

# Op zoek naar verandering

Een analyse naar de mate waarin maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen in de beleidsplannen van schoolbesturen en in de plannen van scholen primair onderwijs worden opgenomen.

Dit artikel werd geschreven ter afronding van de master ‘Onderwijskundig Ontwerp en Advisering’ aan de Universiteit Utrecht.

Auteur: Margje van Muiswinkel 3643646

Begeleidende docent: Bert Versloot

Datum: 13 juni 2012

## **Samenvatting**

In deze thesis staan twee deelonderzoeken centraal. Ten eerste is onderzocht in hoeverre maatschappelijke en beleidsmatige, door de overheid geïnitieerde ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in de beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs zijn opgenomen. In dit deelonderzoek zijn, met behulp van een zelfontworpen checklist, twaalf beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs geanalyseerd. Uit de analyses is gebleken dat schoolbesturen meer beleidsmatige dan maatschappelijke ontwikkelingen in hun beleidsplannen opnemen, en dat deze verschillen niet op toeval berusten. Tevens zijn er weinig onderwerpen die als concreet actiepoint in de beleidsplannen worden opgenomen.

In het tweede deelonderzoek is bekeken of er een overeenkomst is tussen de beleidsplannen van schoolbesturen die gemiddeld hoog scoren op aanleidingen om onderwijs anders te gaan organiseren, en de schoolplannen van primair onderwijs scholen, horend bij een van deze schoolbesturen. Hiervoor zijn twaalf schoolplannen van scholen primair onderwijs geanalyseerd op dezelfde punten als in het eerste deelonderzoek. Uit de resultaten is gebleken dat scholen over het algemeen minder maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen in hun schoolplannen opnemen, dan de schoolbesturen waar zij bij horen. Ook zijn er weinig punten die als concreet actiepoint in het schoolplan worden opgenomen.

## **Inleiding**

### *Aanleiding*

De laatste jaren hebben er in onderwijsland verschillende hervormingen plaatsgevonden. Zo is er een opkomst van het competentiegericht onderwijs in MBO en HBO waar te nemen, hebben verschillende vormen van het 'nieuwe leren' in zowel primair als voortgezet onderwijs gestalte gekregen en heeft het (sociaal) constructivisme als leertheorie steeds meer voet aan de grond gekregen (Kanselaar, 2002; Praamsma, 2005; Volman, 2006). Daarnaast probeert een aantal scholen om meer vanuit de behoeften van leerlingen te werken, met aandacht voor authentieke en betekenisvolle taken. Er is een toegenomen oriëntatie op de belevingscomponent in het onderwijs; onderwijs mag niet saai zijn (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008). Tot slot wordt de eigen ontwikkeling van leerlingen meer gestimuleerd en spelen reflectie en feedback regelmatig een rol (Simard, 2004). Op deze manier probeert men de leerprocessen en leerresultaten van leerlingen te bevorderen (Shute, 2008).

Toch houden veel scholen vooralsnog vast aan traditioneel onderwijs. Castelijns, Koster en Vermeulen (2004) beschrijven de leerling in dit onderwijs als 'een vat dat volgegoten kan worden met objectieve kennis'. Kenmerken van dit leren zijn onder andere een klassikale werkwijze van de leerkracht, aansluiten op het 'gemiddelde kind' en eenzijdige communicatie (Reigeluth, 1999). De reden voor de veelvuldige toepassing van klassikaal onderwijs op basisscholen heeft te maken met het geven van instructie. Uit onderzoek van Elbaum, Vaughn, Hughes en Watson-Moody (1999) blijkt dat instructie een wezenlijk onderdeel is om goede leerresultaten te halen. Hunter (1982) heeft hierom het Hunter Direct Instruction Model ontwikkeld, dat door vele scholen is overgenomen (Grossen, 2004; Kousar, 2010). In dit model wordt, aan de hand van zeven stappen (terugblik, oriëntatie, instructie, oefenen, controle, verwerken en afronden), een zo effectief mogelijke instructie gegeven. Opvallend binnen dit model is de veelvuldige sturing en controle door de leerkracht en de eenzijdige communicatie (Reigeluth, 1999).

De vraag is echter of deze traditionele manier van werken aansluit op de maatschappelijke ontwikkelingen van de afgelopen jaren en het onderwijsbeleid dat door de overheid wordt geïnitieerd,

en of onderwijs niet anders georganiseerd moet gaan worden. Hiermee wordt bedoeld dat door scholen wordt afgestapt van de traditionele manier van werken en dat wordt nagedacht over veranderingen in de school, waardoor deze beter aansluit op de maatschappij van vandaag. Deze veranderingen kunnen gericht zijn op de organisatie van het onderwijs, door bijvoorbeeld groepsoverstijgend te gaan werken; op de leeromgeving, de leerinhoud of de inzet van het personeel (TOM: Onderwijs Anders, z.d.).

### *Maatschappelijke ontwikkelingen*

Er zijn verschillende maatschappelijke ontwikkelingen die als aanleiding kunnen dienen om onderwijs anders te gaan organiseren.

Ten eerste worden er tegenwoordig andere vaardigheden van mensen gevraagd dan vroeger. Hargreaves (2003) geeft aan dat in de hedendaagse kenniseconomie een steeds groter beroep wordt gedaan op creativiteit en innovatie. Reigeluth (1999) benoemt dat er binnen de wereld van educatie en training overgeschakeld moet worden van een geïndustrialiseerd tijdperk naar een informatietijdperk. De maatschappij vereist van mensen dat zij flexibel zijn, goed kunnen samenwerken, goed kunnen communiceren, initiatief nemen en zelfstandig en verantwoordelijk zijn. Ook wordt er van mensen gevraagd dat zij oplossingsgericht zijn en in staat zijn om meerdere oplossingen voor een probleem te bedenken. Trilling en Fadel (2009) omschrijven eveneens de veranderingen in de maatschappij. Volgens hen heeft er een omschakeling plaatsgevonden van een industrieel tijdperk naar een kennistijdperk (figuur 1). Andere vaardigheden staan centraal, met als belangrijkste eisen de mogelijkheid om snel nieuwe kennis te verkrijgen, en om '21st century skills' toe te kunnen passen. Deze '21st century skills' bestaan uit het kunnen oplossen van problemen, communiceren, teamwerken, het gebruik van technologie en innoveren. Trilling en Fadel (2009) geven aan dat leerlingen niet zijn voorbereid op het toepassen van deze vaardigheden. Er moet dan ook een omschakeling plaatsvinden van een onderwijssysteem, gericht op massaproductie, naar een onderwijssysteem, gericht op het verkrijgen en toepassen van kennis. Cheung en Chang (2010) benadrukken eveneens het belang van kwalitatief hoogstaand onderwijs.

### Industrial Age Value Chain

Extraction → Manufacturing → Assembly → Marketing → Distribution →  
Products (and Services)

### Knowledge Age Value Chain

Data → Information → Knowledge → Expertise → Marketing →  
Services (and Products)

Figuur 1. *Stappen om tot een product te komen, vroeger en nu* (Trilling, & Fadel, 2009).

Daarnaast is in de samenleving het gebruik van ICT sterk toegenomen. Tegenwoordig worden er in de wereld meer dan twee biljoen mobiele telefoons gebruikt. Toegang tot het internet groeit snel in huizen, scholen, wijkcentra en internetcafés (Trilling, & Fadel, 2009). ICT wordt ingezet als instrument voor interactie met elkaar en de omgeving; het zoeken en verwerken van informatie; het geven van visuele ondersteuning; het spelen van games en als communicatiemiddel (Veen, & Jacobs, 2005). Dit geeft veel mogelijkheden om te leren en vaardigheden te ontwikkelen (Trilling, & Fadel, 2009). Wanneer de huidige digitalisering vertaald wordt naar het onderwijs, betekent dit dat de computer een grote rol in het dagelijks onderwijs zou moeten opeisen. Onderzoek door Van Rooij (2010) toont echter aan dat in 2010 slechts 43,9% van de leerlingen wekelijks op school op internet zat.

Ten derde zijn er twee belangrijke demografische ontwikkelingen gaande. Allereerst is er volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS, 2011a) een afname in aantal geboortes in Nederland te zien. Dit heeft tot gevolg dat scholen kleiner worden en moeten vechten om hun bestaan. Daarmee komt ook de kwaliteit van deze scholen in het geding. Kooijman, Huijbregts, en Gerrits (2009) geven aan dat op kleine scholen soms een erg gesloten cultuur heerst, waardoor niet altijd de juiste beslissingen worden genomen. Ook is er op deze scholen een lager verwachtingspatroon waarneembaar en zijn leerkrachtvaardigheden, door inzet van combinatieklassen, van grotere invloed op de ontwikkeling van de leerlingen. Genoemde tendens is vooral waar te nemen in de noordelijke provincies, Zeeland en delen van Limburg. Daarnaast blijkt uit onderzoek van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011b) dat er in het primair onderwijs vanaf 2017 serieuze

tekorten ontstaan door de vergrijzing. Cijfers van het CBS (2011b) laten eveneens een dalend aantal werkzame leerkrachten zien. De overheid heeft maatregelen genomen om deze tendens tegen te gaan (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007). Ook worden er verschillende pilots uitgevoerd om onderwijs anders te organiseren met minder personeel of het actiever inzetten van onderwijsassistenten. (InnovatieImpuls Onderwijs, z.d.).

Tot slot wordt er in Nederland steeds meer aandacht besteed aan de huisvesting en inrichting van het onderwijs in het perspectief van bredere doelstellingen. Zo worden er een aantal kindcentra ontwikkeld (Gemeente Almere, 2011; Gemeente Helmond, 2011). Dit zijn centra waar kinderen in de leeftijd van 0 - tot 13 jaar zich in doorgaande lijnen kunnen ontwikkelen (Gemeente Helmond, 2011). In kindcentra zal er een intensieve samenwerking plaatsvinden tussen onderwijs, kinderopvang en buitenschoolse opvang. De betrokken organisaties houden de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van hun eigen kerntaken, maar verbinden zich aan de gemeenschappelijke doelen en aanpak binnen het kindcentrum. Eén partij is eindverantwoordelijke voor het bewaken en bijstellen van de doelstellingen en de dagelijkse werkzaamheden. Dit vraagt verregaande samenwerking tussen en met teams (Trilling, & Fadel, 2009). Een meer eenvoudige versie van deze kindcentra zijn de zogenoemde 'Brede Scholen', multifunctionele accommodaties waar een kind de hele dag terecht kan, bijvoorbeeld voor voorschoolse opvang (VSO), de basisschool en de naschoolse opvang (NSO). Deze trend is overgewaaid uit de Verenigde Staten, waar 'community schools' al langer bestaan (Emmelot, van der Veen, & Ledaux, 2006). Ook in Groot-Brittannië zijn meerdere initiatieven te vinden voor dit soort centra (Hargreaves, 2010). Een oorzaak van deze trend kan gevonden worden in het bestrijden van onderwijsachterstanden, het concept van de 'verlengde schooldag' en het aangaan van relaties met de omgeving, zodat er constant leren plaatsvindt (Emmelot, van der Veen, & Ledaux, 2006). Ook de trend dat steeds meer ouders beiden werken kan als belangrijke oorzaak worden aangewezen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2012).

### *Beleidsmatige ontwikkelingen*

Vanuit de maatschappelijke ontwikkelingen vloeien er, vanuit de overheid, verschillende beleidsmatige ontwikkelingen voort die mee kunnen worden genomen als aanleiding om onderwijs anders te gaan organiseren. Hargreaves (2010) geeft aan dat beleidsmatige ontwikkelingen pas daadwerkelijk voor resultaat zorgen wanneer er sprake is van een sterke en inclusieve visie die mensen bindt en energie geeft. Hij gaat in op het onderwijs in Finland, waar met meerdere stakeholders over de ontwikkeling van het onderwijs wordt gesproken. De premier, voorzitters van universiteiten en leiders uit het bedrijfsleven komen regelmatig bijeen om het land naar een hightech toekomst te leiden. Door dit inclusieve systeem van optimisme en innovatie, voelen veel mensen zich aangetrokken tot het beroep van leerkracht. In veel landen, zoals de Verenigde Staten, Groot-Brittannië en Nederland, is er echter geen sprake van een sterke, inclusieve visie, maar zijn er eisen van de overheid over waar het onderwijs aan moet voldoen en wat voor veranderingen scholen door moeten voeren (Hargreaves, 2010).

De belangrijkste eisen van de Nederlandse overheid staan vermeld in het Actieplan Leerkracht (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2007). In dit rapport staan drie thema's centraal, te weten; een sterker beroep; een professionelere school en een betere beloning. Met 'een sterker beroep' wordt geprobeerd het beroep van leraar meer aanzien te geven, onder andere door een sterke beroepsvereniging (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) in te zetten, onderscheid te maken tussen basisleerkrachten en excellente leerkrachten, de invoering van de Lerarenbeurs voor professionalisering van leerkrachten en het verbeteren van de kwaliteit van lerarenopleidingen. Hierbij is een professionele school van belang, waar gewerkt wordt aan het versterken van de medezeggenschap van leerkrachten, er toezicht wordt gehouden op de kwaliteit van het leraarschap en aanpassingen worden gemaakt op het gebied van werkdruk, participatie en diversiteit. Zo kan bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van specifieke kwaliteiten van leerkrachten en kunnen onderwijsassistenten actiever bij het lesgeven betrokken worden (InnovatieImpuls Onderwijs, z.d.). Verantwoordelijk voor deze veranderingen zijn de schoolbesturen, die verantwoording moeten afleggen aan de Onderwijsinspectie.

Een tweede, beleidsmatige ontwikkeling is dat in het Nederlandse onderwijs recht moet worden gedaan aan verschillen tussen kinderen. Anders gezegd; er moet niet meer aangesloten worden op het ‘gemiddelde kind’, maar op de behoeften van elk kind, om zo de kwaliteiten van elk persoon optimaal te kunnen benutten. Er moet worden gedifferentieerd. Dit betekent dat leerlingen specifiek behandeld worden op grond van kennis die de leerkracht heeft over relevante verschillen, zoals leeftijd, sekse, sociaaleconomisch milieu, etniciteit, intelligentie, persoonlijkheid, prestatie, leerstijl of motivatie (Simons, 1995). Passend Onderwijs, dat wordt ingevoerd vanaf 2012, is een manier van werken die hier goed op aansluit (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Het kabinet wil dat leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, beter worden geholpen. Dit kunnen zowel kinderen zijn die vooruit lopen in hun ontwikkeling als leerlingen die een achterstand of een handicap hebben. Daarom is het vanaf augustus 2013 verplicht dat scholen een passende plek bieden aan deze kinderen, de zogenaamde ‘zorgplicht’, wat gepaard gaat met veranderingen in organisatie, leeromgeving en personeel.

Ten derde moeten de prestaties van leerlingen omhoog, met nadruk op verbetering van prestaties in rekenen en taal. De overheid heeft hiervoor het Actieplan Basis voor Presteren opgesteld (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011a). In figuur 2 worden de belangrijkste doelen van dit actieplan genoemd. Ook in andere landen, zoals de Verenigde Staten en Finland, wordt veel aandacht besteed aan het verbeteren van de prestaties in het onderwijs (New Commission on the Skills of the American Workforce, 2007; Hargreaves; 2010). Hargreaves (2010) benadrukt dat voor het verbeteren van prestaties, vroegtijdige zelfstandigheid noodzakelijk is.



### **Ambities actieplan 'Basis voor Presteren'**

#### De leerprestaties gaan omhoog:

##### *Eindopbrengsten:<sup>1</sup>*

- Het gemiddelde prestatieniveau op de Cito-eindtoets is in 2015 gestegen van 535,4 in 2010 naar het niveau van score 537.
- De grensscore voor de beste 20% van de leerlingen ligt in 2010 tussen de 543 en 544. Deze grensscore moet in 2015 zijn gestegen naar het niveau van score 545.

##### *Ondermaats presterende scholen:*

- Het aantal zeer zwakke scholen is de afgelopen periode gehalveerd, maar wordt nog verder teruggebracht (van 57 naar 35 in 2015). Het aantal taal- en rekenzwakke scholen wordt gehalveerd (van 238 naar 119).

##### *Excellente scholen:*

- Alle excellent presterende scholen ontvangen het predicaat excellent. Hierbij wordt gekeken naar opbrengsten op het gebied van taal en rekenen en andere punten waarop deze scholen uitblinken.

#### Het percentage opbrengstgerichte scholen verdubbelt:

- Opbrengstgericht werken leidt aantoonbaar tot betere prestaties. Daarom wordt ingezet op een forse ambitie. Nu scoort 30% van de scholen voldoende op de inspectie-indicatoren voor opbrengstgericht werken. Dit wordt in 2015 verdubbeld naar 60%.
- Voor 2018 is het streven dat 90% van alle scholen opbrengstgericht werkt.

Figuur 2. Doelen actieplan 'Basis voor Presteren' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011a).

Tot slot is er in de maatschappij veel nadruk komen te liggen op een 'leven lang leren' houding. Trilling en Fadel (2009) geven aan dat hoe meer een persoon leert, des te groter zijn kans is op een betere baan. De Europese Raad (2000) heeft op de Lissabon agenda van begin deze eeuw een hoge prioriteit aan de 'leven lang leren' houding gegeven. Doel was om Europa tot een van de meest competitieve en dynamische kenniseconomieën in de wereld te maken. Hiervoor werd veel flexibiliteit van werknemers gevraagd. Zo moesten zij zich snel kunnen aanpassen aan wisselende economische omstandigheden, bereid zijn om van baan te veranderen en om perioden van werk met scholing af te wisselen. In navolging van de Lissabon agenda is er door het kabinet Balkenende II in het Nationale Hervormingsprogramma 2005-2008 eveneens aandacht besteed aan de leven lang leren houding (Eerste Kamer, 2005). De nadruk ligt op de stimulering van het tot stand komen van meer duale projecten waarin leren en werken met elkaar verbonden zijn, en in de erkenning van de zogenaamde Eerder Verworven Competenties (EVC). Bij de EVC-procedure wordt bekeken welke 'inofficiële' kennis erkenning kan krijgen of welke scholing een persoon nog moet volgen, wil hij een diploma kunnen ontvangen dat hem ook buiten zijn huidige werkkring verder kan helpen. De 'leven lang leren

houding' is naar onderwijsniveau vertaald in de Nota Werken in het Onderwijs 2012, waarin wordt benoemd dat er aandacht moet worden blijven besteed aan de professionalisering van leerkrachten, zodat zij op de hoogte blijven van de nieuwste ontwikkelingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011b).

### *Overzicht*

Bovenstaande ontwikkelingen worden samengevat in tabel 1. De ontwikkeling 'een leven lang leren' is geïntegreerd in de overige ontwikkelingen.

Tabel 1. *Maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen.*

<b>Maatschappelijke ontwikkelingen</b>	<b>Beleidsmatige ontwikkelingen</b>
21st century skills	Actieplan Leerkracht
ICT	Passend Onderwijs
Leerlingenaantal en inzet personeel	Beter Presteren
Positionering school in samenleving	

### *Onderzoeksvraag*

Uit de inleiding komt naar voren dat er de afgelopen jaren meerdere, belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen in de maatschappij hebben plaatsgevonden (o a. Reigeluth, 1999; Trilling, & Fadel, 2009) Hieruit vloeien, door de overheid gestelde, eisen uit voort waar het primair onderwijs aan moet voldoen (o.a. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011a; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011b). Beide soorten ontwikkelingen kunnen aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren. De vraag is echter of de schoolbesturen primair onderwijs daadwerkelijk deze ontwikkelingen in hun beleidsplannen opnemen. Eveneens is het de vraag of de ontwikkelingen die door de schoolbesturen primair onderwijs in hun beleidsplannen zijn opgenomen, op de scholen worden nagestreefd en geïmplementeerd. Onderzoek door Hannay, Smeltzer Erb en Ross (2001) geeft aan dat de implementatie van beleid naar de praktijksituatie vaak moeizaam verloopt. Onderzoek van Debray (2005) bevestigt deze aanname.

De vraag die in deze thesis centraal zal staan, luidt dan ook als volgt:

*In hoeverre zijn maatschappelijke en vanuit de overheid geïnitieerde beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in de beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs opgenomen, en in hoeverre vertalen scholen primair onderwijs deze aanleidingen vanuit het beleidsplan van hun schoolbestuur naar hun schoolplannen?*

Deze onderzoeksvraag is op te splitsen in twee delen, te weten:

- Deel 1: *In hoeverre zijn maatschappelijke en vanuit de overheid geïnitieerde beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in de beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs opgenomen?*
- Deel 2: *In hoeverre vertalen scholen primair onderwijs deze aanleidingen vanuit het beleidsplan van hun schoolbestuur naar hun schoolplannen?*

Om de onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden is de keuze gemaakt om twee deelonderzoeken uit te voeren. Het eerste onderzoek is gericht op schoolbesturen primair onderwijs en gaat in op in hoeverre zij maatschappelijk en vanuit de overheid geïnitieerde beleidsmatige ontwikkelingen, wat mogelijke aanleidingen zijn om onderwijs anders te gaan organiseren, in hun beleidsplannen hebben opgenomen. Het tweede deelonderzoek gaat vervolgens in de vertaalslag van bestuursniveau naar schoolniveau. In dit onderzoek wordt bekeken of er een overeenkomst is tussen de beleidsplannen van schoolbesturen die gemiddeld hoog scoren op aanleidingen om onderwijs anders te gaan organiseren, en de schoolplannen van primair onderwijs scholen, horende bij een van deze schoolbesturen.

## *Hypothesen*

### Deelonderzoek 1

Aangezien de overheid eisen stelt over waar het primair onderwijs aan moet voldoen, wordt er verwacht dat er binnen de beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs meer terug te vinden zal zijn over de beleidsmatige ontwikkelingen, dan over de maatschappelijke ontwikkelingen (o.a. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011a; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011b). Hier worden immers geen eisen over gesteld. De verwachting is daarom dat de gemiddelde

scores op de stellingen, horend bij de beleidsmatige ontwikkelingen, hoger zullen zijn dan de gemiddelde scores op de stellingen, horend bij de maatschappelijke ontwikkelingen.

De hypothese wordt daardoor als volgt:

$H_0$ : De gemiddelde scores van de beleidsmatige ontwikkelingen, zijn niet significant hoger dan de gemiddelde scores van de maatschappelijke ontwikkelingen.

$H_1$ : De gemiddelde scores van de beleidsmatige ontwikkelingen, zijn significant hoger dan de gemiddelde scores van de maatschappelijke ontwikkelingen.

### Deelonderzoek 2

Binnen dit onderzoek is er de verwachting dat er in de schoolplannen meer concreet zal worden ingegaan op de verschillende aanleidingen om onderwijs anders te gaan organiseren, waardoor de gemiddelde scores van de scholen hoger zijn dan de gemiddelde scores van het schoolbestuur waartoe zij behoren. Deze verwachting vloeit voort uit de eisen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, en de vertaalslag van deze eisen naar de beroepspraktijk (o .a. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011a; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011b).

De hypothese luidt dan ook als volgt:

$H_0$ : De gemiddelde scores van de scholen zijn niet significant hoger dan de gemiddelde scores van het schoolbesturen waartoe zij behoren.

$H_1$ : De gemiddelde scores van de scholen zijn significant hoger dan de gemiddelde scores van het schoolbesturen waartoe zij behoren.

## Deelonderzoek 1

*In hoeverre zijn maatschappelijke en vanuit de overheid geïnitieerde beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in de beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs opgenomen?*

## **Inleiding**

Dit eerste onderzoek is gericht op schoolbesturen primair onderwijs en gaat in op in hoeverre zij maatschappelijk en vanuit de overheid geïnitieerde beleidsmatige ontwikkelingen, wat mogelijke aanleidingen zijn om onderwijs anders te gaan organiseren, in hun beleidsplannen hebben opgenomen.

De hieruit voortvloeiende resultaten zullen worden meegenomen als startpunt voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag van deelonderzoek 2.

## **Methoden**

### *Onderzoeksopzet*

Binnen het eerste deelonderzoek is er gekozen voor een kwalitatief design, met een kwantitatieve verwerking. Het grote voordeel van deze methode is dat op eenvoudige wijze duidelijkheid kan worden verkregen in kwalitatieve data. Het onderzoek is gestart met een kwalitatieve analyse van twaalf beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs. Deze analyse vond plaats met behulp van een checklist, waarbij de typering in de beleidsplannen in scores zijn omgezet. De verkregen data zijn vervolgens geanalyseerd en geïnterpreteerd met behulp van statistische methoden. Vervolgens is er een conclusie getrokken. Tevens zijn de resultaten van deelonderzoek 1 ingezet bij het selecteren van de deelnemers aan deelonderzoek 2.

### *Deelnemers*

Deelnemers aan dit onderzoek zijn twaalf van de grootste schoolbesturen primair onderwijs in Nederland (bijlage 2). Deze schoolbesturen hebben allen meer dan 5000 leerlingen onder hun hoede.

### *Kwantitatief instrument*

Binnen dit onderzoek is er gekozen voor een kwantitatieve analyse van kwalitatieve gegevens. Dit is vormgegeven met behulp van een checklist voor dossieranalyse. Op deze manier kon op een eenvoudige, snelle en duidelijke manier inzicht worden verkregen in de strategische beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs. De checklist is opgesteld aan de hand van de maatschappelijke en door de overheid geïnitieerde beleidsmatige ontwikkelingen, zoals beschreven staat in de inleiding.

De eerste opzet is door de student gemaakt, waarna deze kritisch is bekeken door een medewerker van KPC Groep. Vervolgens zijn er verschillende stellingen aangepast en toegevoegd, zodat alle maatschappelijke en door de overheid geïnitieerde beleidsmatige ontwikkelingen gedekt werden. Er zijn twee verschillende schalen gemaakt.

Schaal 1 'Maatschappelijke ontwikkelingen' omvat 32 stellingen. Binnen deze groep zijn 4 subschalen gemaakt, te weten; '21st century skills', 'ICT', 'Leerlingenaantal en inzet personeel' en 'Positionering school in samenleving'. Voorbeelden van stellingen zijn; 'Aandacht besteden aan het probleemoplossend vermogen van leerlingen', 'Het leerlingenaantal daalt op een aantal scholen' en 'De school wordt als leergemeenschap gezien.'

Schaal 2 'Beleidsmatige ontwikkelingen' omvat 24 stellingen en bestaat uit de subschalen 'Actieplan Leerkracht', 'Passend Onderwijs' en 'Beter Presteren'. Voorbeelden van stellingen zijn; 'Leerkrachten krijgen meer medezeggenschap', 'Scholen stellen een zorgprofiel op' en 'De prestaties op het gebied van rekenen en taal verbeteren.'

De stellingen kunnen gescoord worden op een schaal 1 tot 4 (tabel 2). Een score van 3 of 4 betekent in dit geval een indicatie voor verder onderzoek ten behoeve van het beantwoorden van de vraag, horende bij het tweede deelonderzoek; *'In hoeverre vertalen scholen primair onderwijs deze aanleidingen vanuit het beleidsplan van hun schoolbestuur naar hun schoolplannen?'*

Tabel 2. *Wijze van scoren bij de checklist, gebaseerd op een Likert schaal van 1 tot 4.*

<b>Nummer</b>	<b>Uitleg</b>
1	Er staat niets in het beleidsplan over dit onderwerp vermeld.
2	Er wordt een toespeling in het beleidsplan op dit onderwerp gemaakt/ Het onderwerp wordt zijdelings genoemd.
3	Het onderwerp staat expliciet vermeld in het beleidsplan.
4	Het onderwerp staat expliciet vermeld in het beleidsplan en wordt als doel opgenomen voor de komende jaren/ er worden acties m.b.t. dit onderwerp genomen.

### *Procedure*

De checklists zijn afgenomen bij twaalf van de grootste schoolbesturen primair onderwijs van Nederland. Deze schoolbesturen zijn uitgekozen op basis van aantal leerlingen en de contacten die de betrokken adviseurs van KPC Groep (opdrachtgever van deze thesis) met deze schoolbesturen hebben. De deelnemers zijn dus niet random geselecteerd.

### *Kwantitatieve analyse*

Voordat met de daadwerkelijke dataverzameling begonnen kon worden, is de functionaliteit van het instrument getest door twee objectieve beoordelaars. Beiden hebben een beleidsplan geanalyseerd met behulp van de checklist. Aan de hand hiervan werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vastgesteld en werd het ingevulde instrument bekeken en besproken. Na het doorvoeren van enkele inhoudelijke wijzigingen en het bespreken van de verschillen in interpretatie van de stellingen, is de functionaliteit van het instrument opnieuw door twee objectieve beoordelaars getest door middel van het invullen van de checklist en het vaststellen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Vervolgens kon er gestart worden met de definitieve dataverzameling.

Nadat alle data verzameld en ingevoerd zijn, zijn er verschillende analyses uitgevoerd. De eerste stap in het analyseproces was het uitvoeren van een schaalanalyse voor elk van de twee ontwikkelingen (maatschappelijke ontwikkelingen, beleidsmatige ontwikkelingen). Eveneens werd er voor elk van de zeven subschalen een schaalanalyse gedaan. Tot slot zijn er een aantal t-testen



uitgevoerd om de opgestelde hypothese te kunnen testen en om te kunnen onderzoeken of de gemiddelden per subschaal significant van elkaar verschillen.

## **Resultaten**

### *Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid*

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is twee keer vastgesteld. De eerste keer was de deze, na het doorvoeren van enkele inhoudelijke wijzigingen in de formulering van de stellingen en het bespreken van de verschillen in interpretaties van de stellingen, redelijk ( $\alpha = .70$ ). Bij de tweede meting was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid opnieuw redelijk ( $\alpha = .68$ ). Er kon worden vervolgd met de definitieve dataverzameling.

### *Schaalanalyses*

Allereerst zijn er een schaalanalyse voor de twee ontwikkelingen (maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen) en een schaalanalyse voor elk van de zeven subschalen uitgevoerd (figuur 3). Na overleg met de thesisbegeleider over de keuze om de statistische analyses te vervolgen met de twee ontwikkelingen of de zeven subschalen, is ervoor gekozen om de overige analyses met de zeven subschalen uit te voeren. Op deze manier kunnen er meer waardevolle en diepgaander uitspraken worden gedaan over de verkregen data. Ook kan er op deze manier, op basis van inhoudelijke verantwoording, geschoven worden met de stellingen tussen de verschillende subschalen. Na het testen van Cronbach's Alpha hebben er een aantal veranderingen in de subschalen plaatsgevonden (figuur 3).

De voornaamste reden voor verwijdering en/ of verplaatsing van de stellingen heeft ermee te maken dat de stellingen in een subschaal onvoldoende samenhang hadden met elkaar. Daarom is er, in overleg met de medewerkers van KPC Groep, gekozen om enkele stellingen naar een andere subschaal te verplaatsen. De reden hiervoor was dat zij inhoudelijk beter binnen de nieuwe subschaal pasten. Tevens werd hierdoor het verwijderen van het aantal stellingen tot een minimum beperkt.

### *Hypothese toetsing*

Om te kunnen onderzoeken of de gemiddelden van de subschalen, horende bij ‘beleidsmatige ontwikkelingen’, significant hoger zijn dan de gemiddelden van de subschalen, horende bij ‘maatschappelijke ontwikkelingen’, is er gekeken naar de gemiddelden op beide ontwikkelingen (tabel 3). Voor de maatschappelijke ontwikkelingen is er een gemiddelde van 1.67 gevonden en voor de beleidsmatige ontwikkelingen een gemiddelde van 2.54. Er is een t-test uitgevoerd om na te gaan of deze verschillen significant zijn. Deze toets was eenzijdig, omdat er al een verwachting was over het resultaat. Er werd verwacht dat de gemiddelde scores op beleidsmatige ontwikkelingen significant hoger zijn dan de gemiddelde scores op maatschappelijke ontwikkelingen.

Tabel 3. *Beschrijvende statistieken twee ontwikkelingen.*

	<b>K</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Maatschappelijke ontwikkelingen	25	1.06	2.24	1.67	.37
Beleidsmatige ontwikkelingen	20	1.63	3.30	2.54	.55

Uit de t-test is gebleken dat de gemiddelden significant verschillen ( $t(11) = -5.21$ ;  $p < .05$ ). De  $p = .01$  is kleiner dan de eenzijdige overschrijdingskans  $\alpha = .05$ . Dit betekent dat het verschil in gemiddelde scores tussen beleidsmatige en maatschappelijke ontwikkelingen niet op toeval berust.

Figuur 3. Veranderingen in subschalen na analyse beleidsplannen.

Subschaal	Nr.	Stelling	Start Alpha	Verw. Stelling - en	Eind Alpha	Beh. stelling en
<b>21st century skills (maat. ontw.)</b>	A1	Aandacht besteden aan de brede ontwikkeling van leerlingen.	.16	A1	.61	A2
	A2	Aandacht besteden aan het probleemoplossend vermogen van leerlingen.		A7		A3
	A3	'21st century skills' (probleemoplossen, communicatie, teamwerken, het gebruik van technologie en innoveren) die leerlingen in de toekomstige maatschappij nodig hebben, krijgen de aandacht		A8		A4
	A4	Leren is meer dan alleen kennisoverdracht.		A9		A5
	A5	Samenwerking tussen leerlingen (van verschillende leeftijden) in het onderwijs bevorderen.				A6
	A6	Een 'leven lang leren' houding bevorderen bij leerlingen.				
	A7	Nadenken als leerkracht over welke doelen leerlingen moeten behalen.				
	A8	Leerlingen kennis laten maken met de echte wereld, door hen met levensechte, realistische situaties te maken laten krijgen.				
	A9	Scholen als leergemeenschappen, community's of practice of leerkringen zien.				
<b>ICT (maat. ontw.)</b>	B1	ICT inzetten bij het volgen en vastleggen van de ontwikkeling van leerlingen.	.59	B4	.62	B1
	B2	ICT als middel inzetten om onderwijs effectiever, efficiënter en aantrekkelijker te maken voor leerlingen.		B7		B2
	B3	De computer regelmatig als leermiddel inzetten.				B3
	B4	Het gebruik van sociale media op scholen bevorderen				B5
	B5	ICT als middel inzetten om de werkprocessen van leerkrachten te vergemakkelijken.				B6
	B6	ICT inzetten als toevoeging op de instructie van leerkrachten				
	B7	Inzetten van conventionele middelen (bijv. games) in het onderwijs.				
<b>Leerlingena antal en inzet personeel (maat.</b>	C1	Dalende leerlingaantallen op een aantal scholen.	.49	C4	.62	C1
	C2	Kleine scholen hebben organisatievraagstukken		C8		C2
	C3	Er wordt een grote groei van aantal leerlingen verwacht.				C3
	C4	Er is een tekort aan leerkrachten.				C5
	C5	Het schoolbestuur heeft financiële vraagstukken met betrekking tot de				C6

<b>ontw.)</b>		inzet van het personeel				C7
	C6	Andere functies actiever en meer inzetten op scholen (functiemix).				
	C7	Er wordt een verandering van omgeving verwacht van leerlingen (grote groep leerlingen verhuist bijv. door slopen flat)				
	C8	Scholen verhuizen naar een andere locatie in een ander soort milieu.				
<b>Position- ering van de school in de samen- leving (maat. ontw.)</b>	D1	Plannen om scholen onderdeel te laten worden van een kindcentrum.	.67	-	.68	D1
	D2	Samenwerking van teams met teams van andere organisaties (scholen, sportverenigingen e.d.).				D2
	D3	Scholen zoeken verbinding met VVE en of Centra van Jeugd en Gezin.				D3
	D4	Er zijn plannen om een Brede School te starten.				D4
	D5	Scholen worden als leefgemeenschap gezien.				D5
	D6	Scholen vormen zich om tot een multifunctionele accommodatie.				D6
	D7	Er wordt een nieuwe school gestart met nieuwe visie en nieuw gebouw.				D7
	D8	De rol van de ouder als partner				D8
						A8
<b>Actieplan Leerkracht (beleidsm. ontw.)</b>	E1	De speerpunten van het Actieplan Leerkracht worden als aandachtspunt benoemd.	.38	E4	.60	E1
	E2	Onderscheid maken tussen basisleerkrachten en excellente leerkrachten.		E5		E2
	E3	Professionalisering van leerkrachten (verder) ontwikkelen		E6		E3
	E4	De medezeggenschap van leerkrachten vergroten				E7
	E5	Werkdruk van de leerkrachten verlagen.				E8
	E6	De lonen van de leerkrachten aanpassen (prestatiebeloning).				E9
	E7	Gebruik maken van talenten, kwaliteiten en interesses van leerkrachten.				E10
	E8	Het bijbrengen van een onderzoekende houding van leerkrachten, ook in de school zelf (excellente leerkracht).				E11
	E9	Zorgen dat leerkrachten op de hoogte zijn van ontwikkelingen in het onderwijsveld (excellente leerkracht).				A9
	E10	Het schoolbestuur stuurt op de inzet van de prestatiebox middelen.				
	E11	Het schoolbestuur zoekt samenwerking met een PABO/ zet een eigen academie op.				
<b>Passend Onderwijs (beleidsm.)</b>	F1	Het plan 'Passend Onderwijs' wordt als aandachtspunt benoemd.	.85	-	.86	F1
	F2	Leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, worden beter geholpen.				F2
						F3

<b>ontw.)</b>	F3	Scholen stellen een zorgprofiel op.				F4
	F4	Uitstekend inspelen op verschillen tussen leerlingen				F5
	F5	Professionaliseren van leerkrachten op het gebied van inspelen op verschillen tussen leerlingen.				F6
	F6	Aandacht schenken aan talentontwikkeling.				F7
	F7	Samenwerking zoeken met andere partijen op het gebied van Passend Onderwijs.				F8
	F8	Maximaal tegemoetkomen aan onderwijsbehoeften van leerlingen.				A7
<b>Beter Presteren (beleidsm. ontw.)</b>	G1	Het 'Actieplan Basis voor Presteren' wordt als aandachtspunt benoemd.	-.11	G1	.60	G2
	G2	De prestaties op het gebied van rekenen en taal verbeteren.		G3		G5
	G3	Opbrengstgericht werken aandacht geven.		G4		
	G4	Scholen ontwikkelen zich tot excellente scholen				
	G5	De kwaliteit van scholen verbeteren				

*Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 4; n = 12 voor beide ontwikkelingen.*

#### *Beschrijvende statistieken bij de zeven subschalen*

In tabel 4 zijn de gemiddelden en standaardafwijkingen per subschaal te lezen. Naarmate het gemiddelde van een subschaal hoger is, betekent dit dat de schoolbesturen hier inhoudelijk meer over hebben opgenomen in hun beleidsplannen.

Allereerst is in tabel 4 te zien dat er geen enkel gemiddelde hoger dan 3 is, bij Likert schalen die lopen van minimum 1 tot maximum 4. Dit betekent dat er geen enkele subschaal is waarbij alle stellingen in het beleidsplan worden genoemd of als actiepunt worden opgenomen.

Binnen de maatschappelijke ontwikkelingen is het hoogste gemiddelde van de subschaal 'Positionering in de samenleving' (M = 2.17). Het hoogste gemiddelde binnen de beleidsmatige ontwikkelingen is van de subschaal 'Passend Onderwijs' (M = 2.61).

Ten derde zijn er twee gemiddelden gelijk, het gemiddelde van 'Positionering van de school in de samenleving' en het gemiddelde van 'Actieplan Leerkracht' (M = 3.11).

Tot slot valt op dat de gemiddelden van de beleidsmatige ontwikkelingen, te weten de subschalen ‘Actieplan Leerkracht’, ‘Passend Onderwijs’ en ‘Beter Presteren’, hoger zijn dan de gemiddelden van de maatschappelijke ontwikkelingen.

Tabel 4. *Beschrijvende statistieken zeven subschalen (m = maatschappelijke ontwikkeling, b = beleidsmatige ontwikkeling).*

	<b>K</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
21st century skills (m)	5	1.00	2.33	1.49	.49
ICT (m)	5	1.00	2.40	1.55	.63
Leerlingaantal en inzet personeel (m)	6	1.00	2.33	1.49	.49
Positionering van de school in de samenleving (m)	9	1.11	3.11	2.17	.62
Actieplan Leerkracht (b)	9	1.33	3.11	2.44	.48
Passend Onderwijs (b)	9	1.56	3.89	2.61	.85
Beter Presteren (b)	2	1.00	4.00	2.58	1.08

*Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 4; n = 12 voor alle subschalen.*

#### *Toetsing van gevonden verschillen subschalen maatschappelijke ontwikkelingen*

Om te kunnen toetsen of de gevonden verschillen van de subschalen, horende bij maatschappelijke ontwikkelingen, op toeval berusten, zijn er verschillende t-testen uitgevoerd. De resultaten van deze toetsingen zijn te vinden in tabel 5. De vermelde uitkomsten in deze tabel wijzen er op dat er sprake is van een statistisch significant verschil bij de subschalen ‘21st century skills’ en ‘Positionering van de school in de samenleving’ en bij de subschalen ‘Leerlingaantal en inzet personeel’ en ‘Positionering van de school in de samenleving’. Een vermoedelijke verklaring voor deze resultaten is dat er door de opkomst van de zogenoemde ‘Brede Scholen’, meer aandacht wordt besteed aan de brede ontwikkeling van leerlingen en dat dit andere leerkrachtvaardigheden vraagt, dan vroeger het geval was.

Tabel 5. Resultaten t-testen subschalen maatschappelijke ontwikkelingen

Subschalen	t-test (tweezijdig)			
	Verskil in M	t- waarde	df	p
21st century skills – ICT	.07	-.31	11	.76
21st century skills – leerlingaantal en inzet personeel	0	-	-	-
21st century skills – positionering van de school in de samenleving	.78	-3.31	11	.01
ICT – leerlingaantal en inzet personeel	-.07	.31	11	.76
ICT – positionering van de school in de samenleving	.71	-2.09	11	.06
Leerlingaantal en inzet personeel – positionering van de school in de samenleving	.78	-3.51	11	.01

*Noot. De combinatie 21st century skills – leerlingenaantal en inzet personeel was niet met een t-test te toetsen, aangezien de twee gemiddelden overeen komen. De waarschijnlijkheid van een niet gevonden verschil is niet relevant.*

#### *Toetsing van gevonden verschillen subschalen beleidsmatige ontwikkelingen*

Om te kunnen toetsen of de gevonden verschillen van de subschalen, horende bij beleidsmatige ontwikkelingen, op toeval berusten, zijn er eveneens verschillende t-testen uitgevoerd. De resultaten van deze toetsingen zijn te vinden in tabel 6. De vermelde uitkomsten in deze tabel wijzen er op dat er in geen van de gevallen sprake is van een statistisch significant verschil.

Tabel 6. Resultaten t-testen subschalen beleidsmatige ontwikkelingen

Subschalen	t-test (tweezijdig)			
	Vershil in M	t- waarde	df	p
Actieplan Leerkracht – Passend Onderwijs	.78	-.79	11	.44
Actieplan Leerkracht – Beter Presteren	.89	-.47	11	.65
Passend Onderwijs – Beter Presteren	.11	.07	11	.95

*Beschrijvende statistieken per subschaal per schoolbestuur*

In tabel 4 was te zien dat er geen enkel gemiddelde van een subschaal boven de 3 uitkomt, wat inhoudt dat er geen indicatie is dat schoolbesturen een onderwerp concreet benoemen of als actiepunt opnemen in hun beleidsplan. Daarom is er ingezoomd op de gemiddelden per subschaal per schoolbestuur. In tabel 7 worden deze gemiddelden weergegeven. Hierin is te lezen dat er zowel bij de gemiddelden per subschaal als de gemiddelden per schoolbestuur geen enkel gemiddelde hoger dan 3 is gescoord. Dit betekent dat er slechts in geringe mate maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen in de beleidsplannen worden opgenomen.

Wanneer men naar de gemiddelden per subschaal kijkt, valt op dat er binnen de maatschappelijke ontwikkelingen slechts een schoolbestuur is een gemiddelde boven de 3 heeft op een subschaal. Dit is schoolbestuur 1 op de subschaal ‘Positionering van de school in de samenleving’ (M = 3.11). Binnen de beleidsmatige ontwikkelingen zijn er meerdere schoolbesturen die een gemiddelde boven de 3 op een subschaal scoren. Dit houdt in dat scholen een subschaal concreet in hun beleidsplan noemen of als actiepunt opnemen. Zo scoort schoolbestuur 5 als enige schoolbestuur boven de 3 op de subschaal ‘Actieplan Leerkracht’ (M = 3.11) en zijn er vijf schoolbesturen die boven de 3 scoren op de subschaal ‘Passend Onderwijs’. Dit zijn de schoolbesturen 2, 3, 4, 5 en 6. Tevens zijn er vijf schoolbesturen die een gemiddelde op of boven de 3 scoren bij de subschaal ‘Beter Presteren’. Dit zijn de schoolbesturen 1, 2, 6, 10 en 12. Hiervan hebben drie schoolbesturen het maximum gemiddelde, namelijk de schoolbesturen 2, 6 en 10 (M = 4.00).



Wanneer men naar de gemiddelden van de schoolbesturen kijkt, is te zien dat schoolbestuur 10 gemiddeld het hoogste scoort op de subschalen, terwijl schoolbestuur 7 het laagste gemiddelde op alle subschalen laat zien. Tevens hebben de schoolbesturen 2, 6 en 10 de hoogste totale gemiddelden ( $M = 2.30$ ,  $M = 2.43$  en  $M = 2.61$ ). Deze gegevens worden meegenomen als startpunt voor deelonderzoek 2.

Tabel 7. Scores subschalen per schoolbestuur.

Subschaal/ schoolbestuur	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	M subs
21st century skills	1.67	1.17	1.17	1.00	1.17	1.50	1.00	1.50	2.33	2.17	2.17	1.00	1.49
ICT	1.20	1.00	2.20	1.20	2.40	2.40	1.00	1.00	1.80	2.40	1.00	1.00	1.55
Leerlingaantal en inzet personeel	1.80	1.17	1.17	1.00	1.17	1.00	1.50	1.00	2.33	2.17	2.17	1.00	1.49
Positionering van de school in de samenleving	3.11	2.89	1.11	2.11	1.44	2.56	1.44	2.44	2.22	2.22	2.22	2.44	2.17
Actieplan	2.44	2.78	2.11	2.89	3.11	2.56	2.11	2.78	1.33	2.67	2.33	2.11	2.44
Leerkracht													
Passend	2.22	3.11	3.78	3.89	3.44	3.00	1.78	1.56	1.78	2.67	1.56	2.56	2.61
Onderwijs													
Beter Presteren	3.00	4.00	1.00	1.50	2.50	4.00	1.00	2.00	2.50	4.00	2.50	3.00	2.58
M schoolbestuur	2.21	2.30	1.79	1.94	2.18	2.43	1.40	1.75	2.04	2.61	1.99	1.87	1.83

*Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 4.*

#### *Clustering van subschalen van hoog naar laag*

In tabel 8 zijn de gemiddelden van de subschalen per schoolbestuur geordend van hoog naar laag.

Allereerst valt op dat er zes schoolbesturen zijn die een gemiddelde hoger dan 2 scoren. Dit zijn de schoolbesturen 10, 6, 2, 1, 5 en 9. Opvallend is dat deze schoolbesturen allen in of in de nabije

omgeving van de Randstad gelegen zijn. Dit zou een vermoedelijke verklaring voor de hogere scores kunnen zijn.

Daarnaast zijn er vijf schoolbesturen die een gemiddelde boven de 1.50 hebben. Dit zijn de schoolbesturen 11, 5, 12, 3 en 8. Deze scholen zijn deels in en deels buiten de Randstad te vinden en hebben verschillende (religieuze) overtuigingen.

Tot slot heeft schoolbestuur 7 een gemiddelde onder de 1.50 ( $M = 1.40$ ). Dit schoolbestuur is buiten de Randstad gevestigd.

Tabel 8. Scores zeven subschalen naar gemiddelde

Subschaal/ schoolbestuur	10	6	2	1	5	9	11	4	12	3	8	7	M subs
21st century skills	2.17	1.50	1.17	1.67	1.17	2.33	2.17	1.00	1.00	1.17	1.50	1.00	1.49
ICT	2.40	2.40	1.00	1.20	2.40	1.80	1.00	1.20	1.00	2.20	1.00	1.00	1.55
Leerlingaantal en inzet personeel	2.17	1.00	1.17	1.80	1.17	2.33	2.17	1.00	1.00	1.17	1.00	1.50	1.49
Positionering van de school in de samenleving	2.22	2.56	2.89	3.11	1.44	2.22	2.22	2.11	2.44	1.11	2.44	1.44	2.17
Actieplan	2.67	2.56	2.78	2.44	3.11	1.33	2.33	2.89	2.11	2.11	2.78	2.11	2.44
Leerkracht													
Passend	2.67	3.00	3.11	2.22	3.44	1.78	1.56	3.89	2.56	3.78	1.56	1.78	2.61
Onderwijs													
Beter Presteren	4.00	4.00	4.00	3.00	2.50	2.50	2.50	1.50	3.00	1.00	2.00	1.00	2.58
M schoolbestuur	2.61	2.43	2.30	2.21	2.18	2.04	1.99	1.94	1.87	1.79	1.75	1.40	1.83

*Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 4.*

## Conclusie deelonderzoek 1

In dit hoofdstuk zullen conclusies worden getrokken over in hoeverre maatschappelijk en vanuit de overheid geïnitieerde ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in de beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs zijn opgenomen.

Achtereenvolgens zullen de maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen en de daarbij horende conclusies besproken worden.

### *Maatschappelijke ontwikkelingen*

Uit de gemiddelden van tabel 7 blijkt dat schoolbesturen primair onderwijs over het algemeen vrij laag scoren op het opnemen van maatschappelijke ontwikkelingen in hun beleidsplannen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren. Hier zijn verschillende verklaringen voor.

Allereerst valt op dat de schoolbesturen vrij weinig over '21st century skills' in hun beleidsplannen opnemen ( $M = 1.49$ ). Een mogelijke verklaring voor deze lage score is dat het bij '21st century skills' voornamelijk om vaardigheden gaat die in de klas worden onderwezen, zoals het kunnen oplossen van problemen, communicatie, teamwerken, het gebruik van technologie en innoveren (Trilling en Fadel, 2009). Het is daarom maar de vraag hoeveel hier op bestuursniveau over wordt opgenomen. Tevens is er, gezien de recente opkomst van '21st century skills', vermoedelijk nog geen effectieve implementatie mogelijk geweest. Onderzoek van Klein en Sorra (1996) wijst namelijk uit dat er, door de tijd heen, verschillende factoren een rol spelen bij het wel of niet slagen van een innovatietraject. Zo moeten deelnemers vaardig zijn en moeten eventuele obstakels die de toepassing van de innovatie bemoeilijken, zoveel mogelijk worden verwijderd. Daarnaast moet er ook een bepaalde mate van toewijding zijn bij de deelnemers om de innovatie toe te willen passen, het zogenoemde 'Fit of innovation with targeted users' values'. Pas wanneer er zowel sprake is van een goed implementatieklimaat als een match met de ideeën en waarden van de deelnemers, is effectieve implementatie, na verloop van tijd, mogelijk.

Dat schoolbesturen gemiddeld vrij weinig over ICT in hun beleidsplannen opnemen, is eveneens te verklaren vanuit het principe dat dit om een onderwerp gaat wat voornamelijk op schoolniveau wordt behandeld ( $M = 1.55$ ). Onderzoek op schoolniveau door Tondeur, Valcke en Van

Braak (2008) wijst uit dat de kenmerken van de school, zoals de bereidheid om te veranderen, de beschikbaarheid van een beleidsplan voor ICT en de houding van de leerkracht ten opzichte van ICT van grote invloed zijn op de implementatie van ICT in de praktijk. Voor veel leerkrachten en bestuurders is de toepassing van ICT als leermiddel nog vrij ongewoon.

Een mogelijke verklaring voor het lage gemiddelde op de subschaal 'Leerlingaantal en inzet personeel' ( $M = 1.49$ ) is te vinden in de grootte van de deelnemende schoolbesturen aan dit onderzoek. Zij zijn verantwoordelijk voor gemiddeld 5000 leerlingen en gevestigd in of rondom grote plaatsen. Krimp speelt nauwelijks een rol (Kooijman, Huijbregts, & Gerrits, 2009). Het aantal schoolgaande leerlingen blijft ongeveer gelijk, waardoor er door het schoolbestuur minder nagedacht hoeft te worden over het anders organiseren van onderwijs met minder personeel of het actiever inzetten van onderwijsassistenten (InnovatieImpuls Onderwijs, z.d.).

Tot slot is het hogere gemiddelde van de subschaal 'Positionering van de school in de samenleving' ( $M = 2.17$ ) te verklaren vanuit een aantal factoren. Zo zijn er steeds meer scholen die samenwerking zoeken met andere instanties. In 2007 waren er ongeveer 1300 'Brede Scholen' in Nederland aanwezig. Du Bois-Reymond (2009) geeft aan dat het de intentie is van zowel regering als gemeenten om dit aantal uit te breiden, waardoor men de opkomst van 'Brede Scholen' ook als beleidsmatige ontwikkeling zou kunnen zien. Een andere verklaring voor het gemiddelde op deze subschaal, is de trend om scholen om te vormen tot integrale kindcentra (Trilling, & Fadel, 2009). Deze trend wordt steeds meer zichtbaar in de samenleving (Gemeente Almere, 2011; Gemeente Helmond, 2011). Ten slotte is het verband tussen deze subschaal en de subschalen '21st century skills' en 'ICT' mogelijk te verklaren doordat er in alle drie de subschalen het gebruik van technologie een rol kan spelen (Trilling, & Fadel, 2009).

### *Beleidsmatige ontwikkelingen*

In tabel 7 is duidelijk te zien dat beleidsmatige ontwikkelingen meer naar voren komen in de beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs dan maatschappelijke ontwikkelingen.

Hier zijn een aantal mogelijke verklaringen voor.

Ten eerste is er de verplichting voor schoolbesturen om bepaalde onderwerpen in hun beleidsplannen op te nemen. Vooral het Actieplan Leerkracht bevat veel eisen over waar het onderwijs in Nederland volgens de overheid aan moet voldoen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2007). Stamet en Zwaneveld (2010) tonen aan dat deze eisen (deels) worden nageleefd. Zij geven aan dat in 2010 ongeveer 14.000 leraren in Nederland gebruik maakten van de lerarenbeurs en dat dit aantal in de toekomst verder zal toenemen.

Daarnaast is het hoge gemiddelde op de subschaal 'Passend Onderwijs' ( $M = 2.61$ ) mogelijk te verklaren doordat de overheid aangeeft dat er recht moet worden gedaan aan verschillen tussen leerlingen en dat leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, beter moeten worden geholpen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Dit wordt gecontroleerd door de onderwijsinspectie, waardoor schoolbesturen geneigd zijn hierop in te spelen. Tevens er binnen het huidige onderwijs steeds meer aandacht voor differentiatie en het aansluiten op onderwijsbehoeften van leerlingen (Simons, 1995).

Tot slot is een mogelijke verklaring van het gemiddelde op de subschaal 'Beter Presteren' dat dit een onderwerp is, wat voornamelijk op schoolniveau plaatsvindt. Onderzoek door de Inspectie van het Onderwijs (2010) toont aan dat de rol van schoolbesturen op veel scholen beperkt is. Veel besturen zijn weinig betrokken bij de opbrengsten van hun scholen. Dit blijkt uit het feit dat bijna 20% hierover nooit gesprekken met de scholen voert.

## Deelonderzoek 2

*In hoeverre vertalen scholen primair onderwijs deze aanleidingen vanuit het beleidsplan van hun schoolbestuur naar hun schoolplannen?*

## **Inleiding**

Dit tweede deelonderzoek gaat verder in de vertaalslag van bestuursniveau naar schoolniveau. In dit onderzoek wordt bekeken of er een overeenkomst is tussen de beleidsplannen van schoolbesturen die gemiddeld hoog scoren op aanleidingen om onderwijs anders te gaan organiseren, en de schoolplannen van primair onderwijs scholen, horende bij een van deze schoolbesturen.

## **Methoden**

### *Onderzoeksopzet*

In het tweede deelonderzoek zijn in totaal 12 schoolplannen van scholen primair onderwijs geanalyseerd, horende bij drie van de meest innovatieve schoolbesturen van deelonderzoek 1 (tabel 7, & 8). Deze analyse vond plaats met behulp van een checklist, waarbij de typering in de beleidsplannen in scores zijn omgezet. De verkregen data zijn vervolgens geanalyseerd en geïnterpreteerd met behulp van statistische methoden. Afsluitend is de onderzoeksvraag beantwoord.

### *Deelnemers*

Deelnemers aan dit onderzoek zijn twaalf primair onderwijs scholen, horend bij de drie meest innovatieve schoolbesturen van deelonderzoek 1 (tabel 7, 8, & bijlage 2). Deze deelnemers zijn at random geselecteerd.

### *Kwantitatief instrument*

In deelonderzoek 2 is gebruik gemaakt van hetzelfde instrument als in deelonderzoek 1.

### *Procedure*

In dit tweede deelonderzoek is bekeken of er een overeenkomst is tussen de beleidsplannen van schoolbesturen die gemiddeld hoog scoren op aanleidingen om onderwijs anders te gaan organiseren, en de schoolplannen van primair onderwijs scholen, horende bij een van deze schoolbesturen.

Hiervoor is gebruik gemaakt van dezelfde checklist als in deelonderzoek 1, met soms enigszins gewijzigde stellingen ('school' in plaats van 'scholen', en 'school' in plaats van 'schoolbestuur').

De checklists zijn afgenomen bij vier scholen van de drie meest innovatieve schoolbesturen primair onderwijs. In totaal zijn er dus twaalf schoolplannen geanalyseerd. Deze scholen zijn at random geselecteerd.

### *Kwantitatieve analyse*

Nadat alle data verzameld en ingevoerd zijn, zijn er verschillende analyses uitgevoerd. De eerste stap in het analyseproces was het uitvoeren van een schaalanalyse voor elk van de zeven subschalen. Tevens is er een t-test uitgevoerd om de opgestelde hypothese te kunnen testen. Tot slot is er op kwalitatief niveau een vergelijking gemaakt tussen de scores van de drie schoolbesturen en de scores van de scholen die hieronder vallen.

## **Resultaten**

### *Schaalanalyses*

Na analyse van de schoolplannen van twaalf scholen voor primair onderwijs, is er een schaalanalyse over de zeven subschalen gedaan. Na het testen van Cronbach's Alpha hebben er een aantal veranderingen in de subschalen plaatsgevonden (figuur 4). De voornaamste reden voor verwijdering van de stellingen heeft ermee te maken dat de stellingen in een subschaal onvoldoende samenhang hadden met elkaar.



Figuur 4. Veranderingen in subschalen na analyse schoolplannen.

Subschaal	Nr.	Stelling	Start Alpha	Verw. Stellingen	Eind Alpha	Beh. stellingen
<b>21st century skills</b>	A1	Aandacht besteden aan de brede ontwikkeling van leerlingen.	.47	A5	.60	A1
	A2	Aandacht besteden aan het probleemoplossend vermogen van leerlingen.				A2
	A3	'21st century skills' (probleemoplossen, communicatie, teamwerken, het gebruik van technologie en innoveren) die leerlingen in de toekomstige maatschappij nodig hebben, krijgen de aandacht				A3
	A4	Leren is meer dan alleen kennisoverdracht.				A4
	A5	Samenwerking tussen leerlingen (van verschillende leeftijden) in het onderwijs bevorderen.				A6
	A6	Een 'leven lang leren' houding bevorderen bij leerlingen.				A7
	A7	Nadenken als leerkracht over welke doelen leerlingen moeten behalen.				A8
	A8	Leerlingen kennis laten maken met de echte wereld, door hen met levensechte, realistische situaties te maken laten krijgen.				A9
	A9	Scholen als leergemeenschappen, community's of practice of leerkringen zien.				
<b>ICT</b>	B1	ICT inzetten bij het volgen en vastleggen van de ontwikkeling van leerlingen.	.37	B1 B4 B5	.67	B2
	B2	ICT als middel inzetten om onderwijs effectiever, efficiënter en aantrekkelijker te maken voor leerlingen.				B3
	B3	De computer regelmatig als leermiddel inzetten.				B6
	B4	Het gebruik van sociale media op scholen bevorderen				B7
	B5	ICT als middel inzetten om de werkprocessen van leerkrachten te vergemakkelijken.				
	B6	ICT inzetten als toevoeging op de instructie van leerkrachten				
	B7	Inzetten van conventionele middelen (bijv. games) in het onderwijs.				
<b>Leerlingen aantal en inzet</b>	C1	Dalende leerlingaantallen op een aantal scholen.	-.17	-	-	-
	C2	Kleine scholen hebben organisatievraagstukken				
	C3	Er wordt een grote groei van aantal leerlingen verwacht.				

<b>personeel</b>	C4	Er is een tekort aan leerkrachten.				
	C5	Het schoolbestuur heeft financiële vraagstukken met betrekking tot de inzet van het personeel				
	C6	Andere functies actiever en meer inzetten op scholen (functiemix).				
	C7	Er wordt een verandering van omgeving verwacht van leerlingen (grote groep leerlingen verhuist bijv. door slopen flat)				
	C8	Scholen verhuizen naar een andere locatie in een ander soort milieu.				
<b>Pos. van de school in de samenleving</b>	D1	Plannen om scholen onderdeel te laten worden van een kindcentrum.	.54	D2	.63	D1 D3 D4 D5 D6 D7 D8
	D2	Samenwerking van teams met teams van andere organisaties (scholen, sportverenigingen e.d.).				
	D3	Scholen zoeken verbinding met VVE en of Centra van Jeugd en Gezin.				
	D4	Er zijn plannen om een Brede School te starten.				
	D5	Scholen worden als leefgemeenschap gezien.				
	D6	Scholen vormen zich om tot een multifunctionele accommodatie.				
	D7	Er wordt een nieuwe school gestart met nieuwe visie en nieuw gebouw.				
	D8	De rol van de ouder als partner				
<b>Actieplan Leerkracht</b>	E1	De speerpunten van het Actieplan Leerkracht worden als aandachtspunt benoemd.	-.11	E4 E5 E7 E8 E9	.61	E1 E2 E3 E6 E10 E11
	E2	Onderscheid maken tussen basisleerkrachten en excellente leerkrachten.				
	E3	Professionalisering van leerkrachten (verder) ontwikkelen				
	E4	De medezeggenschap van leerkrachten vergroten				
	E5	Werkdruk van de leerkrachten verlagen.				
	E6	De lonen van de leerkrachten aanpassen (prestatiebeloning).				
	E7	Gebruik maken van talenten, kwaliteiten en interesses van leerkrachten.				
	E8	Het bijbrengen van een onderzoekende houding van leerkrachten, ook in de school zelf (excellente leerkracht).				
	E9	Zorgen dat leerkrachten op de hoogte zijn van ontwikkelingen in het onderwijsveld (excellente leerkracht).				
	E10	Het schoolbestuur stuurt op de inzet van de prestatiebox middelen.				
	E11	Het schoolbestuur zoekt samenwerking met een PABO/ zet een eigen academie op.				

<b>Passend</b>	F1	Het plan 'Passend Onderwijs' wordt als aandachtspunt benoemd.	.16	F1	.61	F3
<b>Onderwijs</b>	F2	Leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, worden beter geholpen.		F2		F4
	F3	Scholen stellen een zorgprofiel op.		F6		F5
	F4	Uitstekend inspelen op verschillen tussen leerlingen		F7		F8
	F5	Professionaliseren van leerkrachten op het gebied van inspelen op verschillen tussen leerlingen.				
	F6	Aandacht schenken aan talentontwikkeling.				
	F7	Samenwerking zoeken met andere partijen op het gebied van Passend Onderwijs.				
	F8	Maximaal tegemoetkomen aan onderwijsbehoeften van leerlingen.				
<b>Beter Presteren</b>	G1	Het 'Actieplan Basis voor Presteren' wordt als aandachtspunt benoemd.	-.07	-	-	-
	G2	De prestaties op het gebied van rekenen en taal verbeteren.				
	G3	Opbrengstgericht werken aandacht geven.				
	G4	Scholen ontwikkelen zich tot excellente scholen				
	G5	De kwaliteit van scholen verbeteren				

*Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 4; n = 12 voor beide ontwikkelingen.*

#### *Pas op de plaats*

Aangezien uit figuur 4 blijkt dat niet alle subschalen voldoende betrouwbaar zijn, is er nagedacht over mogelijke andere oplossingen om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. In overleg met de thesisbegeleider is ervoor gekozen om in deelonderzoek 2 dezelfde stellingen te behouden als in deelonderzoek 1, ondanks een eventueel te laag bevonden Cronbach's Alpha. Op deze manier kan er een inhoudelijke vergelijking tussen de zeven subschalen op bestuursniveau (deelonderzoek 1) en de zeven subschalen op schoolniveau (deelonderzoek 2) worden gemaakt en kan de onderzoeksvraag van deelonderzoek 2 worden beantwoord.

### *Beschrijvende statistieken zeven subschalen*

In tabel 9 zijn de beschrijvende statistieken per subschaal te lezen. Naarmate het gemiddelde van een subschaal hoger is, betekent dit dat de scholen hier inhoudelijk meer over hebben opgenomen in hun beleidsplannen.

Allereerst is in tabel 9 te zien dat er slechts een gemiddelde hoger dan 3 is. Dit betekent dat er in zes van de zeven subschalen geen stellingen zijn die alle in het beleidsplan worden genoemd of als actiepunt worden opgenomen.

Binnen de maatschappelijke ontwikkelingen is het hoogste gemiddelde voor de subschaal 'Positionering in de samenleving' ( $M = 1.94$ ). Het hoogste gemiddelde binnen de beleidsmatige ontwikkelingen is van de subschaal 'Beter Presteren' ( $M = 3.79$ ). Dit geeft aan dat scholen hier relatief veel over opnemen in hun schoolplannen.

Tot slot valt op dat de gemiddelden van de beleidsmatige ontwikkelingen, te weten de subschalen 'Actieplan Leerkracht', 'Passend Onderwijs' en 'Beter Presteren', over het algemeen hoger zijn dan de gemiddelden van de maatschappelijke ontwikkelingen. Hier zal in de volgende paragraaf dieper op worden ingegaan.

Tabel 9. Beschrijvende statistieken zeven subschalen (*m* = maatschappelijke ontwikkeling, *b* = beleidsmatige ontwikkeling).

	<b>Aantal items</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
21st century skills (m)	5	1.00	1.80	1.13	.27
ICT (m)	5	1.00	2.20	1.50	.47
Leerlingaantal en inzet personeel (m)	6	1.00	1.50	1.10	.17
Positionering van de school in de samenleving (m)	9	1.11	2.78	1.94	.54
Actieplan Leerkracht (b)	9	1.44	2.00	1.76	.21
Passend Onderwijs (b)	9	1.11	2.67	2.04	.50
Beter Presteren (b)	2	2.50	4.00	3.79	.50

*Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 4; n = 12 voor alle subschalen.*

#### *Toetsing hypothese 1*

Om te kunnen onderzoeken of de gemiddelden van de subschalen, horende bij beleidsmatige ontwikkelingen significant hoger zijn dan de gemiddelden van de subschalen, horende bij maatschappelijke ontwikkelingen, is er gekeken naar de gemiddelden op beide ontwikkelingen (tabel 10). Voor de maatschappelijke ontwikkelingen is er een gemiddelde gevonden van 1.42 en voor de beleidsmatige ontwikkelingen een gemiddelde van 2.53. Er is een t-test uitgevoerd om na te gaan of deze verschillen significant zijn. Deze toets was eenzijdig, omdat er al een verwachting was over het resultaat. Er werd verwacht dat de gemiddelde scores op beleidsmatige ontwikkelingen significant hoger zijn dan de gemiddelde scores op maatschappelijke ontwikkelingen.

Tabel 10. *Beschrijvende statistieken twee ontwikkelingen.*

	<b>Aantal items</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Maatschappelijke ontwikkelingen	25	1.08	1.68	1.42	.18
Beleidsmatige ontwikkelingen	20	2.00	2.81	2.53	.25

*Noot. Het theoretisch minimum = 1 en het theoretisch maximum = 4; n = 12 voor beide ontwikkelingen.*

Uit de t-test is gebleken dat de gemiddelden significant verschillen ( $t(11) = -12.54$ ;  $p < .05$ ). De  $p = .01$  is kleiner dan de eenzijdige overschrijdingskans  $\alpha = .05$ . Dit betekent dat het verschil in gemiddelde scores tussen beleidsmatige en maatschappelijke ontwikkelingen niet op toeval berust.

#### *Vergelijking gemiddelden innovatieve schoolbesturen en hun scholen*

Zoals al eerder aangegeven, wordt er in dit onderzoek bekeken of er een overeenkomst is tussen de beleidsplannen van schoolbesturen die gemiddeld hoog scoren op aanleidingen om onderwijs anders te gaan organiseren, en de schoolplannen van primair onderwijs scholen, horende bij een van deze schoolbesturen. De resultaten zijn in tabel 11 te lezen.

Allereerst valt op dat de gemiddelden van de scholen lager uitvallen dan de gemiddelden van het schoolbestuur waartoe zij behoren. Zo is het gemiddelde van schoolbestuur 2 bijvoorbeeld 2.30, terwijl het gemiddelde van de bijbehorende scholen 1.90 is.

Wanneer men de gemiddelden per subschaal van de scholen vergelijkt met het gemiddelde van hun schoolbestuur op die schaal, valt eveneens op dat de gemiddelden van de scholen grotendeels lager zijn dan de gemiddelden van hun schoolbestuur. Alleen de scholen, horende bij schoolbestuur 2, scoren hoger op de subschaal 'ICT' dan het schoolbestuur waartoe zij behoren.

Tot slot zijn er, net als in deelonderzoek 1, bij de resultaten van de scholen, slechts weinig gemiddelden boven de 3 te vinden. De scholen scoren alleen hoog op de subschaal 'Beter Presteren'. Dit betekent dat er weinig subschalen zijn waarbij alle stellingen in het schoolplan worden genoemd of als actiepoint worden opgenomen.

Tabel 11. *Vergelijking gemiddelden innovatieve schoolbesturen en hun scholen op de zeven subschalen.*

ss	sb 2	Scholen sb 2					sb 6	Scholen sb 6					sb 10	Scholen sb 10				
	M	1	2	3	4	M	M	1	2	3	4	M	M	1	2	3	4	M
<b>A</b>	1.17	1.20	1.60	1.00	1.00	1.20	1.50	1.80	1.00	1.00	1.00	1.20	2.17	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
<b>B</b>	1.00	1.80	2.00	1.00	2.20	1.75	2.40	1.60	1.60	1.00	1.80	1.50	2.40	2.00	1.00	1.00	1.00	1.25
<b>C</b>	1.17	1.00	1.17	1.00	1.00	1.04	1.00	1.00	1.33	1.00	1.00	1.08	2.17	1.50	1.17	1.00	1.00	1.17
<b>D</b>	2.89	2.00	1.11	1.67	2.11	1.72	2.56	1.56	2.78	2.11	2.22	2.17	2.22	1.67	2.33	1.33	2.33	1.92
<b>E</b>	2.78	1.44	1.44	2.00	1.67	1.64	2.56	1.89	2.00	1.89	1.78	1.89	2.67	1.89	1.89	1.78	1.44	1.75
<b>F</b>	3.11	2.44	2.11	2.00	1.33	1.97	3.00	1.11	2.00	2.44	2.33	1.97	2.67	1.89	2.56	2.67	1.56	2.17
<b>G</b>	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	2.50	4.00	3.38	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
<b>M</b>	2.30	1.98	1.92	1.81	1.91	1.90	2.43	1.71	2.10	1.71	2.02	1.88	2.61	1.99	1.99	1.83	1.76	1.89

*Noot 1. ss = subschaal, sb.. = schoolbestuur + nummer*

*Noot 2. A = 21st century skills, B = ICT, C = leerlingaantal en inzet personeel, D = positionering van de school in de samenleving, E = Actieplan Leerkracht,*

*F = Passend Onderwijs, G = Beter Presteren.*

### *Toetsing hypothese 2*

Om te onderzoeken of de verschillen in gemiddelden in subschalen tussen de schoolbesturen en de bijbehorende scholen op toeval berusten, zijn er een aantal t-testen uitgevoerd. Deze toetsen waren eenzijdig, omdat er al een verwachting was over het resultaat. Er werd verwacht dat de gemiddelde scores van de scholen significant hoger waren dan de gemiddelde scores van de schoolbesturen waartoe zij behoren. De resultaten van deze t-testen zijn te vinden in tabel 12. De resultaten wijzen erop dat de gemiddelde scores van de scholen in een aantal gevallen significant hoger zijn dan de gemiddelde scores van de schoolbesturen waartoe zij behoren. De scores zijn significant hoger bij de scholen van schoolbestuur 2 op de subschalen '21st century skills' en 'ICT', en de scholen van schoolbestuur 6 op de subschaal 'Leerlingaantal en inzet personeel'. De overige verschillen zijn significant, maar niet in de verwachte richting.



Tabel 12. Resultaten t-testen schoolbesturen en hun scholen

	<b>t-test (eenzijdig)</b>			
<i>Schoolbestuur 2 - scholen 2</i>	<i>Vershil in M</i>	<i>t-waarde</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
21st century skills	-.03	10.88	4	.01
ICT	-.75	6.67	4	.01
Leerlingaantal en inzet personeel	.13	25.65	4	.01
Positionering van de school in de samenleving	1.17	6.71	4	.01
Actieplan leerkracht	1.14	7.45	4	.01
Passend Onderwijs	1.14	7.56	4	.01
Beter Presteren	0	-	-	-
<i>Schoolbestuur 6 - scholen 6</i>	<i>Vershil in M</i>	<i>t-waarde</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
21st century skills	.30	7.58	4	.01
ICT	.90	7.48	4	.01
Leerlingaantal en inzet personeel	-.08	11.07	4	.01
Positionering van de school in de samenleving	.39	10.74	4	.01
Actieplan leerkracht	.67	14.67	4	.01
Passend Onderwijs	1.03	6.99	4	.01
Beter Presteren	.62	11.07	4	.01
<i>Schoolbestuur 10 - scholen 10</i>	<i>Vershil in M</i>	<i>t-waarde</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
21st century skills	1.17	5.29	4	.01
ICT	1.15	4.92	4	.01
Leerlingaantal en inzet personeel	1.00	6.22	4	.01
Positionering van de school in de samenleving	.30	8.32	4	.01
Actieplan leerkracht	.92	9.64	4	.01
Passend Onderwijs	.50	9.88	4	.01
Beter Presteren	0	-	-	-

*Noot. De vergelijking van de subschaal 'Beter Presteren' bij de schoolbesturen 2 en 10 waren niet met een t-test te toetsen, aangezien de twee gemiddelden overeen komen. De waarschijnlijkheid van een niet gevonden verschil is niet relevant.*

## Conclusie deelonderzoek 2

In dit hoofdstuk zullen conclusies worden getrokken over de mate van overeenkomst tussen de beleidsplannen van schoolbesturen die gemiddeld hoog scoren op aanleidingen om onderwijs anders te gaan organiseren, en de schoolplannen van primair onderwijs scholen, horende bij een van deze schoolbesturen.

### *Algemeen*

Wanneer men naar tabel 11 kijkt, valt op dat de gemiddelde scores van de scholen primair onderwijs, over het algemeen lager zijn dan de gemiddelde scores van het schoolbestuur waartoe zij behoren. Hier zijn een aantal mogelijke oorzaken voor.

Ten eerste wijst onderzoek van Maurizio en Wilson (2004) uit dat het belangrijk is om beleidsmakers te hebben die een sterk framework en een positief klimaat kunnen creëren om beleid op schoolniveau te kunnen uitvoeren. Echter, door de grote mate van autonomie van veel scholen, wordt de doorvoering van innovaties op schoolniveau bemoeilijkt. Daardoor rijst de vraag op in hoeverre schoolbesturen daadwerkelijk in staat zijn om passend beleid voor scholen te creëren.

Daarnaast concluderen Stringfield, Reynolds en Schaffers (2008) op basis van 60 jaar onderzoek over onderwijshervormingen dat veel scholen niet in staat zijn om veranderingen door te voeren. Implementatiestrategieën, geïnitieerd door het schoolbestuur, worden bij veel scholen slecht toegepast, en de gewenste verbetering van resultaten is daardoor vaak slechts in beperkte mate aanwezig. Ook de benodigde steun om de verandering te laten slagen, ontbreekt vaak (Busman, Horsman, Klein, & Oomen, 2007).

Tot slot speelt de factor 'tijd een belangrijke rol bij de invoering van nieuw beleid. Uit onderzoek van Klein en Sorra (1996) komt naar voren dat effectieve implementatie pas na verloop van tijd mogelijk is. De oorzaak kan gevonden worden in het creëren van draagvlak bij de deelnemers, het verwijderen van eventuele obstakels en het uitvoeren van testcases.

### *Subschaal 'Beter Presteren'*

Het hoge gemiddelde van alle scholen op de subschaal 'Beter Presteren' is vermoedelijk te verklaren vanuit de trend dat er binnen de onderwijsinspectie en de samenleving steeds meer druk komt te liggen op het verbeteren van prestaties (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2011a). Deze trend is overgekomen vanuit de Verenigde Staten, waar toetsing, trend- en resultatenanalyses tot de dagelijkse gang van zaken behoren (New Commission on the Skills of the American Workforce, 2007).

## Algemene conclusie

### *Beantwoording onderzoeksvragen*

In deze thesis is er een analyse gedaan naar de mate waarin maatschappelijke en, door de overheid geïnitieerde, beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in de beleidsplannen van schoolbesturen en in de schoolplannen van scholen primair onderwijs worden opgenomen. Er zijn twee onderzoeksvragen gesteld, die hieronder beantwoord zullen worden.

*In hoeverre zijn maatschappelijke en vanuit de overheid geïnitieerde beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in de beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs opgenomen?*

Uit de resultaten van deelonderzoek 1 is gebleken dat schoolbesturen primair onderwijs over het algemeen vrij laag scoren op het opnemen van maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen in hun beleidsplannen. Slechts weinig stellingen worden als concreet actiepoint in het beleidsplan opgenomen. Mogelijke verklaringen voor dit fenomeen zijn ondermeer dat het bij een aantal subschalen om ontwikkelingen gaat die op schoolniveau worden behandeld, en dat een succesvolle implementatie veel tijd kost (Trilling, & Fadel, 2009; Tondeur, Valcke, & Van Braak, 2008).

Tevens is uit de resultaten gebleken dat schoolbesturen primair onderwijs meer beleidsmatige dan maatschappelijke ontwikkelingen in hun beleidsplannen opnemen. Dit heeft ondermeer te maken met de verplichting voor schoolbesturen om bepaalde onderwerpen in hun beleidsplannen op te nemen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, 2007).

Concluderend kan er gezegd worden dat er door schoolbesturen primair onderwijs vrij weinig maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in hun beleidsplannen worden opgenomen.

*In hoeverre vertalen scholen primair onderwijs deze aanleidingen vanuit het beleidsplan van hun schoolbestuur naar hun schoolplannen?*

Uit de resultaten van deelonderzoek 2 is gebleken dat scholen primair onderwijs slechts in geringe mate aanleidingen om onderwijs anders te gaan organiseren in hun schoolplannen hebben opgenomen. Zij scoren over het algemeen lager op de verschillende subschalen dan het schoolbestuur waar zij onder vallen. Mogelijke oorzaken kunnen worden gevonden in onderzoek van Stringfield, Reynolds en Schaffer (2008), die concluderen dat veel scholen niet in staat zijn om veranderingen door te voeren. Ook de benodigde steun om de verandering te laten slagen, ontbreekt vaak (Busman, Horsman, Klein, & Oomen, 2007). Tot slot speelt de factor ‘tijd’ een rol (Klein, & Sorra, 1996).

Concluderend kan bij dit deelonderzoek gezegd worden dat scholen primair onderwijs slechts weinig maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in hun schoolplannen hebben opgenomen.

## **Discussie**

### *Sterke punten*

Er zijn verschillende sterke punten van deze thesis te benoemen. Ten eerste is de betrouwbaarheid van de verschillende subschalen in deelonderzoek 1 voldoende tot goed, waardoor er waardevolle uitspraken gedaan kunnen worden over in hoeverre schoolbesturen primair onderwijs maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in hun beleidsplannen opnemen.

Daarnaast is het positief om te zien dat uit de beschrijvende statistieken blijkt dat schoolbesturen de beleidsmatige ontwikkelingen daadwerkelijk in hun beleidsplannen opnemen. Dit toont aan dat schoolbesturen zich bewust zijn van het beleid dat de overheid hen voorschrijft en dat zij hier op in proberen te spelen.

Tot slot is het sterk dat er in dit onderzoek de vertaalslag van beleid op bestuursniveau naar beleid op schoolniveau onderzocht is. Op deze manier kon er inzicht worden verkregen in de vraag in

hoeverre scholen daadwerkelijk met maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen, die aanleidingen bevatten om onderwijs anders te gaan organiseren, in de praktijk aan de slag willen gaan.

### *Verbeterpunten*

Er zijn een aantal punten die de resultaten van beide deelonderzoeken beïnvloed kunnen hebben.

Ten eerste kan de betrouwbaarheid van beide onderzoeken, ondanks een voldoende tot goede Alpha, in twijfel worden getrokken door de lage hoeveelheid respondenten ( $n = 12$ ). Dit zou voor een vertekend beeld kunnen hebben gezorgd. Gemiddelden hadden bij een grotere groep respondenten anders kunnen uitvallen. Een mogelijke oplossing voor dit probleem was geweest om bij een aantal schoolbesturen en/ of scholen eventueel kwalitatief, verdiepende interviews af te nemen.

Daarnaast zijn er over het instrument nog een aantal punten die voor een vertekend beeld kunnen hebben gezorgd. Zo had het instrument ter analyse van de documenten misschien beter vijf scoremogelijkheden kunnen omvatten, in plaats van de vier schalen waar nu mee gewerkt is. Wanneer men een vijfde scoremogelijkheid zou toevoegen, zou men bijvoorbeeld het onderscheid kunnen maken tussen het benoemen van een onderwerp in het beleidsplan als actiepoint of het benoemen van een onderwerp in het beleidsplan ter informatie van de huidige ontwikkelingen binnen het ministerie. Nu was dit onderscheid niet altijd duidelijk, waardoor de stelling soms hoger of lager werd beoordeeld dan de bedoeling was. Dit had ook te maken met de inhoud van de subschalen. Sommige subschalen bevatten veel subonderwerpen, zoals de subschaal '21st century skills'. Doordat er in deze schaal bijvoorbeeld zowel wordt gesproken over samenwerking als over probleemoplossend vermogen, kan het zijn dat de schaal teveel onderwerpen omvat (Trilling, & Fadel, 2009). Hierdoor zouden de resultaten van deze schaal meer op toeval dan op gegronde argumentatie kunnen berusten.

Ten derde kan de validiteit van het onderzoek in twijfel worden getrokken. Doordat niet alle stellingen even goed binnen een bepaalde subschaal pasten, is het de vraag of de stellingen het construct voldoende dekten en er daadwerkelijk gemeten is wat er gemeten moest worden. In een volgend onderzoek zouden alle stellingen daarom nog eens kritisch bekeken moeten worden op inhoud en interpretatie, om voor een betere operationalisering van de constructen te zorgen.

Ten vierde zijn de stellingen in de subschaal 'Beter Presteren' sterk ondervertegenwoordigd. Deze subschaal omvat slechts twee stellingen, waardoor de betrouwbaarheid sterk in twijfel moet worden getrokken. Een betere optie was geweest om de subschaal te laten vervallen en hier geen uitspraken over te doen.

Tot slot moet opgemerkt worden dat het besluit om in deelonderzoek 2 dezelfde stellingen te behouden als in deelonderzoek 1, ondanks een te lage betrouwbaarheid op een aantal subschalen, voor een vertekend beeld van dit onderzoek kan hebben gezorgd. Er is alleen een inhoudelijke vergelijking tussen de subschalen gemaakt. Deze vergelijking is echter niet statistisch onderbouwd.

### *Aanbevelingen*

In mogelijk vervolgonderzoek zou op grotere schaal onderzocht kunnen worden in hoeverre beleidsmatige ontwikkelingen in beleidsplannen van schoolbesturen primair onderwijs zijn opgenomen. Dit kan vooral interessant zijn voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn, omdat men er op deze manier achter komt in hoeverre overheidsbeleid wordt nagestreefd op bestuursniveau.

Tevens kan er onderzocht worden hoe het komt dat scholen moeite hebben om punten uit het beleidsplan van hun schoolbestuur, in hun schoolplannen op te nemen. Stringfield, Reynolds en Schaffers (2008) concludeerden al eerder dat scholen hier moeite mee hebben. Een mogelijke verklaring zou kunnen worden gevonden in het feit dat schoolbesturen slechts weinig contact hebben met hun scholen over inhoudelijke onderwerpen (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Verder onderzoek zou echter wenselijk zijn om hier definitief uitspraken over te kunnen doen.

Tot slot is het raadzaam om een verdiepend onderzoek uit te voeren naar de implementatie van 21st century skills in de praktijk, in verband met de vaardigheden die de maatschappij tegenwoordig van mensen vraagt. Rotherham en Willingham (2009) onderzochten al eerder de uitdagingen die '21st century skills' van scholen vragen en komen tot de conclusie dat een duidelijk curriculum, een hoge kwaliteit van leraren en een goed assessment vereist is. Over de daadwerkelijke implementatie in de praktijk zeggen zij echter niets.

## Referenties

- Busman, L., Horsman, E., Klein, T., & Oomen, C., m.m.v. Dekker, D. (2007). *Bewegen in beeld*. Utrecht: VO-Raad.
- Castelijns, J., Koster B., Vermeulen M. (2004). *Kantelende kennis, Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht, Interactum Lectoraat.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2011a). *Geboorte naar diverse kenmerken*. Geraadpleegd op 22 december 2011, van [http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37422ned&D1=0,4-5,7,9,11,13,17,26,35,40-41&D2=0,10,20,30,40,\(1-4\)-1&HD=090218-0953&HDR=G1&STB=T](http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37422ned&D1=0,4-5,7,9,11,13,17,26,35,40-41&D2=0,10,20,30,40,(1-4)-1&HD=090218-0953&HDR=G1&STB=T).
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2011b). *Banen van werknemers; economische activiteit en geslacht*. Geraadpleegd op 22 december 2011, van <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=71814ned&D1=a&D2=803-826&D3=1,3,5-6&HD=110523-1422&HDR=G2,T&STB=G1>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2012). *Werkende moeders*. Geraadpleegd op 30 mei 2012, van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/cijfers/extra/werkende-moeders.htm>
- Cheung, H. Y., & Chan, A. W. H. (2010). Education and competitive economy: how do cultural dimensions fit in? *Higher Education*, 59, 525–541.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007–2008, 31 007, nr. 6.
- Debray, E. (2005). A Comprehensive High School and a Shift in New York State Policy: A Study of Early Implementation. *High school journal*, 89 (1), 18-45.
- du Bois-Reymond, M. (2009). The Integration of Formal and Non-formal Education: The Dutch “brede school”. *Social Work and Society*, 7 (2).
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Watson-Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65 (3), 399-415.



- Eerste Kamer (2005). *Nationaal Hervormingsprogramma Nederland 2005-2008 in het kader van de Lissabonstrategie*. Geraadpleegd op 4 januari 2012, van [http://www.eerstekamer.nl/eu/behandeling/20050921/brief\\_bijlage\\_nationaal/f=/vh5eh28izna4.pdf](http://www.eerstekamer.nl/eu/behandeling/20050921/brief_bijlage_nationaal/f=/vh5eh28izna4.pdf).
- Emmelot, Y., van der Veen, I., & Ledaux, G. (2006). De brede school: kenmerken, verwachtingen en mogelijkheden. *Pedagogiek*, 26 (1), 64-81.
- Europese Raad (2000). *Commission Staff Working Document Lisbon Strategy evaluation document*. Geraadpleegd op 4 januari 2012, van [http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/pdf/lisbon\\_strategy\\_evaluation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf).
- Gemeente Almere (2011). *Ontwikkeling integrale kindcentra: planning tot eind 2011*. Gemeente Almere, PDF-publicatie.
- Gemeente Helmond (2011). *Integrale kindcentra in Helmond*. Gemeente Helmond, PDF-publicatie.
- Grossen, B. (2004). Success of a Direct Instruction Model at a Secondary Level School with High-Risk Students. *Reading and Writing Quarterly*, 20 (2), 161-178.
- Hannay, L. M., Smeltzer Erb, C., & Ross, J. A. (2001). To the barricades: the relationship between secondary school organizational structure and the implementation of policy initiatives. *International journal of leadership in education*, 4 (2), 97-113.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2010). De Vierde Weg van Verandering: Naar een tijdperk van inspiratie en duurzaamheid. *Meso Focus*, 76, 33-59.
- Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- InnovatieImpuls Onderwijs (z.d.). *InnovatieImpuls Onderwijs Experimenten*. Geraadpleegd op 12 december 2011, van <http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/iio-experimenten.html>

Inspectie van het Onderwijs (2010). Opbrenstgericht werken in het basisonderwijs. Geraadpleegd op 14 mei 2012, van

[http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2010/Opbrenstgericht+werken+in+het+basisonderwijs.pdf%5B2%5D](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Opbrenstgericht+werken+in+het+basisonderwijs.pdf%5B2%5D).

Kanselaar, G. (2002). *Constructivism and Socio-Constructivism*. Utrecht University.

Klein, K. J. & Sorra, J. S. (1996). The Challenge of Innovation Implementation. *Academy of Management Review*, 21, 1055–1080.

Kooijman, H., Huijbregts, S., & Gerrits, P. (2009). *Kleine basisscholen op weg naar hogere opbrengsten*. CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Kousar, R. (2010). The Effect of Direct Instruction Model on Intermediate Class Achievement and Attitudes toward English Grammar. *Journal of College Teaching and Learning*, 7 (2), 99-104.

Maurizio, A., & Wilson, J. (2004). Policymakers and the 21<sup>st</sup> century skills. *T H E Journal*, 32 (1), 28-30.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Actieplan LeerKracht van Nederland*.

Geraadpleegd op 5 januari 2012, van

<http://bevoegd.minocw.nl/Documenten/actieplanp6.pdf>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn (2011a). Actieplan ‘Basis voor presteren’.

Geraadpleegd op 11 januari 2012, van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-po-basis-voor-presteren.html>.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011b). *Nota Werken in het onderwijs 2012*.

Geraadpleegd op 21 november 2011, van

<http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2011/09/20/lerarentekort-stevent-af-op-dieptepunt.html>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.d.). *Plannen passend onderwijs*. Geraadpleegd

op 28 november 2011, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>

New Commission on the Skills of the American Workforce (2007). *Tough choices or tough times*.

Geraadpleegd op 12 januari 2012, van [http://www.skillscommission.org/wp-content/uploads/2010/05/ToughChoices\\_EXECSUM.pdf](http://www.skillscommission.org/wp-content/uploads/2010/05/ToughChoices_EXECSUM.pdf).

Praamsma, J. M. (2005). Kantelende kennis – wankelend onderwijs ‘Over de ideologie van ‘het nieuwe leren’’. *Beweging; Periodiek orgaan van de Stichting voor Reformatorische Wijsbegeerte*, 69 (1), 1-7.

Reigeluth, C. M. (1999). What is Instructional-Design Theory and How is it Changing? In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models, Volume II* (5-29). Mahwah, NJ: LEA.

Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21<sup>st</sup> century skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership*, 67 (1), 16-21.

Simard, D. (2004). Using Diaries to Promote Metalinguistic Reflection among Elementary School Students. *Language Awareness*, 13 (1), 34-48.

Simons, P. J. R. (1995). Leerlingenkenmerken. In Lowyck, J., & Verloop, N. (Red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.

Stamet, Y., & Zwaneveld, F. (2010). Samenvatting onderzoeksrapporten lerarenbeurs. Geraadpleegd op 14 mei 2012, van <http://www.leroweb.nl/docs/lero/samenvatting.pdf>.

Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. C. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (4), 409-428.

TOM: Onderwijs anders (z.d.). *Over Tom*. Geraadpleegd op 18 november 2011, van <http://www.teamonderwijs.nl/?pag=4>

Tondeur, J., Valcke, M., & van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of computer assisted learning*, 24 (6), 494-507.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21<sup>st</sup> century skills, learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Van Rooij, A. J. (2010). *Internet op School 2006-2010: Vijf jaar internetgebruik in de klas in beeld*. IVO, in opdracht van Stichting Kennisnet.

Veen, W., & Jacobs, M. A. F. (2005). *Leren van jongeren: een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid*. Stichting SURF.

Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': Oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26 (1), 14-25.

## Bijlage 1: Instrument

### Uitleg score

1. Er staat niets in het beleidsplan over dit onderwerp vermeld.
2. Er wordt een toespeling in het beleidsplan op dit onderwerp gemaakt/ Het onderwerp wordt zijdelings genoemd.
3. Het onderwerp staat expliciet vermeld in het beleidsplan.
4. Het onderwerp staat expliciet vermeld in het beleidsplan en wordt als doel opgenomen voor de komende jaren/ er worden acties m.b.t. dit onderwerp genomen.

Nr.	Stelling	1	2	3	4
	<i>Maatschappelijke ontwikkelingen</i>				
A1	Aandacht besteden aan de brede ontwikkeling van leerlingen.				
A2	Aandacht besteden aan het probleemoplossend vermogen van leerlingen.				
A3	'21st century skills' (probleemoplossen, communicatie, teamwerken, het gebruik van technologie en innoveren) die leerlingen in de toekomstige maatschappij nodig hebben, krijgen de aandacht				
A4	Leren is meer dan alleen kennisoverdracht.				
A5	Samenwerking tussen leerlingen (van verschillende leeftijden) in het onderwijs bevorderen.				
A6	Een 'leven lang leren' houding bevorderen bij leerlingen.				
A7	Nadenken als leerkracht over welke doelen leerlingen moeten behalen.				
A8	Leerlingen kennis laten maken met de echte wereld, door hen met levensechte, realistische situaties te maken laten krijgen.				

A9	Scholen als leergemeenschappen, community's of practice of leerkringen zien.				
B1	ICT inzetten bij het volgen en vastleggen van de ontwikkeling van leerlingen.				
B2	ICT als middel inzetten om onderwijs effectiever, efficiënter en aantrekkelijker te maken voor leerlingen.				
B3	De computer regelmatig als leermiddel inzetten.				
B4	Het gebruik van sociale media op scholen bevorderen				
B5	ICT als middel inzetten om de werkprocessen van leerkrachten te vergemakkelijken.				
B6	ICT inzetten als toevoeging op de instructie van leerkrachten				
B7	Inzetten van conventionele middelen (bijv. games) in het onderwijs.				
C1	Dalende leerlingaantallen op een aantal scholen.				
C2	Kleine scholen hebben organisatievraagstukken				
C3	Er wordt een grote groei van aantal leerlingen verwacht.				
C4	Er is een tekort aan leerkrachten.				
C5	Het schoolbestuur heeft financiële vraagstukken met betrekking tot de inzet van het personeel				
C6	Andere functies actiever en meer inzetten op scholen (functiemix).				
C7	Er wordt een verandering van omgeving verwacht van leerlingen (grote groep leerlingen verhuist bijv. door slopen flat)				
C8	Scholen verhuizen naar een andere locatie in een ander soort				

	milieu.				
D1	Plannen om scholen onderdeel te laten worden van een kindcentrum.				
D2	Samenwerking van teams met teams van andere organisaties (scholen, sportverenigingen e.d.).				
D3	Scholen zoeken verbinding met VVE en of Centra van Jeugd en Gezin.				
D4	Er zijn plannen om een Brede School te starten.				
D5	Scholen worden als leefgemeenschap gezien.				
D6	Scholen vormen zich om tot een multifunctionele accommodatie.				
D7	Er wordt een nieuwe school gestart met nieuwe visie en nieuw gebouw.				
D8	De rol van de ouder als partner				

	<i>Beleidsmatige ontwikkelingen</i>				
E1	De speerpunten van het Actieplan Leerkracht worden als aandachtspunt benoemd.				
E2	Onderscheid maken tussen basisleerkrachten en excellente leerkrachten.				
E3	Professionalisering van leerkrachten (verder) ontwikkelen				
E4	De medezeggenschap van leerkrachten vergroten				
E5	Werkdruk van de leerkrachten verlagen.				
E6	De lonen van de leerkrachten aanpassen (prestatiebeloning).				
E7	Gebruik maken van talenten, kwaliteiten en interesses van leerkrachten.				
E8	Het bijbrengen van een onderzoekende houding van leerkrachten, ook in de school zelf (excellente leerkracht).				
E9	Zorgen dat leerkrachten op de hoogte zijn van ontwikkelingen in het onderwijsveld (excellente leerkracht).				
E10	Het schoolbestuur stuurt op de inzet van de prestatiebox middelen.				
E11	Het schoolbestuur zoekt samenwerking met een PABO/ zet een eigen academie op.				
F1	Het plan 'Passend Onderwijs' wordt als aandachtspunt benoemd.				
F2	Leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, worden beter geholpen.				
F3	Scholen stellen een zorgprofiel op.				
F4	Uitstekend inspelen op verschillen tussen leerlingen				



F5	Professionaliseren van leerkrachten op het gebied van inspelen op verschillen tussen leerlingen.				
F6	Aandacht schenken aan talentontwikkeling.				
F7	Samenwerking zoeken met andere partijen op het gebied van Passend Onderwijs.				
F8	Maximaal tegemoetkomen aan onderwijsbehoeften van leerlingen.				
G1	Het 'Actieplan Basis voor Presteren' wordt als aandachtspunt benoemd.				
G2	De prestaties op het gebied van rekenen en taal verbeteren.				
G3	Opbrengstgericht werken aandacht geven.				
G4	Scholen ontwikkelen zich tot excellente scholen				
G5	De kwaliteit van scholen verbeteren				

## **Bijlage 2: Deelnemende schoolbesturen en scholen**

### *Schoolbesturen*

- 1 = Stichting AMOS
- 2 = Stichting BOOR
- 3 = Stichting Flore
- 4 = De Groeiling
- 5 Katholieke Scholenstichting Utrecht
- 6 = Lucas Onderwijs
- 7 = Openbaar Onderwijs Zwolle
- 8 = PCBO Apeldoorn
- 9 = Stichting SKOzoK
- 10 = Stichting Tabijn
- 11 = UNICOZ
- 12 = Agora

### *Scholen Stichting BOOR*

- 1 = OBS De Barkentijn
- 2 = Openbare Jenaplan School de Blijberg
- 3 = OMBS De Clipper
- 4 = OBS 't Prisma

### *Scholen Lucas Onderwijs*

- 1 = RKBS De Bras
- 2 = RK-PC Samenwerkingschool Emmaüs
- 3 = Jenaplanschool Grote Beer
- 4 = Montessorischool J.F. Kennedy

*Scholen Stichting Tabijn*

1 = BS De Oranjehof

2= De Bosschool

3 = BS Binnenmeer

4 = BS Augustinus