek of leerzaamheid. Het accent op leerzaamheid en vakdidactiek was daarbij wisselend. Ook vonden er discussies plaats die meer te maken hadden met wetenschappelijke inzichten (C) en de visie op leren (D en F). Op twee scholen (A en B) vonden niet veel discussie plaats.

De door de school benoemde aanwezigheid van kennis.

Van de zes scholen geven vijf scholen (A, B, C, D en E) aan te beschikken over voldoende kennis. Deze kennis is divers. Dit varieert van wetenschappelijke kennis (C en D) tot specifieke vakdidactische kennis (A, C en E) en kennis over het kiezen van leermiddelen (B). School E geeft aan wetenschappelijke kennis te missen en school F geeft aan dat er wel een leerkracht is die veel kennis heeft over een zaakvak maar dat de kennis over de integratie van zaakvakken in relatie tot een te kiezen methode ontbreekt.

Uit de observatieverslagen blijkt dat de kennis zoals deze tijdens het interview benoemd wordt regelmatig is terug te zien. Dit is vooral het geval bij de scholen C, D, E en F.

Tijdens het keuzep proces is er al kennis aanwezig en wordt er bij verschillende scholen nog extra kennis opgedaan.

6. De conclusies van deelonderzoek 1

Deelonderzoek 1 onderzoekt de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe verloopt het keuzeproces van leermiddelen, gelet op kenmerken als de fasering, de cruciale momenten, de onderbouwing en de organisatie?
2. Welke aangeboden en door de school zelf geïnitieerde interventies worden wel en niet benut tijdens het keuzeproces?
3. a. Welk effect hebben de interventies op het verloop van het keuzeproces?
b. Welke rol speelt kennis met betrekking tot de kwaliteit van leermiddelen hierbij?

In dit hoofdstuk worden de conclusies naar aanleiding van de resultaten zoals gepresenteerd in hoofdstuk 5 besproken.

6.1. Onderzoeksvraag 1: Hoe verloopt het keuzeproces?

Onderstaand worden de conclusies over het verloop van het keuzeproces met betrekking tot de fasering, de cruciale momenten, de onderbouwing en de projectorganisatie gepresenteerd.

6.1.1. Conclusies over de fasering van het keuzeproces

Wat betreft de fasering van de keuzeprocessen werd uitgegaan van de drie kernactiviteiten die in diverse stappenplannen terugkomen: het ontwikkelen van criteria, het verzamelen van informatie over methodes en toetsen/vergelijken van methodes. Op grond van de mogelijke verschillende volgordes waarin die kernactiviteiten plaats kunnen vinden werden vier ideaaltypische faseringen onderscheiden:

1. Lineaire fasering: bij deze fasering vinden de kernactiviteiten criteria ontwikkelen, informatie verzamelen, en toetsen/vergelijken van methodes volgordelijk na elkaar plaats.
2. Cyclische fasering: hierbij vindt die lineariteit meerdere malen tijdens een keuzeproces plaats.
3. Parallele fasering: hierbij vinden verschillende kernactiviteiten tegelijkertijd naast elkaar plaats.
4. Grillige fasering: hierbij lopen de verschillende kernactiviteiten door elkaar heen.

Faseringen die lineair-cyclisch verlopen zullen naar verwachting tot een sterker onderbouwde keuze leiden dan faseringen die parallel of grillig verlopen.

Uit de resultaten zoals in hoofdstuk 5 beschreven valt allereerst op te maken dat bovenstaande faseringen zelden in zuivere vorm voorkomen. Desalniettemin zijn de accenten die door de scholen in die processen gelegd worden zodanig dat sprake is van 6 verschillende faseringen. Bij één school is sprake van een bijna zuiver cyclisch-lineair proces. Bij een andere school is eveneens sprake van een zuiver lineair proces, maar daar is de keuze uitgesteld. Bij de andere vier scholen is in mindere of meerdere mate van non-lineaire kenmerken sprake. Meestal betreft het paralleliteit aan het einde van het proces. Tijdsdruk kan daarbij een rol hebben gespeeld. Bij één school is sprake van een grillig proces.

Deze conclusie schetst op het punt van de fasering geen beeld van ideaal verlopende keuzeprocessen. Uit de eindinterviews die met de scholen gehouden werden, komt naar voren dat de inzet van het aangeboden Stappenplan van Kennisnet, alsmede de begeleiding van een onafhankelijk expert in dit opzicht een positieve bijdrage hebben geleverd. Met andere woorden: zonder deze interventies zouden de faseringen minder lineariteit hebben vertoond.

6.1.2. Conclusies over de cruciale momenten

Cruciale momenten zijn gedefinieerd als door de school ondernomen kernactiviteiten en deelactiviteiten daarbinnen die een bijdrage leverden aan de door de school benoemde doorslaggevende of belangrijkste thema's.

Ook hier valt het op dat de zes scholen daarin (sterk) verschillen. Gemeenschappelijk bij de zes scholen is dat de kernactiviteit 'criteria ontwikkelen' bij alle scholen een bijdrage heeft geleverd aan de doorslaggevende thema's. Dit beeld bevestigt het belang in stappenplannen van het ontwikkelen van criteria. De belangrijkste cruciale activiteiten hierbinnen zijn:

- a. Het evalueren van de huidige methode.
- b. Kennisontwikkeling met betrekking tot de kwaliteit van leermiddelen.
- c. Het bespreken van de visie op onderwijs.
- d. Het inzetten van de keuzetool van Kennisnet.

Ook het toetsen en vergelijken van methodes is op bijna alle scholen een cruciale activiteit geweest. Dit betreft ook het samenstellen van een shortlist.

Opvallend gegeven is dat het verzamelen van informatie over methodes een geringere bijdrage heeft geleverd aan de doorslaggevende thema's. Slechts bij enkele scholen heeft

een presentatie van een schoolleverancier een bijdrage geleverd aan enkele doorslaggevende thema's.

De relatief kleinere rol die het verzamelen van informatie betreft kan mogelijk verklaard worden vanuit het feit dat presentaties van uitgevers of schoolleveranciers zelden plaatsvinden vanuit gerichte vragen en visies van de scholen. Bij de twee scholen waar die presentaties wél invloed hadden, hadden de scholen ook gerichte vragen die hun specifieke schoolsituatie betrof.

Vanuit vrijwel alle interviews die gehouden zijn komt naar voren dat de presentaties van uitgevers en zelfs ook van schoolleveranciers veelal ervaren worden als 'gekleurde informatie' die gegeven wordt. De informatie die gevraagd en verkregen wordt, heeft vaak te maken met praktische gebruiksmogelijkheden en minder met inhoudelijke criteria. En juist die praktische criteria spelen lang niet altijd een doorslaggevende rol bij de keuze. Deze presentaties krijgen dan ook pas betekenis als het proces van visie-, kennis- en criteria-ontwikkeling voldoende ver gevorderd is.

6.1.3. Conclusies over de onderbouwing

Een onderbouwde keuze vormt een van de belangrijkste garanties voor een succesvolle implementatie en een hoge mate van tevredenheid over die keuze. Werken aan die onderbouwde keuze tijdens een keuzeproces is dan ook van groot belang. Er zijn drie manieren om hieraan te werken:

- a. Door ervoor te zorgen dat de doorslaggevende thema's gedurende een groot deel van het proces een rol spelen.
- b. Door ervoor te zorgen dat ontwikkelde criteria mede zijn gebaseerd op de visie op onderwijs of op de kennis van de kwaliteit van leermiddelen.
- c. Door ervoor te zorgen dat toetsing en vergelijking van methodes systematisch plaatsvinden aan de hand van de ontwikkelde criteria.

Ook bij dit onderdeel van het keuzeproces zijn (grote) verschillen tussen de scholen te zien. Wat betreft de rol van de doorslaggevende thema's gedurende het proces geldt dat bij slechts enkele scholen deze thema's gedurende een groot deel van het proces een rol hebben gespeeld. Bij de andere scholen geldt dat gedurende het proces telkens andere thema's een rol speelden.

Ook als het erom gaat of de ontwikkelde criteria gebaseerd zijn op de visie en/of de kennis van kwaliteit van leermiddelen zijn er verschillen te zien. Bij één school zijn criteria mede gebaseerd op de schoolvisie en op kennis van de kwaliteit van leermiddelen. Bij twee scholen alleen op de schoolvisie en bij één school op de kwaliteit

van leermiddelen. Bij de andere twee scholen spelen de visie noch de kennis van de kwaliteit van leermiddelen een expliciete rol bij de criteria-ontwikkeling.

Systematische toetsing van de criteria heeft op één school plaatsgevonden, op een andere school alleen aan het eind, globale toetsing op één school. Op een andere school kon niet geconstateerd worden of er sprake was van systematische toetsing en op twee scholen heeft geen systematische toetsing van criteria plaatsgevonden.

Al met al kan geconcludeerd worden dat op slechts één school gewerkt is aan een sterk onderbouwd keuzeprocess. In mindere mate geldt dat voor één andere school. Net zoals geconcludeerd is bij het kenmerk fasering, geldt ook hier dat er geen beeld verkregen kon worden van een ideaal keuzeprocess. Beide kenmerken lijken ook samen te hangen. In die zin dat de school met de beste onderbouwing ook dezelfde school is als die met de meest lineair-cyclische fasering. Terwijl de school met de minste onderbouwing de meest grillige fasering had. Interventies als stappenplannen en procesbegeleiding kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het verhogen van de onderbouwing tijdens een keuzeprocess, door te stimuleren dat:

- a. van begin af aan (en ook daarna) aan visieontwikkeling wordt gedaan;
- b. kennisontwikkeling van de kwaliteit van leermiddelen aandacht krijgt, zowel wat de vakdidactiek als de leerzaamheid betreft;
- c. methodes systematisch getoetst worden en niet 'globaal' of in het geheel niet, om te voorkomen dat keuzes plaats gaan vinden op 'onderbuikgevoel'.

6.1.4. Conclusies over de projectorganisatie

Er zijn zowel overeenkomsten tussen scholen waar te nemen als verschillen. Wat de overeenkomsten betreft is gezien dat in alle gevallen de keuzeteams op enigerlei wijze een functionele samenstelling hadden. Dat kon de benodigde specifieke expertise betreffen en/of een afspiegeling van het gehele schoolteam. Daarnaast hadden alle scholen een projectleider en hebben alle scholen op een bepaalde manier rekening gehouden met het creëren van draagvlak naar het schoolteam toe. Afspraken over de interne besluitvorming zijn niet gemaakt. Onduidelijkheid daarover was er echter ook niet.

De verschillen hadden met name te maken met de planmatige organisatie van het proces. Sommige scholen hadden van tevoren een taakverdeling van de keuzeteamleden op papier gezet, andere hebben de taken gaandeweg het proces verdeeld. Met name de rol van de directeur zou vooraf explicieter benoemd moeten worden omdat deze naast lid van het keuzeteam ook directeur van de gehele school is. Sommige scholen hadden aan

het begin van het proces een plan gemaakt, andere scholen zijn 'gewoon begonnen'. Ook de manier waarop scholen rekening houden met het creëren van draagvlak naar het gehele schoolteam toe verschilt per school. Het is daarbij opgevallen dat het hebben van een gedeelde visie het keuzeteam op zich al voldoende legitimeert om besluiten te nemen en de uiteindelijke keuze te bepalen. Als die visie er niet is of geen rol speelt dan zal het keuzeteam de keuze moeten voorleggen aan het gehele schoolteam of dat team vaker moeten betrekken bij het keuzeproces.

Wat opvalt is dat scholen het moeilijk vinden om consequent te zijn in de organisatie van het proces. Agenda's, notulen en afspraken- of besluitenlijsten worden de ene keer wel gemaakt, bij een volgende vergadering niet. De voortgangsbewaking met behulp van het opgestelde plan vindt eveneens niet altijd consequent plaats.

Wat opviel bij het kenmerk 'fasering' wordt ook hier terug gezien: scholen vinden het moeilijk om consequent lijnen en een ingeslagen weg vast te houden. Meerdere scholen hebben expliciet aangegeven de rol van de procesbegeleider als positief en noodzakelijk te zien in dat opzicht. Ook het Stappenplan kan daarbij helpen, waarbij nog meer dan tot nu toe aandacht voor de projectmatige aanpak van het proces kan zijn.

6.2. Onderzoeksvraag 2: De benutting van de interventies

Tijdens het keuzeproces zijn verschillende interventies aangeboden. In sommige gevallen waren die door de school zelf geïnitieerd. De volgende soorten interventies zijn te onderscheiden:

- a. Tools/handvatten
- b. Kennisontwikkeling
- c. Procesbegeleiding

Onderstaand worden de conclusies beschreven met betrekking tot de benutting van deze interventies.

6.2.1. Conclusies over de benutting van tools/handvatten

De tools/handvatten die aan de scholen zijn aangeboden zijn in grote mate benut. Het Stappenplan van Kennisnet is door 5 van de 6 scholen benut. De keuzetool is aan 5 scholen aangeboden en door 4 scholen benut. Het plussen- en minnenschema is aan 4 scholen aangeboden en door 4 scholen benut. Het webinar over leerzaamheid in combinatie met de MILK-light is aan 3 scholen aangeboden en door 3 scholen benut.

Ook op eigen initiatief hebben de scholen eveneens tools/handvatten benut. Zo hebben de meeste scholen op eigen initiatief presentaties en webinars gevolgd van uitgevers en

schoolleveranciers. Twee scholen hebben op eigen initiatief een plussen- en minnenschema gemaakt en een criterialijst voor toetsing.

Het zwaartepunt bij de aangeboden en benutte tools/handvatten ligt op de ondersteuning van het proces enerzijds (het Stappenplan) en criteria-ontwikkeling anderzijds, inclusief kennisontwikkeling. Het zwaartepunt bij de zelf-geïnitieerde tools/handvatten lijkt te liggen op de informatieverzameling.

Hierboven bij het proceskenmerk 'cruciale momenten' werd geconstateerd dat juist de kernactiviteit informatieverzameling in geringere mate bijdraagt aan de doorslaggevende thema's dan de cruciale momenten die te maken hebben met criteria-ontwikkeling, inclusief visie- en kennisontwikkeling. De vraag doet zich voor of scholen zonder het aanbod vanuit de procesbegeleiding de betreffende tools/handvatten ook zouden hebben benut. Zowel de inzet van procesbegeleiding als een grotere bekendheid van de betreffende tools/handvatten lijken van belang.

6.2.2. Conclusies over de benutting van kennisontwikkeling

Op 5 van de 6 scholen is tijdens het keuzeproces aan kennisontwikkeling gedaan.

Hiermee wordt expliciet bedoeld op kennis van de kwaliteit van leermiddelen.

Specifieker: op het gebied van vakdidactiek en leerzaamheid, waarbij de laatste verwijst naar vakoverstijgende kwaliteitskenmerken van leermiddelen. Op twee scholen betreft het kennisontwikkeling op het gebied van de vakdidactiek, op twee andere op het gebied van de leerzaamheid en op één school op beide.

Kennisontwikkeling met betrekking tot leerzaamheid is vooral vanuit de procesbegeleiding aangedragen, die met betrekking tot de vakdidactiek is met name geïnitieerd door de scholen zelf. Het is te overwegen om in een eventueel aanbod naar de scholen toe ook interventies op te nemen die recht doen aan de vakdidactiek. Zo bevatten zowel de MILK-light van het CLU als de keuzetool van Kennisnet geen vakdidactische thema's.

6.2.3. Conclusies over de benutting van de procesbegeleiding

De procesbegeleiding brengt bij alle scholen tools in. Zowel met betrekking tot het proces (het Stappenplan van Kennisnet) als tot de kernactiviteit criteria-ontwikkeling, inclusief kennisontwikkeling (het plussen-minnenschema, de keuzetool van Kennisnet, het webinar en de MILK-light over leerzaamheid). Op drie scholen is op verzoek een webinar over leerzaamheid van leermiddelen gegeven. Op twee scholen is desgevraagd feedback gegeven op ontwikkelde producten. Op verschillende scholen zijn tips gegeven ten aanzien van relevante literatuur en cursussen en is ondersteuning verleend bij het hanteren van de keuzetool en de MILK-light. De procesbegeleiding is dus op

verschillende manieren door de scholen benut. Daarbij hebben alle scholen aangegeven vooral volgend-faciliterende begeleiding te willen en geen sturende. Eén van de zes scholen heeft de procesbegeleiding als iets te sturend ervaren.

6.3. Onderzoeksvraag 3a: De invloed van de interventies

In het volgende wordt de invloed van de interventies besproken. Te beginnen bij de tools/handvatten, vervolgens de kennisontwikkeling en tot slot de procesbegeleiding.

6.3.1. Conclusies over de invloed van de tools/handvatten

Besproken worden de tools/handvatten die door meer dan één school zijn benut.

De invloed van het Stappenplan op de fasering van het keuzeproces wordt door alle scholen als zodanig benoemd. Door benutting van het Stappenplan is het proces planmatiger verlopen. Het voorkwam dat stappen werden overgeslagen, en hielp bij het invullen van de planning c.q. het projectplan.

De invloed van het Stappenplan heeft dus vooral invloed op het proces. Van een procesgerichte tool kan niet verlangd worden dat die invloed verder gaat. Zo heeft benutting van het Stappenplan niet voorkomen dat tijdens de keuzeprocessen te weinig gewerkt is aan een onderbouwing van de keuze. Het Stappenplan ondersteunt nu eenmaal niet primair de uitvoering van de kernactiviteiten criteria-ontwikkeling, informatieverzameling en toetsing en vergelijking. Andere tools/handvatten doen dat wel. Zowel het plussen-minnenschema, als de keuzetool, als de MILK-light hebben invloed gehad op de criteria-ontwikkeling in zijn algemeenheid en op de doorslaggevende thema's in het bijzonder. Het zou aanbeveling verdienen als het Stappenplan ook de ondersteuning van de kernactiviteiten nadrukkelijker zou opnemen door de hier genoemde tools/handvatten erin te integreren. Niet alleen door ernaar te verwijzen maar aan te geven op welke wijze ze benut kunnen worden.

Ook de gevolgde presentaties en webinars hebben invloed gehad. De belangrijkste invloed ligt op het aanvragen van proefexemplaren na bijwoning van de presentatie of het webinar. Op twee scholen hebben de presentaties invloed gehad op enkele doorslaggevende thema's. Daarbij bleek het nuttig dat er vragen gesteld konden worden aan methodespecialisten van de uitgever of de schoolleverancier. Scholen maken zelden of nooit een keuze direct na het volgen van een webinar. Vanuit het oogpunt van een gedegen onderbouwing is dat ook niet raadzaam. Het is sowieso aan te bevelen om presentaties en webinars pas te volgen als het proces van criteria-ontwikkeling, inclusief kennis- en visieontwikkeling in een vergevorderd stadium verkeren. Daarbij lijkt toetsing/vergelijking van methodes uit de shortlist (de 'proefexemplaren' dus) het beste

vooraf te kunnen gaan aan een presentatie omdat dan de meest gerichte vragen gesteld kunnen worden. Tijdens de observatie op één van de scholen bleek dat de invloed van de presentatie dan het grootst is.

6.3.2. Conclusies over de invloed van de kennisontwikkeling

Op één school na hebben alle scholen aan kennisontwikkeling gedaan. De invloed op met name de criteria-ontwikkeling is wisselend. Bij de twee scholen waar de invloed het grootst was, speelde de visie van de school een grote rol. Bij de ene school was die visie al sterk aanwezig, bij de andere school heeft de bestudering en bespreking van vakdidactisch-wetenschappelijke literatuur geleid tot de keuze voor een methodiek in plaats van een methode, een visie-gedreven keuze. Op beide scholen was sprake van een onderbouwd proces (zie hierboven bij de conclusies met betrekking tot een onderbouwd proces). Dit pleit ervoor om criteria-ontwikkeling en kennisontwikkeling hand in hand te laten gaan met de visieontwikkeling.

De invloed van kennisontwikkeling op de andere scholen is minder expliciet waargenomen. Op één school heeft het webinar over leerzaamheid geleid tot veel criteria die zijn opgenomen in de (voorlopige) criterialijst voor toetsing. Op een andere school zijn bij de doorslaggevende thema's leerzaamheidscriteria opgenomen maar is niet waargenomen dat het webinar over leerzaamheid daarvoor verantwoordelijk is (er waren weinig inhoudelijke discussies tijdens de bijeenkomsten). Op weer een andere school is een cursus over schrijfonderwijs gevolgd die tot criteria hebben geleid die uiteindelijk niet voorkomen als doorslaggevende thema's. Eén school heeft niet waarneembaar aan kennisontwikkeling gedaan.

6.3.3. Conclusies over de invloed van procesbegeleiding

De procesbegeleiding is door vrijwel alle scholen in hoge mate gewaardeerd. Het feit dat een onafhankelijke expert 'meekijkt' legitimeert de keuze die het keuzeteam maakt naar het schoolteam toe. Procesbegeleiding vergroot als het ware het draagvlak naar het schoolteam toe. Daarnaast heeft de procesbegeleiding in mindere of meerdere mate ervoor gezorgd dat het keuzeteam 'op het spoor bleef' en af en toe herinnerd werd aan wat hiervóór was afgesproken. Mede dankzij de procesbegeleiding heeft een aantal scholen het lineaire pad gehouden. De enige school die een grillig faseringsproces heeft doorlopen was ook de enige school die kanttekeningen bij de procesbegeleiding plaatste. Tot slot is de procesbegeleiding gewaardeerd vanwege de tips en feedback die gegeven werden. Voor een onderbouwd proces kan de rol van procesbegeleiding niet onderschat worden. De uitkomsten uit het onderzoek laten zien dat een keuzeprocess een complex proces is waarbinnen tal van al of niet verborgen thema's meespelen die zo'n proces ingewikkeld kunnen maken. Discussies over de onderwijsvisie, verschillen tussen

bouwen, verschillen in hoe leerkrachten met leermiddelen willen omgaan, visies op het vak, de samenstelling van de schoolpopulatie en de resultaten van de school. Dat zijn allemaal thema's die tijdens een keuzeproces impliciet of expliciet meespelen en al of niet tijdens een keuzeproces 'geparkeerd' moeten worden. Daarbij kan externe procesbegeleiding van belang zijn. Procesbegeleiding mag als apart thema in het Stappenplan een prominentere plaats krijgen dan nu het geval is.

6.4. Onderzoeksvraag 3b: De rol van kennis

De aanwezigheid van kennis van de kwaliteit van leermiddelen, waaronder ook kennis die ontwikkeld is tijdens het keuzeproces, heeft in verschillende mate een rol gespeeld tijdens het keuzeproces. Dat is allereerst af te meten aan de keuze voor de doorslaggevende thema's. Op 4 van de 6 scholen getuigt meer dan de helft van de doorslaggevende thema's van een zekere kennis over leerzaamheid of vakdidactiek. Op 2 van de 6 scholen is dat een minderheid van de doorslaggevende thema's. Daarnaast voerden 4 scholen regelmatig discussies over leerzaamheids- of vakdidactische thema's. Op 2 scholen vonden weinig discussies plaats. Op 3 scholen werd de aan- of afwezigheid van wetenschappelijke inbreng genoemd. Tot slot vonden 5 van de 6 scholen te beschikken over voldoende kennis om leermiddelen te kunnen kiezen. Deze zelfperceptie is in die zin te relativiseren dat het de vraag is of die aanwezige kennis voldoende was om een onderbouwde keuze te kunnen maken. Hierboven werd geconcludeerd dat slechts één school een onderbouwd proces heeft doorlopen. Op die school bestond een heldere visie op onderwijs waardoor de aanwezige kennis én de kennis die is opgedaan door het volgen van een webinar over de kwaliteit van leermiddelen een grotere invloed had op het proces. Kennis die niet is ingebed in een visie op onderwijs of op een vak zal minder invloed hebben op een onderbouwd proces dan wanneer die kennis wel is ingebed in een visie.

7. Naar een optimaal keuzeproces

In dit hoofdstuk worden de conclusies uit de twee deelonderzoeken in samenhang met elkaar besproken. Vanuit het theoretisch kader worden ze geduid en vervolgens gekoppeld aan mogelijkheden om te komen tot een optimaal keuzeproces voor de best passende leermiddelen.

De start hiertoe is vanuit de probleemstelling:

Wat hebben scholen nodig om te komen tot een keuze voor de best passende leermiddelen bij hun school?

De formulering van deze probleemstelling komt voort uit het theoretisch kader. Dit kader is ontwikkeld op basis van inzichten die tot nu toe beschikbaar zijn uit de literatuur. In dit hoofdstuk wordt gekeken naar:

- In hoeverre de conclusies uit de twee deelonderzoeken een bevestiging zijn van het theoretisch kader.
- Geven de conclusies een uitbreiding van de inzichten uit het theoretisch kader?
- Als er nieuwe inzichten zijn of uitbreidingen daarvan, welke zijn dit dan?

Daarna wordt teruggekeerd naar de probleemstelling. Deze verwijst enerzijds naar het keuzeproces en anderzijds naar de vraagarticulatie met betrekking tot passende leermiddelen. Dat wil zeggen: passend bij de behoeftes en de visie van de school. Het verloop van het keuzeproces en het komen tot een vraagarticulatie vormen de basis voor zowel deelonderzoek 1 als 2.

Eerst wordt ingegaan op een typering van het ideale keuzeproces zoals dat te destilleren valt uit de resultaten en conclusies van deelonderzoek 1.

Daarna wordt ingegaan op de vraagarticulatie van de scholen die gedestilleerd kon worden uit de conclusies van deelonderzoek 2. Deze vraagarticulatie werd geoperationaliseerd door leerkrachten en schoolleiders te bevragen op verschillende varianten van de voor hen best passende leermiddelenmix bij het vormgeven van het curriculum. Het gaat er dan bijvoorbeeld om of men met één methode wil werken of juist de vrijheid wil hebben om verschillende methodes te combineren met daarbij aanvullend (zelf gemaakt) materiaal. En allerlei variaties daarop. Ook de verhouding tussen papier en digitaal komt daarbij aan de orde. De variaties zijn uiteindelijk bijeengebracht in vier verschillende scenario's.

Tot slot worden beide met elkaar verbonden door de scenario's van de leermiddelenmix onderdeel te laten zijn van het ideale keuzeproces.

7.1. Het theoretisch kader: bevestiging of verwerping?

In deze paragraaf wordt teruggeblikt op het theoretisch kader. Nagegaan wordt of onderdelen daaruit op basis van de beide deelonderzoeken bevestigd, verworpen of aangepast moeten worden. Te beginnen met het verloop van het keuzeproces, daarna gevolgd door de discrepantie tussen vraag en aanbod.

7.1.1. Het verloop van het keuzeproces

In hoofdstuk 2 is het theoretisch kader over het keuzeproces als volgt verwoord:

In het Eindrapport Verkenning proces leermiddelenkeuze, komt naar voren dat leerkrachten het keuzeproces in zekere zin onbewust onbekwaam doorlopen. Er is weinig aandacht voor het keuzeproces. Er is gebrek aan tijd (werkdruk), gebrek aan eigenaarschap en gebrek aan kennis. Het ontbreekt scholen ook aan een duidelijke visie op onderwijs met een doorvertaling naar leermiddelen. Een van de oplossingsrichtingen die in de Verkenning genoemd worden is het bieden van handvatten voor een professionele organisatie van het keuzeproces in de school. Dit beeld wordt bevestigd in een analyse van verschillende internationale wetenschappelijke onderzoeken. Daaruit blijkt dat leerkrachten vooral intuïtief kiezen voor methodes (Reints & Wilkens, 2019). Leerkrachten vinden dat ze te weinig kennis hebben over de relevante criteria. In hetzelfde artikel wordt Nederlands onderzoek aangehaald waarin naar voren komt dat criteria die een belangrijke bijdrage aan de kwaliteit (leerzaamheid) van leermiddelen leveren, door leraren niet als belangrijk worden gezien. Ivic et al. (2013) concluderen dat als leerkrachten met vooraf vastgestelde criteria een methode kiezen, ze een andere methode kiezen dan wanneer ze dit vanuit hun intuïtie doen. Zij geven aan dat het ontbreken van formele procedures en vooraf vastgestelde criteria een probleem zijn bij het keuzeproces van leermiddelen.

Centraal in bovenstaande analyse is dat keuzeprocessen veelal intuïtief plaatsvinden en dat leerkrachten deze processen in zekere zin onbewust onbekwaam doorlopen. De vraag is of dit beeld wordt bevestigd in het uitgevoerde deelonderzoek 1.

Het beeld zoals in de Verkenning geschetst wordt, behoeft naar aanleiding van de conclusies een nuancering. Allereerst omdat duidelijk is geworden dat de keuzeprocessen van de zes onderzochte scholen (soms sterk) verschillen. Er zijn scholen bij die een sterke onderbouwing van het keuzeproces hebben gehad, en er zijn scholen waar die onderbouwing bijna afwezig was. Dit heeft te maken met verschillende factoren. Het hebben van een visie en de aanwezigheid van (wetenschappelijke) kennis van de kwaliteit van leermiddelen draagt bijvoorbeeld bij aan een minder intuïtief verlopend keuzeproces. Enkele scholen hebben daar veel aandacht voor gehad. Enerzijds vanuit zichzelf en anderzijds door interventies van de procesbegeleider en de inzet van tools als het Stappenplan, de Keuzehulp Leermiddelencriteria (keuzehulp) en de MILK-light in combinatie met een webinar over de kwaliteit van leermiddelen. De mate van het onbewust onbekwaam doorlopen van het keuzeproces is daardoor moeilijk vast te stellen.

Ook over het ontbreken van een duidelijke visie op onderwijs is een nuancering op zijn plaats. Bij één school heeft de visie van begin af aan een belangrijke rol gespeeld bij de criteria-ontwikkeling, de informatieverzameling en de toetsing en vergelijking van methodes. Bij een andere school kwam het proces halverwege pas goed op gang nadat een duidelijke keuze voor een visie op het vak was geformuleerd en bij een derde school droeg vakwetenschappelijke literatuur bij aan een visie op de vormgeving van het curriculum met als uiteindelijke conclusie dat men geen methode (meer) wilde. Bij de drie andere scholen heeft de visie niet expliciet een rol gespeeld. Ook hierbij was het zo dat sommige scholen uit zichzelf de visie er direct bij betrokken, terwijl het bij andere scholen de procesbegeleider was die hierop wees of het Stappenplan hieraan een bijdrage leverde.

Het gebrek aan kennis van de kwaliteit van leermiddelen kwam meer uit deelonderzoek 2 naar voren dan uit deelonderzoek 1. Uit de resultaten van deelonderzoek 1 blijkt dat bij alle scholen op één na criteria met betrekking tot de leerzaamheid of de vakdidactiek een rol hebben gespeeld bij de totstandkoming van de doorslaggevende thema's, zij het bij de ene school meer dan bij de andere. Deze kennis op zich bleek bij de meeste scholen echter niet voldoende aanwezig om te zorgen voor een onderbouwde keuze. Dat de scholen desalniettemin vinden dat ze voldoende kennis in huis hebben kan toch wel geduid worden als een 'onbewust onbekwaam'-typering. Ook hier geldt dat zowel de procesbegeleiding als de ingezette interventies hebben bijgedragen aan een zekere mate van onderbouwing van de keuzes.

Een belangrijk aanvullend inzicht betreft de organisatie van het keuzeproces. Positieve resultaten konden gemeld worden met betrekking tot de overwegend functionele samenstelling van het keuzeteam en de zorg voor het creëren van draagvlak naar het gehele schoolteam toe. Niet onbelangrijk, want uit deelonderzoek 2 blijkt de betrokkenheid bij de keuze significant samen te hangen met de mate van tevredenheid. Op andere punten bleek het moeilijker om een projectmatige organisatie van het proces vast te houden. Plannen en planningen werden aan het begin in de meeste gevallen wel opgesteld maar vaak niet consequent bewaakt. Het veelal ontbreken van notulen en besluitenlijsten droeg daaraan bij. Mede hierdoor ontstonden situaties waarbij ook de fasering niet altijd een lineair of cyclisch karakter kreeg. Consequent vasthouden aan wat eerder besproken of besloten was: daar schortte het wel eens aan. Ook hier gold overigens dat zowel de procesbegeleiding als het Stappenplan konden voorkomen dat processen te veel 'uit de bocht vlogen'.

Wat betreft het negatieve beeld dat in de Verkenning geschetst wordt, kan gesteld worden dat dit niet direct terug gezien werd op de meeste scholen. Daarbij dient wel aangetekend te worden dat de procesbegeleiding en het gebruikmaken van de beschikbare tools, die veelal door de procesbegeleider werden aangeboden een belangrijke bijdrage hebben geleverd.

Op basis van deze conclusies en bovenstaande analyse wordt in paragraaf 7.2 een ideaal proces beschreven.

7.1.2. Discrepantie tussen vraag en aanbod

In hoofdstuk 2 is het theoretisch kader over de vraag en het aanbod als volgt verwoord:

In de Verkenning wordt geconcludeerd dat de vraag (en de visie) van de school en het aanbod van leermiddelen niet goed op elkaar aansluiten. Enerzijds heeft dit te maken met een gebrekkige vraagarticulatie, door een gebrek aan visie en aan kennis over relevante criteria, anderzijds door de (te) grote afhankelijkheid van de methode en van steeds dezelfde marktpartijen. Met als gevolg ontevredenheid over het aanbod aan leermiddelen. Dit is vooral het geval als het gaat om flexibele leermiddelen. Als oplossingsrichtingen noemt de Verkenning het bevorderen van het zelflerende vermogen van de sector en een grotere transparantie van het aanbod.

De discrepantie die hierboven wordt beschreven kan inderdaad bevestigd worden. Uit deelonderzoek 2 blijkt dat een derde van de leerkrachten niet zo tevreden is over de leermiddelen die ze in gebruik hebben. Daarin zijn overigens verschillen tussen vakken waarneembaar. Met name de methodes van Begrijpend Lezen en van Wereldoriëntatie scoren lager in tevredenheid dan die voor andere vakken. En bij de vraag naar uitgevers toe antwoordt slechts 12% van de leerkrachten en 6% van de schoolleiders: 'ga vooral zo door, ik ben dik tevreden met de huidige leermiddelen'. Eenzelfde beeld komt naar voren uit een recente peiling van SIVON. Op de stelling: 'Leveranciers van leermiddelen en ICT luisteren voldoende naar mijn behoeften' antwoordt 2,33% 'zeer mee eens', 32,65% 'mee eens', 34,88% 'neutraal', 26,16% 'oneens', en 4,07% 'zeer mee oneens'. Daarbij worden onderwijskwaliteit, kwalitatief goede ICT en het behouden van autonomie het meest belangrijk gevonden bij het inkopen.

Daarnaast lijkt er een tweedeling te bestaan. De ene helft van de leerkrachten wil graag een zo breed mogelijk pakket, terwijl de andere helft meer flexibiliteit wil. De gebrekkige vraagarticulatie is in die zin bevestigd dat leerkrachten die mogelijk wat meer kennis hebben van de kwaliteit van leermiddelen ook een andere vraagarticulatie lijken te hebben. Hoe meer kennis, hoe meer behoefte aan flexibele leermiddelen. En wat die kennis betreft, komt zowel uit de vragenlijsten als uit de interviews naar voren dat die

best wat verder ontwikkeld mag worden. Bevestiging hiervan komt ook uit een peiling van SIVON met betrekking tot de mening over de kennis van ICT die 172 respondenten zeiden te hebben. Ongeveer de helft vindt dat ze voldoende kennis heeft, de andere helft is daar neutraal over of vindt het kennisniveau onvoldoende.

Uit bovenstaande komt een nieuw inzicht naar voren: een ideaal keuzeproces lijkt een aangewezen moment te zijn tot professionalisering en het vergroten van de kennis van de kwaliteit van leermiddelen. Zo kan het zelflerende vermogen van de sector een boost krijgen tijdens het ingaan van een keuzeproces.

In paragraaf Scenario's van de leermiddelenmix wordt de vraagarticulatie verder uitgewerkt in verschillende scenario's van de leermiddelenmix.

7.2. Het ideale keuzeproces

De belangrijkste doelstelling van deelonderzoek 1 van de PO-Raad is dat ze op basis van het onderzoek input kan leveren voor een optimaal keuzeproces. De PO-Raad wil daarmee toewerken naar een professioneel keuzeproces: een optimaal proces waarmee scholen op een eenvoudige, logische en goed doordachte/geïnformeerde manier hun keuzes kunnen maken voor leermiddelen en/of aanvullend (digitaal) materiaal.

De combinatie van een professioneel en optimaal keuzeproces levert een ideaal keuzeproces op. Op basis van de resultaten en conclusies uit de vorige twee hoofdstukken worden in deze paragraaf de elementen van zo'n ideaal keuzeproces geschetst. Ze leveren de basis voor de aanbevelingen die in hoofdstuk 8 geformuleerd worden.

7.2.1. Start met een diagnose

De aanleiding om een keuzeproces te starten kan zijn dat de huidige methode vervangen mag worden of niet meer voldoet. Ook kan het zijn dat de school voor een bepaald vak (weer) met een methode wil gaan werken.

Het belangrijkste doel van het keuzeproces is om tot een bewuste keuze te komen. Welke keuze dat ook is. Een bewuste keuze levert de beste garantie op een succesvolle implementatie en tevredenheid over de keuze bij het gebruik.

Om een bewuste keuze te kunnen maken is een aantal voorwaarden geformuleerd:

- Er ligt een visie ten grondslag aan de keuze. Deze visie kan ook tijdens het proces nog verder uitgekristalliseerd worden.
- Er worden keuzecriteria ontwikkeld.
- Keuzecriteria zijn mede gebaseerd op kennis van de kwaliteit van leermiddelen.

- De toetsing en vergelijking van methodes vindt op een systematische wijze plaats aan de hand van de ontwikkelde criteria.
- Er wordt informatie verzameld over verschillende methodes.
- Het proces vindt plaats op een lineair-cyclische manier waarbij het ontwikkelen van criteria (inclusief visie en kennis), het verzamelen van informatie en het toetsen en vergelijken van methodes meerdere malen in het proces terugkeren.
- De organisatie van het proces wordt op een projectmatige manier ingericht en uitgevoerd.

Bij de start van het proces is het belangrijk dat de beoogde samensteller(s) van het keuzeteam zich van deze voorwaarden bewust zijn. En dat wordt nagegaan wat er dus voor nodig is om het keuzeproces tot een succesvol proces te maken.

Deze diagnose start dan met de vraag welke teamleden deel zouden moeten uitmaken van het keuzeteam. In een ideale situatie maken daar deel van uit:

- een ervaren projectleider
- een directielid
- een of meer vakspecialisten, bijvoorbeeld een taalcoördinator, rekencoördinator, etc.
- de IB-er (zeker bij de kernvakken)
- een academisch opgeleide leerkracht
- vertegenwoordigers uit elk van de drie bouwen

Vervolgens wordt de uitgangssituatie verder geïnventariseerd. Belangrijke vragen daarbij zijn:

- Is de visie op ons onderwijs voldoende duidelijk en herkenbaar in de praktijk voor iedereen?
- Hebben we een duidelijk leermiddelenbeleid ten aanzien van de na te streven leermiddelenmix?
- Is er een duidelijke visie op het vak waarvoor een methode gekozen gaat worden?
- Hebben we voldoende kennis van de kwaliteit van leermiddelen om een bewuste keuze te kunnen maken?
- Weten we waar we die kennis moeten halen?
- Weten we hoe we criteria moeten ontwikkelen?
- Weten we waar we informatie over methodes vandaan moeten halen?
- Weten we hoe we methodes moeten toetsen en vergelijken?
- Zijn we op de hoogte van beschikbare tools en mogelijkheden tot ondersteuning?
- Is onafhankelijke procesbegeleiding gewenst?

De antwoorden op deze diagnostische vragen zullen bijdragen aan de bewustwording hoe het keuzeproces het best ingestoken kan worden.

7.2.2. Ontwerp een lineair-cyclische fasering

Het ideale keuzeproces kent drie kernactiviteiten: het ontwikkelen van criteria (inclusief het ontwikkelen van de visie en van kennis van de kwaliteit van leermiddelen), het verzamelen van informatie over methodes, en het toetsen en vergelijken van methodes. Het ideale verloop daarvan is ook in die volgorde. Dat is de beste garantie voor een onderbouwde keuze.

In de praktijk blijken de keuzeprocessen cyclischer te verlopen: het verzamelen van informatie levert weer nieuwe criteria op, na de toetsing wordt besloten nog meer informatie te verzamelen, etc. Dit voortschrijdend inzicht maakt de kans op een bewuste keuze alleen maar groter. Het is daarbij wel belangrijk dat bij iedere toetsing en vergelijking gebruik wordt gemaakt van de meest actuele criterialijst die is samengesteld. En dat bij iedere vorm van informatieverzameling nagegaan wordt of de verkregen informatie aanleiding is om die lijst te wijzigen voordat tot toetsing overgegaan wordt.

Om dit voortschrijdend inzicht enigszins te 'sturen' kan daar in de projectfasering al rekening mee worden gehouden. Zo zijn er per kernactiviteit verschillende rondes te onderscheiden:

7.2.3. Criteria-ontwikkeling in verschillende rondes

Bij criteria-ontwikkeling zijn er verschillende bronnen waarmee informatie verzameld kan worden ten bate van de criteria-ontwikkeling:

- a. De huidige situatie zoals de huidige methode, het huidige onderwijs in het betreffende vak en de toetsresultaten op toetsen als die van het Cito.
- b. De visie op onderwijs, het vak en het leermiddelenbeleid ten aanzien van de leermiddelenmix.
- c. (Wetenschappelijke) kennis van de kwaliteit van leermiddelen zowel op het terrein van de vakdidactiek als de leerzaamheid.
- d. Informatie die is verzameld over de methodes, bijvoorbeeld van andere gebruikers of van leveranciers of externe begeleiders.
- e. Informatie die verkregen wordt naar aanleiding van toetsingen en vergelijkingen.

Deze bronnen spelen idealiter ook in verschillende rondes een rol. Iedere bron levert nieuwe criteria op of laat bestaande criteria vallen. De start van de criteria-ontwikkeling

betreft een activiteit bij de eerste bron: het evalueren van de huidige situatie. Met name het evalueren van de huidige methode is in het onderzoek aangemerkt als het meest cruciale moment van het proces. Daarbij levert het omzetten van de uitkomsten van die evaluatie in een plussen-minnenschema een eerste versie van een criterialijst op. Het is een soort 'warming up' waardoor leerkrachten gedwongen worden na te denken over wat ze belangrijk vinden in hun onderwijs en de visie op het vak.

In een volgende ronde zijn de visieontwikkeling en de kennisontwikkeling aan de beurt. Door discussies over de visie en de ontwikkeling van kennis zullen criteria aan de criterialijst worden toegevoegd en/of verwijderd.

Het verkrijgen van informatie zal eveneens kunnen bijdragen aan de verdere criteria-ontwikkeling, inclusief verdere aanscherping van de visies. Belangrijk daarbij is dat er vragen gesteld kunnen worden aan de informatieverstrekker.

Ook informatie naar aanleiding van toetsingen, vergelijking en vergelijkingen levert weer een bijdrage aan criteria-ontwikkeling.

De verschillende rondes van criteria-ontwikkeling worden dus steeds afgewisseld met activiteiten met betrekking tot informatieverzameling en toetsing en vergelijking.

7.2.4. Informatieverzameling in verschillende rondes

Ook de informatieverzameling vindt in verschillende rondes plaats. Zo is uit deelonderzoek 1 gebleken dat het belangrijk is dat al in een vroeg stadium een compleet beeld ontstaat van de beschikbare leermiddelen. Zo bleek bij twee van de zes scholen te laat in het proces dat bepaalde methodes in het komend schooljaar nog niet beschikbaar waren. Vroege informatie van de uitgever had een zekere frustratie kunnen voorkomen.

Vervolgens kan informatie worden verzameld over het beschikbare aanbod. Waarin verschillen de beschikbare leermiddelen van elkaar? En wat zijn de overeenkomsten? Voorlichting van een schoolleverancier of van een onafhankelijk expert kunnen daarbij helpen. Daarna kan op basis van de dan actuele criterialijst een longlist worden samengesteld.

Tot slot zal op basis van toetsing en vergelijking van de methodes uit de longlist een shortlist worden samengesteld. Daarbij kan een presentatie van een schoolleverancier of een uitgever helpen. Het is daarbij wel van belang dat de criteria-ontwikkeling in die zin ver gevorderd is dat deze mede gebaseerd is op zowel de visie als de beschikbare

kennis van de kwaliteit van leermiddelen. Dan kunnen gerichte vragen worden gesteld aan de uitgever en/of schoolleverancier.

En na iedere informatieronde wordt nagegaan of de verkregen informatie consequenties moet hebben voor de criterialijst (inclusief de visie).

7.2.5. Toetsing en vergelijking in verschillende rondes

Ook de toetsing en vergelijking van de methodes vindt in verschillende rondes plaats. Daarbij is iedere toetsing gericht op het nemen van een beslissing over het vervolg.

Een eerste toetsingsronde vindt plaats op basis van het overzicht van het aanbod aan beschikbare leermiddelen. Vanuit dat overzicht moet gekomen worden tot een longlist: een lijst van methodes/leermiddelen waarover nadere informatie moet worden opgevraagd. De toetsing vindt plaats nadat een eerste versie van de criterialijst tot stand is gekomen. Dus na de eerste ronde criteria-ontwikkeling (evalueren van de huidige situatie).

De volgende toetsingsronde vindt plaats op basis van de verkregen informatie over leermiddelen uit de longlist. Presentexemplaren kunnen behulpzaam zijn deze toetsing handen en voeten te geven. De toetsing resulteert in het verkleinen van de longlist tot een shortlist.

De volgende toetsingsronde is gericht op de uiteindelijke keuze. De overgebleven methodes worden aan een laatste toets onderworpen. Daarbij kan het belangrijk zijn om de betreffende proefexemplaren ook uit te proberen in de klas. Ook het inschakelen van leerlingen bij die vergelijking kan nuttige informatie opleveren.

Omdat iedere toetsing leidt tot een beslissing over het vervolg zal prioritering van de dan ontwikkelde criteria plaatsvinden. Zo scherpt iedere toetsing de criterialist verder aan, totdat uiteindelijk de doorslaggevende thema's/criteria overblijven.

Het beeld van een ideale fasering kan er bijvoorbeeld aldus uitzien.

Kernactiviteiten	Rondes in de tijd →											
Criteria ontwikkelen (C)												
Informatie verzamelen (I)												
Toetsen/vergelijken (T)												
Keuze (K)												

7.2.6. De organisatie van het proces

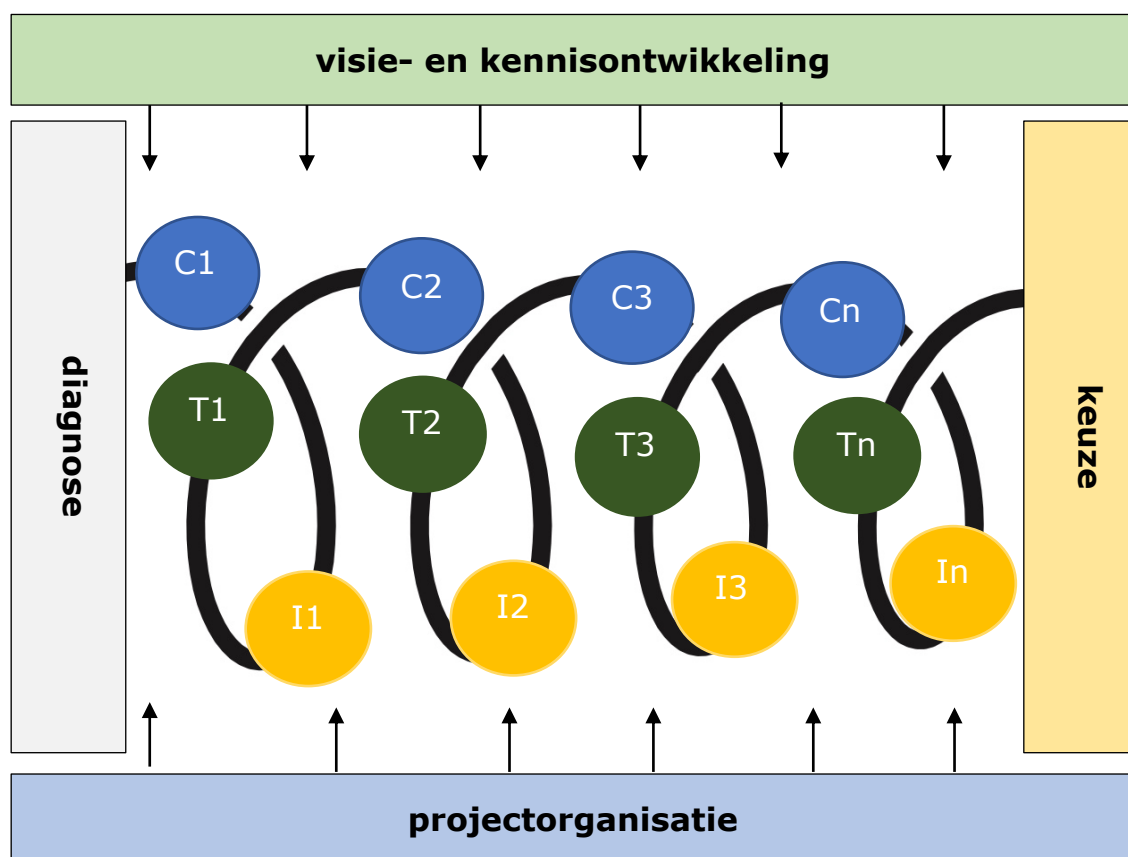
Een projectmatige organisatie van het proces draagt bij aan een bewuste keuze.

Belangrijke aspecten daarbij:

- a. Benoem een projectleider die de volgende taken krijgt:
 - het agenderen en voorzitten van de vergaderingen;
 - het zorgdragen dat er notulen en besluitenlijsten worden gemaakt;
 - het opstellen van een projectplan en het bewaken van dat plan.
- b. Laat het directielid een keuzeteam samenstellen en een taakverdeling opstellen.
- c. Zorg voor afspraken over de besluitvorming binnen het team en creëer draagvlak naar het schoolteam toe.
- d. Schakel externe procesbegeleiding in om de projectleider en het keuzeteam bij te staan in het consequent uitvoeren van het projectplan.

7.2.7. Visualisatie van het ideale keuzeproces

Visueel ziet het ideale keuzeproces er als volgt uit.



Het ideale keuzeproces bestaat uit een geheel van activiteiten die cyclisch op elkaar ingrijpen. Vanuit de diagnose vindt een eerste inventarisatie plaats van de mate van kennis- en visieontwikkeling. Visie en kennis blijven tijdens het hele keuzeproces een rol spelen. Dat geldt ook voor de organisatie van het keuzeproces.

Vanuit de diagnose start de fasering van criteria ontwikkelen (C), informatie verzamelen (I) en toetsing (T) en dit herhaalt zich meerdere keren. Onderstaand wordt daarvan een voorbeeld gegeven.

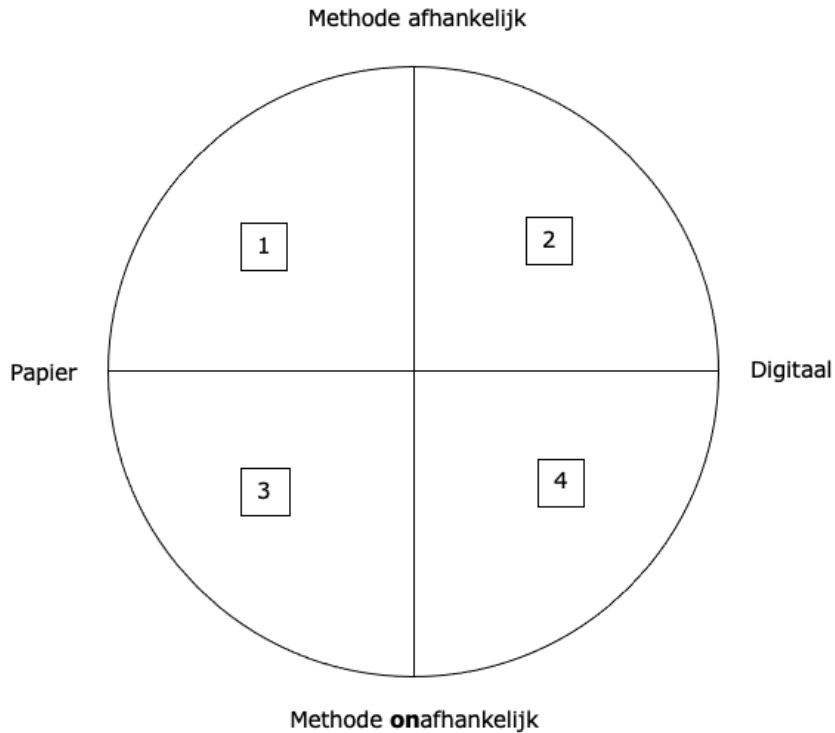
Tijdens C1 wordt de huidige methode geëvalueerd met behulp van een plussen- en minnenschema. Tijdens I1 kan geïnventariseerd worden welke methodes er zijn en hieruit kan tijdens T1 aan de hand van de bij C1 opgestelde criteria een longlist gedestilleerd worden. Tijdens C2 kunnen er criteria geformuleerd worden vanuit de visie op onderwijs en leren. Tijdens I2 kunnen er verschillende workshops, webinars of presentaties gevolgd worden bij uitgevers en schoolleveranciers. Tijdens deze bijeenkomsten kunnen, aan de hand van de opgestelde criteria tijdens C2, specifieke vragen gesteld worden. Daarna volgt weer een toetsing (T2) waaruit een shortlist ontstaat. Vervolgens kan dan tijdens C3 de criterialijst aangevuld worden omdat er meer kennis is opgedaan over leerzaamheid, er kunnen proefexemplaren bekeken worden (I2) en deze kunnen tijdens T3 getoetst en met elkaar vergeleken worden. Daaruit kan vervolgens een keuze gemaakt worden.

Het kan zijn dat er nog meer rondes nodig zijn (Cn, In en Tn), bijvoorbeeld omdat blijkt dat er meer informatie of kennis nodig is of omdat de visie nog onvoldoende uitgewerkt is. Het gaat er uiteindelijk om dat er sprake is van een optimaal keuzeproces waarmee op een eenvoudige, logische en goed doordachte/geïnformeerde manier keuzes gemaakt kunnen worden voor leermiddelen en/of aanvullend (digitaal) materiaal.

7.3. Scenario's van de leermiddelenmix

In deelonderzoek 2 zijn de behoeften en wensen met betrekking tot het aanbod aan leermiddelen nagegaan. Dat is onder meer gebeurd ten aanzien van de leermiddelenmix. Op basis van de resultaten en conclusies is het mogelijk om die wensen en behoeften langs twee continuïms af te zetten.

Het ene continuüm loopt tussen papier en digitaal. Het andere continuüm tussen methode-afhankelijk en methode-onafhankelijk. Behoeften en wensen bevinden zich 'ergens' op die twee continuïms. Er zijn dus veel verschillende combinaties mogelijk. Op die manier ontstaan vier kwadranten. In onderstaande figuur is dat weergegeven:



Zo ontstaan vier 'typen' leerkrachten die ideaaltypisch als volgt beschreven kunnen worden:

1. Leerkracht maakt gebruik van een papieren methode die geheel gevolgd wordt.
2. Leerkracht maakt gebruik van een digitale methode die geheel gevolgd wordt.
3. Leerkracht maakt gebruik van papieren leermiddelen waarbij de leerkracht zelf het curriculum vormgeeft.
4. Leerkracht maakt gebruik van digitale leermiddelen waarbij de leerkracht zelf het curriculum vormgeeft.

Uiteraard bestaan binnen deze vier 'archetypen' allerlei gradaties en 'mixvormen' in het gebruik van papieren en digitale leermiddelen, al dan niet uit verschillende methodes en al dan niet aangevuld met zelfontwikkeld materiaal (zie 7.4).

Deze gradaties zijn ook terug te zien in de resultaten uit deelonderzoek 2. Onderstaand wordt dit besproken.

Papier en digitaal

De uiteinden van dit continuüm worden gevormd door: alleen papieren leermiddelen en alleen digitale leermiddelen.

Er is behoefte aan een combinatie van papieren en digitale leermiddelen. Waarbij het er voorsnag op lijkt dat er een voorkeur is voor een papieren methode aangevuld met digitale leermiddelen. Daarnaast bestaan graduele verschillen in de behoefte aan digitaal

aanvullend materiaal. En is er nog steeds een aanmerkelijke behoefte aan alleen papieren leermiddelen.

De papieren methodes moeten de leerlijnen en de kerndoelen van de SLO volgen en vormen zo de leidraad van het curriculum. Ook de basisteksten en de basisopdrachten vormen onderdeel van de papieren methode. Digitale leermiddelen moeten dan vooral zorgen voor adaptiviteit, multimodaliteit en gepersonaliseerd leren. De schoolleiders zijn kritischer naar digitale leermiddelen toe dan de leerkrachten.

(On)afhankelijkheid van de methode

De uiteinden van dit continuüm worden gevormd door het volledig volgen van de methode en het geen gebruik maken van een methode.

Zoals eerder aangegeven lijkt een tweedeling te bestaan waarbij voor de ene helft van de leerkrachten de methode leidend is en de andere helft meer het curriculum zelf wil vormgeven. Een groot deel van de leerkrachten wil de mogelijkheid om verschillende methodes met elkaar te combineren. Het vak is daarbij overigens een variabele factor. Met name bij de kernvakken is de behoefte aan een methode sterker dan bij de zaakvakken. Ook schoolleiders zijn verdeeld: de ene helft vindt dat leerkrachten de methode vaker los moeten laten, de andere helft wil dat ook wel maar denkt dat leerkrachten te weinig kennis hebben van de leerlijnen om dat te kunnen doen.

Het is hoe dan ook niet zo dat er een duidelijk beeld is ontstaan wat dé Nederlandse leerkrachten en schoolleiders aan behoeften en wensen hebben. Daarin zijn de verschillen vooral tussen leerkrachten te groot. Méér kennis zal wel leiden tot minder methode-afhankelijkheid. Of meer kennis ook zal leiden tot meer digitale leermiddelen zal sterk afhangen van de kwaliteit van die leermiddelen. En daarover is de nodige twijfel uitgesproken door leerkrachten en vooral door schoolleiders.

7.4. Het keuzeproces en de leermiddelenmix

Een van de nieuwe inzichten is dat het keuzeproces bij uitstek de gelegenheid is om te werken aan de professionalisering van leerkrachten. Vergroting van de kennis van de kwaliteit van leermiddelen zal een bewustere vraagarticulatie bevorderen. Ook het verder werken aan de visie op onderwijs, op het vak én op de leermiddelenmix zullen daaraan bijdragen.

Aan de hand van de hierboven gepresenteerde continuüms en kwadranten kan tot een visie op de gewenste leermiddelenmix gekomen worden. Dat kan al plaatsvinden tijdens de diagnosefase aan het begin van het keuzeproces (zie ook 7.2). Maar zal zeker ook een vervolg krijgen tijdens discussies over de criteria-ontwikkeling, de visie en de kennisontwikkeling.

Er moet dus een instrument komen voor een diagnose van de gewenste leermiddelenmix. Dat instrument kan dan aangeven waar de school nu staat en waar het naartoe wil. Daarbij kunnen bijvoorbeeld de volgende gradaties besproken worden:

Papier of digitaal

- a. We willen voor het betreffende vak alleen een papieren methode.
- b. We willen voor het betreffende vak naast een papieren methode ook oefensoftware.
- c. We willen voor het betreffende vak naast een papieren methode ook oefensoftware en instructiefilmpjes.
- d. We willen voor het betreffende vak naast een papieren methode ook oefensoftware, instructiefilmpjes, toetssoftware en een leerlingvolgsysteem.
- e. We willen voor het betreffende vak naast een papieren methode ook oefensoftware, instructiefilmpjes, toetssoftware, een leerlingvolgsysteem en gepersonaliseerde didactiek.
- f. We willen voor het betreffende vak een digitale methode met papieren werkboeken.
- g. We willen voor het betreffende vak een volledig digitale methode.

Wel of niet afhankelijk van een methode

- a. We willen voor het betreffende vak de methode geheel volgen
- b. We willen voor het betreffende vak de methode deels volgen en aanvullen met ander open materiaal.
- c. We willen voor het betreffende vak de methode deels volgen en aanvullen met (ander open en) eigen ontwikkeld materiaal.
- d. We willen voor het betreffende vak meerdere methodes met elkaar combineren.
- e. We willen voor het betreffende vak meerdere methodes met elkaar combineren en aanvullen met ander open materiaal.
- f. We willen voor het betreffende vak meerdere methodes met elkaar combineren en aanvullen met (ander open en) zelf ontwikkeld materiaal.
- g. We willen voor het betreffende vak geen methodes gebruiken.

Deze gradaties kunnen verder worden geconcretiseerd en uitgewerkt in een diagnostische tool. Zie verder hoofdstuk 8.

Geconcludeerd kan worden dat er tijdens deelonderzoek 1 enkele scholen waren die zelfstandig een keuzeprocess doorliepen dat op de meeste aspecten bewust bekwaam was en dat er ook scholen waren die dit op verschillende aspecten meer onbewust

onbekwaam handelden. Procesbegeleiding, tools en handvatten kunnen bijdragen aan een bewuster en bekwamer proces zodat er sprake is van een keuze van de best passende leermiddelen. Dit is een nuancering op wat er in de Verkenning gesteld is.

De conclusies uit beide onderzoeken hebben bijgedragen aan nieuwe inzichten:

- De start van een keuzeproces is een goede aanleiding tot professionalisering wat betreft de visieontwikkeling en de kwaliteit van leermiddelen zowel wat betreft het vak als leerzaamheid.
- Er zijn instrumenten nodig om scholen te helpen bij het bepalen van de gewenste leermiddelenmix.

Dit kan bijdragen aan het beter articuleren van de vraag.

8. Terugblik en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt teruggeblikt op het onderzoek en worden de belangrijkste aanbevelingen naar aanleiding van de conclusies uit de vorige hoofdstukken geformuleerd. Deze aanbevelingen hebben enerzijds betrekking op hoe keuzeprocessen het best ondersteund kunnen worden en anderzijds welke gevolgen de conclusies met betrekking tot de vraagarticulatie hebben voor het (te ontwikkelen) aanbod aan leermiddelen.

8.1. Terugblik op het onderzoek

Terugblik op deelonderzoek 1

Het onderzoek is gestart met een project startup op 4 maart 2020. De geplande looptijd bedroeg 6 maanden. Op 1 september 2020 zou de eindrapportage worden opgeleverd. De eerste werving van scholen voor deelonderzoek 1 leverde negen scholen op die mee wilden doen. Van deze negen bleef er slechts één over. De overige acht pasten niet in de planningsmarge van het onderzoek of haakten om verschillende redenen af. De enig overgebleven school begon in maart aan het keuzeproces en rondde dit af voor het einde van het schooljaar. Een tweede wervingsronde was nodig om aan de benodigde zes scholen te komen. Hierop reageerden zeven scholen waarvan er vijf zijn geselecteerd om mee te doen. Inmiddels was duidelijk dat door corona het niet mogelijk was om de oorspronkelijke planning met de scholen te halen. Met de scholen en de PO-Raad is toen besloten dat deze vijf scholen het keuzeproces pas na de zomervakantie zouden starten en vóór 1 mei 2021 zouden afronden. Op één school na is dat gelukt.

Omdat deelonderzoek 2 in samenhang met deelonderzoek 1 gerapporteerd zou worden betekende dit dat het gehele onderzoek met een jaar opgeschoven werd. Dit gaf ons de mogelijkheid om meer tijd te besteden aan de dataverzameling en de analyses. De zes keuzeprocessen zijn intensief gevolgd. Vrijwel alle bijeenkomsten zijn gevolgd, alle relevante documenten zijn geanalyseerd, en van ieder contact is een uitgebreid logboek bijgehouden.

Corona gooide echter veel roet in het eten. De scholen werden voortdurend geconfronteerd met de gevolgen van de corona-maatregelen en de lockdowns. Fysiek onderwijs moest worden gecombineerd met onlineonderwijs, klassen moesten worden gesplitst, programma's omgegooid, vergaderingen alleen nog online gevoerd, voortdurend overleg met ouders en de kinderopvang, opvang van klassen met een positief geteste leerkracht, en organisatorische afhandeling van positief geteste kinderen. Het is bewonderenswaardig dat ondanks deze situatie de scholen met het keuzeproces én het onderzoek door wilden gaan. Dat ging om begrijpelijke redenen niet altijd gesmeerd.

Zo leed de communicatie tussen school en onderzoekers eronder. Met als een van de gevolgen dat vanuit het onderzoek gezien op detailniveau niet altijd een exact beeld werd verkregen van beslissingen die werden genomen en de argumenten en discussies die daaraan ten grondslag lagen. Dat werd nog eens versterkt doordat de meeste bijeenkomsten niet fysiek plaatsvonden maar online en de meeste observaties dus ook online plaatsvonden. Toch is een voldoende nauwkeurig beeld verkregen van het verloop van de keuzeprocessen. De eindinterviews hebben dat beeld met name nog eens bevestigd.

Terugblik op deelonderzoek 2

Deelonderzoek 2 betrof een landelijke survey naar de vragen, behoeften en wensen van scholen naar aanbieders toe. Hiertoe werd een vragenlijst ontwikkeld voor leerkrachten, schoolleiders en bestuurders. Het was de bedoeling dat zo'n 100 respondenten de vragenlijst zouden invullen. De vragenlijsten werden in april 2020 uitgezet via een oproep in de nieuwsbrief van de PO-Raad. Toen na twee oproepen enkele weken nadien bleek dat slechts vijf bruikbare vragenlijsten waren ingevuld is besloten om de vragenlijsten in te korten en ook op andere manieren gegevens over de vragen, wensen en behoeftes te verzamelen. Hiertoe werd allereerst de hulp ingeroepen van DUO Onderwijs Advies en Onderzoek. DUO werkt met panels van leerkrachten en schoolleiders die regelmatig tegen een (kleine) vergoeding vragenlijsten krijgen voorgelegd. Daarnaast is gebruik gemaakt van panels van Teacher Tapp, een app waarmee leerkrachten en schoolleiders deel kunnen nemen aan kleinschalige onderzoeken op het gebied van het onderwijs. Leerkrachten en schoolleiders die deelnemen krijgen dagelijks enkele korte vragen voorgelegd waarvan ze de volgende dag de uitkomsten op de gegeven antwoorden krijgen en zo vrij snel inzicht krijgen in wat andere leerkrachten en schoolleiders vinden van bepaalde onderwerpen.

Tot slot werd besloten om 6 extra interviews af te nemen waardoor het totaal aantal interviews op 12 kwam. Het was de bedoeling dat de oorspronkelijke 6 geplande interviews zogenaamde diepte-interviews zouden worden: naar aanleiding van de ingevulde antwoorden van de leerkrachten en schoolleiders op de vragen uit de vragenlijst zou dan daarop doorgevraagd kunnen worden. Omdat anonimiteit door DUO (terecht) gewaarborgd was, werd niet duidelijk welke leerkrachten en schoolleiders welke antwoorden gegeven hadden. Aan alle 12 geïnterviewde leerkrachten en schoolleiders zijn dezelfde vragen gesteld uit de vragenlijst, waarbij accenten tijdens de interviews werden gelegd door de geïnterviewden zelf.

Door deze extra maatregelen kreeg deelonderzoek 2 meer 'massa' en extra diepgang. De DUO-panels leverden een respons van ruim 400 leerkrachten en 200 schoolleiders. De Teacher Tapp-panels leverden 180 leerkrachten en 20 schoolleiders.

Over de representativiteit van deze panels is in zoverre iets te zeggen dat beide panels bestaan uit leerkrachten en schoolleiders die mogelijk gemiddeld gezien sterker betrokken zijn bij het wel en wee van het onderwijs dan leerkrachten die geen deel uitmaken van de panels. Dat geldt mogelijk in sterkere mate voor de Teacher Tapp-panels dan voor de DUO-panels omdat de Teacher Tapp-panels geen vergoeding voor het beantwoorden van de vragen ontvangen. Ook uit de gegeven antwoorden op de vragen bleken verschillen te bestaan tussen beide panels: de Teacher Tapp-leerkrachten bleken iets kritischer te zijn op de huidige situatie rond het aanbod aan leermiddelen dan de DUO-leerkrachten.

Mochten de panels inderdaad niet geheel representatief zijn voor alle leerkrachten in de populatie, dan kunnen deze respondenten wel worden beschouwd als voorlopers in de populatie.

De betreffende vragenlijsten werden ook weer uitgezet via de nieuwsbrief van de PO-Raad. Wederom bleef de respons zeer laag. Na enkele maanden bleken slechts 6 leerkrachten en 8 schoolleiders de vragenlijst te hebben ingevuld.

Omdat andere vragenlijsten die door de PO-Raad waren uitgezet een veel hogere respons hadden (vergelijk de vragenlijsten met betrekking tot de monitor ICT-bekwaamheid en de monitor hybride onderwijs) is de vraag gerechtvaardigd hoe het komt dat de vragenlijsten over het keuzeproces zo weinig respons kregen. Bij gebrek aan een non-respons-onderzoek blijft het gissen. Wat wel opviel was dat leerkrachten van niet-buikbare vragenlijsten uit de eerste ronde al vrij snel na het beantwoorden van de eerste (feitelijke) vragen over het keuzeproces stopten met het invullen van de vragenlijst. Dit stoppen gebeurde op het moment dat van leerkrachten op gedetailleerd niveau werd gevraagd naar hun meningen over de kwaliteit van de gebruikte leermiddelen en de wensen naar uitgevers toe. Het lijkt erop dat leerkrachten het (te)veel moeite vonden om daarover na te denken. Ook bij de interviews bleek dat leerkrachten over de vragen die gesteld werden lang niet altijd eerder (goed) hadden nagedacht. Mogelijk wrekt zich hier een gebrek aan gedetailleerde kennis over het onderwerp (de kwaliteit van leermiddelen). Een gebrek waar in het onderzoek ook aanwijzingen voor gekregen zijn.

8.2. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van de uitgevoerde onderzoeken zijn enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek te formuleren.

Allereerst is het ontbreken van een onderzoeksvraag naar de implementatie van de gekozen methodes als een gemis ervaren. Bij de typering van een ideaal keuzeproces zoals die in hoofdstuk 7 gegeven is, is ervan uitgegaan dat hoe meer zo'n proces tot een onderbouwde keuze leidt, hoe tevredener de leerkrachten zullen zijn over de gemaakte keuze. Zo'n onderzoek is tevens een belangrijke toetssteen of de onderbouwing grondig is en er voldoende draagvlak is. Dit is een theoretische aanname die is ontleend aan de beschikbare literatuur maar is niet in deelonderzoek 1 nagegaan. Het zou de conclusies sterker maken als het mogelijk zou zijn om bij de zes scholen alsnog de implementatie van de gekozen methode -eventueel retrospectief- te kunnen volgen en de tevredenheid bij leerkrachten en leerlingen over de gemaakte keuze te kunnen bepalen. Om zodoende een koppeling te kunnen maken met de mate van onderbouwing die in het betreffende keuzeproces heeft plaatsgevonden. De betrokken scholen hebben aangegeven daar graag aan mee te willen werken.

Deelonderzoek 2 is opgezet vanuit de constatering uit de Verkenning dat er een discrepantie is tussen vraag en aanbod van leermiddelen. Het onderzoek heeft echter alleen nagegaan wat de vraag van scholen is. Wellicht vanuit de aanname dat als aanbieders op de hoogte zijn van deze vraag het aanbod dan als vanzelf zal komen. Dat is echter de vraag. Aanbieders kunnen ook redenen hebben waarom zij het aanbod niet kunnen ontwikkelen aan de vraag van scholen. Commerciële belangen kunnen bijvoorbeeld een rol spelen, of technologische beperkingen, of gebrek aan kennis.³ Om de discrepantie tussen vraag en aanbod te kunnen verkleinen is het niet alleen nodig om de vraag beter te kunnen articuleren maar ook om de mogelijkheden van het aanbod beter te verkennen.

Tijdens het volgen van de keuzeprocessen op de zes scholen viel het op dat sommige scholen social media raadplegen om informatie over leermiddelen te krijgen. Het betreffen veelal ervaringen van (communities van) gebruikers van die leermiddelen en van crowd sourcing. Deze ervaringen zijn niet meegenomen in deelonderzoek 1 en 2. Het is interessant om te achterhalen welke rol social media tijdens het keuzeproces spelen en wat de kwaliteit is van de ervaringen van de gebruikers. Dragen ze bij aan een onderbouwd keuzeproces? Helpen ze bij de criteria-ontwikkeling? Laten scholen zich bij de keuze leiden door de ervaringen van andere scholen en welke ervaringen zijn dat dan? Omdat verwacht mag worden dat deze rol gaat toenemen is nader onderzoek te overwegen.

³ Vergelijk bijvoorbeeld het onderzoek van Thaeis naar het aanbesteden van leermiddelen in het voortgezet onderwijs waar ook aanbieders aan hebben deelgenomen ('Leermiddelen: van bijzaak naar sleutel tot succes', Utrecht, 9 maart 2021)

Tot slot: op verschillende plaatsen in de rapportage zijn aanwijzingen geformuleerd dat de aan- of afwezigheid van kennis een rol speelt zowel bij de onderbouwing van het keuzeproces als bij de specifieke vraagarticulatie. En er zijn tevens aanwijzingen dat er lacunes zijn in de kennis die leerkrachten hebben van de kwaliteit van leermiddelen. Naast de antwoorden op de relevante vragen uit de vragenlijst daaromtrent hebben ook diverse schoolleiders deze lacunes aan de orde gesteld. Tegen het licht gezien van de al jaren dalende kwaliteit van ons onderwijs verdient het aanbeveling om de kwaliteit van leermiddelen en van de kennis van leerkrachten en aanbieders van leermiddelen over die kwaliteit onder de loep te nemen.

8.3. Aanbevelingen voor ondersteuning van het keuzeproces

Een van de doelstellingen van het onderzoek is voor de PO-Raad het leveren van input ter ondersteuning van keuzeprocessen van leermiddelen. In het vorige hoofdstuk is het ideale keuzeproces geschetst op basis van de resultaten en conclusies voornamelijk van deelonderzoek 1. Om zo'n ideaal proces ook daadwerkelijk te kunnen realiseren is ondersteuning op verschillende terreinen noodzakelijk.

In deze paragraaf worden de volgende aanbevelingen daartoe geformuleerd.

8.3.1. Eén landelijk ondersteuningsloket

Zowel de ervaringen in deelonderzoek 1 als de interviews uit deelonderzoek 2 hebben aangegeven dat er behoefte is aan een landelijk ondersteuningsloket waar alle relevante informatie ter ondersteuning van het keuzeproces bij elkaar staat. Ook uit de vragenlijsten komt naar voren dat er behoefte is aan meer informatie. Zo'n landelijk loket kan een belangrijke rol gaan spelen om uiteindelijk een bewustere keuze te kunnen maken. Het loket zou in eerste instantie een website kunnen zijn eventueel gekoppeld aan bestaande websites van de PO-Raad, Kennisnet, SIVON of de SLO. Het valt te overwegen om daar een helpdesk aan te verbinden waar scholen met hun vragen over keuzeprocessen terecht kunnen.

Het loket zou tenminste informatie kunnen bevatten over:

- Een stappenplan (inclusief de projectmatige aanpak).
- Tools ter ondersteuning van visieontwikkeling, criteria-ontwikkeling en kennisontwikkeling.
- Tools ter ondersteuning van de informatieverzameling.
- Tools ter ondersteuning van de toetsing en vergelijking.
- Lijst van relevante organisaties die het keuzeproces kunnen ondersteunen inclusief onafhankelijke procesbegeleiding.

- Een overzicht van alle beschikbare leermiddelen (ook bv. die van Wikiwijs), inclusief gebruikerservaringen, kwaliteitsbeoordelingen en kostenoverzichten.

Zo'n landelijk ondersteuningsloket kan zeker ook bijdragen aan het vergroten van de naamsbekendheid en de zichtbaarheid van (semi)publieke partijen zoals SLO, Kennisnet, Wikiwijs, SIVON en PO-Raad. Want daar valt nog zeker winst te behalen.

8.3.2. Doorontwikkeling van bestaande tools

Bij de procesbegeleiding zijn drie bestaande tools ingebracht en door scholen benut: het Stappenplan van Kennisnet, de Keuzehulp Leermiddelencriteria (keuzetool) van Kennisnet en de MILK-light van het CLU. De ervaringen daarmee hebben geleid tot de volgende aanbevelingen ten aanzien van de doorontwikkeling van deze tools.

Het Stappenplan van Kennisnet zou op de volgende punten doorontwikkeld kunnen worden:

- Meer aandacht voor een lineair-cyclische benadering van de fasering van het proces in verschillende rondes criteria-ontwikkeling, informatieverzameling en toetsing en vergelijking.
- Aangeven van het belang van cruciale momenten als het evalueren van de huidige methode, het werken aan visie- en kennisontwikkeling en het gebruik van tools.
- Ondersteunen van een onderbouwing van het proces door:
 - aandacht voor en ondersteuning van visieontwikkeling;
 - aandacht voor en ondersteuning van kennisontwikkeling;
 - aandacht voor en ondersteuning van doorlopende criteria-ontwikkeling die mede gebaseerd is op visie en kennis;
 - aandacht voor en ondersteuning van het systematisch toetsen van leermiddelen aan de hand van de ontwikkelde criteria.
- Tips over hoe de projectorganisatie het best gestalte kan krijgen, met speciale aandacht voor de samenstelling van het keuzeteam, de rol van de projectleider en de schoolleider, en het creëren van draagvlak naar het schoolteam toe.
- Het integreren in het proces van relevante tools op het gebied van de kernactiviteiten criteria-ontwikkeling, informatieverzameling en toetsen en vergelijken.

De keuzetool van Kennisnet en de MILK-light van het CLU kunnen in die zin worden doorontwikkeld dat er ook meer aandacht wordt geschonken aan vakdidactische criteria. Daarnaast kan bekeken worden hoe de functionaliteit van beide tools beter op elkaar kan

worden afgestemd, of geïntegreerd. Uit onderzoek 1 blijkt dat er een aantal logische stappen te nemen zijn met de gecombineerde tools en het plussen- en minnenschema:

- Allereerst het evalueren van de huidige methode door het invullen van het plussen- en minnenschema. Dit levert een eerste criterialijst op.
- Het vergelijken van de criteria uit het plussen- en minnenschema met de criteria uit de MILK-light, liefst met uitleg waarom bepaalde criteria belangrijk zijn.
- Het invullen van de keuzetool; hiermee worden prioriteiten gesteld door de puntentoekenning. Daarnaast kunnen er leerzaamheidscriteria, criteria vanuit de visie en vakdidactische criteria toegevoegd worden.
- Eenmaal ingevuld voor een vak, kan het algemene gedeelte uit de keuzetool hergebruikt worden en kunnen er vakdidactische criteria toegevoegd worden voor een nieuw vak.

8.3.3. Ontwikkeling van nieuwe tools

De volgende -nog niet bestaande- tools kunnen het keuzeproces nog beter ondersteunen:

- a. Een diagnose-instrument dat aan het begin van het proces kan worden ingevuld. Belangrijke onderdelen daaruit kunnen zijn:
 - Beschrijving van de uitgangssituatie wat betreft de visie op onderwijs, op het vak en op de gewenste leermiddelenmix.
 - Evaluatie van de gebruikte methode en/of het huidige onderwijs in het betreffende vakgebied.
 - Evaluatie van de ontwikkeling van de leerresultaten op het betreffende vakgebied van de afgelopen jaren bijvoorbeeld aan de hand citoscores of methode gebonden resultaten.
- b. Tools die de visieontwikkeling en de kennisontwikkeling ondersteunen op gebieden als:
 - Waaraan moet een visie voldoen en hoe ontwikkel je die?
 - Hoe zorg je ervoor dat de ontwikkelde criteria mede op die visie gebaseerd zijn?
 - Welke kennis is nodig om tot een bewuste keuze te komen?
 - Waar haal ik die kennis vandaan?
 - Hoe zorg ik ervoor dat de ontwikkelde criteria mede op die kennis gebaseerd zijn?
- c. Een tool die de informatieverzameling ondersteunt, zoals:
 - Waar je informatie over leermiddelen kunt vinden.
 - Hoe je presentaties en webinars van aanbieders voorbereidt.

- Welke informatie wanneer belangrijk is (zoals bijvoorbeeld de tip om al in een vroeg stadium van aanbieders te weten welke leermiddelen nog wel en niet beschikbaar zullen zijn komend schooljaar).
- d. Een tool die de toetsing en vergelijking van verschillende methodes kan ondersteunen ten behoeve van het samenstellen van een longlist, een shortlist en van het nemen van de uiteindelijke beslissing:
 - Hoe toets je de criteria?
 - Hoe vergelijk je leermiddelen?
 - Hoe prioriteer je de toetsresultaten (In dit kader: hoe stel ik een criterialijst op met scoringsmogelijkheden)?
 - Hoe probeer je leermiddelen in de praktijk uit?
- e. Een tool voor onafhankelijke procesbegeleiders ter ondersteuning van de begeleiding van een keuzeproces, met daarbij aandacht voor:
 - Procesbegeleiding en/of inhoudelijke begeleiding?
 - Volgende of sturende procesbegeleiding?
 - Welke specifieke activiteiten worden er verwacht?

8.3.4. Financiële middelen

Het valt op dat scholen wel de hulp van externe begeleiding willen krijgen 'als het maar niet te veel geld kost'. Sommige schoolleiders gaven echter ook blijk van budgettaire creativiteit door financiële middelen met elkaar te combineren waardoor de inzet van procesbegeleiding bijvoorbeeld vanuit een onderwijsadviesbureau mogelijk is. Voor grotere schoolbesturen liggen hier grotere mogelijkheden dan voor kleinere. Het verdient aanbeveling dat de PO-Raad in overleg met schoolbesturen gaat om gezamenlijk te onderzoeken hoe de financiële middelen van een schoolbestuur zodanig kunnen worden aangewend dat externe begeleiding van keuzeprocessen mogelijk wordt. Bijvoorbeeld door koppeling van deze kosten aan professionaliseringsbeleid, leermiddelenbeleid (denk aan inkrimping van het leermiddelenbudget bij aanpassing van de leermiddelenmix), innovatie en visieontwikkeling. De schoolleiders die in het onderzoek geïnterviewd zijn gaven te kennen geen spijt te hebben van de inzet van deze begeleiding. Sommige missen de oude onderwijsbegeleidingsdiensten (OBD's).

8.4. Aanbevelingen voor ondersteuning van de vraagarticulatie

Een van de doelstellingen van het onderzoek is voor de PO-Raad het ondersteunen van de vraagarticulatie naar aanbieders van leermiddelen toe. Onderstaand worden aanbevelingen geformuleerd op basis van de resultaten en conclusies voornamelijk uit deelonderzoek 2.

8.4.1. Naar het aanbod toe

Naar aanbieders toe kan vanuit de PO-Raad een overleg worden gestart waarin voor hen relevante resultaten en conclusies van het onderzoek worden besproken. De belangrijkste daarvan zijn:

- a. Er is sprake van een gedifferentieerde behoefte wat de leermiddelenmix betreft. Scholen verschillen van elkaar. Zowel wat visie, schoolpopulatie en innovatiekracht betreft. Deze verschillen representeren zich in verschillende scenario's van de gewenste leermiddelenmix. Vooral verschillen tussen scholen die willen uitgaan van één methode met alles erop en eraan en scholen die meer zelf vorm willen geven aan het curriculum zijn evident. Voor het bedienen van deze verschillende scenario's is overleg met SIVON aan te bevelen om te komen tot het zichtbaar maken en vergroten van de massa van verschillende scenario's.
- b. Er is behoefte aan een combinatie van papieren en digitale leermiddelen. Waarbij het er vooralsnog op lijkt dat er een voorkeur is voor een papieren methode aangevuld met digitale leermiddelen. Daarnaast bestaan graduele verschillen in de behoefte aan digitaal aanvullend materiaal. En is er nog steeds een aanmerkelijke behoefte aan alleen papieren leermiddelen.
- c. Er is serieuze kritiek op de kwaliteit van digitale leermiddelen. Die richt zich met name op de onbetrouwbaarheid van de diagnostiek en het ontbreken van inzicht in de algoritmes.
- d. Er is zorg over de overdadige vormgeving van leermiddelen waardoor leerlingen kunnen worden afgeleid. Deze zorg betreft met name leerlingen uit kansarme milieus en leerlingen met een specifieke leerbehoefte.
- e. Met name schoolleiders en bestuurders hekelen met name bij de commerciële aanbieders dat economische belangen prevaleren boven kwaliteitsbelangen met (te) dure producten als resultaat.
- f. Er zijn onvoldoende leermiddelen voor leerlingen en scholen met speciale behoeftes van passende leermiddelen. Te denken valt aan nieuwkomers, aan hoogbegaafde kinderen, aan kinderen in het autistisch spectrum, dyslectische kinderen en bijvoorbeeld scholen met tweetalig onderwijs.

8.4.2. Naar de opleidingen toe

Het onderzoek heeft aanwijzingen opgeleverd dat de kennis bij leerkrachten niet voldoende is om een bewuste keuze voor een leermiddel te kunnen maken of voor een vraagarticulatie. Om dat te bevorderen bevelen wij het volgende aan:

- a. Start een overleg met de lerarenopleidingen om te bezien of het mogelijk is om de kennis van de kwaliteit van leermiddelen en die over het ideale verloop van keuzeprocessen een plaats in het curriculum te geven (vergelijk de opleiding

PWPO van de Radboud Universiteit). Dit om toekomstige leerkrachten beter voor te bereiden op hoe zij leermiddelen willen gebruiken en dienovereenkomstig hun vraagarticulatie beter kunnen onderbouwen. Uit diverse onderzoeken naar de syllabi op lerarenopleidingen in USA, België en Nederland blijkt dat het hierin ontbreekt aan de belangrijkste inzichten uit de cognitieve psychologie met name wat de meest werkzame instructiestrategieën betreft (zie Kirschner 2016; Surma & Vanhoyweghen 2018).

- b. Start een overleg met aanbieders van cursussen om kennis van de kwaliteit van leermiddelen en van keuzeprocessen op te nemen in het nascholingsaanbod (van CPS tot E-WISE). Dit om zittende leerkrachten meer bewust te laten zijn van de kwaliteit van leermiddelen zodat zij ook hun vraagarticulatie beter kunnen onderbouwen.

8.4.3. Naar de stakeholders toe

- a. De belangrijkste stakeholders bij de vraagarticulatie zoals OCW, Kennisnet, PO-raad, SIVON, NRO en de SLO wordt aanbevolen om (gezamenlijk) sterk in te zetten op voorlichting naar scholen toe op het gebied van kennis van de kwaliteit van leermiddelen. Kennis speelt een belangrijke rol bij zowel het keuzeproces als de vraagarticulatie. Er zijn aanwijzingen gevonden dat deze kennis onvoldoende aanwezig is om een bewuste keuze te kunnen maken en om een bewuste vraag te kunnen articuleren. Intensieve voorlichting moet bijdragen aan die kennisverhoging en de bewustwording. Daarbij zou ook het ontwikkelen van een visie betrokken moeten worden.
- b. Tot slot wordt de PO-Raad aanbevolen om de resultaten en conclusies van dit onderzoek te bespreken met haar stakeholders, in het bijzonder in relatie tot (de resultaten van):
 - de Monitor ICT-bekwaamheid;
 - de Monitor hybride onderwijs;
 - het gedragsonderzoek naar het keuzeproces van OCW;
 - het aanbestedingsonderzoek van Thaeis;
 - het onderzoek naar de behoefte aan open leermaterialen van Kennisnet;
 - de peiling digitalisering van SIVON;
 - het onderzoek van Haystack Consulting naar de bekendheid van en tevredenheid over educatieve uitgeverijen en platforms;
 - Het Platform Samen Onderzoeken.

Referenties

- De Bruyckere, P., Kirschner, P. A., & Hulshof, C. D. (2015). *Urban myths about learning and education*. Elsevier Academic Press.
- Groote, G., Hugenholtz-Sasse, C., Slikker, P. (2000). *Projecten leiden*. Utrecht. Het Spectrum, p.69
- Halem, N. van, Klaveren, C. van, Cornelisz, I. (2017). Oefent een leerling meer door niveaudifferentiatie? *Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 94-3, p.182-194.
- Hart, H. 't, Dijk, J. van, Goede, M. de, Jansen, W., Teunissen, J. (1998). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, p.81 – 112.
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (Eds.). (2013). *Textbook Quality. A Guide to Textbook Standards*. Göttingen: V&R unipress.
- Kennisnet/SLO (2017). *Eindrapport Verkenning proces leermiddelenkeuze*. Verkregen van https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/publicatie/4w/4w_magazine_2012-1.pdf
- Kirschner, P. (2016), Wat moeten nieuwe leraren weten? *Didactief, mei 2016*, p.39
- Loman, J. & Vandommele, G. (2018). Help! Welke methode kiezen? In: De Man, L. en Van den Brande, M. (Red.). *Over schoolboeken en leermiddelen*, p. 157-167. Brussel. Politeia.
- Reints, A. & Wilkens, H. (2012). Wat bepaalt de kwaliteit van digitaal leermateriaal? *Weten Wat Werkt en Waarom*, 1(1), p.28 – 59. Gevonden op https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/publicatie/4w/4w_magazine_2012-1.pdf
- Reints, A., Roll, G., & Wilkens, H. (2014). *Adaptiviteit van Digitale Leermiddelen*. P.27-31. Gevonden op https://clu.nl/wp-content/uploads/2018/08/2014_08_21_Adaptiviteit_Kennisnet.pdf
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, p.68-78.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Camp, G., & Kirschner, P. (2018). Effectief leren in de handboeken van lerarenopleidingen. *OnderwijsInnovatie*, 20(2), p.36-38.

- Surma, T., Van Hoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). Het werkgeheugen heeft een beperkte capaciteit. *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* 13-18. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Surma, T., Van Hoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). Geef feedback die leerlingen aan het denken zet. *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* p.181-195. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Thaesis (2021). *Leermiddelen: van bijzaak naar sleutel tot succes*. Utrecht: Thaesis.
- Vlijmen, F. van, (2018). *De invloed van Flexibiliteit bij Niveaudifferentiatie op de Motivatie, Competentiebeleving, Welbevinden en de Mindset van Leerlingen in groep 6, 7 en 8* (Masterscriptie) Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Leiden.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 Observatieformulier

Observatieformulier

Overzicht bijeenkomsten NAAM SCHOOL

School: naam		
Bijeenkomst 1	Datum:	Geobserveerd: ja/nee
Bijeenkomst 2	Datum:	Geobserveerd: ja/nee
Bijeenkomst 3	Datum:	Geobserveerd: ja/nee
Bijeenkomst 4	Datum:	Geobserveerd: ja/nee
Bijeenkomst 5	Datum:	Geobserveerd: ja/nee

Bijeenkomst ..

Kerngegevens	
Datum:	
Tijdsduur:	
Deelnemers:	
Agenda	
Doel van de bijeenkomst (volgens agenda, opening vergadering)	
Doel uitgesplitst naar fasen:	☐ Criteria ontwikkelen en vaststellen ☐ Informatie inwinnen en inventariseren van aanbod ☐ Toetsen van aanbod aan criteria en aanbod vergelijken ☐ Keuze maken Toelichting:

Activiteiten tijdens bijeenkomst (toelichten, beschrijven)	<i>Criteria ontwikkelen en vaststellen</i> ☐ Evalueren sterke en zwakke punten huidige methode/leermiddelen (bespreken top 3) ☐ Bespreken visie op onderwijs/leermiddelen ☐ Volgen webinar door het CLU over criteria ☐ Inzetten keuzetool Kennisnet ☐ Kennisnemen van het Meetinstrument Leermiddelenkwaliteit (MILK) ☐ Overige, namelijk: <i>Informatie verzamelen en inventariseren</i> ☐ Presentatie door distributeur ☐ Presentatie over digitaal platform ☐ Inventarisatie van methodes (wat is het aanbod) ☐ Informatie van collega-gebruikers van andere scholen ☐ Proefexemplaren bekijken ☐ Overige, namelijk: <i>Toetsen van aanbod aan criteria en aanbod vergelijken</i> ☐ Criteria toepassen op methodes (incl vragen stellen aan distributeur, plussen/minnenschema maken) ☐ Opstellen shortlist / top 2 ☐ Toetsen shortlist / top 2 ☐ Overige, namelijk:
Aangeboden interventies	☐ Keuzehulp Kennisnet ☐ Stappenplan Kennisnet ☐ MILK ☐ Webinar leerzaamheid ☐ Overig, namelijk: Toelichting:
Door de school geïnitieerde interventies	Toelichting:

Organisatie	
Projectleider:	
Voorzitter:	
Worden er notulen gemaakt?	Ja/nee

Is er een planning gemaakt?	Ja/nee	
Hoe worden beslissingen genomen?		
Rollen duidelijk? Wordt besproken wie welke rol heeft, is er discussie over de rollen, worden specifieke personen aangewezen bij bepaalde thema's of taken?		
Taken/activiteiten	Wie	stelt agenda op en verspreidt deze
		verzamelt en verspreidt informatie
		bewaakt grote lijn van keuzeproces
		stelt planning en vergaderdata vast
		zorgt ervoor dat iedereen zijn mening kan inbrengen
		vat discussies samen
		zorgt dat beslissingen helder geformuleerd zijn
		ziet toe dat afspraken nagekomen worden
		vat proces tot nu toe samen / hoe het verder zal gaan
		maakt notulen
		verspreidt notulen
		stuurt keuzeteam aan/ verdeelt taken
Worden er afspraken gemaakt?		
Worden afspraken vorige bijeenkomst besproken en nagekomen?		

Opmerkingen

Ruimte voor overige opmerkingen/opvallendheden, bijv. over aanwezigheid en benutting van kennis over leerzaamheid

BIJLAGE 2 Interviewvragen

Generale interviewvragen (voor alle scholen)

- (1) welke criteria waren doorslaggevend voor jullie?
 - achteraf, wat zijn de belangrijkste criteria die hebben geleid tot de keuze om/van.....?
 - criteria bespreken
 - criteria die ik in het begin gehoord heb en aan het eind niet meer bespreken
 - als we een onderscheid maken in de volgende vier categorieën: visie op leren/pedagogiek, leerzaamheid van het materiaal, vakinhoud/vakdidactiek en praktisch: welke van deze vier is het belangrijkste voor jullie geweest?
- (2) Welke externe bronnen [interventies] hebben jullie geholpen of belemmerd in het keuzeproces?
 - lijst met bronnen voorleggen en bespreken: zijn ze benut, en zo ja: hoe? Zo nee: waarom niet
 - specifiek: hebben jullie een stappenplan gebruikt? Hebben jullie je (strikt) gehouden aan de volgorde van die stappen?
 - specifiek: hoe hebben jullie de (stijl van de) procesbegeleiding ervaren?
 - hebben jullie het proces anders aangepakt als gevolg van deze bronnen?
 - kwamen er nieuwe criteria naar boven? (grijp eventueel terug op doorslaggevende criteria die hierboven genoemd zijn – in hoeverre zijn die beïnvloed door externe bronnen?)
- (3) Kennis binnen het team
 - hebben jullie het idee dat je over voldoende kennis beschikte om het keuzeproces tot een tevreden/doordachte einde te brengen?
 - was er in het team specifieke kennis of ervaring op het gebied van (leerzame) leermiddelen, het vak waar de methode voor is gekozen (vb. rekenen, begrijpend lezen, wo) of keuzeprocessen?
 - welke kennis en expertise hebben jullie opgedaan/verzameld gedurende het proces?
 - waren jullie je van te voren bewust van het belang van die kennis?
- (4) Hoe kijken ze terug op het keuzeproces
 - zijn jullie tevreden met de keuze/beslissing?
 - wat ga je de volgende keer hetzelfde doen, wat anders?
 - hoe verliep het keuzeproces t.o.v. eerdere processen?
 - hebben jullie de collega's geïnformeerd over de keuze die jullie gemaakt hebben? Hoe?
 - zijn er wensen die je graag in een methode had gezien, maar die de gekozen methode niet heeft? Hoe ga je daarmee om?
 - vind je dat (enige) professionalisering nodig is om de methode te kunnen gebruiken?
- (5) Slotvragen:
 - heeft het feit dat jullie de afgelopen tijd digitaal hebben moeten werken op school invloed gehad op je kijk op digitale leermiddelen? Heeft het je keuze beïnvloed?
 - heeft het feit dat er een onderzoeker 'meekeek' het keuzeproces beïnvloed? Hoe?

Effect van interventie en kennis op: fasering, cruciale momenten, organisatie en resultaatgerichtheid

BIJLAGE 3 Logboek

Logboek Keuzeproces Leermiddelen

De procesbegeleiders houden elk contactmoment met betrokken scholen in een logboek bij. Bij een vergadering kan de invulling beknopt zijn en naar notulen/agenda verwezen worden. Bij een telefonisch overleg of e-mail is het belangrijk om voldoende informatie te geven over de inhoud van het gesprek (hier kan bij het interview op doorgevraagd worden).

CLU contact	
Naam school	
Gesproken met:	
Datum contactmoment	
Tijdsduur contactmoment	
Soort contactmoment	Vergadering/telefoon/e-mail/eerste telefonische contact
Onderwerp(en) van contactmoment	<i>Bij eerste telefonisch contact graag ook beginsituatie/vraag school noteren</i>
Is gesproken over interventies? Zo ja, welke interventies en welke gesprekspunten? (keuze, beslissing, verloop, afronding)	
Zijn er afspraken gemaakt over de werkwijze/aanpak? Zo ja, welke?	
Opmerkingen	