

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht

Een inventariserend onderzoek naar de samenwerking tussen vmbo en mbo vanuit organisatiekundig perspectief

Door: Silvia Hillebrand

Studentnummer: 3091643

Datum: maart 2010

Eerste beoordelaar en begeleider: prof. dr. E. de Bruijn

Tweede beoordelaar: drs. S. Werdmüller von Elgg

In opdracht van: MBO-raad en VO-raad

Samenvatting

Een zo soepel mogelijk verlopende leerloopbaan wordt als een belangrijke oplossing van voortijdig schoolverlaten in vmbo en mbo gezien. Beide onderwijssystemen moeten samenwerken om tot een goede aansluiting te komen. In dit onderzoek is via een survey onder managers en docenten van vmbo en mbo nagegaan hoe de huidige samenwerking verloopt. In totaal 233 respondenten hebben informatie gegeven over de organisatie, verduurzaming en verankering van de samenwerking. De data zijn geanalyseerd op de mate van onderlinge congruentie.

Uit de resultaten blijkt dat er onvoldoende sprake is van een gedeelde probleemperceptie. Actieve deelname en vormgeving van de samenwerking op alle niveaus is nog onvoldoende, blijkt uit het geringe aantal contacten en de beperkte bekendheid met afspraken omtrent de samenwerking. Activiteiten gericht op verduurzaming van de samenwerking zoals kennisdelen, onderzoek benutten, reflecteren en bijstellen vinden ook nog vrij weinig plaats.

De belangrijkste conclusie is dat verschillen niet zozeer worden gevonden tussen vmbo en mbo, maar vooral tussen docenten en managers. Deze beide groepen komen onvoldoende met elkaar in contact om elkaars perceptie van de samenwerking te delen en te begrijpen. Dit belemmert het proces van gezamenlijke betekenisgeving en invulling van de samenwerking, gericht op een betere aansluiting van de onderwijssystemen.

1. Inleiding

Probleemverkenning

Voortijdig schoolverlaten wordt als een groot probleem gezien, voor de betrokkene, maar ook voor de maatschappij. Het gaat namelijk niet alleen om uitval op school, maar het gaat vaak samen met uitval op andere terreinen. Een voortijdig schoolverlater heeft een verhoogde kans op werkeloosheid, loopt een groter risico terecht te komen in criminaliteit en heeft een grotere kans op sociale uitsluiting volgens gegevens van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Ministerie van OCW, 2007). Voortijdig schoolverlaters zijn jonger dan 23 jaar en niet in het bezit van een startkwalificatie. Met een startkwalificatie wordt bedoeld een diploma hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo), voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) of middelbaar beroepsonderwijs (mbo) niveau 2 of hoger.

Er is sinds het laatste decennium wel vooruitgang geboekt, maar de vermindering van de schooluitval gaat te langzaam om de Europese doelstellingen uit 2000 (Lissabon-

overleg) te halen. In het kader van de aanval tegen de uitval (Nicis, 2007) heeft het ministerie van OCW in 2007-2008 convenanten afgesloten met onderwijsinstellingen in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs om het totaal aantal schoolverlaters sterk te verminderen (Ministerie van OCW, 2007). Volgens de definitieve cijfers voor het schooljaar 2007/2008 zijn ruim 48.000 leerlingen (waarvan ongeveer 14.000 in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en 34.000 in het mbo) voortijdig met hun opleiding gestopt. Het aantal nieuwe voortijdig schoolverlaters in het schooljaar 2007-2008 is daarmee gemiddeld met 10% gedaald ten opzichte van het peiljaar 2005-2006. De sterkste daling (-19%) is te zien in het voortgezet onderwijs, terwijl in het middelbaar beroepsonderwijs de daling (-6,5%) beperkter is (Ministerie van OCW, 2009a).

Een ontwikkeling die voor het schooljaar 2009/2010 wordt gezien houdt verband met de economische crisis. Door het gebrek aan werkgelegenheid kiezen leerlingen er voor om langer in de schoolbanken te blijven. Vooral mbo-leerlingen gaan door voor een diploma op een hoger niveau (Ministerie van OCW, 2009b). Ook al is dan het aantal schoolverlaters de laatste jaren gedaald, toch verlaten nog steeds tienduizenden leerlingen hun opleiding voortijdig.

Context

Er zijn zeer uiteenlopende redenen om school voortijdig te verlaten, van persoonlijke problemen tot onderwijsgerelateerde problemen. Door 36% van de voortijdig schoolverlaters wordt het niet voldoen van de opleiding aan de verwachtingen of de keuze voor een verkeerde opleiding genoemd (ROA, 2009). Het ministerie van OCW ziet de oplossing voor een belangrijk deel in een zo soepel mogelijk verlopende leerloopbaan van leerlingen. Aansluitingsproblemen tussen verschillende onderwijssystemen worden daarvoor als een bedreiging gezien en dat komt ondermeer tot uitdrukking in het voortijdig verlaten van het onderwijs (Verbeek, van Eck, Glaude, Ledoux & Voncken, 2005).

In het kader van een landelijke doortroomagenda werken de brancheorganisaties voor het beroepsonderwijs aan een betere doorstroom van leerlingen tussen de verschillende onderdelen van het beroepsonderwijs. Met doorlopende leerlijnen wordt de continuïteit in de leerloopbaan van leerlingen centraal gesteld. Daarbij worden voorwaarden, die betrekking op overgangen in de beroepsopleidingskolom, geschapen om leerlingen te laten doorleren. Doorlopende leerwegen kunnen gestalte krijgen door studieloopbaanbegeleiding en door een samenhangende pedagogisch-didactische aanpak

en organisatie van opleidingstrajecten over schoolsystemen heen, maar ook tussen school en de beroepspraktijk (de Bruijn, 2007).

Er is nog niet zoveel empirisch onderzoek beschikbaar over hoe die verticale samenwerking gericht op aansluiting in de praktijk georganiseerd is. De meest recente feiten over de samenwerking tussen vmbo en mbo zijn gerapporteerd door van Schoonhoven (2007). Haar onderzoek laat zien dat het tot brede onderwijsinhoudelijke samenwerking gericht op doorlopende leerlijnen meestal nog niet is gekomen. In dit onderzoek is het vmbo niet betrokken en het geeft geen uitsluitsel over de rol van organisatiekundige factoren. Om dat na te gaan zou dieper moeten worden ingegaan op aspecten als sturing en coördinatie van de samenwerking, organisatiecultuur en het inzetten van beleidsinstrumenten om samenwerkingsdoelen effectief en efficiënt te bereiken.

Probleemstelling

In het kader van de doorstroomagenda die de MBO-raad en de VO-raad ontwikkelen hebben zij de opdracht gegeven voor een inventariserend onderzoek naar de samenwerking tussen vmbo- en mbo-instellingen. Voor de opdrachtgevers is het van belang dat het onderzoek een totaalbeeld geeft van de samenwerking op management- en docentniveau daarnaast knelpunten in de samenwerking benoemt vanuit een landelijk perspectief. Het onderzoek beoogd handvatten op te leveren voor landelijke actoren om te faciliteren bij het oplossen van deze knelpunten.

De samenwerking tussen vmbo en mbo gericht op aansluiting kan vanuit verschillende perspectieven worden benaderd. Vanuit het perspectief van het primaire onderwijsleerproces en vanuit het perspectief van het secundaire organisatorische proces. Dit secundaire proces biedt ondersteuning aan en schept ruimte voor de inrichting van het primaire proces. In het onderhavige onderzoek wordt de organisatie van de samenwerking nader bestudeerd.

In een parallel lopend masterthesis-onderzoek wordt door Myrthe Nieuwenhuizen de samenwerking tussen vmbo en mbo bekeken vanuit het perspectief van het primaire onderwijsleerproces. In dat onderzoek wordt nagegaan hoe de pedagogisch-didactische aansluiting tussen vmbo en mbo eruit ziet (Nieuwenhuizen, 2010).

2. Theoretisch kader

Wat is samenwerking tussen organisaties?

Samenwerken met mensen uit andere organisaties of disciplines lijkt voor de hand te liggen, maar is niet gemakkelijk en vanzelfsprekend. Grensoverschrijdende samenwerking, zoals bijvoorbeeld over de grenzen van organisaties heen, leidt vaak tot verschillen en botsingen (van Staveren, 2007). Van Staveren stelt dat van grensoverschrijdend samenwerken geen ideale beschrijving kan worden gegeven, maar dat het als een modus van leren moet worden gezien. Grensoverschrijdend samenwerken gaat voor een belangrijk deel over interacties tussen mensen. Mensen zijn volgens Weick (1979) voortdurend bezig om naar gemeenschappelijkheid te zoeken. Dat doen zij in interacties. Samenwerking wordt dan gezien als een constructief leerproces, dat wil hier zeggen een gezamenlijk proces van betekenis- en vormgeving door de betrokkenen zelf.

Hoe kan het organisatorische proces de samenwerking ruimte geven en ondersteunen?

Construerend leren wordt kenmerkend genoemd voor de aanpak binnen de vernieuwing op pedagogisch-didactisch terrein in het beroepsonderwijs. Dat houdt in dat leerlingen ruimte krijgen om te leren door zelf te ontdekken en ruimte krijgen voor reflectie en zelfsturing. De opleiders hebben daarbij een coachende en begeleidende rol.

Voor onderwijsinstellingen in het beroepsonderwijs wordt een congruente verbinding van primaire en secundaire processen als ideaal gezien. De kolom- en loopbaangedachte heeft alleen kans van slagen als de inrichting van de secundaire organisatieprocessen samenhangt met en ruimte geeft aan de inrichting van het primaire onderwijsproces (Van Esch & Neuvel, 2007). Dit leidt tot een vertaling van de kenmerken van de onderwijsprocessen naar de organisatie. Kenmerken van de organisatie zijn dan bijvoorbeeld ook dat er ruimte is voor experimenteren, actieve vormgeving op alle niveaus en reflectie. Zoals de opleiders een begeleidende en stimulerende rol hebben naar de leerlingen toe, hebben de leiders van een organisatie dan een meer begeleidende en minder sturende rol naar hun medewerkers toe. Leiders stimuleren dan bijvoorbeeld docenten in hun professionele ontwikkeling en scheppen voorwaarden in de organisatie voor de ontwikkeling van de docenten (de Bruijn, Hermanussen & Van de Venne, 2008).

Naar analogie hiervan vraagt samenwerking als constructief leerproces om een organisatie die daaraan ruimte geeft en ondersteuning biedt. Het gaat dan

organisatorisch niet om strakke planning en sturing, maar het accent wordt gelegd op het ondersteunen van processen en het creëren van tijd en ruimte voor ontmoeting en interactie. Belangrijk hierbij is ook het samenbrengen van organisatieleden met verschillende zienswijzen en uit verschillende niveaus van de organisatie (Boonstra, 2000).

Wat is er nodig om het constructieve leerproces van samenwerking tot stand te brengen en in stand te houden?

Het organiseren van samenwerking tussen organisaties

Volgens de literatuur over samenwerking tussen organisaties zijn vier begrippen van belang voor het organiseren van de samenwerking. Het gaat daarbij om probleemperceptie, afspraken over doelen, rollen, taken en verantwoordelijkheden, betrokkenheid en participatie en tenslotte om afstemming (Hopkins, 2001; van Asselt, 2006; Boonstra, 2007).

- Probleemperceptie

Een algemene conditie die de wil tot samenwerking en de openheid daarvoor bepaalt is het vertrouwen dat managers en opleiders in elkaar hebben (van Asselt, 2006).

Vertrouwen wordt gevoed door persoonlijke contacten, het delen van betekenissen en belevingen, en door samen problemen te benoemen en zo tot een **gedeelde probleemperceptie** te komen (Boonstra, 2007). Duidelijke probleemdefinities aan de start van de samenwerking zijn een illusie. Verschillende partijen moeten eerst elkaars probleemperceptie leren kennen. Samen komen tot een gedeelde probleemdefinitie is al samenwerken. Het belangrijkste hierbij is dat alle betrokkenen in ieder geval hun eigen belangen erin kunnen herkennen (Schruijer & Vansina, 2007). Het is dan ook essentieel dat **alle partijen en niveaus** vanaf het begin zijn betrokken bij de samenwerking. Het analyseren van het probleem vanuit verschillende kanten geeft een completer beeld van de mogelijke achtergronden van een probleem en geeft daarmee verschillende visies op oplossingsrichtingen (Boonstra, 2007).

- Afspraken

Zowel vanuit de literatuur over onderwijsverandering (Fullan, 2001; Reezigt, 2001), als vanuit de literatuur over samenwerking tussen organisaties (Boonstra, 2007) wordt benadrukt dat **duidelijke doelstellingen** richting kunnen geven aan

veranderingsprocessen in (school)organisaties. Wanneer doelen niet eenduidig of weinig concreet zijn is er ruimte voor verschillende interpretaties. De kans op vrijblijvendheid wordt daarmee vergroot. Er is ook meer kans op verlies van motivatie als niet duidelijk is waaraan gewerkt moet worden of hoe iets kan bijdragen aan een oplossing. Doelen moeten niet alleen duidelijk zijn, er moet ook **consensus over de doelen** zijn.

Consensus over de doelen tussen verschillende partijen of verschillende niveaus in de organisatie zijn een belangrijke factor voor het schoolveranderingsproces (Fullan, 2001).

Er dienen niet alleen duidelijke afspraken ten aanzien van de doelen te worden gemaakt, maar ook afspraken over de verdere invulling van de samenwerking. Dit betekent dat er **heldere afspraken over rollen, bijdragen en verantwoordelijkheden** van de verschillende deelnemers gemaakt moeten worden. Het succes van de samenwerking hangt daarbij ook af van de bekendheid van de afspraken bij alle partijen en op alle niveaus in de organisatie (Boonstra, 2007). Voor daadwerkelijk gezamenlijk ontwerpen of begeleiden van leerlingen zouden verantwoordelijkheden niet slechts *verdeeld*, maar zelfs *gedeeld* moeten worden tussen de aansluitende opleidingen en niet geconcentreerd moeten zijn aan een zijde van de overgang (de Bruijn, 2007).

- Participatie en betrokkenheid

Voor verbetering van schoolorganisaties is betrokkenheid en participatie op alle niveaus in de organisatie een succesfactor (Hopkins, 2001). Om samenwerking tussen organisaties tot stand te brengen waarbij deze **actief wordt vormgegeven vanuit alle niveaus** in de organisatie, zijn structuren nodig waarin deelnemers, in schoolorganisaties dus managers en docenten, tijd en gelegenheid hebben om elkaar te ontmoeten.

Een meer gedecentraliseerde en participatieve benadering is gebaseerd op open leiderschap dat sturing veronderstelt door **gezamenlijke besluitvorming** (McWhinney, 1992). In dit verband spreekt Verbiest (2004) in navolging van Leithwood (1992) van *transformatief leiderschap* bij schoolontwikkeling. Het gaat daarbij minder om top-down aansturing van medewerkers, maar meer om **leiders die begeleiden, groepsprocessen organiseren en stimuleren tot professionele ontwikkeling** (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999; Vandenberghe & Slegers, 1999; Geijsel, Slegers, van den Berg & Kelchtermans, 2001).

- Afstemmen

Een belangrijke conditie voor samenwerking is dat alle betrokkenen erkennen dat het niet gaat om het eenmalig delen van kennis. Samenwerken van organisaties vereist **continue afstemmen** om een zodanige interactie te bereiken dat de deelnemers van

elkaar kunnen leren en continue het eindproduct kunnen verbeteren (Jones, 2007). Zo is ook samenwerken aan aansluiting in het onderwijs een doorlopend proces waarbij het gaat om telkens weer informeren en afstemmen in het perspectief van de leerloopbaan van leerlingen (van Asselt, 2006). Op die manier kan flexibel worden ingespeeld op veranderingen in aansluitende opleidingen. Het voortdurende afstemmen moet dan zichtbaar zijn in frequente contacten over onder meer inhoud van lesprogramma's of pedagogisch-didactische aanpak.

Verduurzamen en verankeren van de samenwerking tussen organisaties

Om samenwerking tussen organisaties in stand te houden dient de visie op de samenwerking vertaald te worden naar professionaliseringsactiviteiten, een passende werkorganisatie en het handelen van deelnemers. Volgens de literatuur zijn drie begrippen van belang voor het verduurzamen en verankeren van de samenwerking van organisaties. Het gaat dan om de begrippen: beleid, kennisdeling en onderzoek & reflectie (Hopkins, 2001; van Asselt, 2006; Boonstra, 2007).

- Beleid

Om samenwerkingsprocessen tussen verschillende onderwijsinstellingen succesvol te laten zijn en blijven is inbedding in het beleid van de schoolorganisatie een voorwaarde. Organisatie-inbedding betekent een goed samenspel tussen onderwijsinhoudelijk beleid en andere beleidsterreinen van de schoolorganisatie, zoals strategie, personeel, professionalisering, financiën of huisvesting. Hopkins (2001) noemt dit kenmerk van succesvolle schoolverbetering het principe van **coherentie van beleid**. Financiële middelen, maar ook tijd zijn belangrijke voorwaarden voor betrokkenen om activiteiten uit te kunnen voeren en samenwerkingsverbanden aan te kunnen gaan (Stoll & Fink, 1996). Fundamentele veranderingen in organisaties kunnen alleen gerealiseerd worden als deelnemers op alle terreinen binnen de organisatie samenwerken in het veranderingsproces (Bennebroek, Gravenhorst & in 't Veld, 2004).

- Kennisdelen

Bij het succesvol laten functioneren van netwerken is kennis over het formeren, vormen en functioneren van samenwerkingsverbanden zeer behulpzaam (Boonstra, 2007). Het **wederzijds delen van kennis** is een essentiële factor voor duurzame samenwerking in netwerken (Oerlemans & Kenis, 2007). Het gaat hier om het gebruik maken van elkaars kennis over goede voorbeelden van samenwerking, om gezamenlijk tot vernieuwing te

komen. Het kan ook gaan om het **uitwisselen van informatie** over effecten van de samenwerking op de resultaten van leerlingen. Met andere woorden welke vormen van samenwerking gericht op aansluiting zijn effectief geweest en welke hebben niet gewerkt.

- Onderzoek en reflectie

Bij organisatieveranderingen in het onderwijs waarbij het verbeteren van de prestaties van de leerling centraal staan, is het **benutten van onderzoek** een belangrijk principe (Hopkins, 2001). Bij een professionele aanpak wordt voorkomen dat iedereen het wiel opnieuw uitvindt en daarom worden succesvolle werkwijzen en condities vastgelegd in een 'body-of-knowledge' die de school van de thematiek opbouwt (Van den Berg & Geurts, 2007). Er moet worden voortgebouwd op deze in de organisatie aanwezige kennis, maar er moet ook actief worden gezocht naar succesvolle praktijken van elders en actuele kennis van experts worden toegepast. Vervolgens dient ruimte te worden gecreëerd om met die kennis te experimenteren en samen de juiste werkwijze uit te zoeken.

Om onderzoekend en experimenterend met samenwerking tussen organisaties aan de slag te kunnen, is leren reflecteren en aandacht voor impliciete kennis van belang (van Staveren, 2007). Daarbij wordt reflecteren in de activiteit benadrukt (Schön, 1983). Bij toepassing in de praktijk bleek uitwisseling van kennis tijdens het werkproces een manier te zijn om reflecties te verdiepen. Niet alleen vanuit de theorie over organisatieverandering wordt op het belang van reflectie gewezen, ook als het gaat om schoolverbetering stelt Hopkins (2001) dat een reflectieve, iteratieve aanpak essentieel is. Er moet niet alleen **ruimte zijn voor experimenteren en reflecteren**, maar dit moet er ook nog toe leiden dat er lering wordt getrokken voor het vervolg door **bijstelling** van het proces (Boonstra, 2007).

Waarom moet de verschillende aspecten van samenwerking voldoen?

- Congruentie als perspectief -

De organisatie, verduurzaming en verankering van samenwerking tussen organisaties is hiervoor beschreven aan de hand van zeven begrippen. De invulling van deze begrippen moet voldoen aan bepaalde criteria die in dit onderzoek zijn gedefinieerd vanuit het perspectief van 'congruentie'. Congruentie betekent in dit geval dat in een organisatie alle strategieën, gedragingen, activiteiten en beleid met elkaar in overeenstemming zijn,

gericht op het bereiken van een bepaald doel. Alle onderdelen van de organisatie werken dan samen in de richting van het gestelde doel, in dit geval samenwerking om tot goede aansluiting te komen. De samenwerking wordt dan als beter beoordeeld naarmate de invulling van de begrippen die de samenwerking beschrijven meer congruent is met het doel tot samenwerking. Het gaat daarbij niet alleen over de gelijkgerichtheid van beide schooltypen, maar ook over overeenstemming op verschillende niveaus in de organisatie. De normatieve invulling van de zeven theoretische begrippen vanuit het perspectief van congruentie kan als volgt worden samengevat (de kernwoorden hiervan zijn tevens vetgedrukt in de voorgaande tekst waar de zeven begrippen werden gedefinieerd):

Organisatie van de samenwerking

- Voor het begrip 'probleemperceptie' wordt als criterium voor congruentie gehanteerd de mate waarin er sprake is van een gedeelde probleemperceptie tussen alle partijen en niveaus.
- Voor het begrip 'afspraken' wordt de bekendheid en duidelijkheid van doelen en afspraken bij de verschillende partijen en niveaus in de organisatie als criterium gehanteerd.
- Het begrip 'participatie en betrokkenheid' wordt ingevuld met de mate van participatie en actieve vormgeving op alle niveaus en leiderschap dat daartoe stimuleert en faciliteert.
- Voor het begrip 'afstemming' wordt continue afstemmen als criterium gehanteerd.

Verduurzaming en verankering van de samenwerking

- Voor het begrip 'beleid' wordt coherentie in beleid als criterium gehanteerd.
- Het begrip 'kennisdelen' wordt congruent ingevuld met voortdurende en wederzijdse kennisdeling en informatie-uitwisseling.
- Het begrip 'onderzoek en reflectie' wordt ingevuld met kennis benutten, ruimte voor experimenteren, reflecteren en bijstellen.

In Tabel 1 is een samenvatting weergegeven van de begrippen die de organisatie, verduurzaming en verankering van de samenwerking beschrijven met bijbehorende indicatoren en de criteria voor congruentie.

Tabel 1

Overzicht van variabelen, geoperationaliseerd middels indicatoren, voor de beschrijving van de organisatie, verduurzaming en verankering van samenwerking tussen organisaties. Het criterium voor congruentie, dat als analysekader zal worden gebruikt, is per variabele weergegeven

Concept	Theoretisch begrip	Indicator	Criterium voor congruentie
Organiseren van samenwerken tussen organisaties <i>Gebaseerd op Hopkins (2001), van Asselt (2006) en Boonstra (2007)</i>	Probleemperceptie	<ul style="list-style-type: none"> - Ervaren van problemen in eigen organisatie - Ervaren van problemen in andere organisatie - Ervaren van problemen voor leerlingen 	Gedeelde probleemperceptie tussen alle partijen en niveaus
	Afspraken	<ul style="list-style-type: none"> - Formuleren van doelen en bekendheid ervan bij deelnemers op verschillende niveaus in de organisatie - Afspraken over rollen van deelnemers - Afspraken over verantwoordelijkheden en bijdragen van deelnemers 	Bekendheid en duidelijkheid van doelen en afspraken bij alle partijen en op alle niveaus
	Participatie en betrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> - Deelname van verschillende niveaus en afkomst - Deelname aan welk type activiteiten en met welke inhoud - Structuren voor ontmoeting - Niveau van besluitvorming - Wijze van leiderschap 	Participatie, actieve vormgeving op alle niveaus en leiderschap dat daartoe stimuleert en faciliteert
	Afstemming	<ul style="list-style-type: none"> - Structureel overleg, met welke inhoud, in welke vorm en op welk niveau in de organisatie - Incidenteel overleg, met welke inhoud, in welke vorm en op elk niveau in de organisatie - Bezoeken van elkaars praktijken 	Continue afstemmen
Verduurzamen en verankeren van samenwerking tussen organisaties <i>Gebaseerd op Hopkins (2001), van Asselt (2006) en Boonstra (2007)</i>	Beleid	<ul style="list-style-type: none"> - Beschikbaarheid van financiële middelen - Beschikbaarheid van personele middelen - Waardering voor samenwerkingsactiviteiten - Mogelijkheden voor professionele ontwikkeling 	Coherentie in beleid
	Kennisdelen	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis over wel/niet-werkende praktijken van aansluiting en samenwerking - Kennis over ontwikkelingen en stand van zaken op verschillende terreinen in toeleverend dan wel vervolgonderwijs - Overdracht leerling-gegevens - Terugkoppeling leerling-gegevens 	Voortdurende en wederzijdse kennisdeling en informatie-uitwisseling
	Onderzoek en reflectie	<ul style="list-style-type: none"> - Vastleggen van opgedane kennis - Voortbouwen op aanwezige kennis, intern en extern - Experimenteren en reflecteren - Bijstellen op basis van resultaten van evaluatie 	Kennis benutten, ruimte voor experimenteren, reflecteren en bijstellen

Vraagstelling

De centrale onderzoeksvragen zijn:

Hoe verloopt de huidige samenwerking tussen vmbo en mbo in organisatiekundige zin?

- Hoe is de huidige samenwerking tussen vmbo- en mbo-instellingen georganiseerd?
- Hoe wordt deze samenwerking verduurzaamd en verankerd bij de betrokken instellingen?

Dit leidt tot de volgende deelvragen voor de organisatie van de samenwerking:

- Wat wordt als een probleem voor de samenwerking ervaren en in welke mate?
- Is er bekendheid met afspraken over doelen, rolverdeling, taken en verantwoordelijkheden voor samenwerkingsactiviteiten?
- Wie is in welke mate betrokken bij het geven van invulling en betekenis aan de samenwerking?
- In welke mate is er afstemming over inhoudelijke aansluiting of organisatorische samenwerking?

Dit leidt tot de volgende deelvragen voor de verduurzaming en verankering van de samenwerking:

- In hoeverre zijn andere beleidsterreinen binnen de organisatie belemmerend of stimulerend voor de samenwerking?
- In welke mate is er sprake van kennisdeling en informatie-uitwisseling tussen de onderwijsinstellingen over de samenwerking?
- Wordt aanwezige kennis over samenwerking voldoende benut, is er ruimte voor experimenteren met samenwerking en wordt het samenwerkingsproces na evaluatie bijgesteld?

De data worden verzameld via managers en docenten van vmbo en mbo. De samenwerking tussen vmbo en mbo wordt dus vanuit het perspectief van deze functieniveaus onderzocht.

De mate van congruentie tussen de verschillende aspecten van de samenwerking, zoals gedefinieerd, wordt gehanteerd als analyseperspectief.

Hypothese

De mate van congruentie voor de verschillende onderdelen van organiseren, verduurzamen en verankeren van samenwerking, is bepalend voor de effectiviteit van

het samenwerkingsproces van vmbo- en mbo-instellingen. Verwacht wordt dat er een betere samenwerking tussen de organisaties wordt ontwikkeld naarmate er in sterkere mate sprake is van onderstaande activiteiten en wel voor *beide schooltypen en functieniveaus*. Het gaat dan om:

- Een gedeelde probleempceptie
- Participatie en actieve vormgeving van de samenwerking op alle niveaus en het ervaren van leiderschap dat daartoe stimuleert en faciliteert
- Bekendheid met duidelijke doelen en heldere afspraken
- Continue afstemmen over verschillende aspecten van samenwerken en aansluiten
- Coherentie in beleid
- Voortdurende en wederzijdse kennisdeling en informatie-uitwisseling
- Intern en extern aanwezige kennis benutten, ruimte ervaren voor experimenteren, reflecteren en bijstellen van het samenwerkingsproces

3. Methode

Design

De opdrachtgevers VO-raad en MBO-raad hebben gevraagd om een inventariserend onderzoek naar de samenwerking tussen vmbo en mbo dat een totaalbeeld van de samenwerking op management- en docentniveau geeft. Hiertoe is gebruik gemaakt van een survey, een onderzoeksmethode waarbij een steekproef van de populatie zicht geeft op de verdeling van bepaalde kenmerken in een bepaalde populatie. De gegevens zijn verzameld middels digitale vragenlijsten.

3.1 Onderzoeksinstrument

Opzet vragenlijst

Van de zeven theoretische constructen die de basis van de vragenlijst vormen, beschrijven er vier de organisatie van de samenwerking tussen organisaties, namelijk: 'probleempceptie', 'afspraken', 'participatie en betrokkenheid' en 'afstemming'. Er zijn drie theoretische constructen gebruikt voor het beschrijven van verduurzaming en verankering van samenwerking tussen organisaties, te weten: 'beleid', 'kennisdeling en informatie-uitwisseling', 'onderzoek en reflectie'. De totale vragenlijst bestond uit 54 vragen.

- Vragen 1 t/m 18 en 35 t/m 40 betreffen het deel over pedagogisch-didactische aansluiting (een parallel lopend onderzoek)
- Vragen 19 t/m 34 en 41 t/m 48 betreffen het deel over de organisatie van de samenwerking voor het onderhavige onderzoek.

- Vragen 49 t/m 54 betreffen kenmerken van de respondenten. Het betreft vragen over onder meer de functie van de respondent, sector, leerweg en niveau waarbinnen (voornamelijk) wordt gewerkt, aantal jaren ervaring in de functie en de locatie van de school.

De definities en operationalisaties zoals samengevat in Tabel 1 vormden de basis voor de ontwikkeling van het deel van de vragenlijst dat betrekking heeft op dit onderzoek (vragen 19 t/m 34 en 41 t/m 48). De theoretische begrippen zijn geoperationaliseerd in items. De items zijn in de vragenlijst niet gegroepeerd per begrip en op voorhand bedoeld als schalen, maar zijn verdeeld in twee delen over de vragenlijst. Een deel had alleen betrekking op allerlei aspecten van contacten (onderwerp, vorm, frequentie, met wie/functie) en kon worden teruggevoerd naar verschillende theoretische begrippen. Een tweede deel omvatte alle vragen die betrekking hadden op zaken die niet direct verband hielden met de mate van contact met de andere organisatie. Het doel van de opsplitsing van de items was het invullen eenvoudiger te maken voor de respondenten en een beter overzicht in de mate van contact te krijgen. Bij de analyse zijn alle items samengebracht en is exploratief gezocht naar clusters ten behoeve van datareductie (zie verder onder 'datareductie').

De vragen die voor dit onderzoek (organisatie van de samenwerking) zijn gebruikt bestonden voornamelijk uit vragen waarbij 4- of 5-puntsschalen zijn gebruikt. De 4-puntsschaal wordt gevormd door frequentie-scores voor contacten, waarbij 1= {0-1 keer per jaar}, score 2={2-3 keer per jaar}, score 3= {4-6 keer per jaar} en score 4= {meer dan 6 keer per jaar}. De 5-puntsschaal wordt gevormd tussen score 1= weinig/niet en score 5=veel en wordt gebruikt om de mate van voorkomen van een bepaald kenmerk aan te kunnen geven. Een 5-puntsschaal is gekozen omdat deze niet te veel categorieën geeft waardoor respondenten veel tijd nodig hebben en voortijdig afhaken. Er zijn wel twee positieve en twee negatieve antwoordmogelijkheden van verschillende sterkte en er is nog een neutrale antwoordmogelijkheid. Daarnaast waren er enkele vragen waarbij gebruik werd gemaakt van een schaal met een andere indeling of helemaal geen gebruik werd gemaakt van een schaal. Voor de beantwoording van deze vragen kon worden gekozen uit: ja/nee/weet niet, makkelijk/moeilijk, contact met docent/ loopbaanbegeleider/ afdelingsmanager etc.

Verspreiding vragenlijst

De belangrijkste aspecten bij het bepalen van de minimale steekproefgrootte zijn het verschil tussen de gemiddelden en de varianties van de groepen. Op basis van informatie uit vergelijkbaar onderzoek (van Schoonhoven, 2007) is een ruwe indicatie verkregen van deze grootheden. Daarmee is berekend dat er rond de 30 respondenten per functie per schooltype vereist zouden zijn om statistisch significante resultaten uit de

analyses te laten komen. Verder is het percentage non-respons erg moeilijk te voorspellen. Temeer daar de vragenlijsten in een drukke periode van het schooljaar werden verzonden en er signalen waren dat in de voorafgaande periode in het kader van andere onderzoeken al veel vragenlijsten waren verzonden aan de betreffende organisaties. Er is daarom gekozen om via de opdrachtgevers zo veel managers aan te schrijven als zij mogelijk achtten vanuit hun adressenbestanden.

De managers hebben een email ontvangen van de VO-raad of de MBO-raad met het verzoek de digitale vragenlijst in te vullen. In de email was een link opgenomen naar www.thesistools.com, een applicatie voor het digitaal verspreiden van vragenlijsten en daaraan gekoppeld dataverzameling (Excel). De managers is gevraagd de email binnen de organisatie door te sturen naar enkele docenten. In totaal zijn om en nabij 300 managers (niveau sectordirecteur) van mbo-organisaties en 366 managers van vmbo-organisaties benaderd voor het invullen van de vragenlijst. Het is niet bekend naar hoeveel docenten de email met de vragenlijst-link uiteindelijk is doorgestuurd.

De vragenlijst heeft vier weken opengestaan. Na twee weken is vanuit de VO-raad en de MBO-raad een herinnering gestuurd aan alle eerder aangeschrevenen. Na vier weken is de enquête gesloten en zijn de verzamelde data vanuit Excel in SPSS geïmporteerd en geanalyseerd

Datareductie

In totaal waren er binnen de hoofdvragen behorend bij het organisatorische deel van de samenwerking 70 items met schaalvragen, verdeeld over twee delen in de vragenlijst. Voor de analyse zijn alle 70 items uit deze twee delen van de vragenlijst (wel/niet contactvragen) samengebracht en is exploratief gezocht naar clusters met factoranalyse ten behoeve van datareductie (PFA, SPSS statistics 17.0). Vervolgens is nagegaan hoe de vooraf opgestelde theoretische constructen terug te vinden zijn in de data. Er zijn geen schaalanalyses uitgevoerd waarbij de samenhang van items wordt berekend door het bepalen van onderlinge correlaties, uitgedrukt in Cronbach's alpha. Het gaat hier om een inventariserend onderzoek. Operationalisatie van factoren in een schaal, om vervolgens betrouwbare metingen mee te kunnen uitvoeren, is hiervan geen onderdeel.

Van de 70 items zijn er 66 gebruikt voor het construeren van 15 factoren (Tabel 2) en zijn 4 items uitgevallen. Alleen items met een lading groter dan $|0.4|$ op een factor zijn meegenomen voor het construeren van die factor. In Bijlage 1 is een uitgebreidere inhoudelijke beschrijving van de 15 factoren te vinden en een omschrijving van de 4 uitgevallen items met daarbij de redenen voor uitval.

Tabel 2. De inhoudelijke omschrijvingen, Eigenwaarden en verklaarde varianties van de 15 factoren, waarnaar 70 items uit de vragenlijst zijn teruggebracht middels factoranalyse (66 items gebruikt voor de factoren en 4 items uitgevallen). Indien van toepassing wordt het percentage cumulatieve verklaarde variantie (Cum.) weergegeven voor de factoren die zijn terug te herleiden tot een theoretisch begrip.

Inhoudelijk omschrijving factoren		N	Eigen waarde	Verklaarde variantie (%)	
organisatie van de samenwerking	<u>Probleemperceptie</u>				
	Factor 1	Problemen met structuur en cultuur van eigen organisatie	168	3,26	23,57
	Factor 2	Problemen met structuur van andere organisatie	168	2,08	13,81
	Factor 3	Problemen voor leerlingen bij overgang	168	1,42	7,65
	Factor 4	Problemen beslissingsbevoegdheid docenten en aansluiting	168	1,20	6,03
				Cum. →	51,05
	<u>Afspraken</u>				
	Factor 5	Bekendheid met doelen en duidelijkheid over afspraken	190	4,25	55,00
	<u>Participatie en betrokkenheid</u>				
	Factor 6	Incidentele of structurele contacten	184	5,20	37,37
	Factor 7	Structuren voor en facilitering van ontmoetingen	184	2,06	12,90
Factor 8	Sturend leiderschap en centrale besluitvorming	184	1,71	10,04	
			Cum. →	60,32	
<u>Afstemming</u>					
Factor 9	Contacten over gezamenlijke programma's	184	7,38	47,37	
Factor 10	Contacten over leerlingen	184	2,05	11,78	
Factor 11	Mate van afstemming	184	1,53	8,01	
			Cum. →	67,16	
Verduurzaming en verankering van de samenwerking	<u>Beleid</u>				
	Factor 12	Invloed van overig beleid	198	4,15	52,89
	<u>Kennis delen en informatie uitwisselen</u>				
	Factor 13	Wijze van overdracht van leerlingen	199	3,93	44,63
	Factor 14	Delen van kennis en uitwisselen van informatie	199	1,45	14,32
			Cum. →	58,95	
<u>Onderzoek en reflectie</u>					
Factor 15	Vastleggen en gebruiken van kennis en bijstellen op basis van reflectie	182	5,33	62,06	

Naast de 70 items die in de factoranalyse zijn gebruikt waren er enkele vragen waarbij gebruik werd gemaakt van een schaal met een andere indeling of helemaal geen gebruik werd gemaakt van een schaal. De resultaten van deze vragen worden apart weergegeven in de tekst en zijn niet meegenomen in de factoranalyse.

- Organisatie van de samenwerking

Voor het begrip 'probleemperceptie' zijn 4 factoren (factoren 1, 2, 3 en 4) onderscheiden. Deze factoren hebben te maken met problemen ten aanzien van de structuur en cultuur van de eigen dan wel de andere organisatie, problemen die leerlingen ervaren bij de overgang van vmbo naar mbo en, als laatste, de mate van beslissingsbevoegdheid van docenten gekoppeld aan de inhoudelijke aansluiting tussen vmbo en mbo.

Voor het begrip 'afspraken' komt 1 factor (factor 5) naar boven in de factoranalyse. Deze factor heeft betrekking op bekendheid met de doelen binnen de samenwerkende organisaties en de duidelijkheid van afspraken omtrent de samenwerking.

Voor het begrip 'participatie en betrokkenheid' spelen 3 factoren (factoren 6, 7 en 8) een rol. Deze 3 factoren hebben betrekking op de mate van incidenteel of structureel contact tussen vmbo- en mbo-medewerkers, de mogelijkheden voor ontmoetingen en de wijze van leiderschap en het niveau van besluitvorming.

Voor het begrip 'afstemming' zijn volgens de factoranalyse 3 factoren (factoren 9, 10 en 11) relevant. Deze 3 factoren hebben betrekking op de mate van contacten over gezamenlijke lesprogramma's van vmbo en mbo, de mate van contact over leerlingen en de mate van afstemming op verschillende gebieden tussen vmbo- en mbo-medewerkers.

- Verduurzaming en verankering van de samenwerking

Voor het begrip 'beleid' komt 1 factor (factor 12) naar voren in de factoranalyse. Deze factor geeft de invloed op de samenwerking aan van het overige beleid in de organisatie. Dat betreft dus niet het onderwijsinhoudelijke beleid, maar bijvoorbeeld financieel en personeel beleid.

Het begrip 'kennis delen en informatie uitwisselen' wordt door 2 factoren (factoren 13 en 14) gevormd. Deze twee factoren hebben betrekking op de wijze van overdracht van leerlingen van vmbo naar mbo, de terugkoppeling van de resultaten van leerlingen van mbo naar vmbo en het delen van kennis en informatie op andere gebieden en met andere middelen.

Voor het begrip 'onderzoek en reflectie' komt 1 factor (factor 15) uit de analyse. Deze factor gaat over het vastleggen en gebruiken van opgedane kennis over samenwerking en over het bijstellen van het samenwerkingsproces op basis van evaluatie en reflectie.

3.2. Onderzoeksgroep

Alleen de gegevens uit vragenlijsten die voor tenminste 75% waren ingevuld zijn meegenomen bij de analyses. Voor het vmbo zijn er dan 69 respondenten over en voor het mbo 164 respondenten.

In Tabel 3 is weergegeven hoe de verdeling van de respondenten van beide schooltypen over de functies is. Er is een redelijk goede verdeling in managers en docenten voor de vmbo- en mbo-respondenten.

Het percentage respondenten dat heeft aangegeven in een bepaalde sector, Economie, Techniek of Zorg en Welzijn, van vmbo of mbo werkzaam te zijn is weergegeven in Tabel 4. De respondenten zijn redelijk goed verdeeld over de drie sectoren, alleen voor het vmbo is er naar verhouding enige ondervertegenwoordiging in de sector Economie ten gunste van de sector Zorg en Welzijn.

Niet iedere respondent heeft zijn functie en sector ingevuld. Voor het vmbo zijn er 13 respondenten die dit niet hebben ingevuld en voor het mbo zijn er 20 missende waarden op deze achtergrondvariabelen.

Tabel 3

Functie waarin de respondenten werkzaam zijn

Functie van de respondenten	Respondenten vmbo (%)	Respondenten mbo (%)
Docent algemeen vormende vakken	39,3	11,1
Docent beroepsgericht vak	8,9	33,3
Totaal docenten	48,2 (N= 27)	44,4 (N=64)
Opleidingscoördinator/afdelingsmanager	26,8	36,1
Sectordirecteur/unitdirecteur	25,0	19,4
Totaal managers	51,8 (N=29)	55,5 (N= 80)

Tabel 4

Sectoren waarin de respondenten werkzaam zijn

Werkzaam in Sector	Respondenten vmbo (%)	Respondenten mbo (%)
Economie	15,2	25,2
Techniek	30,3	38,8
Zorg en Welzijn	54,5	36,0
Totaal over 3 sectoren	100 (N=56)	100 (N= 144)

De werkervaring van de respondenten is gemiddeld 10,5 jaar en varieert tussen enkele maanden en 40 jaar.

De respondenten vanuit het vmbo zijn verder in te delen naar de leerweg(en) waarbinnen zij werkzaam zijn. Zowel docenten als managers kunnen binnen meerdere leerwegen werkzaam zijn en respondenten kunnen daarom meerdere opties aangeven. In totaal gaven 32 respondenten aan in de basisberoepsgerichte leerweg werkzaam te zijn, 33 in de kaderberoepsgerichte leerweg, 21 in de gemengde leerweg en 38 in de theoretische leerweg. De respondenten vanuit het mbo kunnen verder worden ingedeeld naar een of meerdere niveau(s) waarbinnen zij werkzaam zijn. Van de respondenten uit het mbo geven er 40 aan binnen niveau 1 werkzaam te zijn, 84 binnen niveau 2, 106 binnen niveau 3 en 119 binnen niveau 4 opleidingen.

De geografische spreiding van de respondenten is weergegeven op twee manieren. Ten eerste is in Tabel 5 het percentage respondenten van vmbo en mbo per provincie weergegeven.

Tabel 5

Verdeling van de respons over de provincies voor vmbo en mbo

Provincie	Respondenten vmbo		Respondenten mbo	
	Managers N	Docenten N	Managers N	Docenten N
Groningen	2	1	2	0
Friesland	0	0	3	8
Drenthe	0	1	0	2
Overijssel	1	2	4	6
Gelderland	2	2	10	4
Utrecht	1	1	5	1
Flevoland	1	7	1	1
Noord-Holland	5	1	13	14
Zuid-Holland	5	0	11	3
Zeeland	1	0	4	0
Noord-Brabant	10	10	20	15
Limburg	0	0	5	9
Missende waarden*	--	--	--	--
Totaal **	28	25	78	63

* Van een deel van de respondenten ontbreekt informatie over de provincie van herkomst en/of informatie over de functie waarin zij werkzaam zijn. Het aantal missende waarden per functie is daarom niet bekend.

** Totaal aantal respondenten waarvan zowel informatie over de provincie van herkomst bekend is als informatie over de functie waarin zij werkzaam zijn.

Ten tweede is aan de hand van de stedelijkheidsindeling die door het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS, 2008) wordt gehanteerd, een indeling gemaakt van de respondenten op basis van de mate van stedelijkheid van de plaats waar hun school is gevestigd (Tabel 6). Deze indeling is gebaseerd op het aantal inwoners per postcodegebied.

Tabel 6

Respons ingedeeld naar de mate van stedelijkheid van de plaats waar de school is gevestigd

Stedelijkheid *	Respondenten vmbo		Respondenten mbo	
	N	%	N	%
Niet/weinig stedelijk	9	13,0	10	6,1
Matig stedelijk	26	37,7	22	13,4
Sterk stedelijk	12	17,4	88	53,7
Zeer sterk stedelijk	6	8,7	23	14,0
Missende waarden	16	23,2	21	12,8
Totaal	69	100	164	100

* Centraal Bureau Statistiek (2008). De stedelijkheidsindeling die door het CBS wordt gehanteerd is gebaseerd op het aantal inwoners per postcodegebied. De oorspronkelijke indeling van het CBS bevat 5 categorieën van stedelijkheid. Voor dit onderzoek zijn 'niet stedelijk' en 'weinig stedelijk' samengenomen omdat in niet-stedelijke gebieden waarschijnlijk te weinig mensen wonen om een middelbare school te kunnen laten bestaan.

Uit de gegevens in Tabel 5 blijkt dat de respons van vmbo en mbo redelijk is gespreid over het noorden, midden en zuiden van het land. De gegevens in Tabel 6 laten zien dat veronderstelt kan worden dat de verdeling van de respons van beide schooltypes over de stedelijkheids-categorieën eveneens redelijk gespreid is. Voor het mbo komt veel respons uit de sterk stedelijke gebieden, maar dit schooltype is dan ook meer aanwezig in sterk stedelijke gebieden dan het vmbo. Op basis van de stedelijkheidsindeling van de aangeschreven scholen kan worden gesteld dat er nogal wat uitval van respons is in de zeer sterk stedelijke gebieden. Dit betekent dat de resultaten minder betekenis hebben voor scholen en instellingen in de grote steden.

3.3. Verwerking en analyse

In SPSS (17.0) zijn de scores van de items die bij een van de 15 factoren (uit de factoranalyse) opgenomen zijn, samengevoegd en gedeeld door het aantal items. De score die een factor per respondent krijgt is dan het gemiddelde van de scores van de

items die bij die factor betrokken zijn. Het exploratieve onderzoek naar verbanden kan leiden tot een grotere kans op het vinden van statistische verschillen, oftewel analyseresultaten die 'toevallig' statistisch significant zijn. Deze kanskapitalisatie is vermeden door niet op individuele items te testen en alleen factoren samen te stellen van items die een betekenisvol geheel vormen.

Om na te gaan of er interactie-effecten tussen de onafhankelijke variabelen onderwijstype en functie zijn is voor de 15 factoren (afhankelijke variabelen) een variantie-analyse (GLM) uitgevoerd. Slechts voor een factor werd een significant interactie-effect gevonden. Vervolgens zijn alle factoren op de hoofdeffecten getoetst. Er is getoetst of de gemiddelden per schooltype significant verschillend zijn met onafhankelijke (niet gepaarde) t-toets, tweezijdig, 95% betrouwbaarheids-interval, en significantieniveau $p \leq 0.05$. Op dezelfde wijze is getoetst of er significante verschillen zijn voor de 15 factoren tussen managers en docenten. De t-toets kent een aantal voorwaarden. Het moet gaan om een aselechte steekproef. De gegevens van de onderzoeksgroep laten zien dat er een redelijk goede verdeling is over sectoren, niveaus, provincies en stedelijkheids-categorieën. Een andere voorwaarde is dat de waarnemingen onafhankelijk moeten zijn. Daaraan is voldaan omdat het niet waarschijnlijk is dat de respondenten de elektronisch verzonden vragenlijst gezamenlijk hebben ingevuld. De homogeniteit van varianties is nagegaan met Levene's test, de afhankelijke variabelen zijn getoetst op normale verdeling en verwerkt op basis van deze toetsing.

4. Resultaten

In Tabel 7 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties weergegeven voor de 15 variabelen. Behalve voor '*problemen met de structuur van de andere organisatie*' treden er geen interacties op van de effecten van schooltype en functie. De scores zijn derhalve per schooltype, vmbo of mbo, en per functie, manager of docent weergegeven.

Organisatie van de samenwerking

Probleemperceptie

Op de vraag naar de algemene ervaring met de samenwerking werd op een schaal van 1=makkelijk tot 5=moeilijk over alle respondenten gemiddeld 3,16 gescoord (N=226, SD=1,04). De samenwerking tussen vmbo en mbo wordt dus gemiddeld niet als heel moeilijk ervaren, maar net iets hoger dan het schaalgemiddelde (meer naar de 'moeilijke kant' van de schaal) gescoord. De algemene ervaring met de samenwerking was niet

Tabel 7 Gemiddelde scores (Gem), Standaard Deviaties (SD) en aantal respondenten (N) voor de 15 factoren per schooltype (vmbo of mbo) en per functie (manager of docent)

Inhoudelijke omschrijving factor		School- type	N	Gem.	SD.	Functie	N	Gem.	SD.
Factor 1	Problemen met structuur en cultuur van eigen organisatie	vmbo	58	2,70	1,05	Manager	84	2,90	1,01
		mbo	117	* 3,11	0,95	Docent	68	2,97	1,00
Factor 2	Problemen met structuur van andere organisatie	vmbo	59	3,88	1,02	Manager	84	3,24	1,04
		mbo	115	** 2,94	0,79	Docent	66	3,16	0,92
Factor 3	Problemen voor leerlingen bij overgang	vmbo	65	3,82	0,69	Manager	103	3,74	0,69
		mbo	155	3,73	0,74	Docent	87	3,79	0,79
Factor 4	Problemen beslissingsbevoegdheid docenten en aansluiting	vmbo	59	3,15	0,98	Manager	82	3,13	0,79
		mbo	111	3,14	0,78	Docent	64	3,15	0,96
Factor 5	Bekendheid met doelen en duidelijkheid van afspraken	vmbo	57	2,61	0,85	Manager	98	2,88	0,95
		mbo	133	2,80	0,90	Docent	71	* 2,54	0,82
Factor 6	Incidentele of structurele contacten	vmbo	56	1,82	0,89	Manager	108	2,22	0,98
		mbo	143	1,87	0,98	Docent	86	* 1,42	0,72
Factor 7	Structuren voor en facilitering van ontmoetingen	vmbo	58	2,27	0,84	Manager	105	2,83	0,77
		mbo	152	* 2,65	0,87	Docent	81	* 2,23	0,92
Factor 8	Sturend leiderschap en centrale besluitvorming	vmbo	60	3,29	0,83	Manager	105	3,24	0,83
		mbo	154	3,31	0,86	Docent	85	3,35	0,93
Factor 9	Contacten over gezamenlijke programma's	vmbo	56	1,11	0,43	Manager	103	1,30	0,61
		mbo	138	1,23	0,55	Docent	85	* 1,06	0,34
Factor 10	Contacten over leerlingen	vmbo	56	1,40	0,68	Manager	107	1,60	0,80
		mbo	142	1,47	0,74	Docent	87	* 1,27	0,58
Factor 11	Mate van afstemming	vmbo	58	1,27	0,64	Manager	105	1,42	0,61
		mbo	139	1,30	0,49	Docent	86	* 1,15	0,40
Factor 12	Invloed van overig beleid	vmbo	56	3,53	0,89	Manager	102	3,16	0,70
		mbo	142	3,29	0,79	Docent	82	* 3,58	0,92
Factor 13	Wijze van overdracht van leerlingen	vmbo	63	1,75	0,95	Manager	102	2,15	0,92
		mbo	158	1,94	0,88	Docent	89	* 1,62	0,78
Factor 14	Delen van kennis en uitwisselen van informatie	vmbo	58	2,22	1,13	Manager	105	2,58	1,00
		mbo	149	2,21	1,07	Docent	88	* 1,70	0,94
Factor 15	Vastleggen/gebruiken kennis en bijstellen o.b.v. reflectie	vmbo	52	2,34	1,02	Manager	96	2,85	0,88
		mbo	130	2,55	0,92	Docent	74	* 2,03	0,83

* Significant verschil ($p < 0.05$) voor de gemiddelde score van die factor tussen vmbo en mbo of tussen manager en docent

** Interactie-effect ($p < 0.05$) schooltype en functie. Gemiddelden (en SD) per schooltype x functie-groep zijn weergegeven in Tabel 8.

Schaalscores. Voor de items die zijn samengevoegd voor het vormen van:

- Factoren 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 13, 14 en 15 is een 5-puntsschaal gebruikt, waarbij 1=weinig/niet en 5=veel.

- Factoren 6, 9, 10 en 11 is een 4-puntsschaal gebruikt, waarbij 1={0-1 keer per jaar}, 2={2-3 keer per jaar}, 3={4-6 keer per jaar} en 4={meer dan 6 keer per jaar}.

- Factor 12 is een 5-puntsschaal gebruikt, waarbij 1=stimulerend en 5=belemmerend.

significant verschillend voor managers en docenten. De respondenten uit het vmbo scoorden op de vraag naar de algemene ervaring met de samenwerking met 3,42 significant ($t(224)=2,46; p=0,015$) hoger (moeilijker) dan de mbo-respondenten met een score van 3,05. Deze vraag is niet opgenomen in de factoranalyse omdat het om een ander type schaal ging. Vervolgens zijn de respondenten verder ondervraagd op het type problemen dat zij ondervinden. Al deze vragen zijn opgenomen in de resultaten van de factoranalyse. Veel scores voor factoren die betrekking hebben op de organisatie van de samenwerking liggen rond het schaalgemiddelde (3). Een van de uitzonderingen is 'Problemen voor leerlingen bij de overgang', die werd redelijk boven het schaalgemiddelde gescoord (net onder de 4) voor beide schooltypes en functieniveaus. Hetgeen betekent dat alle groepen redelijk wat problemen ervaren bij de leerlingen in de overgang van vmbo naar mbo. Daarmee wordt voor dit onderdeel voldaan aan het criterium 'gedeelde probleemperceptie'.

Binnen het begrip 'probleemperceptie' wordt nog een hoge score gevonden, het vmbo scoort 3,88 (het mbo 2,94) voor 'Problemen met de structuur van de andere organisatie'. Dit betekent dat het vmbo redelijke problemen voor de samenwerking ervaart met de grootte en hiërarchie van de andere organisatie (score 1=weinig/niet en score 5=veel). Er blijkt een interactie-effect op te treden van functieniveau en schooltype bij 'Problemen met structuur van andere organisatie' ($F(1,146)=12,03; p=0,001$). De verschillen tussen de groepen (Tabel 8) kunnen dan worden verklaard uit een gecombineerd effect van de factoren schooltype en functie. Vmbo heeft meer problemen met de structuur van de andere organisatie dan mbo en dit effect treedt vooral op bij de vmbo-managers (score 4,27). Voor vmbo-docenten en mbo-managers en -docenten zijn er geen verschillen in de problemen met de vmbo-organisatie.

Tabel 8

Gemiddelde scores en Standaard Deviatie voor factor 2 en factor 7 per schooltype/functie-groep

Factor	Schooltype	Functie	N	Gemiddelde	SD
Factor 2. Problemen met structuur van andere organisatie*	vmbo	Manager	24	4,27	0,72
		Docent	24	3,42	1,19
	mbo	Manager	60	2,82	0,84
		Docent	42	3,01	0,70
Factor 7. Structuren voor en facilitering van ontmoetingen **	vmbo	Manager	25	2,59	0,66
		Docent	25	1,91	0,90
	mbo	Manager	81	2,90	0,79
		Docent	55	2,37	0,90

* Voor factor 2 is er een interactie-effect van schooltype en functie ($F(1,146)=12,03, p=0,001$)

** Voor factor 7 is er geen interactie-effect, het is wel de enige factor waarvoor zowel het effect van schooltype als van functie significant is (zie ook Tabel 7, hoofdeffecten)

Voor 'Problemen met de structuur en cultuur van de eigen organisatie' is er geen verschil gevonden tussen managers en docenten. Voor deze factor is wel een verschil tussen de beide schooltypes gevonden, de gemiddelde score voor vmbo is 2,70 en voor mbo is deze significant hoger, namelijk 3,11 ($t(173)=-2,61; p=0,01$). De verschillen in de twee factoren met betrekking tot de structuur van de organisatie laten zien dat zowel vmbo als mbo de meeste problemen ervaren met de grootte en het aantal lagen in de mbo-organisatie. Aan het criterium 'gedeelde probleempceptie' wordt voor dit onderdeel toch niet geheel voldaan, omdat de vmbo-manager deze problemen veel sterker ervaart dan de docenten uit beide organisaties of de mbo-manager.

In de factoranalyse kwam nog een factor bovendrijven die terug te herleiden was tot het begrip probleempceptie. Bij deze factor werden de aansluitingsproblemen voor leerlingen wat betreft inhoud van leerprogramma's verbonden met de zeggenschap van docenten over de samenwerking. Wat dit onderdeel van het probleem betreft ('beslissingsbevoegdheid docent en inhoudelijke aansluiting lesprogramma's') wordt voldaan aan het criterium 'gedeelde probleempceptie', er is namelijk geen significant verschil in de scores van de beide schooltypes of functieniveaus.

Afspraken

Uit de antwoorden op de niet-schaalvragen in Tabel 9 blijkt dat de vmbo-docenten, vergeleken met mbo-docenten en managers van beide schooltypen, minder op de hoogte zijn van de aanwezigheid van doelen en vastgelegde afspraken en activiteiten. De resultaten van de factoranalyse (op basis van de schaalvragen) laten zien dat de managers significant hoger scoren dan de docenten bij 'Bekendheid met doelen en duidelijkheid van afspraken' (score 2,88 vs. 2,54; $t(167)=-2,44; p=0,016$). Er zijn op dit vlak geen significante verschillen gevonden tussen vmbo en mbo. Uit deze resultaten

Tabel 9

Het percentage docenten en managers van vmbo en mbo dat bekend is met doelen en afspraken voor samenwerking tussen vmbo en mbo

	Docenten		Managers	
	vmbo	mbo	vmbo	mbo
Met 'Ja' geantwoord op de vraag:*	(N=27)	(N=62)	(N=27)	(N=80/81**)
Zijn er volgens u doelen geformuleerd voor de samenwerking tussen vmbo en mbo?	22%	50%	78%	70%
Is er volgens u een activiteitenplan gemaakt voor de samenwerking tussen vmbo en mbo?	19%	35%	63%	56%

* Antwoorδοpties: 'Ja', 'Nee' en 'Weet ik niet'.

** De vraag over doelen is in totaal door 81 mbo-managers beantwoord en de vraag over het activiteitenplan door 80 mbo-managers.

blijkt dat ook de bekendheid van de managers met de inhoud van de doelen van de samenwerking groter is. Daarnaast hebben de managers een duidelijker beeld dan de docenten van de afspraken omtrent taken, rollen en verantwoordelijkheden binnen de samenwerking. Er wordt dus niet voldaan aan het criterium 'duidelijke doelen en heldere afspraken die op alle niveaus in de organisatie bekend zijn'.

Participatie en betrokkenheid

Binnen het begrip 'participatie en betrokkenheid' worden 'Incidentele of structurele contacten' voor beide schooltypes en functieniveaus redelijk ver onder het schaalgemiddelde (rond de 1,5 tot 2) gescoord. Een score van 2 betekent hier 2-3 keer per jaar contact. De hogere score van de managers voor 'Incidentele of structurele contacten' laat zien dat er meer contact is tussen managers over aansluiting en samenwerking dan tussen docenten (score 2,22 vs. 1,42, waarbij score 1=0-1 keer per jaar en score 2= 2-3 keer per jaar contact), ($t(192)=-6,20$; $p<0,001$). Daarbij komt dat de managers vinden dat er meer 'Structuren voor en facilitering van ontmoetingen' tussen vmbo en mbo is, dan de docenten (score 2,83 vs. 2,23; $t(184)=-4,88$; $p<0,001$). Het mbo is ook positiever over 'Structuren voor en facilitering van ontmoetingen' en scoort hiervoor significant hoger met 2,65 ten opzichte van 2,27 voor het vmbo ($t(208)=-2,85$; $p=0,005$). Hoewel er geen sprake is van een interactie-effect, is er wel een significant effect van zowel schooltype als functieniveau. In Tabel 8 zijn daarom ook de scores voor 'Structuren voor en facilitering van ontmoetingen' (factor 7) per schooltype x functie-groep weergegeven.

Nadat in de vragenlijst was gevraagd naar het aantal contacten in het afgelopen jaar over samenwerking, aansluiting en de leerlingen, werd gevraagd met **wie** in de andere organisatie die contacten hadden plaatsgevonden: docenten, loopbaanbegeleiders, afdelingsmanagers of leden van het managementteam (geen schaalvraag, niet opgenomen in factoranalyse). Deze gegevens zijn weergegeven in Tabel 10 en daaruit blijkt eveneens dat managers meer contact hebben met de andere organisatie dan docenten, en dan vooral meer met andere managers. Het percentage managers dat het afgelopen jaar contact heeft gehad met een afdelingsmanager of lid van het managementteam uit de andere organisatie ligt gemiddeld op ruim 50%. Over het geheel genomen hebben docenten weliswaar minder contact met de andere organisatie, maar van de mbo-docenten geeft toch nog 56% aan het afgelopen jaar contact te hebben gehad met een collega-docent in het vmbo. Daar tegenover staat dat de overige 44% van de mbo-docenten het afgelopen jaar blijkbaar geen contact met vmbo-collega's heeft gehad.

Tabel 10

Functieniveaus in de andere organisatie waarmee docenten en managers uit vmbo en mbo contact hebben

Schooltype en functie van de respondent	Het % respondenten dat het afgelopen jaar contact heeft gehad met collega's uit de <u>andere</u> organisatie in een van de volgende functies (meerdere opties mogelijk)			
	<i>Docent</i>	<i>Loopbaan-begeleider</i>	<i>Afdelings-manager</i>	<i>Lid Management Team</i>
Vmbo docent (N=26)	35	27	27	8
Mbo docent (N=59)	56	22	8	2
Vmbo manager (N=28)	21	14	43	68
Mbo manager (N=78)	37	41	50	51

Over het geheel genomen zijn er dus nog vrij weinig contacten tussen vmbo en mbo en wordt derhalve niet voldaan aan het criterium 'participatie en actieve vormgeving van de samenwerking op alle niveaus'. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat evenmin wordt voldaan aan de organisatie-criteria hiervoor, zoals '*Structuren voor en facilitering van ontmoetingen op alle niveaus*'. Ook aan het criterium voor leiderschap, dat 'stimulerend en begeleidend met gezamenlijke besluitvorming' moet zijn, wordt mogelijk niet geheel voldaan. Zowel vanuit beide schooltypes als functieniveaus wordt in geringe mate een '*sturend leiderschap en centrale besluitvorming*' ervaren. Op een schaal van 1 (=weinig/niet) tot 5 (=veel) werd rond de 3,3 gescoord, waarbij geen verschil is gevonden tussen de schooltypes en functieniveaus.

Afstemming

De factoren die betrekking hebben op de mate van contact over gezamenlijke lesprogramma's en leerlingen in het kader van het begrip 'afstemming' zijn vrij ver onder het schaalgemiddelde gescoord, tussen de 1 en de 1,5. Dit komt neer op gemiddeld 1-2 keer per jaar contact tussen medewerkers uit het vmbo en het mbo. Voor het begrip 'afstemming' zijn er geen verschillen gevonden tussen vmbo en mbo.

De managers scoren wat hoger dan de docenten op de mate van '*Contact over gezamenlijke lesprogramma's*' (score 1,30 vs. 1,06; $t(186)=-3,23$; $p=0,001$), op de mate van '*Contact over leerlingen*' (score 1,60 vs. 1,27; $t(192)=-6,20$; $p=0,002$) en op de '*Mate van contact voor afstemming*' (score 1,42 vs. 1,15; $t(189)=-3,52$; $p=0,001$). Waarbij score 1 staat voor '0-1 keer per jaar contact' en score 2 voor '2-3 keer per jaar contact'. De managers van beide schoolorganisaties geven dus aan dat er meer

afstemming met elkaar is dan de docenten. Hierbij moet worden opgemerkt dat weliswaar is gevraagd naar het aantal contacten dat respondenten zelf hebben, maar dat de managers zich waarschijnlijk toch voelen aangesproken op de contacten van hun team. Hetgeen voor het aantal afstemmingscontacten tussen vmbo en mbo betekent dat het volgens managers vaker gebeurt dan volgens docenten. Aan het criterium 'continue afstemming' wordt niet voldaan omdat de frequentie van deze contacten vrij laag is in beide schooltypes en voor beide functieniveaus.

Verduurzaming en verankering van de samenwerking

Beleid

Voor de factor 'Invloed van overig beleid' zijn geen verschillen tussen vmbo en mbo gevonden. De managers scoren wat lager op deze factor dan de docenten (score 3,16 vs. 3,58, waarbij score 1 = stimulerend en score 5 = belemmerend; $t(182)=-3,25$; $p=0,001$). Dit betekent dat de docenten de volgende zaken (of het gebrek daaraan) wat meer als een belemmering bij de samenwerking ervaren dan de managers: de beschikbaarheid van financiële en personele middelen, de prioriteit die de samenwerking krijgt bij het management, de plaats van de samenwerking in het takenpakket, instrumenten in het personeelsbeleid om samenwerking te waarderen, mogelijkheden voor scholing, gelegenheid voor intervisie met collega's en de mogelijkheden om met elkaar te discussiëren over de samenwerking. Zowel managers als docenten scoren op deze zaken voornamelijk aan de 'belemmerende kant' van de schaal, docenten nog wat sterker dan managers. Daarmee wordt niet volledig voldaan aan het criterium 'coherentie van beleid'.

Kennis delen en informatie uitwisselen

De scores voor de factoren die dit begrip vormen liggen behoorlijk onder het schaalgemiddelde. Er zijn voor deze factoren geen verschillen tussen vmbo en mbo gevonden. De managers scoren wat hoger dan de docenten voor zowel 'De wijze van overdracht van leerlingen' (score 2,15 vs. 1,62; $t(189)=-4,13$; $p<0,001$) als voor andere soorten van 'kennisdeling en informatieoverdracht', (score 2,58 vs. 1,70; $t(191)=-6,01$; $p<0,001$). De managers denken dus dat overdracht van leerlingen, terugkoppeling van leerling-resultaten en het uitwisselen van informatie via bijvoorbeeld rapporten of websites vaker gebeurt dan docenten denken dat dit gebeurt. Hoewel er dus verschillen zijn, ligt over het geheel genomen het niveau van kennisdeling en informatie-uitwisseling nog erg laag. Er wordt derhalve onvoldoende voldaan aan het criterium 'voortdurende en wederzijdse kennisdeling en informatie-uitwisseling'.

Onderzoek en reflectie

Voor de factor 'Vastleggen en gebruiken van kennis en bijstellen op basis van reflectie' is er geen verschil tussen de schooltypes gevonden en scoren de managers hoger dan de docenten (score 2,85 vs. 2,03; $t(168)=-6,08$; $p<0,001$). Dit betekent dat volgens de managers, meer dan volgens de docenten, opgedane kennis over de samenwerking wordt vastgelegd, eerder opgedane kennis wordt geraadpleegd in nieuwe situaties van samenwerking en samenwerkingsprocessen worden bijgesteld op basis van evaluatie en reflectie. Gezien het niveau van de scores (iets onder het schaalgemiddelde) kan gezegd worden dat ook hier geldt dat deze activiteiten over het algemeen nog te weinig plaatsvinden. Er wordt daarmee niet voldoende voldaan aan het criterium 'Kennis benutten, ruimte voor experimenteren, reflecteren en bijstellen'.

5. Conclusies en discussie

Vooral verschillen tussen managers en docenten

De centrale vragen in dit onderzoek waren: Hoe is de samenwerking tussen vmbo- en mbo-instellingen georganiseerd? En hoe wordt deze samenwerking verduurzaamd en verankerd bij de betrokken instellingen? De organisatie van de samenwerking is gedefinieerd met een viertal theoretische begrippen. Deze vier begrippen zijn als criteria voor de samenwerking gebruikt, naarmate ze meer congruent met de samenwerking waren ingevuld werd de samenwerking als beter beoordeeld. Het gaat dan om: gedeelde probleemperceptie, bekendheid met doelen en afspraken, participatie en betrokkenheid op alle niveaus en continue afstemming. De verduurzaming en verankering van de samenwerking is aan de hand van een drietal andere begrippen beschreven. De samenwerking werd eveneens beoordeeld op grond van de invulling van deze drie begrippen, bekeken vanuit het perspectief van congruentie. Hierbij gaat het om: coherentie van beleid, voortdurende kennisdeling en informatie uitwisseling, en onderzoek benutten en ruimte voor reflectie en bijstelling.

Binnen de begrippen die de organisatie, verduurzaming en verankering van de samenwerking beschrijven zijn weinig verschillen tussen vmbo en mbo gevonden. Vanuit beide schoolsoorten worden de meeste aspecten van de samenwerking hetzelfde gezien of ervaren. Op twee punten zijn er wel verschillen tussen vmbo en mbo. Er blijken nog weinig onderlinge contacten te zijn en in het vmbo ervaart men daarvoor minder gelegenheid dan in het mbo. Een ander verschil is dat met name de vmbo-managers moeite hebben met de structuur van de andere organisatie.

De belangrijkste verschillen doen zich blijkbaar niet zozeer voor tussen schoolsoorten, als wel tussen betrokkenen. Voor alle zeven begrippen die de organisatie,

verduurzaming en verankering van de samenwerking beschrijven zijn er namelijk wel verschillen gevonden tussen managers en docenten. Het gaat om minder bekendheid met doelen en afspraken en om minder contacten over aansluiting en samenwerking en minder afstemming voor de docenten. Het gaat ook om de gevolgen van minder contacten. Een voorbeeld hiervan is dat vmbo-docenten, ómdat zij minder contacten hebben, mogelijk ook minder problemen met de mbo-organisatie ervaren dan de vmbo-managers. Er zijn ook onderdelen die managers en docenten verschillend ervaren. Managers ervaren meer mogelijkheden voor ontmoeting dan docenten. Managers menen dat initiatieven voor ontmoetingen meer gefaciliteerd worden, en ervaren het overige beleid in de organisatie als minder belemmerend dan docenten. Volgens managers is er, in hogere mate dan volgens docenten, sprake van activiteiten voor het verduurzamen en verankeren van de samenwerking, zoals coherentie van beleid, kennisdeling en het gebruik maken van onderzoek en reflectie.

Over het geheel genomen wordt nog niet voldaan aan de criteria voor goede samenwerking, omdat uit de resultaten blijkt dat de zeven begrippen die de samenwerking beschrijven nog onvoldoende gelijkgericht of congruent met het doel tot samenwerking worden ingevuld.

Verskillende werkelijkheden achter elkaar in opeenvolgende stadia

Er kunnen werkelijke verschillen zijn tussen de ervaringen van managers en docenten, maar er kan ook sprake zijn van verschillende percepties van de werkelijkheid. Zo beschreven Goodlad, Klein & Tye (1979) dat hét curriculum niet bestaat, maar dat verschillende gebruikers op basis van eigen ideeën en overtuigingen betekenis geven aan het curriculum. Naar analogie van dit model kunnen ook verschillende verschijningsvormen van de samenwerking tussen vmbo en mbo worden beschreven. De bedoelde samenwerking, zoals dat in de hoofden van landelijke actoren of in de hoofden van de managers op vmbo's en mbo's aanwezig is. Vervolgens de samenwerking zoals die wordt opgevat (perceived) door managers en docenten die de samenwerking daadwerkelijk gaan opzetten. Minder betrokkenheid van de docenten bij het opzetten van de samenwerking (bijv. minder bekendheid met doelen of afspraken) zal tot meer herinterpretatie in deze fase leiden. Daarna volgt nog de operationele samenwerking, de interpretatie van de samenwerking zoals weerspiegeld in de samenwerkingsactiviteiten en contacten. Uiteindelijk geldt voor effectieve schoolverbetering dat het draait om het effect voor de leerling (Hopkins, Ainscow & West, 1994). De samenwerking tussen de vmbo en mbo moet zodanig vorm krijgen dat het een effect heeft voor de leerling. In dit geval draait het dus om de mate waarin goede aansluiting tussen vmbo en mbo wordt bereikt met gunstige effecten op uitval en doorstroming van leerlingen.

Om effectieve schoolverbetering te bewerkstelligen is het belangrijk in de fases van opzetten en operationaliseren van de samenwerking ook de docenten te betrekken. Er moet tenslotte wat gaan gebeuren op de werkvloer om de operationele fase goed door te komen. Een grotere betrokkenheid van de docenten zal de verschillen in perceptie van de samenwerking in opeenvolgende fases verkleinen. Voor het uiteindelijke effect op de leerling is de docent erg belangrijk. De samenwerking op organisatorisch vlak moet de pedagogisch-didactische aansluiting van vmbo en mbo ondersteunen. Bij de pedagogisch-didactische aspecten draait het om de interactie tussen docent en leerling (Nieuwenhuizen, 2010). Het is dus essentieel dat de docent betrokken is bij het hele proces van de samenwerking, vanaf het eerste stadium van probleemanalyse tot en met het opzetten en uitvoeren van gezamenlijke lesprogramma's.

Verschillende werkelijkheden naast elkaar

Er zijn niet alleen verschillende percepties van de samenwerking in de achtereenvolgende stadia van idee tot uitvoering, maar er zijn ook verschillende 'werkelijkheden' van de samenwerking gelijktijdig naast elkaar. Het kan zo zijn dat managers een andere perceptie hebben van bepaalde aspecten van de samenwerking dan docenten. Dit zou bijvoorbeeld het geval kunnen zijn bij de mate waarin informatie over leerlingen wordt uitgewisseld. Het lijkt onwaarschijnlijk dat managers daarvan beter op de hoogte zijn. Waarschijnlijker is dat hier een andere perceptie van de manager een rol speelt. Zo blijkt uit de evaluatie van het innovatiearrangement van de beroepskolom ook dat de beelden van de verschillende partijen nog tamelijk ver uiteen liggen. Over het algemeen zijn deelnemers in dat onderzoek het meest negatief. Gevolgd door de docenten, die in mindere mate vinden dat de beoogde kenmerken zijn gerealiseerd dan de managers (Hermanussen, Smulders & de Bruijn, 2009). In het kader van de monitoring van het herontwerpproces in het beroepsonderwijs wordt ook gemeld dat men in de 'hogere geledingen' van de school over het algemeen positiever is dan in de 'lagere geledingen' (van de Meijden, 2007). Managers hebben mogelijk meer het gevoel invloed te hebben en denken dat aan voorwaarden voor het invoeren van een innovatie voldaan is. Terwijl dichterbij de praktijk blijkt dat bijvoorbeeld extra middelen die managers hebben ingezet niet toereikend zijn om de vernieuwing door te voeren.

Als er weinig contact is tussen managers en docenten komen die signalen onvoldoende terug naar het management en blijven managers en docenten ieder hun eigen perceptie van de invoering van een innovatie houden. Zo kunnen er bij managers en docenten verschillende percepties van de samenwerking gelijktijdig naast elkaar bestaan in een organisatie. Het gaat dan niet om de objectieve werkelijkheid, maar de subjectieve werkelijkheid. Dat is de werkelijkheid die mensen, om de organisatie om hun

heen te begrijpen, in hun dagelijkse omgang met elkaar construeren. Dit beeld wordt 'werkelijkheid' als voldoende mensen in de directe omgeving overtuigd zijn dat dit beeld de 'werkelijkheid' weergeeft. Een dergelijke gedeelde werkelijkheidsconstructie geeft het idee dat de wereld ook daadwerkelijk zo is en dat daarmee dus definitieve zekerheid is bereikt (Watzlawick, 1989). Binnen een organisatie kunnen zo meer werkelijkheden naast elkaar bestaan, bijvoorbeeld de werkelijkheid van de manager en die van de docent binnen een schoolorganisatie.

Organisatieverandering en uitwisseling van percepties

Verandering om bijvoorbeeld tot samenwerking te komen is dan vooral de werkelijkheid anders leren zien. Dit is terug te vinden in de visie op organisatieverandering van French en Bell (1999), gebaseerd op veranderkundige principe van Lewin en Grabbe (1948), dat verandering van gedrag niet zozeer het gevolg is van nieuwe kennis maar vooral van verandering in iemands sociale perceptie. Het is een sociaal-constructivistische visie op organisatieverandering waarbij uitwisseling van percepties een grote rol speelt. In een dergelijk uitwisselingsproces wordt duidelijk dat de eigen 'werkelijkheid' slechts een van de vele is. Het leren kennen van de organisatiewerkelijkheid begint met het luisteren naar elkaars interpretaties, het reflecteren hierover en het in taal uitdrukken van eigen en andermans werkelijkheidsperspectieven. Deelnemers aan een dialoog ontwikkelen eerst inzicht in het eigen perspectief, vergelijken dat vervolgens met andere perspectieven en komen uiteindelijk tot een andere en meer gedeelde organisatiewerkelijkheid (Barrett, Thomas & Hocevar, 1995; van Nistelrooij, 1999). De 'werkelijkheid' is daarmee een product van sociale interactie. Interactie tussen vmbo en mbo, maar meer nog interactie tussen docenten en managers, is nu nodig om invulling te geven aan de samenwerking.

Knelpunten voor de samenwerking

Op basis van de resultaten en de interpretatie daarvan aan de hand van inzichten over gepercipieerde werkelijkheden, kunnen de volgende knelpunten voor de samenwerking tussen vmbo- en mbo-instellingen worden geconstateerd:

- Docenten spelen een beperkte rol en zijn onvoldoende actief betrokken bij de organisatie, verankering en verduurzaming van de samenwerking.
- Docenten en managers komen onvoldoende met elkaar in contact om elkaars 'werkelijkheid' van de samenwerking en aansluiting te zien en te begrijpen.
 - Het betreft contacten die er voor zorgen dat de verschillende percepties van de samenwerking in de achtereenvolgende stadia van probleemanalyse en idee tot daadwerkelijke uitvoering zo dicht mogelijk bij elkaar blijven.

- Het gaat ook om contacten die er voor zorgen dat de percepties van de manager en van de docent die tegelijkertijd naast elkaar bestaan, meer op elkaar worden afgestemd. Managers hebben een ander beeld dan docenten over bijvoorbeeld de frequentie van contacten of de mate van informatie-uitwisseling. Het gevolg is dat managers tijdens de uitvoering onvoldoende op de hoogte zijn van wat er concreet gebeurt en wat er eventueel nodig is om het samenwerkingsproces te verbeteren.
- Er zijn nog weinig (operationele) contacten, hierbij spelen de volgende bevindingen uit het onderzoek mogelijk een rol:
 - De structuur van de mbo-organisatie geeft problemen voor de samenwerking.
 - In het vmbo wordt in mindere mate gelegenheid ervaren voor ontmoetingen met het mbo.
- Er is nog nauwelijks sprake van verduurzaming en verankering van de samenwerking.

Aanbevelingen

- Docenten een grotere rol laten spelen en actiever betrekken bij de samenwerking.
- Docenten al vroeger betrekken bij het opzetten van het samenwerkingsproces, zodat zij de 'bedoelde' samenwerking vanuit de managers zo min mogelijk hoeven te herinterpreteren.
- Docenten en managers meer met elkaar in contact laten komen om ten minste bewust te worden van elkaars perceptie van de samenwerking. Of nog beter elkaars 'werkelijkheid' te leren begrijpen en managers zo te informeren over wat er nodig is om de samenwerking te verbeteren.
- De structuur van de mbo-organisatie, vanuit het oogpunt van samenwerking (overleg of daadwerkelijk gezamenlijke activiteiten), inzichtelijker maken.
- In het vmbo meer gelegenheid creëren voor ontmoetingen met het mbo, ook op docentniveau.
- Beleidsmakers op landelijk (of regionaal) niveau zouden zich mogelijk beter kunnen laten informeren vanuit het perspectief van docenten. Landelijke actoren hebben over het algemeen meer contacten met managers dan met docenten. Zij kijken derhalve voornamelijk vanuit het perspectief van de manager. Dit is niet altijd de werkelijkheid van de docenten.
- Landelijke actoren kunnen vmbo- en mbo-instellingen bewustmaken van de knelpunten die er zijn voor de samenwerking, informeren over het belang van deze punten voor de samenwerking, de organisaties stimuleren hieraan te werken, goede praktijken verspreiden en belemmeringen in wet- en regelgeving wegnemen.

- Landelijke actoren zouden (wetenschappelijk) onderzoek op het gebied van samenwerking en aansluiting tussen onderwijssystemen zoals vmbo en mbo moeten stimuleren om meer inzicht in de problematiek te krijgen en dit gericht te kunnen aanpakken (zie ook de kanttekeningen bij het onderzoek).

Kritische opmerkingen bij het onderzoek

Een stevige basis in de internationale wetenschappelijk literatuur was lastig te vinden voor dit onderzoek. Er is veel Nederlands praktijkonderzoek over innovaties en overgangen in de beroepsonderwijskolom. In de wetenschappelijke literatuur is hierover echter weinig geschreven. Samenwerking tussen schoolorganisaties komt evenmin vaak aan de orde in de wetenschappelijke literatuur. Het theoretisch kader is derhalve grotendeels gebaseerd op literatuur over organisatieverandering in scholen en samenwerking tussen bedrijven.

De verzending van de vragenlijst is verzorgd door de opdrachtgevers. Aan de ene kant heeft de benadering van de leden via hun brancheorganisatie de respons mogelijk verhoogd. Aan de andere kant geeft het enige beperking voor het onderzoek. De gegevens van de onderzoeksgroep zijn niet volledig in beeld en er is geen koppeling mogelijk tussen gegevens van toeleverende vmbo's en afnemende mbo's. Verder heeft de verzending plaatsgevonden vanuit adressenbestanden waarin geen leden van het College van Bestuur (CvB) waren opgenomen. Het was interessant geweest om ook een beeld te hebben van de perceptie van de samenwerking bij deze derde hiërarchische laag, die het verst van de werkvloer staat.

Bij de opzet van het onderzoek is er voor gekozen de vragenlijst door te laten sturen via de managers, naar door hen zelf te kiezen docenten. Het is niet onwaarschijnlijk dat de managers de vragenlijst vaker hebben doorgestuurd naar docenten die meer dan gemiddeld op de hoogte zijn van samenwerking tussen vmbo en mbo. Daardoor is het mogelijk dat de respons van de docenten een wat te positief beeld geeft van de mate waarin zij bijvoorbeeld op de hoogte zijn van samenwerkingsafspraken of contacten hebben met de andere organisatie. Dit zou betekenen dat de verschillen tussen managers en docenten in werkelijkheid wellicht nog groter zijn dan in dit onderzoek werd gevonden.

Om een nog duidelijker beeld te krijgen van de verschillende percepties van de samenwerking bij betrokkenen zouden in een vervolgonderzoek docenten moeten worden benaderd waarvan zeker is dat ze niet meer dan gemiddeld bij de samenwerking zijn betrokken. Daarnaast zou het zinvol zijn om leden van het CvB te bevragen om na te gaan wat de perceptie van de samenwerking op bestuurlijk niveau is.

Literatuurlijst

- Asselt, R. van (2006). *Aansluitingen in het onderwijsstelsel. Kaders voor een praktijktheorie en een praktische handreiking aan betrokkenen*. Deventer: Lectoraat Instroommanagement en Aansluiting, Saxion Hogescholen.
- Barrett, F.J., Thomas, G.F., & S.P. Hocevar (1995). The central role of discourse in large-scale change. A social construction perspective. *Journal of Applied Behavioral Science*, 31, 352-372.
- Bennebroek, Gravenhorst, K., & in 't Veld, R. (2004). Ch. 15 Power and collaboration: methodologies for working together in change. In *Dynamics of organizational change and learning*. Ed. J.J. Boonstra. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water : Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Inaugurele rede. Amsterdam: UVA.
- Boonstra, J.J. (2007). Samenwerken in Allianties en netwerken. Spelen met paradoxen. In J.J. Boonstra (Ed.), *Ondernemen in allianties en netwerken – een multidisciplinair perspectief* (pp. 323-338). Deventer: Kluwer.
- Bruijn, E. de (2004). *Monitor en transferplan Innovatiearrangement Beroepsonderwijskolom. Tranche 2003*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Bruijn, E. de, & Hermanussen, J. (2005). *Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de (2007). *Doorleren in de beroepskolom*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Bruijn, E. de, Hermanussen J., & van de Venne, L. (2008). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004. Voortgangsrapport tranche 2004*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Esch, W. van, & Neuvel, J. (2007). *De overgang van vmbo naar mbo: van breukvlak naar draagvlak. Overzichtsstudie van Nederlands onderzoek*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- French, W.L., & Bell, C.H. (1999). *Organizational Development. Behavioral science interventions for organization improvement* (6th ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. Third edition*. New York: Teachers College Press.
- Geijsel, F., Slegers, P.J.C., van den Berg, R.M., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovations in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37, 130-166.

- Goodlad J., Klein, M., & Tye, K. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. Goodlad and associates, *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Hermanussen, J., Teurlings, C., & van der Neut, I. (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap 's-Hertogenbosch*, CINOP.
- Hermanussen, J., Smulders, H., & de Bruijn, E. (2009). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004. Eindrapport tranche 2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real. Educational change and development*. New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Jones, G.R. (2007). *Organizational theory, design, and change*. 5th ed. New Jersey: Pearson Education.
- Lewin, K., & Grabbe, P. (1948). Conduct, knowledge, and acceptance of new values. In K. Lewin, *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics* (pp. 56-68). New York: Harper & Brothers.
- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational leadership* 4/5, 8-12.
- Leithwood, K, Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- McWhinney, W. (1992). *Path of change: strategic choices for organizations and society*. Newbury Park: CA Sages.
- Meijden, A. van den (2007). *Leren in een bewegende omgeving. Derde meting van de monitor onder experimentele opleidingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Ministerie van OCW (2007). *Aanval op de schooluitval. Een kwestie van uitvoeren doorzetten*. Den Haag: ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2009a) http://www.voortijdigschoolverlaten.nl/vervolg.php?h_id=9&titel=Cijfers. Binnengehaald op 25 oktober 2009.
- Ministerie van OCW (2009b). <http://www.minocw.nl/actueel/nieuws/35964/ruim-10000-jongeren-langer-op-het-mbo.html>. Binnengehaald op 26 oktober 2009.
- Nicis (2007). *Aanval op de uitval*. A.J. Kuitert en J. de Jong, Den Haag: Nicis Kenniscentrum Grote Steden.
- Nieuwenhuizen, M.S. (2010). *Pedagogisch-didactische aansluiting: Onderzoek naar de pedagogisch-didactische aspecten in de aansluiting van het vmbo op het mbo*. Master-thesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Nistelrooij, A.T.M. van (1999). *Collectief organiseren. Een sociaal-constructionistisch onderzoek naar het werken met grote groepen*. Utrecht: Lemma.

- Oerlemans, L., & Kenis, P. (2007). Netwerken en innovatieve prestaties. Overzicht van theorie. In J.J. Boonstra (Ed.), *Ondernemen in allianties en netwerken – een multidisciplinair perspectief-* (pp. 33-52). Deventer: Kluwer.
- Reezigt, G.J. (2001). *A framework for effective schoolimprovement. Final report of the Effective School Improvement Project*. Groningen: GION, Institute for Educational Research, University of Groningen.
- ROA, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (2009). *Zonder diploma. Aanleiding, Kansen en Toekomstintenties*. Maastricht: Faculteit der Economische Wetenschappen en Bedrijfskunde.
- Scheerens, J. (1998). The school effectiveness knowledge base as a guide for school improvement. In: A. Hargreaves et al. (Eds) *International Handbook of Educational Change* (pp. 1096-1118). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schön, D.A. (1983). *Educating the reflective practioner*. San Francisco: Jossey Bass, Inc. Publishers.
- Schoonhoven, R. van (2007). *Genegen of gelegen: feiten over samenwerking tussen vo en mbo*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Schruijer, S.G.L., & Vansina, L.S. (2007). Samenwerkingsrelaties over organisatiegrenzen. Theorie en praktijk. In J.J. Boonstra (Ed.), *Ondernemen in allianties en netwerken – een multidisciplinair perspectief-* (pp. 211-227). Deventer: Kluwer.
- Staveren, A. van (2007). Leren samenwerken bij veranderen en innoveren. Bevindingen uit onderzoek . In J.J. Boonstra (Ed.), *Ondernemen in allianties en netwerken – een multidisciplinair perspectief-* (pp. 257-275). Deventer: Kluwer.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural perspective. *School Effectiveness and school improvement*, 10, 321-351.
- Van den Berg, J., & Geurts, J. (2007). *Leren van innoveren. Vijf sleutels voor succes*. 's-Hertogenbosch/Driebergen/Den Haag: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs/Haagse Hogeschool.
- Verbeek, F., Van Eck, E., Glaude, M., Ledoux, G., & Voncken, E. (2005). *Bruggen bouwen voor leerloopbanen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs : Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant.
- Weick, K.E. (1979). *The social psychology of organising*. 2nd ed. Reading, MA: Addison Wesley.
- Watzlawick, P. (1989). *Münchhausens haren en Wittgensteins ladder: uit de greep van de werkelijkheid*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Bijlage 1. Inhoudelijke beschrijving van de 15 factoren.

De 15 factoren zijn gebaseerd op 66 van 70 schaal-items uit de vragenlijst.

De 4 uitgevallen items zijn aan het eind van deze bijlage genoemd met daarbij de redenen voor uitval.

Factor 1. Problemen met structuur en cultuur van eigen organisatie.

Deze factor heeft betrekking op de problemen die worden ervaren bij de samenwerking ten aanzien van de structuur, in termen van grootte en verschillende lagen, en de cultuur van de eigen organisatie.

Factor 2. Problemen met structuur van andere organisatie.

Bij deze factor gaat het om de problemen die worden ervaren bij de samenwerking die betrekking hebben op de structuur, grootte en aantal verschillende lagen, in de andere organisatie.

Factor 3. Problemen voor leerlingen bij overgang.

Deze factor heeft betrekking op de problemen die worden ervaren met de didactische aanpak, leeromgeving of loopbaanbegeleiding voor leerlingen bij overgang van vmbo naar mbo volgens docenten of managers. De inhoudelijke aansluiting van leerprogramma's als probleem voor de leerlingen laadde niet op deze factor, maar wel op factor 4.

Factor 4. Problemen met beslissingsbevoegdheid docenten en inhoudelijke aansluiting

Het betreft hier enerzijds de problemen die worden ervaren tengevolge van de mate waarin docenten in beide organisaties (eigen of andere) zelf kunnen beslissen over de samenwerking en anderzijds de problemen die volgens medewerkers (docenten, managers) door leerlingen worden ervaren bij de overgang van vmbo naar mbo voor zover het de inhoudelijke aansluiting van leerprogramma's betreft.

Factor 5. Bekendheid met doelen en duidelijkheid over afspraken.

Deze factor gaat over de bekendheid op alle niveaus in de organisatie met geformuleerde doelen voor de samenwerking. Doelen op het gebied van doorstroom- of uitvalcijfers, frequentie of inhoud van contacten, of producten van de samenwerking (bijv. gezamenlijke lesprogramma's). In deze factor zijn ook de afspraken over rollen, taken en verantwoordelijkheden van betrokkenen uit beide organisaties opgenomen.

Factor 6. Incidentele of structurele contacten.

Deze factor betreft incidentele of contacten in het kader van bestaande structuren tussen vmbo- en mbo-collega's over de aansluiting van het onderwijs of de samenwerking tussen beide organisaties. Het gaat hier om contact over samenwerking op organisatieniveau (niet op leerling-, lesprogramma-niveau).

Factor 7. Structuren voor en facilitering van ontmoetingen.

Deze factor heeft betrekking op de aanwezigheid van structuren voor ontmoeting. Het gaat om ontmoetingsgelegenheden voor vmbo- en mbo-managers/docenten om over samenwerkingservaringen te horen of om zelf ervaring met samenwerking op te doen. Actieve vormgeving vanuit alle niveaus in de organisatie kan zo worden bewerkstelligd.

Factor 8. Sturend leiderschap en centrale besluitvorming.

Deze factor betreft de wijze van leiderschap en het niveau van besluitvorming in de organisatie. Het gaat er hier om in hoeverre de leiding richtinggevend is bij de samenwerking of dat de samenwerking op alle niveaus, ook docent-niveau, tot stand wordt gebracht. In hoeverre is er sprake van centrale macht of spreiding van macht naar verschillende niveaus.

Factor 9. Contacten over gezamenlijke programma's.

Deze factor heeft betrekking op de mate van contact over gezamenlijke lesprogramma's tussen vmbo- en mbo-medewerkers. Dit kan in de vorm van een bespreking over of daadwerkelijke samenwerking aan een gezamenlijk lesprogramma. In beide gevallen kunnen daarbij aspecten als ontwerp, beoordeling en begeleiding aan de orde komen.

Factor 10. Contacten over leerlingen.

Deze factor betreft de mate van contact over leerlingen tussen vmbo- en mbo-medewerkers. Dit contact kan gaan over leerlingoverdracht, leerlingvoortgang, of leerloopbaan-ontwikkeling.

Factor 11. Mate van afstemming.

Deze factor gaat over de mate van afstemming tussen vmbo- en mbo-medewerkers. De afstemming kan betrekking hebben op de inhoud van de leerstof, de leeromgeving, of de didactiek. Het kan ook gaan over afstemming door het bezoeken van elkaars lessen en praktijken.

Factor 12. Invloed van overig beleid.

Het gaat hier om de vraag in hoeverre andere beleidsterreinen in de organisatie stimulerend of belemmerend zijn voor de samenwerking tussen vmbo en mbo: financiële of personele middelen, de prioriteit die de samenwerking krijgt van het management, instrumenten in het personeelsbeleid die het waarderen, mogelijkheden voor scholing, organisatie van teambijeenkomsten of werkoverleg over samenwerking.

Factor 13. Wijze van overdracht van leerlingen.

Deze factor heeft betrekking op de wijze van overdracht van leerlingen van vmbo naar mbo. Het gaat er specifiek om of docenten uit het mbo naar het vmbo gaan of omgekeerd en of ze dan alle leerlingen, of alleen de zorgleerlingen bespreken.

Factor 14. Delen van kennis en uitwisseling van informatie.

Deze factor betreft het terugkoppelen van leerling-resultaten, het delen van kennis en uitwisselen van informatie over samenwerking. Middelen hiervoor zouden kunnen zijn evaluatierapporten van samenwerking, onderzoeksrapporten, via websites of nieuwsbrieven over aansluiting of samenwerking.

Factor 15. Vastleggen en gebruiken van kennis en bijstellen op basis van reflectie.

Deze factor gaat over het vastleggen van kennis en het voortbouwen op intern of extern opgedane kennis. Daarnaast heeft deze factor betrekking op het bijstellen van de samenwerking op basis van evaluatie en reflectie.

De 4 items die in de factoranalyse zijn weggefallen.

- Een item over de cultuur van de andere organisatie laadt onvoldoende op factoren over probleempceptie.
- Een item over de evaluatie van gezamenlijke lesprogramma's en andere activiteiten laadt onvoldoende op factoren binnen afstemming of reflectie en bijstelling.
- Een item over de frequentie van lesgegeven in de andere organisatie laadt onvoldoende op factoren over contact, afstemming met de andere organisatie en bespreken van en werken aan gezamenlijke lesprogramma's.
- Een item over het doorsturen van leerlingendossiers laadt onvoldoende op de factor over de wijze van overdracht van leerlingen.

Voor deze vier items is nog nagegaan of deze hoog laadden op andere factoren waarbij enigszins een inhoudelijke koppeling kon worden gemaakt, maar dat bleek evenmin het geval.