

# De lerende school vraagt om hulp?!

*Kan er een verband worden aangetoond tussen de mate waarin basisscholen kenmerken vertonen van een ‘lerende organisatie’ en de diensten die zij afnemen van onderwijsadviesbureaus.*

---

Student:	Elizabeth Bijker - Blokland
Studentnummer:	3257002
Begeleider:	Hester van Breda – Verduijn
Tweede beoordelaar:	Jeroen Janssen
Datum:	juli 2009

---

## Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	3
Theoretisch Kader	4
<i>Structuur van de onderwijsverzorging</i>	5
<i>Vraag van scholen</i>	6
<i>Stand van zaken onderwijsadviesbureaus</i>	7
<i>‘De lerende organisatie’</i>	8
<i>Lerende scholen</i>	8
<i>Leren: single-, double- en triple-loop</i>	10
<i>Kenmerken van ‘de lerende organisatie’</i>	11
<i>Brede scholen</i>	12
<i>De lerende school en onderwijsadviesbureaus</i>	13
<i>Vraagstelling</i>	13
Methode	14
<i>Design</i>	14
<i>Respondenten</i>	15
<i>Beschrijving materiaal</i>	17
<u>Validiteit</u>	17
<u>Betrouwbaarheid</u>	19
<i>Procedure en analyse</i>	20
Resultaten	22
<i>Deelvraag 1</i>	23
<i>Deelvraag 2</i>	24
<i>Deelvraag 3</i>	25
Conclusie	26
Discussie en aanbevelingen voor verder onderzoek	30
Referenties	33
Bijlage 1: Complete vragenlijst	35

## Samenvatting

Met de Wet Invoering Vraagfinanciering staat het scholen vrij om te kiezen welke onderwijskundige diensten ze waar inkopen. Onderwijsadviesbureaus krijgen op deze manier een heel andere marktpositie. 'De lerende school' wordt van groot belang geacht bij het realiseren van schoolontwikkeling, innoveren, vernieuwen en verbeteren. Onderwijsadviesbureaus bieden diensten om dit te ondersteunen. De centrale vraag in dit onderzoek is: *Is er een verband tussen de mate waarin kleine reguliere (minder dan 200 leerlingen), grote reguliere (200 of meer leerlingen), kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland kenmerken van 'de lerende organisatie' vertonen en de keuze van deze basisscholen voor diensten van een onderwijsadviesbureau?* Om tot beantwoording van deze vraag te komen is een vragenlijst afgenomen onder 30 basisscholen verspreid over Nederland. De scholen zijn onderverdeeld in kleine reguliere scholen, grote reguliere scholen, kleine brede scholen en grote brede scholen. Kleine scholen (zowel breed als regulier) blijken over meer helderheid van visie en missie te beschikken, de scholen zijn veelal Christelijke scholen. Deze scholen kunnen hun identiteit helder in missie en visie verwoorden. Scholen die over een grote mate van helderheid van visie en missie beschikken, nemen meer diensten af op het gebied van ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal. Ook nemen kleine scholen meer diensten af op het gebied van nascholing en systeembegeleiding. Reguliere scholen (zowel klein als groot) nemen meer diensten af op het gebied van nascholing. Enkele kenmerken van 'de lerende organisatie' hebben ofwel een negatieve samenhang ofwel een positieve samenhang met de diensten afgenomen van onderwijsadviesbureaus. Nader onderzoek naar de kenmerken van 'de lerende organisatie' met grotere steekproefgrootte is gewenst.

## Inleiding

Sinds onderzoek uitgevoerd door de Onderwijsinspectie in 2000, is er geen landelijk onderzoek geweest naar de educatieve dienstverlening in Nederland. Wel zijn er recente gegevens bekend over de thema's die onderwijsadviesbureaus van belang achten voor de toekomst. Niet duidelijk is of scholen deze mening met de onderwijsadviesbureaus delen. Voor de invoering van de Wet Invoering Vraagfinanciering is door bureau DUO nagegaan wat de verwachte reactie van scholen hierop is. Dit zijn echter alleen maar verwachtingen die scholen uiten over wat ze in de toekomst zullen doen. Uit onderzoek komt ook duidelijk het belang van een lerende school naar voren voor het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs. Lerende organisaties kunnen hulp van derden inroepen. In het geval van de lerende school gaat het hier om onderwijsadviesbureaus. Dit onderzoek gaat in op de vraag welke diensten scholen op dit moment afnemen van welke onderwijsadviesbureau en of dit verband houdt met de mate waarin een school (klein, groot of breed) kenmerken van 'de lerende organisatie' vertoont. Ook zal door dit onderzoek duidelijk worden of er een verschil is in de mate waarin kleine, grote, reguliere en brede scholen kenmerken van 'de lerende organisatie' vertonen. Dit onderzoek draagt daarom bij aan het kennisbestand over de afname van diensten van onderwijsadviesbureaus en de relatie met de lerende school.

Door de nieuwe wetgeving verandert er veel voor onderwijsadviesbureaus. De bureaus zijn nog volop met deze omslag bezig. Duidelijkheid over wat scholen willen en op basis waarop zij hun keuze baseren voor een onderwijsadviesbureau kan daarom van onschatbare waarde zijn. Wanneer onderwijsadviesbureaus weten wat er door scholen, hun markt, als belangrijk ervaren wordt, kunnen zij daarop inspelen. Voor onderwijsadviesbureaus is het zeer interessant om te weten of er een verband bestaat tussen de lerende school en

de afgenomen diensten van een OAB. Onderwijsadviesbureaus kunnen zo beter inspelen op de vraag van (lerende) scholen. Op deze manier kan dit onderzoek bijdragen aan een positieve stimulans voor de marktwerking van onderwijsadviesbureaus.

Dit onderzoek zal een antwoord trachten te geven op de vraag *Is er een verband tussen de mate waarin kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland kenmerken van 'de lerende organisatie' vertonen en de keuze van deze basisscholen voor diensten van een onderwijsadviesbureau?* De theorie rondom 'de lerende organisatie' en de educatieve dienstverlening zal eerst uiteengezet worden in het theoretisch kader.

### **Theoretisch Kader**

Per 1 januari 2006 ontvangen schoolbesturen in het primair onderwijs en in het speciaal onderwijs het geld voor schoolbegeleiding rechtstreeks, en niet meer via gemeenten, dit door de invoering van de Wet Invoering Vraagfinanciering (WIV). Schoolbesturen mogen nu zelf beslissen óf schoolbegeleiding wordt ingekocht, wát voor soort begeleiding wordt ingekocht, en wáár begeleiding wordt ingekocht. Tot 1 januari 2008 bestond er een overgangsregeling waarbij scholen verplicht waren om vijftig procent van hun budget te besteden bij het onderwijsadviesbureau (OAB)<sup>1</sup> waar ze voorheen ook diensten afnamen. Na 1 januari 2008 is de school geheel vrij in het kiezen van de benodigde begeleiding. Het doel van deze Wet Invoering Vraagfinanciering, is dat onderwijsadviesbureaus zich meer marktconform moeten gedragen en minder afhankelijk worden van vastliggende subsidiebedragen (Kroon, 2006). Doel van de wet is ook om de aansturing van de onderwijsadviesbureaus te verduidelijken en de bureaucratie te verminderen (Algemene Vereniging Schoolleiders, 2006). Onderwijsadviesbureaus moeten er nu voor zorgen dat scholen *hun* diensten kiezen, ze zijn een commerciële instelling geworden.

De wet heeft tot gevolg dat nascholing, organisatieontwikkeling, ontwikkeling van nieuwe methoden en beleidsadvisering belangrijke vormen van dienstverlening worden. De OAB's gaan zich niet meer alleen op het primair onderwijs richten, maar richtten zich nu ook op het voortgezet onderwijs, voor- en vroegschoolse educatie en onderwijs voor volwassenen. Veel adviesbureaus kwamen er op dit punt achter dat ze niet groot genoeg waren om deze nieuwe markten met nieuwe werkzaamheden te bedienen. Fuseren blijkt voor veel adviesbureaus een oplossing, het bundelen van expertise en kennis. Dit heeft tot gevolg dat er van zestig onderwijsadviesbureaus in de jaren tachtig naar vijftig onderwijsadviesbureaus in het jaar 2000 is gegaan (Slavenburg, 2000). Op het moment zijn er nog slechts zevenentwintig onderwijsadviesbureaus die aangesloten zijn bij Edventure, de vereniging voor onderwijsadviesbureaus. Daarnaast zijn er nog OAB's die niet aangesloten zijn bij deze vereniging (Mariën, van Schilt-Mol & van der Neut, 2008).

Schoolbegeleiding omvat volgens de Bond Katholiek Primair Onderwijs (2006) begeleidingsactiviteiten, ontwikkelingsactiviteiten, advisering, informatieverstrekking, evaluatie en activiteiten die een optimale schoolloopbaan van leerlingen bevorderen. De Onderwijsraad beschrijft de functieomschrijving van onderwijsadviesbureaus als volgt: 'Het ten behoeve van elke school en uitgaande van de in elk van de scholen aanwezige behoeften, op verzoek van het bevoegd gezag van die scholen verrichten van begeleidingsactiviteiten, ontwikkelingsactiviteiten, advisering, informatieverstrekking en evaluatie, alsmede van

---

<sup>1</sup> Onder onderwijsadviesbureaus worden alle instellingen verstaan die diensten leveren ten behoeve van het onderwijs. De vroegere schoolbegeleidingsdiensten en onderwijsbegeleidingsdiensten vallen hier ook onder.

activiteiten die dienen tot bevordering van een optimale schoolloopbaan van leerlingen' (Onderwijsraad, 2001, p.44).

### *Structuur van de onderwijsverzorging*

Er zijn verschillende manieren om het onderwijsbegeleidingaanbod in kaart te brengen. Onderwijsverzorging wordt vaak onderverdeeld in plaatselijke, regionale instellingen en landelijke diensten (te weten CITO, SLO, SVO) (Onderwijsraad, 2001). Karstanje (1991) maakt een driedeling: Eerstelijns, deze instellingen ondersteunen een directe vraag van scholen, onderwijsadviesbureaus; Tweedelijns: Instellingen met naast directe ondersteuning van scholen ook een innovatieve functie en een denktankfunctie, LPC; Derdelijns: instellingen met een specifieke verzorgingsfunctie, welke geen directe relatie met scholen hebben (CITO, SLO, SVO). Dit onderzoek richt zich vooral op de eerstelijns onderwijsverzorging, de onderwijsadviesbureaus.

Heinink en Slavenburg (1998) en de Onderwijsinspectie (2001) gebruiken enigszins verschillende indelingen om de diensten van onderwijsadviesbureaus te specificeren. De categorieën die gebruikt worden door de Onderwijsinspectie zijn specifiekere dan de indeling van Heinink en Slavenburg. Categorieën die in beide indelingen voorkomen zijn:

- *Systeembegeleiding.* Deze dienstverlening richt zich op de school als geheel en heeft vooral betrekking op de invoering van onderwijsvernieuwing/onderwijsverbetering.
- *Begeleiding bij schoolontwikkeling.* Activiteiten zijn bijvoorbeeld de bevordering van het functioneren van teams, het versterken van het schoolmanagement, hulp bij conflicthantering, de ontwikkeling van algemene condities voor innovatie (bijvoorbeeld kwaliteitsbeleid), het inrichten van nieuwe organisatie-eenheden (als gevolg van bijvoorbeeld fusies), het maken van een schoolanalyse.
- *Begeleiding van leerlingen met problemen.* Voorbeelden hiervan zijn: screeningonderzoek, leerlingconsultatie, diagnostische onderzoeken, handelingsplannen en doorverwijzing naar gespecialiseerde instellingen.
- *Voorlichting van scholen.* Bijvoorbeeld over leermiddelen, begeleidingsaanbod, lokaal of landelijk innovatiebeleid

De Onderwijsinspectie (2001, p. 43) noemt daarnaast:

- *Nascholing.* Nascholing van leerkrachten op allerlei vakgerelateerde onderwerpen.
- *Klassenconsultaties.* Hierbij worden leerkrachten geobserveerd en krijgen zij analyses en advies.
- *Coaching van het management.* Het management ontvangt hierbij analyses, advies en hulp gericht op het leidinggeven aan de leerkrachten in hun team.
- *Interim-management.* Een schoolbegeleider neemt hier tijdelijk de leiding van de school over.

Heinink en Slavenburg (1998) noemen daarnaast:

- *Procesbegeleiding.* Adviseren van schoolbesturen en gemeenten over uiteenlopende zaken.
- *Ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal.*
- *Deelname aan educatieve netwerken.* Hierbij valt te denken aan het samenbrengen van verschillende professionals om expertise te laten delen, zoals beurzen, workshops en seminars.

In dit onderzoek wordt voor de categorisering van de diensten van OAB's gebruik gemaakt van bovenstaande combinatie van indelingen. Dit om een breed en compleet beeld te geven van de verschillende diensten.

*Vraag van scholen*

De onderwijsinspectie heeft in 1998 en 1999 onderzoek uitgevoerd naar de diensten die scholen afnemen van onderwijsadviesbureaus. In Tabel 1 zijn de resultaten van dit onderzoek weergegeven (Onderwijsraad, 2001). Hieruit valt af te lezen dat de scholen in 1998 en 1999 vooral diensten met betrekking tot leerling-onderzoek, kortlopende ondersteuning, langlopende ondersteuning (systeembegeleiding) en advisering afnemen (begeleiding bij schoolontwikkeling). Diensten voor interim-management worden nauwelijks afgenomen. Research voor Beleid (2000, in Onderwijsraad, 2001) heeft onderzoek gedaan naar het takenpakket van onderwijsadviesbureaus, de resultaten hiervan zijn weergegeven in Tabel 2. Voor het onderzoek hebben ze 43 van de op dat moment 44 onderwijsadviesbureaus benaderd die aangesloten waren bij Edventure. Uit deze onderzoeken blijkt leerlingbegeleiding en systeembegeleiding in het jaar 2000 nog steeds de belangrijkste taken van onderwijsadviesbureaus zijn.

Mariën, van Schilt-Mol en van der Neut (2008) hebben onderwijsadviesbureaus in 2007 gevraagd welke thema's in de toekomst van belang zijn bij de ontwikkeling van het werk. De onderwijsadviesbureaus gaven aan dat zij verwachtten dat vooral leerlingenzorg en passend onderwijs belangrijke thema's zullen zijn in 2009/2010. Het bieden van passend onderwijs wordt vanaf 2011 verplicht voor alle scholen. Passend onderwijs richt zich op de verbetering van de onderwijszorgstructuur, de aansluiting daarvan bij (jeugd)zorg, de stroomlijning van de indicatiestelling en de verbetering van de kwaliteit van de scholen op het vlak van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Greven & Timmerhuis, 2008). Daarnaast worden de brede school, sociaal emotioneel, dyslexie, dyscalculie, interactief lezen en interactief rekenen ook van groot belang voor de toekomst geacht (Mariën, van Schilt-Mol en van der Neut, 2008).

In 2006, toen de Wet Invoering Vraagfinanciëring net inging, heeft het bureau DUO Market Research (van Grinsven & Mondrian, 2006) onderzoek verricht naar het switchgedrag van scholen. Uit het onderzoek komt onder andere naar voren dat scholen positief te spreken zijn over hun huidige onderwijsadviesbureaus. Slechts 29 procent van de ondervraagde scholen (n=304) geeft dan ook aan zeker of waarschijnlijk afscheid te nemen van de huidige schoolbegeleidingsdienst. Over de verschillende diensten van de onderwijsadviesbureaus

Tabel 1

*Dienstverlening SBD (Onderwijsinspectie, 2001, zoals geciteerd in Onderwijsraad, 2001, p.46)*

Diensten	1999 (n=355)	1998 (n=355)
leerling-onderzoek	92%	90%
kortlopende ondersteuning	92%	95%
Advisering	91%	95%
langlopende systeemondersteuning	91%	90%
Nascholing	89%	87%
Voorlichting	79%	81%
Klassenconsultatie	47%	45%
coaching leraren	46%	35%
coaching management	41%	45%
interim-management	4%	3%

Tabel 2

*Takenpakket SBD (Oele en Klein, 2000, zoals geciteerd in Onderwijsraad, 2001, p.46)*

diensten	gemiddelde afnamepercentage
leerlingbegeleiding	43.7%
systeembegeleiding	27.7%
begeleiding bij organisatieontwikkeling	10.7%
nascholing	5.6%
beleidsadvies	4.2%
voorlichting	3.9%
ontwikkeling en verspreiding	3.5%

zijn de meningen wat meer verdeeld. Hier is het percentage scholen dat zeker of waarschijnlijk diensten bij een andere organisatie in gaat kopen bij het onderdeel management en organisatie 41 procent, maar bij het onderdeel advies aan besturen en gemeenten slechts 25 procent. Scholen geven aan in de toekomst wel te zullen blijven inkopen bij hun huidige schoolbegeleidingsdienst, maar dat zij niet meer alles bij die schoolbegeleidingsdienst zullen onderbrengen. Voor specifieke producten en diensten zullen ze naar andere organisaties overstappen. Als alternatieven voor de huidige schoolbegeleidingsdienst worden het SLO, CITO en het LPC genoemd, maar ook andere OAB's wel of niet in de regio. Ook wordt veel aangegeven hulp in te gaan schakelen van hogescholen en pabo's, of de begeleiding in het eigen schoolnetwerk te zoeken (van Grinsven & Mondrian, 2006).

#### *Stand van zaken onderwijsadviesbureaus*

Mariën, van Schilt-Mol en van der Neut (2008) hebben in opdracht van Edventure, de vereniging voor onderwijsadviesbureaus, een financiële benchmark opgesteld voor onderwijsadviesbureaus in 2007. De belangrijkste conclusies zijn:

- OAB's halen in 2007 gemiddeld de helft van hun inkomsten uit onderwijsinstellingen. Als logisch gevolg van de ingevoerde wet zijn de inkomsten uit subsidies gedaald.
- Elf OAB's kunnen de daling van deze inkomsten niet opvangen met inkomsten uit de markt.
- Zeven OAB's halen meer inkomsten uit de markt en kunnen zo de dalende inkomsten uit subsidies compenseren.
- Tweederde van de inkomsten van OAB's wordt verkregen via offertes. Daarnaast is 18 procent afkomstig uit contracten die voor langere termijn met scholen of schoolverenigingen gemaakt zijn.
- De beoogde declarabele percentages voor adviseurs worden niet gerealiseerd.

Uit bovenstaande conclusies mag geconcludeerd worden dat de onderwijsadviesbureaus nog niet helemaal ingespeeld zijn op de nieuwe marktwerking. De onderwijsadviesbureaus geven wel aan dat ze verwachten dat de inkomsten zich op korte termijn zullen stabiliseren en op de lange termijn zullen stijgen. Verder geven de bureaus aan dat ze in de toekomst verwachten dat bovenscholings directie hun belangrijkste klanten zullen worden (van Grinsven & Mondrian, 2006).

### *'De lerende organisatie'*

Waarom zouden scholen überhaupt advies vragen en diensten afnemen van onderwijsadviesbureaus? Het antwoord ligt wellicht in het feit dat scholen kenmerken vertonen van 'de lerende organisatie'. Lerende organisaties hebben volgens Lagerweij & Lagerweij-Voogt (2007, p.170) de volgende inhoud:

1. het voortdurend veranderen en vernieuwen van de werkwijze;
2. een permanente leercyclus op basis van systematische feedback;
3. het vermogen van het management en de gehele staf om zwakke signalen op te pikken en op basis daarvan hun structuren te vernieuwen;
4. het sneller dan concurrenten kennis genereren en daadwerkelijk te implementeren;
5. een kennisuitwisselingsproces ten behoeve van een gemeenschappelijke visie die gedragingen aanstuurt, gebaseerd op zelfsturing en dialoog.

Een lerende organisatie heeft de bekwaamheid van mensen om betekenissen te reconstrueren. Persoonlijke competentie kan worden omgezet in acties in een bepaalde context wat resulteert in collectieve competentie of collectief leren (Boonstra, 2004). Leren in organisaties gebeurt nooit door een enkel individu. Het gaat erom dat alle leden van de organisatie samen collectief leren, samen de organisatie ontwikkelen. Een lerende organisatie is niet een opeenstapeling van het leren van individuen. Kennis vormt pas organisatorische kennis wanneer het de basis vormt voor uitgangspunten en acties. Collectieve kennis komt voort uit sociale interactie (Hanson, 2003). Jones (2007) beschrijft het leren in een organisatie als het proces waardoor bestuurders proberen de wil en de bekwaamheid van hun medewerkers te verbeteren om uiteindelijk te komen tot een effectievere organisatie.

Velen zullen het ermee eens zijn dat leren van groot belang is voor organisatieontwikkeling en het bereiken van organisatiedoelen. Er is echter nog geen overeenstemming over de exacte definitie van de lerende organisatie in de school. Schechter (2008) komt na uitgebreid literatuuronderzoek tot de volgende conclusie. De lerende organisatie kan op twee manieren bekeken worden: de lerende organisatie kan gezien worden als een onafhankelijke variabele: activiteiten, structuren en strategieën om leren te bevorderen; de lerende organisatie kan echter ook gezien worden als een afhankelijke variabele: de uitkomsten van een leerproces ontdekken door (a) veranderingen in gedeelde mentale modellen en (b) gedragmatige veranderingen, bijvoorbeeld een verandering in procedure. Louis (1994, 2006) geeft aan dat het vermogen van scholen om te innoveren en vernieuwen afhangt van de vaardigheid van de scholen om gezamenlijk kennis over onderwijzen en leren te ontwikkelen, begrijpen en toe te passen.

### *Lerende scholen*

De lerende organisatie is een term die vooral in het bedrijfsleven veelal gebruikt wordt. Fullan (1995) beschrijft de noodzaak van scholen om een lerende organisatie te zijn. Hij beschrijft eveneens dat in 1995 scholen nog geen lerende organisaties zijn.

Sabah en Orthner (2007) beschrijven de lerende organisatie als de capaciteit van scholen om de noodzaak van verandering te herkennen, de mogelijkheden voor innovatie te ontdekken en het ontwikkelen en implementeren van strategieën om zo beter aan te sluiten bij de behoeften van de maatschappij. Om kwalitatief goed onderwijs te geven is het voor scholen en voor leerkrachten van belang om zich continue te blijven ontwikkelen. De maatschappij verandert naar een kenniseconomie en er wordt van scholen verwacht dat zij op tijd inspelen op de veranderingen van de maatschappij. Deze veranderingen zorgen vaak voor nieuwe curricula.



Scholen dienen namelijk de toekomstige generatie voor te bereiden op een eeuwig veranderende maatschappij (Sabah & Orthner, 2007). Scholen dienen kinderen voor te bereiden op de huidige kenniseconomie (Tan, 2008).

In de afgelopen jaren is er veel onderzoek gedaan naar lerende scholen. Zo beschrijft onderzoek (Fullan, 1995; Silins, Mulford & Zarins, 2002) onder andere dat scholen die beter presteren vaak lerende scholen zijn. Als lerende organisatie kunnen deze scholen ervoor zorgen dat zij hun onderwijs optimaal kunnen aanpassen in onzekere en dynamische omgevingen (Schechter, 2008).

Senge (1992) geeft aan dat voor de ontwikkeling van een school in de richting van lerende organisatie vijf disciplines van belang zijn:

- 1.) Persoonlijk meesterschap; de discipline van persoonlijk groeien door te leren, het streven naar steeds te blijven leren, uit dit streven komt de lerende organisatie voort.
- 2.) Mentale modellen; de voorstelling die wij hebben van de wereld en hoe de dingen daarin gebeuren en die het vertrouwde handelen en doen bepalen.
- 3.) Gedeelde visie; dit is het punt waarop het leren zich richt en wat de bron is van energie voor het leren.
- 4.) Teamleren; ‘het proces waarbij een team aaneengesmeed wordt en waarbij zijn vermogen ontwikkeld wordt om de resultaten te creëren waar het de leden van het team werkelijk om te doen is’ (Senge, 1992, p. 228).
- 5.) Systeemdenken; dit is de bindende factor van de eerder genoemde disciplines, deze discipline voorkomt dat de andere disciplines slechts handigheidjes worden, het maakt duidelijk dat het geheel groter is dan de som der delen.

Hoewel Senge’s ideeën al bijna twintig jaar oud zijn worden deze nog steeds veelvuldig aangehaald en toegepast. Senge is één van de meest bekende personen op het gebied van ‘de lerende organisatie’. De theorie over de vijf disciplines zijn niet enkel en alleen bedacht door Senge, hij verwijst onder andere naar het werk van Argyris, Schön en Weick (Senge, 1992). Economist Intelligence Unit (EIU) en IBM Consulting Groep (IBM) (1996, zoals geciteerd in Vongchavalitkul, Singh, Neal, & Morris, 2005) hebben een groot onderzoek verricht om meer grip te krijgen op de betekenis en het belang van ‘de lerende organisatie’. Het onderzoek wees uit dat er geen modellen zijn voor wat een lerende organisatie is. Wel komen in elke organisatie enkele karakteristieken voor die ‘de lerende organisatie’ kunnen versterken, Deze karakteristieken zijn: leiderschap, cultuur, structuur en proces en het managen van mensen. Organisaties die meerdere van deze kenmerken bevatten hebben de capaciteit voor innovatie en groei. Deze verschillende kenmerken kunnen goed met de vijf disciplines van Senge gecombineerd worden en dit wordt dan ook gedaan door Vongchavalitkul, Singh, Neal, & Morris (2005). Zij maken op basis van het werk van Senge (1990) en de vier karakteristieken zoals genoemd door EIU en IBM (1996) een vragenlijst van 22 items met een Cronbach’s alpha van .95.

Lei, Slocum en Pitts (1999) bespreken het tradeoff (afweging) paradigma versus het lerende paradigma. De tegenstelling is gericht op het bedrijfsleven maar kan evenwel toegepast worden op de schoolpraktijk. Scholen moeten, om aan de lerende paradigma te voldoen, kennisoverdracht en persoonlijke groei aanmoedigen. Ook risiconemend gedrag en initiatieven van werknemers dienen bevorderd te worden. Dit paradigma wordt beschreven om de tegenstelling van ‘niet lerend’ en ‘lerend’ aan te geven.

In het voorgaande wordt ervan uitgegaan dat organisaties kunnen leren en dat ‘de lerende organisatie’ daadwerkelijk bestaat. Het paradigma lerend versus niet lerend, is niet zo zwart-wit. Duidelijk moet echter zijn dat *de* lerende organisatie niet bestaat, organisaties kunnen echter wel kenmerken bevatten die van belang zijn bij

een lerende organisatie. Deze kenmerken kunnen zij in meer of mindere mate bevatten. ‘De lerende organisatie’ is hiermee een utopie geworden, in de praktijk blijkt het lastig te realiseren omdat het een compleet andere manier van denken vereist (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2007). Goh en Richards (1997) geven aan dat ‘de lerende organisatie’ een combinatie van individueel en groepsleren is. Bepaalde managementpraktijken en interne processen kunnen ‘de lerende organisatie’ hinderen of versterken. Wanneer deze kenmerken die van belang zijn om als organisatie tot een ‘lerende organisatie’ te komen in kaart gebracht worden, kan de capaciteit van de organisatie om te komen tot ‘de lerende organisatie’ gemeten worden. In het vervolg van dit onderzoek zal dan ook gesproken worden over de mate waarin een school kenmerken van ‘de lerende organisatie’ bevat.

#### *Leren: single-, double- en triple-loop*

In de literatuur over de lerende organisatie wordt naar drie leerniveaus verwezen: single-loop leren, double-loop leren en triple-loop leren (Boonstra, 2004; Ritzen, 1998; Wierdsma & Swieringa, 2002). *Single-loop leren* is een eenvoudige vorm van leren: het leren van regels. Achterliggende inzichten, theorieën, redeneringen en veronderstellingen worden niet ter discussie gesteld, er wordt gehandeld zonder daarbij na te denken. Medewerkers zijn er op gebrand veranderingen te implementeren die bij de waarden van de organisatie passen. Er vinden op dit niveau geen ingrijpende veranderingen plaats in de missie, strategie, cultuur of de systemen van een school. Het gaat vooral om ‘hoe’-vragen. Single-loop leren staat gelijk aan verbeteren: verbeteren van de regels.

*Double-loop leren* is een vorm van hogere-orde-leren. Hierbij is het nodig om kritisch te kijken naar het eigen gedrag en handelen. Double-loop leren is nodig om veranderingen te bewerkstelligen en om ervoor te zorgen dat deze veranderingen van blijvende aard zijn. Double-loop leren is niet alleen een verandering van regels, maar ook van de achterliggende inzichten. ‘Waarom’-vragen worden op dit niveau gesteld. Bij double-loop leren is er vaak sprake van conflicten of tegenstrijdigheden tussen individuen, afdelingen groeperingen en dergelijke. Het is niet slechts voldoende om de regels bij te stellen, de regels en hun onderlinge samenhang wordt niet meer begrepen. Double-loop leren wordt ook wel vernieuwen genoemd: vernieuwen van de inzichten binnen de bestaande principes.

*Triple-loop leren* is bedoeld om de bestaande opvattingen en essentiële principes in de school ter discussie te stellen en op hun geldigheid te toetsen. Wanneer ook double-loop leren niet meer het gewenste resultaat oplevert, wordt er overgegaan op triple-loop leren. Op dit niveau wordt er afgevraagd waarom er een probleem is, er wordt buiten het systeem van de school getreden. Het doel van triple-loop leren is om vernieuwingen in de school te creëren. Triple-loop leren zorgt voor schoolontwikkeling.

Single-loop leren, double-loop leren en triple-loop leren kunnen zowel bewust als onbewust plaatsvinden en zijn zowel van toepassing op individueel leren als organisatieleren (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2007).

De diensten die scholen afnemen van onderwijsadviesbureaus kunnen onderverdeeld worden in diensten die zich richten op single-loop leren, diensten die zich richten op double-loop leren en diensten die zich richten op triple-loop leren. De onderverdeling zoals deze eerder is gemaakt door Heinink en Slavenburg (1998) en de Onderwijsinspectie (2001) kan op basis van bovenstaande definities verder onderverdeeld worden in diensten voor single-, double- en triple-loop leren:

#### *Single-loop leren*

- Begeleiding van leerlingen met problemen.
- Voorlichting van scholen.
- Ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal.
- Deelname aan educatieve netwerken.

#### *Double-loop leren*

- Nascholing.
- Klassenconsultaties.
- Coaching van het management.

#### *Triple-loop leren*

- Systeembegeleiding.
- Begeleiding bij schoolontwikkeling.
- Interim-management.
- Procesbegeleiding.

Bovenstaande onderverdeling zal in dit onderzoek gebruikt worden om diensten die scholen afnemen van onderwijsadviesbureaus te categoriseren.

#### *Kenmerken van ‘de lerende organisatie’*

Er zijn verschillende instrumenten ontwikkeld voor het in kaart brengen van de kenmerken van ‘de lerende organisatie’. Garvin, Edmundson en Gino (2008) hebben een instrument ontwikkeld gebaseerd op ‘building blocks’, bouwstenen. Ze noemen de volgende bouwstenen: (1) Een aanmoedigende leeromgeving, (2) Concrete leerontwikkelingen en toepassingen, (3) Leiderschap welke leren versterkt. Het instrument van Garvin, Edmundson en Gino (2008) is een instrument dat ontwikkeld is voor het bedrijfsleven. Schechter (2008) heeft een instrument ontwikkeld speciaal voor de schoolcontext. Als basis voor zijn vragenlijst gebruikt hij een instrument die ontwikkeld is door Globerson en Ellis in 1996. Dit instrument is aangepast en verder ontwikkeld om te kunnen gebruiken voor het meten van de lerende school. Na een pilotstudy (n=43) is een factoranalyse uitgevoerd, waarbij elk item een minimale lading van .40 heeft op een bepaalde factor. De vragenlijst, bestaande uit 27 items, onderverdeeld in vier factoren met eigenwaarden van 10.503 tot 1.303 verklaart 57.26% van de variantie. De betrouwbaarheid van de test varieert van voldoende tot hoog (Cronbach’s alpha): analyseren van informatie (9 items): .87, bewaren-ophalen-toepassen van informatie (10 items): .91, ontvangen-verspreiden van informatie (5 items): .77 en zoeken van informatie (3 items): .73 (Schechter, 2008).

Ook Goh en Richards (1997) hebben een instrument ontwikkeld om de kenmerken van ‘de lerende organisatie’ in kaart te brengen. Ze gebruiken hier vijf karakteristieken van ‘de lerende organisatie’:

- 1.) *Helderheid van visie en missie*. De mate waarin teamleden een duidelijk beeld hebben van de visie en de missie van de school en hoe zij hieraan kunnen bijdragen.
- 2.) *Leiderschap*. De rol van leiders in het team met betrekking tot het helpen van teamleden om te leren.
- 3.) *Experimenteren*. De mate van vrijheid van teamleden om nieuwe dingen te ontdekken en de vrijheid om risico’s te nemen.
- 4.) *Transfer van kennis*. Teamleden moeten van elkaar kunnen leren, van fouten in het verleden en van andere organisaties.

5.) *Teamwork en samen problemen oplossen.* De mate waarin samenwerken mogelijk is om problemen op te lossen en om nieuwe en innovatieve ideeën te ontwikkelen.

Een schaal met 55 items was ontwikkeld. Na factoranalyse bleven er nog 21 items over, verdeeld over vijf factoren welke 46,7 van de variantie verklaarde. De Cronbach's alpha van dit instrument is 0.90.

In dit onderzoek wordt een combinatie van de instrumenten van Goh en Richards (1997) en Schechter (2008) gebruikt. Als basis wordt uitgegaan van de instrumenten van Schechter (2008) en Goh en Richards (1997) omdat van deze instrumenten de betrouwbaarheid en validiteit bewezen zijn, met hieraan toegevoegd items van het andere instrument. De categorieën die worden gebruikt in dit onderzoek zijn daarmee de volgende:

- analyseren van informatie
- bewaren-ophalen-toepassen van informatie
- ontvangen-verspreiden van informatie
- zoeken van informatie
- helderheid van visie en missie
- leiderschap
- experimenteren
- transfer van leren
- teamwork en samen problemen oplossen.

#### *Brede scholen*

Brede scholen zijn op het moment erg in trek in Nederland. Vier van de vijf gemeentes zijn met het onderwerp brede school bezig. Er worden plannen gemaakt voor het voorbereiden van brede scholen binnen de gemeente of het uitbreiden van het aantal brede scholen. Het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (OC&W) heeft zelfs aangegeven dat het de bedoeling is dat in de toekomst één op de zeven basisscholen een brede school is (Emmelot, van der Veen & Ledoux, 2006). Op dit moment zijn er ongeveer 1000 brede basisscholen in Nederland. Brede scholen zijn scholen die 'een bredere functie hebben dan die van onderwijsgever alleen en die structureel samenwerken met meerdere partners op het gebied van welzijn, zorg, kinderopvang, sport en/of cultuur' (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2007, p. 9).

Een doel van de organisaties betrokken bij de brede school is het versterken van de samenwerking om zo een doorgaande lijn te creëren, ze willen hun werkwijze inhoudelijk meer verbinden en begin- en eindtijden beter op elkaar afstemmen. Uit onderzoek van het Ministerie van OC&W (2007) blijkt dat de brede school vooral bij het management een breed draagvlak heeft (86%). Het draagvlak op de werkvloer bedraagt 58%. Dit blijkt echter geen invloed te hebben op de samenwerking. De samenwerking verloopt in 75% van de gevallen soepel. Organisaties hebben een open houding, kennen elkaar expertise, stemmen elkaars werkzaamheden af en gebruiken ruimtes multifunctioneel. Daarnaast geeft driekwart van de brede scholen aan dat de samenwerking tussen professionals sterker is geworden. Er wordt regelmatig expertise uitgewisseld en op de helft van de brede scholen verbeterden zorg, signalering en het werkklimaat. Ook werden een doorgaande lijn en een gezamenlijke visie ontwikkeld (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2007). Bovenstaande gegevens zijn zeer interessant voor dit onderzoek. Brede scholen lijken uit deze cijfers een aantal kenmerken van 'de lerende organisatie' te bevatten. Om die reden vormen brede scholen in dit onderzoek een onderzoeksgroep.

### *De lerende school en onderwijsadviesbureaus*

Leren is iets wat iemand alleen zelf kan doen. Iemand anders kan echter wel hulp bieden. Wierdsma en Swieringa (2002) onderscheiden vier soorten gespecialiseerde helpers: Trainers, welke helpen bij het *doen*; Coaches, welke helpen bij het *bezinnen*; Docenten, welke helpen bij het *denken*; en Adviseurs, welke helpen bij het *beslissen*. Deze helpers zien we terug in bij onderwijsadviesbureaus. Onderwijsadviseurs vervullen vaak één of meerdere van bovenstaande rollen. De hulp die wordt geboden moet er altijd op gericht zijn om het schoolteam te helpen *leren*, het vergroten van iemands leervermogen (Wiersma & Swieringa, 2002).

Lerend organiseren wordt van groot belang geacht bij het aanpassen van de school aan de maatschappij (Fullan, 1995; Silins, Mulford & Zarins, 2002; Senge, 1992, 2000; Ritzen, 1998, Sabah & Orthner, 2007). Onderwijsadviesbureaus bieden hulp bij het aanpassen van scholen aan de maatschappij, hulp bij schoolontwikkeling, hulp bij het verbeteren van curricula en instructie, hulp bij vernieuwingen (Heinink & Slavenburg, 1998; Slavenburg, 2000; Onderwijsraad, 2001; Verhoeff, 1992). Zowel de kenmerken van de lerende school als onderwijsadviesbureaus hebben dus de overeenkomst dat zij beide een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van scholen.

Omdat schoolontwikkeling vaak om specialistische kennis vraagt, wordt er vaak een beroep gedaan op professionals (Onderwijsraad, 2001). Vraag is of er bij scholen vaak hulp van derden ingeschakeld wordt omdat scholen kenmerken bevatten van ‘de lerende organisatie’, of omdat scholen juist geen kenmerken bevatten van ‘de lerende organisatie’ en daarom extra veel hulp nodig hebben bij de schoolontwikkeling. Het verband tussen de lerende school (in hoeverre de school kenmerken bevat van ‘de lerende organisatie’) en de vraag naar onderwijskundige diensten van onderwijsadviesbureaus is het centrale thema van dit onderzoek. Dit thema zal behandeld worden aan de hand van de volgende vraagstelling.

### *Vraagstelling*

Vanuit bovenstaande theorie zijn een aantal vragen onbeantwoord gebleven. De vraag die centraal staat in dit onderzoek, luidt:

*Is er een verband tussen de mate waarin kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland kenmerken van ‘de lerende organisatie’ vertoont en de keuze van deze basisscholen voor diensten van een onderwijsadviesbureau?*

De hoofdvraag kan onderverdeeld worden in de volgende deelvragen:

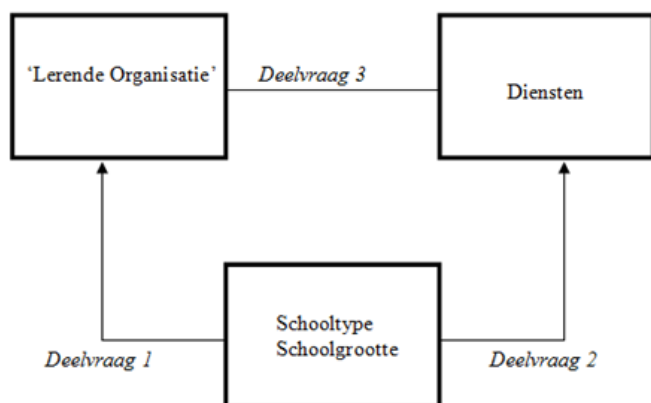
- 1. Is er een verschil tussen de mate waarin kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland kenmerken vertoont van ‘de lerende organisatie’<sup>2</sup>?*
- 2. Is er een verschil tussen de soorten diensten die worden afgenomen van onderwijsadviesbureaus door kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland<sup>3</sup>?*
- 3. Is er een verband tussen de mate waarin basisscholen in Nederland kenmerken bevat van ‘de lerende organisatie’ en de soorten diensten die zij afnemen van onderwijsadviesbureaus?*

---

<sup>2</sup> Kleine scholen zijn scholen met minder dan 200 leerlingen, grote scholen zijn scholen met meer dan 200 leerlingen. Brede scholen zijn scholen die een bredere functie hebben dan die van onderwijsgever alleen en die structureel samenwerken met meerdere partners op het gebied van welzijn, zorg, kinderopvang, sport en/of cultuur.

<sup>3</sup> De diensten van OAB's worden onderverdeeld in diensten die single-loop, double-loop of triple-loop leren bevorderen.

Bovenstaande onderzoeksvragen kunnen samengevat worden in het onderzoeksmodel zoals weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1: Schematische weergave van het onderzoeksmodel

## **Methodie**

### *Design*

De onderzoeksvragen zijn beantwoord door middel van het gebruik van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden. Robson (2002) noemt dit een *multiple methods design*. Er werd gebruik gemaakt van zowel open als gesloten vragen. Voor deel 1 van de vragenlijst werd gebruik gemaakt van gesloten vragen, deze data is dan ook kwantitatief geanalyseerd. De open vragen van deel 2 van de vragenlijst zijn kwalitatief geanalyseerd. Deze kwalitatieve data is geanalyseerd volgens de *template approach* (Robson, 2002). In de vragenlijst is aan de hand van open vragen informatie verkregen over de verschillende diensten die scholen afnemen van onderwijsadviesbureaus. De diensten die scholen aangeven af te nemen van onderwijsadviesbureaus werden in de categorieën geplaatst die Heinink en Slavenburg (1998) en de Onderwijsinspectie (2001) noemen. Vervolgens zijn de gegevens gerangschikt naar single-loop, double-loop of triple-loop.

### *Single-loop leren*

- Begeleiding van leerlingen met problemen.
- Voorlichting van scholen.
- Ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal.
- Deelname aan educatieve netwerken.

### *Double-loop leren*

- Nascholing.
- Klassenconsultaties.
- Coaching van het management.

### *Triple-loop leren*

- Systeembegeleiding.
- Begeleiding bij schoolontwikkeling.
- Interim-management.
- Procesbegeleiding.

Per school is nagegaan welke diensten zij afnemen op het gebied van single-, double- en triple-loop leren.

### *Respondenten*

Voor dit onderzoek zijn 144 scholen benaderd. De scholen zijn geselecteerd vanuit een database die gegevens over alle basisscholen bevat. Deze database is te vinden via de website [www.schoolinbeeld.nl](http://www.schoolinbeeld.nl). Dit selecteren is gebeurd op basis van *stratified random sampling* (Robson, 2002). Uit alle provincies van Nederland zijn aselect 3 kleine (minder dan 200 leerlingen) reguliere basisscholen en 3 grote (meer dan 200 leerlingen) benaderd. Er zijn vierentwintig verschillende strata, de twaalf provincies van Nederland, onderverdeeld in een deel grote scholen en een deel kleine scholen. Deze keuze is gemaakt om zo een representatief beeld te krijgen over heel Nederland. Er zijn namelijk gebieden in Nederland met een minder groot aanbod van onderwijsadviesbureaus (en dus een minder groot aanbod aan diensten), scholen in deze regio's zullen hun keuze voor diensten wellicht ergens anders op baseren dan scholen in een regio waar veel onderwijsadviesbureaus actief zijn. Naast de reguliere basisscholen is er ook een groep brede scholen geselecteerd. Omdat er in Nederland op het moment ongeveer 1000 brede basisscholen zijn, is hierbij niet geselecteerd worden op provincie. Van de ongeveer 1000 brede scholen werden via *simple random sampling* (Robson, 2002) a-select 72 scholen geselecteerd. Dit is gebeurd via een database van alle brede scholen op [www.bredeschool.nl](http://www.bredeschool.nl). De brede scholen zijn verder onderverdeeld in kleine brede scholen en grote brede scholen. Het a-select selecteren is gebeurd met behulp van een *randomizer*, beschikbaar op [www.randomizer.org](http://www.randomizer.org).

Om tot een goede wetenschappelijke onderbouwing van het onderzoek te komen, is het onder andere van belang om een juiste steekproefgrootte te kiezen. De steekproefgrootte die voor dit onderzoek gekozen is, is 144 respondenten. Baarda en de Goede (2006) geven aan dat een steekproefgrootte van 30 respondenten per kenmerk een absoluut minimum is. In dit onderzoek zijn er vier kenmerken waarop de respondenten geselecteerd worden: reguliere scholen, onderverdeeld in kleine scholen en grote scholen en brede scholen, ook onderverdeeld in kleine scholen en grote scholen. Omdat de scholen per provincie geselecteerd worden, zullen er (drie scholen keer twaalf provincies) 36 scholen per kenmerk geselecteerd worden. In totaal betreft de steekproefgrootte 144 respondenten.

De 144 scholen zijn telefonisch benaderd worden voor deelname aan het onderzoek, om het aantal non-respons te beperken. Na het telefonisch contact hebben de respondenten via email een uitnodiging gekregen om de online vragenlijst in te vullen. De directeur is de eerste contactpersoon van de school. De directeur van de school is ook diegene die gaat over de keuze voor diensten van een onderwijsadviesbureau. Hij of zij is de aangewezen persoon om dit deel (deel 2) van de vragenlijst in te vullen. Het eerste deel van de vragenlijst is ingevuld door 5 verschillende teamleden, te weten de directeur, de Intern Begeleider (IB'er), een leerkracht uit de onderbouw (groep 1/2), een leerkracht uit de middenbouw (groep 3-5) en een leerkracht uit de bovenbouw (groep 6-8).

Er is gekozen voor deze respondenten om een goed beeld te krijgen van de mate waarin de school kenmerken vertoont van de 'lerende organisatie'. Eén enkele persoon kan niet bepalen of de organisatie kenmerken bevat van een 'lerende organisatie'. De 'lerende organisatie' wordt gecreëerd door het hele team, ieder teamlid moet zijn bijdrage leveren om zo tezamen nieuwe kennis te construeren (Boonstra, 2004). Een directeur en een IB'er heeft veelal een compleet overzicht van de school. De leerkrachten kijken weer op een hele andere manier naar de organisatie. Dit kan ook sterk verschillen per bouw, daarom is gekozen voor drie verschillende leerkrachten uit drie verschillende bouwen.

Wanneer het voor een school niet mogelijk was om deze indeling aan te houden, hebben willekeurige leerkrachten de vragenlijst ingevuld. Voor 13 scholen was het niet mogelijk om vijf leerkrachten bereid te vinden de vragenlijst in te vullen, hier heeft in sommige gevallen enkel de directeur de vragenlijst ingevuld (6 scholen) en in andere gevallen twee tot vier respondenten (7 scholen). De directeur van de school heeft binnen het team gevraagd welke teamleden bereid waren de vragenlijst in te vullen, de vragenlijst is derhalve op basis van bereidheid ingevuld. In enkele gevallen heeft de directeur besloten welke teamleden de vragenlijst in moesten vullen.

Van de 144 telefonische benaderde scholen hebben 42 scholen (29.17%) toegezegd mee te zullen werken aan het onderzoek. De digitale vragenlijst is uiteindelijk ingevuld door 30 scholen (20.83%) en 79 respondenten. De leeftijd van de respondenten varieerde van 23 tot 61 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 46.89 jaar en een sd van 11.24. Van de respondenten waren er 46 vrouwen en 33 mannen. Van de respondenten werkte 76.79% meer dan 10 jaar in het basisonderwijs, 10.72% werkte 6-10 jaar in het onderwijs, 5.36% werkte 3-5 jaar en 7.14% werkte 0-2 jaar in het basisonderwijs. Van de respondenten werkte 42.59% 6-10 jaar op de huidige basisschool, 38.89% werkte meer dan 10 jaar op de huidige school, 9.26% werkte 3-5 jaar op de huidige school en 18.52 werkte 0-2 jaar op de huidige basisschool. Een verdeling van de scholen per categorie is te vinden in Tabel 3. In Tabel 4 is de verdeling van deze scholen per provincie af te lezen. In Tabel 5 staan de scholen gerangschikt per denominatie. Eén van de brede scholen is een school die zowel Christelijk als Openbaar is, omdat deze school voortkomt uit zowel een Christelijke als een Openbare school.

Tabel 3

*Verdeling van de deelnemende scholen*

	<u>brede scholen</u>		<u>reguliere scholen</u>	
	aantal scholen	aantal respondenten	aantal scholen	aantal respondenten
kleine scholen	8	18	7	19
grote scholen	7	19	8	23

Tabel 4

*Verdeling van de scholen per provincie*

	Groningen	Friesland	Drenthe	Overijssel	Flevoland	Gelderland	Utrecht	Noord-Holland	Zuid-Holland	Zeeland	Limburg	Noord-Brabant	Totaal
kleine brede scholen	0	0	0	0	1	2	1	1	1	0	1	1	8
grote brede scholen	0	1	0	0	2	0	0	0	2	1	1	0	7
kleine reguliere scholen	0	0	1	2	2	0	0	1	1	0	0	0	7
grote reguliere scholen	0	1	1	0	0	0	1	1	1	2	0	1	8
Totaal	0	2	2	2	5	2	2	3	5	3	2	2	30



Tabel 5

*Verdeling van de scholen per denominatie*

	Openbaar	Protestants Christelijk	(Rooms-) Katholiek	Gereformeerd	Openbaar/ Christelijk	Totaal
kleine brede scholen	4	0	3	0	1	8
grote brede scholen	1	2	4	0	0	7
kleine reguliere scholen	1	3	2	1	0	7
grote reguliere scholen	7	0	1	0	0	8
Totaal	13	5	10	1	1	30

*Beschrijving materiaal*

Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een webgebaseerde vragenlijst. Het gebruik van digitale vragenlijsten is voor dit onderzoek een goede dataverzamelmethode, er worden relatief veel gesloten vragen gesteld met behulp van een *likert scale*. Hier kan in een digitale vragenlijst prima antwoord op gegeven worden (Baarda & de Goede, 2006). Een voordeel van (digitale) vragenlijsten is dat het een vrij makkelijke manier is om data van veel respondenten te verzamelen in een kort tijdsbestek met minimale kosten. Bovendien kan de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd worden (Robson, 2002). Dit onderzoek sluit deels aan bij aspecten van eerder uitgevoerde onderzoeken (Schechter, 2008; Goh & Richards, 1997) op dit gebied. Binnen deze onderzoeken is gebruik gemaakt van schriftelijke vragenlijsten. De scholen ontvingen een digitale vragenlijst welke uit twee delen bestond. Het eerste deel van de vragenlijst ging over de mate waarin een school kenmerken vertoont van ‘de lerende organisatie’. Het tweede deel van de vragenlijst bevatte open vragen over welke diensten scholen afnemen van onderwijsadviesbureaus. De vragenlijsten zijn digitaal gemaakt met behulp van de website [www.studentenonderzoek.com](http://www.studentenonderzoek.com) en digitaal verstuurd naar de respondenten. De complete vragenlijst is te vinden in bijlage 1.

Deel één van de vragenlijst bevatte verschillende stellingen over de lerende school die beantwoordt konden worden met een vijfpunts *likert scale*. Een *likert scale* is gebruikt om de moeilijk te kwantificeren gegevens te kunnen voorzien van een ordinaal meetniveau. Er is gekozen voor een vijfpuntsschaal. Bij een grotere schaal wordt het hier moeilijk om een zinnig onderscheid te maken tussen de verschillende antwoordcategorieën en een lagere schaal geeft binnen dit onderzoek te weinig informatie (Robson, 2002). De school kan aangeven in welke mate de stelling van toepassing is op de school. Mogelijke antwoordcategorieën hierbij zijn: ‘niet op de school van toepassing’ tot ‘sterk op de school van toepassing’.

De stellingen die hiervoor gebruikt worden, zijn die zoals beschreven door Schechter (2008) aangevuld met verschillende items van Goh en Richards (1997). De stellingen behorende bij de kenmerken analyseren van informatie, bewaren-ophalen-toepassen van informatie, ontvangen-verspreiden van informatie en zoeken van informatie zijn ontleend aan de vragenlijst van Schechter (2008). De stellingen behorende bij helderheid van visie en missie, leiderschap, experimenteren, transfer van leren en teamwork en samen problemen oplossen zijn ontleend aan de vragenlijst van Goh en Richards (1997). De keuze hiervoor is gemaakt vanwege de bewezen validiteit en betrouwbaarheid van beide testen. De stellingen van de bestaande vragenlijsten van Schechter (2008) en Goh en Richards (1997) zijn vertaald en aangepast aan de basisschoolcontext. De kenmerken van ‘de lerende organisatie’ die in dit onderzoek gebruikt zijn, met daarbij een voorbeeld van een item die onder het kenmerk valt, zijn af te lezen in Tabel 6.

Tabel 6

*Kenmerken van 'de lerende organisatie' met een voorbeelditem*

kenmerken	aantal items	voorbeelditem
analyseren van informatie	9	Leerkrachten op onze school werken regelmatig samen om onderwijsactiviteiten te plannen.
bewaren-ophalen-toepassen van informatie	11	Eerdere rapporten over leren en lesgeven worden gebruikt voor evaluatiedoeleinden.
ontvangen-verspreiden van informatie	5	Er is een ruime voorraad van professioneel en pedagogisch materiaal beschikbaar in onze school.
zoeken van informatie	3	Leerkrachten lezen de notulen van vergaderingen.
helderheid van visie en missie	4	De missie en visie van onze school wordt gesteund en geaccepteerd door het gehele team.
leiderschap	5	Het managementteam en de andere teamleden delen een gemeenschappelijke visie over wat het werk in moet houden.
experimenteren	5	Innovatieve en effectieve ideeën door leerkrachten worden beloond door het management.
transfer van leren	4	Nieuwe projecten/ programma's/ schoolactiviteiten worden gedeeld met het hele team.
teamwork en samen problemen oplossen.	3	Het samen met andere teamleden problemen oplossen, wordt gestimuleerd door het management.

Validiteit

Om de validiteit van de vragenlijst te testen is een factoranalyse uitgevoerd. Een factoranalyse wordt gebruikt om de structuur en de betekenis van de gegevens te exploreren. Bij een explorerende factoranalyse is het belang dat, hoewel het een sterk analytisch hulpmiddel is, het niet de basis hoeft te zijn van de uiteindelijke interpretatie (Howitt & Cramer, 2007). Er dient goed gekeken te worden naar de betekenis van de verschillende items en de bijbehorende factoren. Op basis hiervan, met de resultaten van de factoranalyse als hulpmiddel, kan een beslissing genomen worden over het uiteindelijke aantal factoren. Bij het instrument zijn met behulp van een Principale Componenten Analyse de onderliggende constructen (analyseren van informatie, bewaren-ophalen-toepassen van informatie, ontvangen-verspreiden van informatie, zoeken van informatie, helderheid van visie en missie, leiderschap, experimenteren, transfer van leren en teamwork/samen problemen oplossen) ieder afzonderlijk getoetst. Er is gekozen om per schaal een factoranalyse uit te voeren, dit omdat het aantal respondenten te klein was om voor de gehele vragenlijst de factoranalyse uit te voeren. De Principale Componenten Analyse wordt gebruikt om in data die meervoudige dimensies omvatten de belangrijkste verbanden die daarin besloten liggen te ontdekken en om de onderlinge samenhang tussen de variabelen na te gaan. Het criterium wat hierbij gebruikt is dat de totale verklaarde variantie door factor 1  $\geq 40\%$  moet zijn (Nunnally, 1978). Tezamen heeft de vragenlijst een verklaarde variantie van 69.92%. Tabel 7 geeft een overzicht van de constructen met de resultaten van de explorerende factoranalyse.

Tabel 7

*Uitkomsten van de factoranalyse*

	N	Aantal items	factor	Eigenwaarde	Verklaarde variantie
Analyseren van informatie	30	9	1	4.04	44.86%
Bewaren-ophalen-toepassen van informatie	30	11	1	4.59	41.77%
Ontvangen-verspreiden van informatie	30	5	1	2.61	52.24%
Zoeken van informatie	30	3	1	1.50	49.96%
Helderheid van visie en missie	30	4	1	1.76	44.00%
Leiderschap	30	5	1	2.89	57.8%
Experimenteren	30	5	1	2.00	39.93%
Transfer van leren	30	4	1	1.80	45.05%
Teamwork en samen problemen oplossen	30	3	1	1.56	52.14%

Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van de constructen zijn getoetst met behulp van Cronbach's alpha. Met een betrouwbaarheidsanalyse is getoetst of de negen factoren een betrouwbare schaal vormen om 'de lerende organisatie' te meten. Er wordt gesproken van een betrouwbare schaal als de Cronbach's alpha zich boven de .60 bevindt (COTAN, 2004). De Cronbach's alpha was bij de constructen 'zoeken van informatie' .49, 'helderheid van visie en missie' .44, 'experimenteren' .59, 'transfer van leren' .49 en 'teamwork en samen problemen oplossen' .51. Na het verwijderen van de items 32, 39 en 44 hebben 'helderheid van visie en missie', 'experimenteren' en 'transfer van leren' een Cronbach's alpha van  $\geq .60$ . Item 32 was de stelling: *We hebben mogelijkheden voor zelf-assessment voor het halen van (persoonlijke) doelen*. Dit past niet goed bij de categorie 'helderheid van visie en missie'. Item 39 was de stelling: *Nieuwe teamleden worden aangemoedigd om vraagtekens te zetten bij de huidige manier van werken*. De stelling gaat meer in op de manier van leiding geven dan op 'experimenteren'. Item 44 was de stelling: *Fouten worden nauwelijks bediscussieerd in ons team*. De stelling gaat in op fouten, terwijl de andere items van deze categorie ingaan op mogelijkheden. Afgaande op de inhoud van de items is het niet raar dat ze verwijderd dienden te worden. De constructen 'zoeken van informatie' en 'teamwork en samen problemen oplossen' zijn in zijn geheel verwijderd, het verwijderen van één of meerdere items had hierbij geen of te weinig effect op de alpha. In Tabel 8 zijn de uitkomsten van de betrouwbaarheidsanalyse af te lezen. Het tweede deel van de vragenlijst gaat in op de vraag welke diensten de scholen afnemen van onderwijsadviesbureaus. Dit deel van de vragenlijst bevatte vooral open vragen, dit om niet in de eerste fase van het onderzoek informatie te verliezen. Elke school zal andere diensten vragen van onderwijsadviesbureaus, om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van deze verschillende diensten werd dit bevraagd met open vragen. Voorbeelden van deze open vragen zijn: 'Kunt u aangeven welke diensten u in het jaar 2008/2009 op het gebied van systeembegeleiding afgenomen heeft van onderwijsadviesbureaus?' en 'Kunt u aangeven welke diensten u in het jaar 2008/2009 op het gebied van nascholing afgenomen heeft van onderwijsadviesbureaus?'. Het tweede deel van de vragenlijst is opgesteld naar aanleiding van de indeling van Heinink en Slavenburg (1998) en Onderwijsinspectie (2001).

Tabel 8

*Uitkomsten betrouwbaarheidsanalyse*

	Items van de vragenlijst	$\alpha$ voor verwijderde items	Gehercodeerde items	Verwijderde items	$\alpha$ na verwijderde items	M	SD	Minimum schaalscore	Maximum schaalscore
Analyseren van informatie	1-9	.82	-	-	.82	3.83	.51	2.89	4.78
Bewaren-ophalen-toepassen van informatie	10-20	.83	-	-	.83	3.88	.47	3.00	4.82
Ontvangen-verspreiden van informatie	21-25	.75	-	-	.75	3.67	.59	2.2	4.8
Zoeken van informatie *	26-28	.49	-	26-28	n.v.t.	4.26	.52	3.00	5.00
Helderheid van visie en missie	29-32	.44	30	32	.60	4.29	.50	3.33	5.00
Leiderschap	33-37	.81	33	-	.81	4.11	.55	2.30	5.00
Experimenteren	38-42	.59	42	39	.64	3.82	.57	2.62	5.00
Transfer van leren	43-46	.49	44	44	.63	3.39	.59	2.00	5.00
Teamwork en samen problemen oplossen *	47-49	.51	48	47-49	n.v.t.	3.34	.51	2.17	4.33

\* Deze kenmerken zullen niet verder meegenomen worden in de analyse op basis van een te lage Cronbach's alpha.

### *Procedure en analyse*

Vóór de uitvoering van het onderzoek is een eerste versie uitgezet om de vragenlijst te toetsen. Vijftien personen uit het werkveld (zowel leerkrachten en directeuren als onderwijskundigen) zijn gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Deze respondenten hebben de vragenlijst onder andere gecontroleerd op taalgebruik, structurering van de items, toegankelijkheid, duidelijkheid en de benodigde tijd voor het invullen van de vragenlijst. Aan de hand de feedback van de respondenten is de vragenlijst aangepast voor het onderzoek. Zo zijn enkele items, in twee items opgesplitst omdat het eigenlijk twee samengestelde stellingen betrof. Het gaat hier om de stellingen: *In onze teamvergaderingen blikken we terug op en maken we gebruik van notulen van eerdere vergaderingen; Eerdere rapporten over leren en lesgeven worden gebruikt voor evaluatiedoeleinden; In onze teamvergaderingen blikken we terug op eerdere vergaderingen en maken we gebruik van eerdere beslissingen die gemaakt zijn over hetzelfde onderwerp; Verslagen van schoolprojecten/activiteiten worden op een makkelijk bereikbare locatie bewaard en zijn bekend bij iedereen; Leerkrachten lezen de notulen van vergaderingen en zijn zo op de hoogte van wat er door de hele school gebeurt; De missie en visie van onze school is wijdverspreid en wordt gesteund en geaccepteerd door het gehele team. De missie en de visie van onze school geeft waarden en normen aan waar alle teamleden zich aan moeten houden; en Het managementteam en de andere teamleden delen een gemeenschappelijke visie over wat het werk in moet houden.* Deze stellingen zijn aangepast. Andere items zijn geherformuleerd om de items te verduidelijken. Ook zijn er items meer concreet gemaakt door een tijdsbestek toe te voegen, bijvoorbeeld 'regelmatig'.

Hieronder zal per onderzoeksvraag de te volgen procedure verder worden toegelicht. In onderzoeksvraag 1, *Is er een verschil tussen de mate waarin kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland kenmerken vertoont van 'de lerende organisatie'?*, is er geanalyseerd hoe kleine, grote en de brede scholen gescoord hebben per kenmerk van 'de lerende organisatie' en in totaal. Deze scores zijn met elkaar vergeleken door middel van een tweevoudige variantieanalyse (Grimm, 1993). Hieruit is gebleken of er een verschil is in score die reguliere basisscholen en brede scholen hebben voor de mate waarin zij kenmerken vertonen van 'de lerende organisatie'. Daarnaast is gekeken of de grootte van de school een verschil maakt. Voor een tweevoudige ANOVA is gekozen omdat hier het effect van twee variabelen met elkaar vergeleken moet worden, namelijk schooltype (reguliere of brede scholen) en schoolgrootte (kleine of grote scholen). Bij tweevoudige variantieanalyse wordt er niet alleen gekeken naar de invloed van elke variabele afzonderlijk, maar ook naar de gezamenlijke invloed van combinaties van schooltype en schoolgrootte: het interactie-effect (Slotboom, 2001).

Om de tweede deelvraag, *Is er een verschil tussen de soorten diensten die worden afgenomen van onderwijsadviesbureaus door kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland?* te beantwoorden hebben de reguliere scholen (klein en groot) en de brede scholen (klein en groot) een score gekregen voor de diensten met betrekking tot single-, double- en triple-loop leren die afgenomen worden van OAB's. Deze scores zijn met elkaar vergeleken door middel van het driemaal uitvoeren van een tweevoudige variatieanalyse. Hieruit is gebleken of er een verschil is in score die reguliere en brede basisscholen (klein en groot) hebben op het aantal diensten die zij afnemen in een bepaalde categorie (single-, double- en triple-loop leren) en in totaal. Voor een tweevoudige ANOVA is gekozen omdat hier het effect van twee variabelen met elkaar vergeleken moeten worden, namelijk schooltype (reguliere of brede scholen) en schoolgrootte (kleine of grote scholen). Bij de tweevoudige variantieanalyse wordt er niet alleen gekeken naar de

invloed van elke variabele afzonderlijk, maar ook naar de gezamenlijke invloed van combinaties van schooltype en schoolgrootte, het interactie-effect (Slotboom, 2001). De test zal driemaal uitgevoerd moeten worden, voor single-, double- en triple-loop leren.

Deelvraag 3, *Is er een verband tussen de mate waarin een basisschool in Nederland kenmerken bevat van ‘de lerende organisatie’ en de soorten diensten die zij afnemen van onderwijsadviesbureaus?*, is beantwoord door het berekenen van Pearson’s productmomentcorrelatiecoëfficiënt (Grimm, 1993). Hiermee is het verband tussen de mate waarin scholen kenmerken van ‘de lerende organisatie’ bevat en die diensten die zij afnemen met betrekking tot single-, double- en triple-loop leren berekend. Beide variabelen zijn van interval meetniveau.

## Resultaten

Hieronder zal per deelvraag de uitkomsten van de analyses worden weergegeven met uitzondering van deelvraag 4. Voor deze deelvraag zijn geen analyses uitgevoerd en deze vraag zal dan ook direct beantwoord worden in de conclusie.

Tabel 9 geeft een overzicht van de kleine brede, grote brede, kleine regulieren en grote reguliere scholen en gemiddelde scores op de kenmerken van ‘de lerende organisatie’. De categorie ‘helderheid van visie en missie’ scoort bij alle soorten scholen het hoogst met respectievelijk gemiddelden van 4.65, 4.05, 4.36 en 4.12. De categorie ‘transfer van leren’ scoort bij alle soorten het laagst met respectievelijk gemiddelden van 3.60, 3.29, 3.37 en 3.31.

Tabel 10 geeft de resultaten weer van de verschillende diensten die scholen afnemen. In de Tabel valt af te lezen dat geen enkele school diensten op het gebied van interim-management afneemt. Deze categorie zal dan ook niet verder meegenomen worden in de analyse. Uit de Tabel valt tevens af te lezen dat grote brede scholen in totaal de minste diensten afnemen van onderwijsadviesbureaus (10 ten opzichte van 22 van de andere soorten scholen). Diensten op het gebied van begeleiding van leerlingen met problemen worden het meeste afgenomen door de scholen (18 in totaal). Diensten op het gebied van procesbegeleiding worden (naast interim-management) het minste afgenomen (2 in totaal).

Tabel 9

*Beschrijvende statistiek van verschillende kenmerken per schooltype en schoolgrootte.*

	kleine brede scholen (n = 8)				grote brede scholen (n = 7)				kleine reguliere scholen (n = 7)				grote reguliere scholen (n = 7)			
	M	SD	Min.	Max.	M	SD	Min.	Max.	M	SD	Min.	Max.	M	SD	Min.	Max.
Analyseren van informatie	3.87	0.55	3.00	4.78	3.66	0.54	3.11	4.56	3.95	0.30	3.64	4.33	3.81	0.62	2.89	4.67
Bewaren-ophalen-toepassen van informatie	3.83	0.61	3.00	4.82	3.87	0.47	3.38	4.82	3.89	0.34	3.45	4.36	3.92	0.50	3.18	4.55
Ontvangen-verspreiden van informatie	3.74	0.79	2.20	4.60	3.56	0.83	2.30	4.80	3.82	0.32	3.25	4.20	3.58	0.34	3.00	4.00
Helderheid van visie en missie	4.65	0.26	4.33	5.00	4.05	0.25	3.67	4.33	4.30	0.66	3.33	5.00	4.12	0.56	3.33	5.00
Leiderschap	4.17	0.48	3.40	5.00	3.87	0.88	2.30	5.00	4.36	0.24	4.00	4.70	4.02	0.40	3.55	4.50
Experimenteren	4.05	0.69	2.75	5.00	3.57	0.84	2.62	4.75	3.95	0.18	3.75	4.25	3.70	0.40	3.19	4.25
Transfer van leren	3.60	0.87	2.00	5.00	3.29	0.52	2.50	3.83	3.37	0.28	3.00	3.67	3.31	0.46	2.67	4.00
Totaal 'lerende organisatie'	27.90	3.68	20.77	32.95	25.86	3.50	20.21	31.12	27.62	1.33	25.96	29.45	26.48	2.21	23.09	28.97

Tabel 10

*Frequenties van afgenomen diensten gerangschikt op schooltype en schoolgrootte.*

	kleine brede scholen (n=8)	grote brede scholen (n=7)	kleine reguliere scholen (n = 7)	grote reguliere scholen (n = 7)	totaal
Systeembegeleiding.	5	1	5	2	13
Begeleiding bij schoolontwikkeling.	3	2	3	3	11
Begeleiding van leerlingen met problemen.	6	3	4	5	18
Voorlichting van scholen.	2	-	-	2	4
Nascholing.	4	-	5	4	13
Klassenconsultaties.	2	1	-	2	5
Coaching van het management.	3	2	3	1	9
Interim-management *	-	-	-	-	-
Procesbegeleiding.	1	-	-	1	2
Ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal.	4	-	1	2	7
Deelname aan educatieve netwerken.	2	1	1	-	4
Totaal diensten	22	10	22	22	76

\* Deze categorie diensten zal niet meegenomen in de analyse vanwege het ontbreken van scores voor deze dienst.

### Deelvraag 1

In deelvraag 1 wordt een antwoord gezocht op de vraag *Is er een verschil tussen de mate waarin kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland kenmerken vertoont van 'de lerende organisatie'?* In Figuur 2 te zien hoe deze deelvraag is gepositioneerd binnen het onderzoeksmodel.



Figuur 2: Positionering van deelvraag 1 in het onderzoeksmodel.

Deze vraag is beantwoordt door het uitvoeren van tweevoudige variantieanalyse. Hier is het effect van twee variabelen met elkaar vergeleken, namelijk schooltype (reguliere of brede scholen) en schoolgrootte (kleine of grote scholen) op kenmerken van 'de lerende organisatie'. Ook is het interactieeffect gemeten (schooltype x schoolgrootte). Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de mate waarin kleine brede scholen, grote brede scholen, kleine reguliere scholen en grote reguliere scholen kenmerken vertonen van 'de lerende

Tabel 11

*Uitkomsten tweevoudige ANOVA per kenmerk*

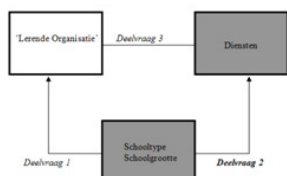
	<i>df</i> W	<i>df</i> A	<i>df</i> B	Schoolgrootte		Schooltype		Schoolgrootte x schooltype	
				F	<i>p</i>	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>
Analyseren van informatie	26	1	1	0.84	.37	0.37	.55	0.05	.83
Bewaren-ophalen-toepassen van informatie	26	1	1	0.46	.83	0.10	.75	<0.01	.97
Ontvangen-verspreiden van informatie	26	1	1	0.84	.37	0.06	.81	0.01	.91
Helderheid van visie en missie	26	1	1	5.17	.03*	0.62	.44	0.50	.23
Leiderschap	26	1	1	2.53	.12	0.70	.41	<0.01	.94
Experimenteren	26	1	1	2.86	.10	0.01	.94	0.28	.60
Transfer van leren	26	1	1	0.72	.40	0.23	.64	0.63	.55
Totaal 'lerende organisatie'	26	1	1	2.32	.14	0.03	.87	0.18	.67

\* Significant bij een significantieniveau van 5%.

organisatie' (zie Tabel 11). Na meer tweevoudige variantieanalyses per kenmerk van 'de lerende organisatie' is er een significant verschil gevonden tussen de mate waarin kleine scholen en grote scholen scoren op het kenmerk 'helderheid van visie en missie' ( $F(26,1, 1) = 5.17, p = .03$ ). Kleine scholen scoren hoger op het kenmerk 'helderheid van visie en missie'.

### Deelvraag 2

In deelvraag 2 wordt een antwoord gezocht op de vraag *Is er een verschil tussen de soorten diensten die worden afgenomen van onderwijsadviesbureaus door kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland?* In Figuur 3 te zien hoe deze deelvraag is positioneerd binnen het onderzoeksmodel.



Figuur 3: Positionering van deelvraag 2 in het onderzoeksmodel.

De vraag is beantwoord door het driemaal uitvoeren van een tweevoudige variantieanalyse. Hier is het effect van twee variabelen met elkaar vergeleken, namelijk schooltype (reguliere of brede scholen) en schoolgrootte (kleine of grote scholen) op diensten die afgenomen worden. Ook is het interactie-effect gemeten (schooltype x schoolgrootte). De variantieanalyse is driemaal uitgevoerd voor diensten voor single-loop, double-loop en triple-loop leren.

Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de diensten die kleine brede scholen, grote brede scholen, kleine regulieren scholen en grote reguliere scholen afnemen van OAB's, gerangschikt naar single-loop, double-loop en triple-loop leren (zie Tabel 12). Op het gebied van single-loop leren wordt significantie echter bijna benaderd ( $p=.06$ ). Na meerdere tweevoudige variantieanalyses per soort dienst blijkt er een significant verschil te zijn tussen kleine en grote scholen wat betreft het afnemen van systeembegeleiding ( $(F(26,1, 1) = 7.68, p = .01)$ ). Kleine scholen nemen meer diensten op het gebied van systeembegeleiding af dan grote scholen. Er is een significant verschil tussen kleine en grote scholen op het gebied van nascholing ( $(F(26,1, 1) = 4.56, p = .04)$ ). Kleine scholen nemen meer diensten op het gebied van nascholing af dan grote scholen. Er is ook een significant verschil gevonden tussen reguliere en brede scholen op het gebied van nascholing ( $(F(26,1, 1) = 4.56, p = .04)$ ). Reguliere scholen neem meer diensten af op het gebied van nascholing dan brede scholen. Ten slotte is er een interactie-effect gemeten bij de ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal ( $(F(26,1, 1) = 4.11, p = .05)$ ). Kleine brede scholen nemen meer diensten af op het gebied van ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal dan de andere typen scholen. Deze resultaten zijn weergegeven in Tabel 13.

Tabel 12

*Uitkomsten tweevoudige ANOVA onderverdeeld in single-, double- en triple-loop leren.*

	<i>df</i> W	<i>df</i> A	<i>df</i> B	Schoolgrootte		Schooltype		Schoolgrootte x schooltype	
				F	<i>p</i>	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>
single loop	26	1	1	1.50	.23	0.21	.65	3.77	.06
double loop	26	1	1	1.86	.19	0.43	.52	0.37	.55
triple loop	26	1	1	1.86	.19	0.43	.52	0.37	.55
totaal	26	1	1	2.63	.12	0.07	.80	1.42	.24

Note. Er is getoetst met een significantieniveau van 5%.

Tabel 13

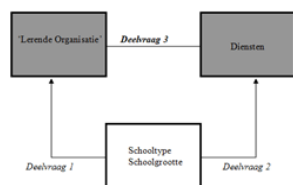
Uitkomsten tweevoudige ANOVA per soort diensten

	dfW	dfA	dfB	<u>Schoolgrootte x</u>					
				<u>Schoolgrootte</u>		<u>Schooltype</u>		<u>schooltype</u>	
				F	p	F	p	F	p
Systeembegeleiding.	26	1	1	7.68	.01*	0.33	.57	<0.01	.96
Begeleiding bij schoolontwikkeling.	26	1	1	0.14	.71	0.14	.70	<0.01	.93
Begeleiding van leerlingen met problemen.	26	1	1	0.51	.48	<0.01	.96	1.00	.33
Voorlichting van scholen.	26	1	1	<0.01	1.00	<0.01	1.00	4.04	.06
Nascholing.	26	1	1	4.56	.04*	4.56	.04*	0.73	.40
Klassenconsultaties.	26	1	1	0.26	.62	0.26	.62	1.61	.22
Coaching van het management.	26	1	1	1.27	.27	0.10	.76	0.38	.54
Procesbegeleiding.	26	1	1	<0.01	1.00	<0.01	1.00	1.73	.20
Ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal.	26	1	1	1.71	.20	0.13	.72	4.11	.05*
Deelname aan educatieve netwerken.	26	1	1	0.94	.34	0.94	.34	0.02	.89

\* Significant bij een significantieniveau van 5%.

## Deelvraag 3

In deelvraag 3 wordt een antwoord gezocht op de vraag *Is er een verband tussen de mate waarin een basisschool in Nederland kenmerken bevat van ‘de lerende organisatie’ en de soorten diensten die zij afnemen van onderwijsadviesbureaus?* In Figuur 4 te zien hoe deze deelvraag is gepositioneerd binnen het onderzoeksmodel.



Figuur 4: Positionering van deelvraag 3 in het onderzoeksmodel.

De vraag is beantwoord door het berekenen van Pearson's productmomentcorrelatiecoëfficiënt. In Tabel 14 zijn de correlaties weergegeven voor de correlatie tussen de (kenmerken van) ‘de lerende organisatie’ en de diensten (al dan niet gesorteerd). Er blijkt een positieve samenhang ( $r(28) = .38, p = .04$ ) te zijn tussen ‘analyseren van informatie’ en diensten op het gebied van single-loop leren. Er blijkt een negatieve samenhang te zijn tussen ‘transfer van leren’ en diensten op het gebied van het begeleiden van leerlingen met problemen ( $r(28) = -.37, p = .05$ ). Een negatieve samenhang is gevonden bij diensten op het gebied van klassenconsultaties en ‘bewaren-ophalen-toepassen van informatie’ ( $r(28) = -.44, p = .01$ ) en ook tussen klassenconsultaties en ‘ontvangen-verspreiden van informatie’ ( $r(28) = -.49, p = .02$ ). Ook is er een negatieve samenhang gevonden tussen ‘totaal lerende organisatie’ en diensten op het gebied van nascholing ( $r(28) = -.41, p = .03$ ). Daarnaast blijkt er positieve samenhang te zijn tussen: ‘analyseren van informatie’ en diensten op het gebied van ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal ( $r(28) = .36, p = .05$ ); ‘helderheid van visie en missie’ en diensten op het gebied van ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal ( $r(28) = .42, p = .02$ ); ‘analyseren van informatie’ en diensten op het gebied van deelname aan educatieve netwerken ( $r(28) = .40, p = .03$ ); ‘ontvangen-verspreiden van informatie’ en diensten op het gebied van ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal ( $r(28) = .43, p = .02$ ).



Tabel 14  
Uitkomsten Pearson's productmomentcorrelatiecoëfficiënt

	Analyseren van informatie		Bewaren-ophalen-toepassen van informatie		Ontvangen-verspreiden van informatie		Helderheid van visie en missie		Leiderschap		Experimenteren		Transfer van leren		Totaal lerende organisatie	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Single loop	.38	.04*	.14	.46	.31	.10	.16	.38	.05	.77	.17	.38	-.04	.8	.22	.25
Double loop	.13	.48	.04	.79	.11	.58	-.07	.71	-.16	.38	.08	.68	-.25	.19	-.04	.84
Triple loop	.08	.66	-.04	.82	.25	.18	-.17	.40	-.04	.85	.19	.31	-.16	.40	.03	.87
Systeembegeleiding.	.21	.28	<.01	.98	.25	.18	.04	.84	.18	.35	.26	.16	-.18	.33	.15	.43
Begeleiding bij schoolontwikkeling.	.10	.60	<.01	.98	.18	.33	-.24	.20	-.21	.26	.05	.82	-.13	.50	-.04	.82
Begeleiding van leerlingen met problemen.	.18	.35	.09	.64	-.01	.94	-.10	.60	.16	.41	.05	.80	-.37	.05*	-.09	.64
Voorlichting van scholen.	.06	.76	.11	.55	.31	.10	.18	.34	.16	.41	.09	.65	.24	.19	.22	.24
Nascholing.	.19	.31	.03	.88	.25	.20	-.04	.83	.07	.73	.10	.58	-.10	.60	.10	.61
Klassenconsultaties.	-.16	.39	-.44	.01*	-.49	.02*	-.26	.17	-.39	.03*	-.15	.42	-.32	.09	-.41	.03*
Coaching van het management.	.20	.29	.22	.23	.31	.09	.11	.56	-.09	.62	.17	.36	-.14	.46	.15	.44
Procesbegeleiding.	-.30	.11	-.15	.42	.02	.90	-.20	.29	-.06	.73	.05	.78	.04	.82	-.10	.59
Ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal.	.36	.05*	.12	.54	.18	.34	.42	.02	.13	.49	.17	.37	.01	.98	.26	.17
Deelname aan educatieve netwerken.	.40	.03*	.31	.10	.43	.02*	-.06	.75	.02	.90	.14	.45	.13	.50	.26	.17
Totaal diensten	.24	.21	.03	.90	.26	.17	-.05	.79	-.02	.93	-.17	.37	.17	.38	.08	.65

## Conclusie

De vraag die centraal stond in dit onderzoek was: *Is er een verband tussen de mate waarin kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland kenmerken van 'de lerende organisatie' vertoont en de keuze van deze basisscholen voor diensten van een onderwijsadviesbureau?*

Opvallend is dat alle basisscholen relatief hoge scores aan hun school geven voor de kenmerken van 'de lerende organisatie' (zie Tabel 9). De gemiddelden voor de verschillende kenmerken variëren van 3.29 tot 4.65. Met een maximum van 5. Scholen geven daarmee gemiddeld aan dat zij alle kenmerken van 'de lerende organisatie' in hoge mate bezitten. Daarnaast is opvallend dat grote brede scholen in totaal minder diensten af lijken te nemen dan de andere categorieën scholen (Tabel 10). Grote brede scholen nemen in totaal 10 diensten af ten opzichte van 22 diensten die de andere scholen afnemen. Verder nemen in dit onderzoek 18 van de 30 scholen (60%) diensten af op het gebied van begeleiding van leerlingen met problemen, en neemt deze dienst 22.18% van het totaal aantal afgenomen diensten in. Een verklaring hiervoor is waarschijnlijk te vinden in de oude tweedeling, te weten begeleiding bij de vernieuwing van het onderwijs en begeleiding van leerlingen met problemen. Deze tweedeling heeft zijn oorsprong in de jaren zestig (Slavenburg, 2000). Hoewel deze tweedeling niet langer officieel gehanteerd wordt, vinden wij deze nog wel terug. Begeleiding van leerlingen met problemen blijft een groot onderdeel van de af te nemen diensten vormen, zoals ook al is gebleken uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2001, Onderwijsraad, 2001) en Research voor Beleid (2000, Onderwijsraad, 2001). In 1999 namen 92% van de scholen diensten af op het gebied van begeleiding van leerlingen met problemen. Voor onderwijsadviesbureaus heeft begeleiding van leerlingen met problemen een afnamepercentage van 43.7%. De oude tweedeling is nog terug te vinden in het feit dat er nog steeds veel leerlingbegeleiding af wordt genomen van onderwijsadviesbureaus. De andere groep, begeleiding bij het vernieuwen van het onderwijs, is eigenlijk steeds uitgebreider geworden: dit is terug te zien in de indeling die in dit onderzoek gebruikt wordt (voorlichting

van scholen, nascholing, klassenconslutaties, coaching van het management, procesbegeleiding, ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal en deelname aan educatieve netwerken). Een laatste jaren wordt begeleiding van leerlingen met problemen steeds vaker in eigen beheer genomen van schoolbesturen door het aanstellen van onder andere orthopedagogen.

Er blijkt weinig verschil te zijn tussen de verschillende soorten scholen en de mate waarin deze scholen kenmerken vertoont van 'de lerende organisatie'. Kleine scholen geven echter aan over meer helderheid van visie en missie te beschikken. Onder deze kleine scholen zijn veel Christelijke scholen. En er is aangetoond dat kleine brede scholen meer diensten afnemen op het gebied van verspreiding van educatief materiaal. De helft van de groep kleine brede scholen zijn scholen met een Christelijke identiteit. Er blijkt daarnaast ook een positief verband te zijn tussen scholen die hoog scoren op 'helderheid van visie en missie' en diensten die afgenomen op het gebied van verspreiding van educatief materiaal. Kleine brede scholen (veelal met een Christelijke identiteit) die hoog scoren op 'helderheid van visie en missie' nemen meer diensten af op het gebied van ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal.

Hieronder zullen per deelvraag de conclusies weergegeven worden. Deelvraag 1 was: *Is er een verschil tussen de mate waarin kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland kenmerken vertoont van 'de lerende organisatie'?* Uit de resultaten is gebleken dat er geen verschil is tussen de mate waarin kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede scholen in Nederland kenmerken vertoont van 'de lerende organisatie'. Er is wel een verschil gevonden tussen de mate waarin kleine scholen en grote scholen scoren op het kenmerk 'helderheid van visie en missie'. Kleine scholen scoren hoger op het kenmerk 'helderheid van visie en missie'. Een reden voor dit verschil kan wellicht gevonden worden is het feit dat 66.67% van de kleine scholen een Christelijke identiteit heeft (Protestants Christelijk, (Rooms) Katholiek of Gereformeerd) ten opzichte van 46.67% van de grote scholen (zie Tabel 5). Voor scholen met een heldere identiteit lijkt de helderheid van visie en missie ook groter te zijn. Identiteit heeft ook een grote connectie met de visie en de missie van de school (Hopkins, 2001). Anderzijds is het voor kleinere scholen wellicht eenvoudiger om met het gehele team de visie en de missie te bespreken. Dit kan een reden zijn dat kleine scholen aangeven over meer 'helderheid van visie en missie' te beschikken.

Deelvraag 2 was de volgende: *Is er een verschil tussen de soorten diensten die worden afgenomen van onderwijsadviesbureaus door kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland?* Wanneer de verschillende soorten diensten gerangschikt worden naar single-, double-, en triple-loop leren zijn er geen significante verschillen tussen kleine reguliere, grote reguliere, kleine brede en grote brede basisscholen in Nederland. Wel blijkt uit de resultaten dat kleine scholen meer diensten op het gebied van systeembegeleiding en nascholing afnemen. Systeembegeleiding richt zich op de school als geheel en heeft vooral betrekking op de invoering van onderwijsvernieuwing/onderwijsverbetering. Nascholing houdt cursussen en trainingen voor leerkrachten en management in voor allerlei vakgerelateerde onderwerpen (Onderwijsinspectie, 2001). Kleine scholen lijken meer hulp van onderwijsadviesbureaus in te schakelen bij de invoering van onderwijsvernieuwingen en bij het bijscholen van de medewerkers. Een reden hiervoor kan zijn dat binnen het kleine team van een kleine school de expertise niet aanwezig is om onderwijsvernieuwingen in goede banen te leiden en de medewerkers adequaat na te scholen. Grotere scholen, met meer medewerkers, hebben hier wellicht wel de expertise voor. De uitkomst dat kleine scholen meer diensten af nemen op het gebied van systeembegeleiding en nascholing wil niet zeggen dat kleine scholen ook meer actief bezig zijn met

onderwijsvernieuwing en het nascholen van de medewerkers. De resultaten geven alleen aan dat kleine scholen op dit gebied meer diensten afnemen. Kleine scholen beschikken wellicht ook over een minder groot netwerk, scholen waar zij op terug kunnen vallen. Hopkins (2001) geeft aan dat een netwerk van groot belang is bij ontwikkelen van de school. Hij benoemt hierbij niet alleen het netwerk van andere scholen, maar ook de overheid en betrokken buurtbewoners, ouders en andere organisaties. Het gaat hier om het gehele sociale systeem om de school heen (Hanson, 2003). Kleine scholen hebben niet per definitie een klein netwerk. Scholen vallen veelal onder een bestuur met meerdere scholen. De zogenaamde éénpitters (één school onder één bestuur) worden steeds zeldzamer. Van de 7000 scholen zijn er 600 éénpitter. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen geeft aan dat zij verwachten dat dit de komende jaren terug zal lopen tot 350 tot 400 scholen. Éénpitters zijn niet per definitie kleine scholen, ook grote scholen kunnen een éénpitter zijn (Lumpsum PO, 2009). Daarnaast hebben éénpitters ook een netwerk, zo bestaat er het éénpitterplatform en worden er geregeld netwerkbijeenkomsten gehouden (Éénpitterplatform, n.d.). Het overheidsbeleid is er ook op gericht op deze éénpitters te versterken (van der Rhee, 2006). Kleine scholen staan ook vaak dicht bij de buurt en de gemeenschap, vooral wanneer de school in een klein dorp gelegen is.

Daarnaast nemen reguliere scholen meer diensten op het gebied van nascholing af dan brede basisscholen. Dit kan verschillende redenen hebben. Omdat brede basisscholen vrij ‘nieuw’ zijn en nog volop in ontwikkeling kunnen brede scholen andere prioriteiten stellen wat betreft de diensten die afgenomen worden. Dit is echter niet terug te vinden in de resultaten, brede scholen nemen ongeveer evenveel van de andere diensten af dan reguliere basisscholen. Daarnaast hebben brede scholen, door hun bredere functie, misschien meer expertise in huis zodat zij de medewerkers intern bij en na kunnen scholen. Een andere reden voor dit verschil kan zijn dat reguliere scholen zich onder andere nascholen op het gebied van brede scholen. Het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen heeft aangegeven dat het de bedoeling is dat in de toekomst één op de zeven basisscholen een brede school is (Emmelot, van der Veen & Ledoux, 2006). Veel reguliere scholen zullen daarom uiteindelijk een brede school moeten worden.

Tenslotte blijkt uit de resultaten dan kleine brede scholen meer diensten afnemen op het gebied van ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal. De reden hiervoor ligt zowel in de schoolgrootte als het schooltype. Doordat kleine scholen minder leerlingen en daardoor minder klassen hebben, is het vaak moeilijker om educatief materiaal (lesideeën) te delen met collega’s. Grote scholen met meer klassen, en soms zelfs met parallelklassen (bijvoorbeeld drie keer een groep 7) kunnen veel meer van elkaar profiteren. Voor de leerkrachten op grote basisscholen kost het zo relatief minder tijd en energie om educatief materiaal te ontwikkelen wat door een groot deel van de school gebruikt kan worden. Kleine scholen kunnen niet van dit voordeel profiteren en nemen daarom wellicht deze diensten af van onderwijsadviesbureaus.

Deelvraag 3 was de volgende: *Is er een verband tussen de mate waarin een basisschool in Nederland kenmerken bevat van ‘de lerende organisatie’ en de soorten diensten die zij afnemen van onderwijsadviesbureaus?* Er blijkt een positieve samenhang te zijn tussen ‘analyseren van informatie’ en diensten op het gebied van single-loop leren. Hoe hoger de scholen scoren op het kenmerk ‘analyseren van informatie’ hoe meer diensten zij afnemen op het gebied van single-loop leren. Scholen die derhalve goed zijn in het samen bespreken van onder andere het curriculum en leerling-resultaten, die regelmatig overlegmomenten hierover gepland hebben en die constructief nadenken over hoe het onderwijs verbeterd kan worden, nemen meer diensten van single-loop leren af. Diensten die vallen onder single-loop leren zijn: begeleiding van leerlingen met problemen, voorlichting van scholen,

ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal en deelname aan educatieve netwerken. Single-loop leren is een eenvoudige vorm van leren is, het leren van regels. Leerkrachten zijn er op geband veranderingen te implementeren die bij de waarden van de organisatie passen. Single-loop leren staat gelijk aan verbeteren: verbeteren van de regels (Boonstra, 2004; Ritzen, 1998; Wierdsma & Swieringa, 2002). Bij het kenmerk ‘analyseren van informatie’ gaat het om het samen overleggen om het onderwijs te verbeteren, en sluit zo mooi aan bij diensten op het gebied van single-loop leren.

Daarnaast blijkt er ook een positieve samenhang te zijn tussen: ‘analyseren van informatie’ en diensten op het gebied van ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal. Dit is een dienst die valt onder single-loop leren. Ook is er een positieve samenhang tussen ‘analyseren van informatie’ en diensten op het gebied van deelname aan educatieve netwerken, welke ook onder single-loop leren valt. Uit de resultaten mag geconcludeerd worden dat teamleden die veel gezamenlijk praten over problemen of kansen en hieruit ook samen tot oplossingen voor verbetering komen, diensten afnemen op het gebied van single-loop leren: verbetering (Wierdsma & Swieringa, 2002). Wanneer scholen goed zijn in het analyseren van informatie, zijn zij derhalve meer geënt op single-loop leren, het diepere leren (double-loop en triple-loop) lijkt minder snel aan bod te komen.

Er blijkt een negatieve samenhang te zijn tussen ‘transfer van leren’ en diensten op het gebied van het begeleiden van leerlingen met problemen. Een lage score op ‘transfer van leren’ betekent meer diensten op het gebied van begeleiding van leerlingen met problemen. Scholen die minder goed zijn in het delen van informatie en het leren van fouten nemen meer begeleiding van leerlingen met problemen af. Een oorzaak hiervoor is niet in de theorie terug te vinden. Wellicht is er meer begeleiding van leerlingen met problemen nodig omdat de teamleden onderling de informatie niet delen. Zodat deze begeleiding nodig blijft voor verschillende leerlingen, in plaats van dat er van elkaar geleerd kan worden en de begeleiding op den duur niet meer nodig is omdat alle expertise binnen het team beschikbaar is en dit binnen het team gedeeld wordt.

Een negatieve samenhang is gevonden bij diensten op het gebied van klassenconsultaties en ‘bewaren-ophalen-toepassen van informatie’ en ook tussen klassenconsultaties en ‘ontvangen-verspreiden van informatie’. Wat betekent dat scholen met een lage score op het gebied van ‘bewaren-ophalen-toepassen van informatie’ (Notulen en verslagen en andere documentatie van overlegmomenten en onderwijsactiviteiten worden gebruikt bij het nemen van beslissingen en deze documentatie is voor iedereen beschikbaar en bereikbaar.) meer diensten op het gebied van klassenconsultaties afnemen. Scholen die een lage score hebben op ‘ontvangen-verspreiden van informatie’ en daarmee minder goed zijn in het delen en verspreiden van informatie nemen ook meer klassenconsultaties af. Scholen die minder goed zijn in het ‘bewaren-ophalen-toepassen van informatie’ en het ‘ontvangen en verspreiden van informatie’ zijn wellicht scholen die minder goede contacten hebben. Ze gebruiken de informatie die beschikbaar is niet ten volle en delen beschikbare informatie niet met de rest van het team. De kennis die binnen het team aanwezig is, wordt derhalve niet op een goede manier ingezet. Dit kan een reden zijn waarom deze scholen meer gebruik maken van klassenconsultaties. Zij zoeken hulp van buitenaf om leerkrachten te helpen bij hun ontwikkeling, wellicht omdat de benodigde kennis binnen het team niet aangehaald kan worden.

Ook is er een negatieve samenhang gevonden tussen ‘totaal lerende organisatie’ en diensten op het gebied van klassenconsultaties. Hoe lager de score op ‘totaal lerende organisatie’, hoe meer klassenconsultaties er worden afgenomen. Het afnemen van diensten op het gebied van klassenconsultaties lijkt dus onder meer af te hangen

van hoe lerend een organisatie is. Scholen die in mindere mate een kenmerken vertonen van 'de lerende organisatie' roepen naar het blijkt snel hulp in van onderwijsadviesbureaus om hun leerkrachten te helpen bij het proces in de klas. Zij richten zich voornamelijk op het primaire proces. "Goed onderwijs staat of valt met de man of vrouw voor de klas" (Heinink & Slavenburg, 1998). Daarom worden klassenconsultaties waarschijnlijk het meest afgenomen door scholen die in mindere mate kenmerken vertonen van 'de lerende organisatie', het primaire proces blijft het meest belangrijk.

Daarnaast is er een positieve samenhang tussen 'helderheid van visie en missie' en diensten op het gebied van ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal. Scholen die in grote mate helderheid bezitten over de visie en de missie van de school nemen meer diensten af op het gebied van ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal. Scholen met een heldere visie en missie (in dit onderzoek veelal kleine Christelijke scholen) willen deze visie en missie graag delen met andere scholen en meewerken aan de verspreiding van educatief materiaal. Andersom willen zij ook graag zelf kwalitatief hoogstaand educatief materiaal die past bij de visie en missie van de school. Scholen met een heldere visie en missie zullen wellicht ook meer aandacht geven aan de keuze voor educatief materiaal, zij zullen andere prioriteiten stellen. Educatief materiaal dient aan te sluiten bij de visie en de missie van de school, en om dit te bereiken wordt er hulp ingeschakeld van onderwijsadviesbureaus.

Ook is er een positieve samenhang tussen 'ontvangen-verspreiden van informatie' en diensten op het gebied van ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal. Scholen die goed zijn in het ontvangen en verspreiden van informatie nemen meer diensten af op het gebied van ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal. De scholen willen de expertise die zij hebben opgedaan wellicht ook delen met andere scholen en de scholen willen ook profiteren van de expertise die de onderwijsadviesbureaus in huis hebben en zo ook deze informatie ontvangen en verspreiden.

### **Discussie en aanbevelingen voor verder onderzoek**

In de discussie zal er ingegaan worden op de onvolkomenheden van dit onderzoek en zullen er aanbevelingen gedaan worden voor verder onderzoek. In dit onderzoek wordt ingegaan op de metafoor van 'de lerende organisatie': de lerende organisatie bestaat niet, er kunnen echter wel processen zijn die 'de lerende organisatie' hinderen of versterken (Goh & Richards (1997)). In dit onderzoek wordt getracht dit in kaart te brengen door het in eerste instantie gebruiken van 9 kenmerken. De kenmerken analyseren van informatie, bewaren-ophalen-toepassen van informatie, ontvangen-verspreiden van informatie en zoeken van informatie zijn ontleend aan de vragenlijst van Schechter (2008). De kenmerken helderheid van visie en missie, leiderschap, experimenteren, transfer van leren en teamwork en samen problemen oplossen zijn ontleend aan de vragenlijst van Goh en Richards (1997). Omdat 'de lerende organisatie' een erg breed begrip is, is het moeilijk te zeggen of de gekozen kenmerken de gehele metafoor dekken. Meer onderzoek naar 'de lerende organisatie' en wat de kenmerken van 'de lerende organisatie' zijn, is daarom gewenst. In dit onderzoek wordt vooral ingegaan op interne kenmerken die ingeschaald kunnen worden door de medewerkers zelf. Externe kenmerken kunnen wellicht ook invloed hebben op 'de lerende organisatie'.

Hoewel dit onderzoek gebaseerd is op valide en betrouwbare instrumenten, is er een nieuw instrument ontstaan. Dit nieuwe instrument is voor het uitvoeren van het onderzoek door verschillende mensen uit het werkveld onderzocht op onvolkomenheden, doch dit nieuwe instrument is niet van te voren getoetst op validiteit

en betrouwbaarheid. Na het verkrijgen van de data voor dit onderzoek is de validiteit en de betrouwbaarheid van het instrument wel getoetst. De validiteit blijkt bij alle constructen voldoende te zijn. De betrouwbaarheid is echter bij sommige constructen (zelfs nadat er twee constructen zijn verwijderd en er van andere constructen items zijn verwijderd) vrij laag. De COTAN (2004) geeft aan dat een Cronbach's alpha van .60 voldoende is voor beslissingen op groepsniveau. Nunnally (1978) noemt echter als voorwaarde dat de Cronbach's alpha .70 moet zijn. De betrouwbaarheid van drie van de zeven kenmerken is met de grens van Nunnally niet voldoende.

Dit onderzoek heeft een beperking van slechts 30 deelnemende scholen. Om de gegevens te kunnen generaliseren zal een grootschaliger onderzoek moeten plaatsvinden met een grotere steekproef. Aan dit onderzoek hebben in totaal 79 respondenten deelgenomen. Voor sommige scholen was het niet mogelijk om 5 teamleden de vragenlijst in te laten vullen, bij enkele scholen heeft enkel de directeur de vragenlijst ingevuld. Dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek, omdat uit de literatuur blijkt dat verschillende leden van de organisatie anders tegen 'de lerende organisatie' aan kunnen kijken. De deelnemende scholen hebben allen op basis van bereidheid meegewerkt op dit onderzoek. Dit kan de over het algemeen hoge score voor 'de lerende organisatie' verklaren. Scholen die graag mee wilden werken aan dit onderzoek zullen interesse gehad hebben in het onderwerp. Scholen die niet mee wilden werken aan het onderzoek zullen die interesse niet gehad hebben (in zowel het onderwerp als onderzoek in het algemeen). Wanneer ook deze scholen in het onderzoek waren betrokken waren de gemiddelde scores wellicht lager uitgevallen. Binnen de scholen heeft de directeur op basis van bereidheid teamleden gevraagd mee te werken aan het onderzoek. Ook hier geldt voor dat wellicht alleen de teamleden die het meest 'lerend' zijn de vragenlijst hebben. In vervolgonderzoek zal ervoor gezorgd moeten worden dan meer respondenten van een school de vragenlijst invullen en dat er rekening gehouden wordt met de factor bereidheid.

Doordat de vragenlijst is ingevuld door medewerkers van de organisatie, bestaat de score voor 'de lerende organisatie' uit de percepties van de medewerkers. Er is geprobeerd een objectief beeld te krijgen door meerdere respondenten per school mee te laten doen aan het onderzoek. Het blijven echter meningen van medewerkers. Om een objectief beeld te krijgen van 'de lerende organisatie' is het nodig om naast percepties van medewerkers, grondig onderzoek uit te voeren naar 'de lerende organisatie'. Dit is bijvoorbeeld mogelijk door meerdere observaties binnen de school en uitgebreide interviews met alle betrokken stakeholders. Gesproken kan worden met alle medewerkers, met het bestuur van de school, met leerlingen, met ouders, buurtbewoners, betrokken kerkgemeenschap, betrokken bedrijven. Door met zoveel mogelijk verschillende mensen over de betreffende school te spreken zal er een objectief beeld ontstaan van 'de lerende organisatie'. Observaties door de onderzoeker, bijvoorbeeld het bijwonen van vergaderingen, kunnen dit objectief beeld versterken.

Doordat in dit onderzoek de diensten gesorteerd zijn op basis van de indeling van Heinink en Slavenburg (1998) en de Onderwijsinspectie (2001) is er weinig informatie over specifieke diensten die scholen afnemen van onderwijsadviesbureaus. Uit het huidige onderzoek had meer gedetailleerde resultaten kunnen komen wanneer hier meer informatie beschikbaar over was. Dit was onder andere mogelijk geweest door het interviewen van de directeurs van de scholen.

Voor onderwijsadviesbureaus is het zeer interessant om te weten dat kleine scholen meer diensten afnemen op het gebied van systeembegeleiding en nascholing. Onderwijsadviesbureaus kunnen hier in hun aanbod rekening mee houden en zich wellicht met deze diensten ook meer richten op kleine scholen. Reguliere scholen nemen meer diensten af op het gebied van nascholing. Onderwijsadviesbureaus kunnen er wellicht voor

zorgen dat de aangeboden nascholing ook aansluit bij brede scholen, zodat ook deze markt aanbeoord kan worden. Er komen namelijk steeds meer brede scholen bij en in de toekomst moet één op de zeven een brede school zijn (Emmelot, van der Veen & Ledoux, 2006).

Voor de deelnemende basisscholen is het onder andere goed om te weten dat zij veel kenmerken ‘de lerende organisatie’ bevatten. Ook is het voor basisschool zeer interessant dat kleine (veelal Christelijke) scholen over meer helderheid van visie en missie lijken te beschikken. Meer helderheid van visie en missie heeft als voordeel dat de school herkenbaar is voor ouders en buurtbewoners. Zowel op het gebied van identiteit als onderwijskundige visie en missie. Wanneer teamleden over meer helderheid van visie en missie beschikken kan deze visie en missie ook beter naar de buitenwereld uitgedragen worden.

Dit onderzoek had als aanleiding de Wet Invoering Vraagfinanciering waardoor scholen sinds 1 januari 2008 geheel vrij om te beslissen óf schoolbegeleiding wordt ingekocht, wát voor soort begeleiding wordt ingekocht, en wáár begeleiding wordt ingekocht. De locatie van de school en het onderwijsadviesbureau is niet langer van belang. Andere factoren zijn belangrijker geworden. In dit onderzoek is één van deze factoren onderzocht: de mate van ‘lerende organisatie’. Enkele kenmerken van ‘de lerende organisatie’ hebben inderdaad invloed op afgenomen diensten. Er zullen echter nog tientallen andere factoren die van belang zijn, en deze factoren zullen ook in beweging zijn en steeds veranderen. Onderzoek op dit gebied is daarom nooit klaar.

## Referenties

- Algemene Vereniging Schoolleiders. (2006). *Vraagfinanciering schoolbegeleiding*. Gevonden op 2 december 2008, op <http://www.avsn.nl/nieuwsagenda/kaderprimair/20052006/kaderprimair10/Pages/Vraagfinancieringschoolbegeleiding.aspx>
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek enquêteren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D. B., & De Goede, M. P. M. (2006). *Basisboek Methoden en technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bond Katholiek Primair Onderwijs. (2006). *Invoering vraaggestuurde schoolbegeleiding in het primair onderwijs*. Gevonden op 2 december 2008, op <http://www.bondkbo.nl/files/8384%20Info%20Schoolbegeleiding%20-%20def.pdf>
- Boonstra, J.J. (2004). *Dynamics of organizational change and learning*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- COTAN. (2004). *Beoordelingssysteem voor de Kwaliteit van Tests*. Commissie Testaangelegenheden Nederland van het Nederlands Instituut van Psychologen/ NIP. Beschikbaar via [www.psynip.nl](http://www.psynip.nl).
- Eénpitterplatform. (n.d.). *Eépittersplatform*. Gevonden op 26 juni 2009, op <http://www.lumpsumpo.nl/eenpitterplatform/index.php>.
- Emmelot, Y., van der Veen, I., & Ledoux, G. (2006). De brede school: kenmerken, verwachtingen en mogelijkheden. *Pedagogiek*, 26 (1), 64-81.
- Fullan, M. (1995). The school as learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34 (4), 230-35.
- Garvin, D.A., Edmundson, A.C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, maart 2008, 1-11.
- Greven, L.F. & Timmerhuis, A. (2008). *Sardes Speciale Editie Passend Onderwijs Kansen in beeld!* Gevonden op 8 december 2009, op [http://www.sardes.nl/Passend\\_Onderwijs\\_Kansen\\_in\\_beeld.html](http://www.sardes.nl/Passend_Onderwijs_Kansen_in_beeld.html)
- Goh, S., & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15 (5), 575-583.
- Grimm, L. G. (1993). *Statistical Applications for the Behavioral Sciences*. New York: Wiley.
- Grinsven, V. van, & Mondrian, L. (2006). *Onderzoek switchgedrag scholen naar aanleiding van de Wet Invoering Vraagfinanciëring*. Gevonden op 14 januari, op <http://www.edventure.nu/leden/rubriek13/34/3/get.aspx>
- Hanson, E.M. (2003). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Pearson Education Inc.
- Hopkins, D. (2001) *School Improvement for real*. New York: Routledge Falmer.
- Heinink, A.L., & Slavenburg, J.H. (Red.) (1998). *Onderwijsbegeleiding, tussen missie en markt*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2007). *Statistiek in de sociale wetenschappen*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Jones, G.R. (2007). *Organizational theory, design, and change*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Karstanje, P.N. (1991). *De verzorgingsstructuur van het onderwijs*. Amsterdam: Balans.
- Kroon, A.J.M. van der (Ed.). (2006). *Praktijkgids. Bekostiging Primair Onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.



- Lei, D., Slocum, J.W., & Pitts, R.A. (1999). Designing Organizations for Competitive Advantage: The Power of Unlearning and Learning. *Organizational Dynamics*, winter 1999, 24-38.
- Louis, K. S. (1994). Beyond managed change: Rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 2-24.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Lumpsum PO. (2009). *Factsheet comferentie éénpitters klaar voor de start*. Gevonden op 26 juni 2009, op <http://www.lumpsumpo.nl/content/documents/FACTSHEETS.pdf>.
- Mariën, H., Schilt-Mol, T. van, & Neut, I. van der (2008). *Marktwerking: de praktijk. Financiële benchmark onderwijsadviesbureaus 2007*. Rijswijk: De Resolutie.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2007). *Brede scholen in Nederland, jaarbericht 2007*. Gevonden op 10 maart 2009, op <http://www.minocw.nl/documenten/51563b.pdf>.
- Onderwijsraad. (2001). *Educatieve Infrastructuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- Pelosi, E. (Red.) (1985). *Onderwijsbegeleiding, feiten en ideeën*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Rhee, G. van der. (2006). *Good practice: Fusie of federatie? Eenpitters bundelen hun krachten*. Gevonden op 26 juni 2009, op [http://www.vfpf.nl/vfpf/Images/ws%209%20good%20practice%20fusie%20of%20federatie%20eenpitters%20bundelen%20hun%20kracht\\_tcm93-34801.pdf](http://www.vfpf.nl/vfpf/Images/ws%209%20good%20practice%20fusie%20of%20federatie%20eenpitters%20bundelen%20hun%20kracht_tcm93-34801.pdf)
- Ritzen, H. (1998) *Werken in een lerende schoolorganisatie*. Baarn: Uitgeverij Nelissen.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Malden: Blackwell Publishing.
- Sabah, Y., & Orthner, D.K. (2007). Implementing organizational learning in schools: Assessment and strategy. *Children & Schools*, 29 (4), 243 – 246.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanism: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 155-186.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline*. Schiedam: Scriptum Books.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleinert, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- Sillens, H.C., Mulford, W.R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Measurement Quarterly*, 38, 613-642.
- Slavenburg, J.H. (2000). *Educatieve dienstverlening: werkwijzen, effecten en waardering*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.
- Slotboom, A. (2001). *Statistiek in woorden*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Tan, C. (2008). Improving schools through reflection for teachers: lessons from Singapore. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 225-238.
- Verhoeff, C.C. (1992). *De toekomst van de onderwijsverzorging*. Den Haag: ABKO.
- Wierdsma, A.F.M., & Swieringa, J. (2002). *Leren organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Vongchavalitkul, B., Singh, P., Neal, J.A., & Morris, M. (2005). An Exploratory Study on the Effects of Learning Organisation Characteristics on Internet Usage. *Group & Organisation Management*, 30 (4), 398-420.

## BIJLAGE 1 Complete vragenlijst

De lay-out van de vragenlijst is op sommige punten niet optimaal, dit omdat de vragenlijst digitaal afgenomen is.

### De lerende school vraagt om hulp?!

Fijn dat u mee wilt werken aan dit onderzoek. De vragenlijst zal voor leerkrachten ongeveer 10 minuten duren. Voor (locatie)directeuren zal de vragenlijst ongeveer 20 minuten in beslag nemen. De vragenlijst zal anoniem in behandeling genomen worden en de gegevens zullen na analyse vernietigd worden.

1.	Wat is de naam van de school waarop u werkzaam bent?
	<input type="text"/>
2.	In welke plaats staat de school waarop u werkzaam bent?
	<input type="text"/>

*Deze informatie wordt slechts gebruikt om de gegevens te koppelen. De anonimiteit zal geheel gewaarborgd worden.*

3.	Wat is het leerlingenaantal van de school?
	<input type="checkbox"/> minder dan 200 leerlingen <input type="checkbox"/> 200 of meer leerlingen

*Brede scholen zijn scholen die 'een bredere functie hebben dan die van onderwijsgever alleen en die structureel samenwerken met meerdere partners op het gebied van welzijn, zorg, kinderopvang, sport en/of cultuur.*

4.	Onze school is een brede school
	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> onze school is zich aan het ontwikkelen om een brede school te worden <input type="checkbox"/> anders, namelijk <input type="text"/>

5.	Wat is uw functie op school?
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> directeur/ locatieleider <input type="checkbox"/> intern begeleider <input type="checkbox"/> leerkracht onderbouw <input type="checkbox"/> leerkracht middenbouw <input type="checkbox"/> leerkracht bovenbouw <input type="checkbox"/> anders, namelijk: <input type="text"/>

6.	Hoelang bent u werkzaam op deze basisschool?
	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 0 - 2 jaar <input checked="" type="checkbox"/> 3 - 5 jaar <input checked="" type="checkbox"/> 6 - 10 jaar <input checked="" type="checkbox"/> langer dan 10 jaar

7.	Hoelang bent u werkzaam binnen het basisonderwijs?
	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 0-2 jaar <input checked="" type="checkbox"/> 3-5 jaar <input checked="" type="checkbox"/> 6-10 jaar <input checked="" type="checkbox"/> meer dan 10 jaar

8.	Ik ben een
	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> man <input checked="" type="checkbox"/> vrouw

9.	Mijn leeftijd is

**Deel 1 'Lerende School'**

10.	<p><i>In dit deel worden u verschillende stellingen voorgelegd over de mate waarin de school een 'lerende organisatie' is. U kunt aangeven in hoeverre de school de volgende kenmerken vertoont. Mogelijke antwoordcategorieën zijn 'niet op de school/ op mij van toepassing' tot 'sterk op de school/ op mij van toepassing'.</i></p>					
		niet op de school van toepassing	sterk op de school van toepassing			
	Leerkrachten op onze school werken regelmatig samen om onderwijsactiviteiten te plannen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Leerkrachten op onze school werken regelmatig samen om manieren te ontwikkelen voor het verbeteren van het curriculum en de instructie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	In onze teamvergaderingen worden de doelen, die de school zich dit jaar heeft gesteld, besproken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Leerkrachten op onze school werken regelmatig samen om de leerstof voor leerlingen te verbeteren en/of vernieuwen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Binnen onze school zijn er discussiegroepen om vakgerelateerde zaken (pedagogisch/ didactisch/ onderwijskundig) te bespreken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	In onze school worden regelmatig overlegmomenten gepland om leerling-gedrag te evalueren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	In onze school worden regelmatig overlegmomenten gepland om de vorderingen van de leerlingen te evalueren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	In onze school worden regelmatig overlegmomenten gepland om te bepalen hoe de school leerling-prestaties en het curriculum evalueert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Gezamenlijke gebeurtenissen/initiatieven/projecten worden regelmatig uitgevoerd in samenwerking met ouders en andere groepen in de gemeenschap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	In onze teamvergaderingen kijken we terug op					

	eerdere vergaderingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	In onze teamvergaderingen maken we gebruik van notulen van eerdere vergaderingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Eerdere rapporten over leren en lesgeven worden gebruikt voor evaluatiedoeleinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	In onze teamvergaderingen maken we gebruik van eerdere beslissingen die gemaakt zijn over hetzelfde onderwerp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Het curriculum op onze school wordt herzien op basis van evaluatie en feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.						
		niet op de school van toepassing		sterk op de school van toepassing		
	Informatie die wordt vergaard tijdens het controleren en evalueren van eerdere schoolactiviteiten wordt gebruikt in het plannen van nieuwe/toekomstige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Instructiemethoden worden aangescherpt op basis van analyse en evaluatie van onderwijsactiviteiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	In onze school wordt er na een schoolactiviteit een kort verslag van die activiteit gemaakt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verslagen van schoolprojecten/activiteiten worden op een makkelijk bereikbare locatie bewaart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	De locatie van verslagen van schoolprojecten/activiteiten is bekend bij iedereen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Er is een (onderzoeks)ruimte waar rapporten, procedures, pedagogische materialen en vakgerelateerde literatuur bewaart kunnen worden en makkelijk gevonden kunnen worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Rapporten over professionele veranderingen en innovaties worden verspreid in onze school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Evaluatierapporten over schoolprogramma's en projecten circuleren door onze school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Er is een ruime voorraad van professioneel en pedagogisch materiaal beschikbaar in onze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	school.					
	Professionele literatuur (artikelen en boeken) over onderwijskundig en pedagogisch onderzoek is beschikbaar binnen onze school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Leerkrachten zijn zo op de hoogte van wat er door de hele school gebeurt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Leerkrachten lezen de notulen van vergaderingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.						
		niet op de school van toepassing		sterk op de school van toepassing		
	Leerkrachten in onze school observeren collega's bij het lesgeven om daarvan te leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Onze school heeft professionele contacten met andere scholen om gezamenlijk te leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	De missie en visie van onze school wordt gesteund en geaccepteerd door het gehele team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Het is voor mij niet duidelijk hoe de missie en de visie van de school bereikt moeten worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	De missie en de visie van onze school geeft waarden en normen aan waar alle teamleden zich aan moeten houden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	We hebben mogelijkheden voor zelf-assessment voor het halen van (persoonlijke) doelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Het management van onze school houdt niet van verandering en is bang voor nieuwe ideeën.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Het managementteam en de andere teamleden delen een gemeenschappelijke visie over wat het werk in moet houden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Leden van het management kunnen kritiek accepteren zonder zich defensief op te stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Leden van het managementteam bieden veelal bruikbare feedback welke helpt om problemen en kansen te ontdekken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Teamleden worden vaak betrokken bij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	belangrijke beslissingen in onze school.					
	Ik kan vaak nieuwe ideeën in het team inbrengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>13.</b>						
		niet op de school van toepassing		sterk op de school van toepassing		
	Nieuwe teamleden worden aangemoedigd om vraagtekens te zetten bij de huidige manier van werken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vanuit het management worden teamleden gestimuleerd om door middel van experimenteren het onderwijs te verbeteren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Innovatieve en effectieve ideeën door leerkrachten worden beloofd door het management.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mijn ervaring is dat nieuwe ideeën van teamleden niet serieus genomen worden door het management.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ik heb vaak de kans om met teamleden te praten over succesvolle projecten en andere werkgerelateerde zaken om zo te begrijpen waarom ze succesvol waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fouten worden nauwelijks bediscussieerd in ons team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nieuwe projecten/ programma's/ schoolactiviteiten worden gedeeld met het hele team.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	We hebben een systeem zodat we ook kunnen leren van andere scholen en organisaties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Het samen met andere teamleden problemen oplossen, wordt gestimuleerd door het management.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Het is niet mogelijk om informele groepen te vormen om zo problemen op te lossen of projecten voor te bereiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Commissies worden gevormd vanuit verschillende disciplines (onderbouw, middenbouw, bovenbouw).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.	Ik ben degene op school die gaat over het inkopen van diensten van onderwijsadviesbureaus
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nee

## Deel 2 Diensten van onderwijsadviesbureaus.

*Dit deel van de vragenlijst gaat over de diensten die de school afneemt van onderwijsadviesbureaus. Wilt u deze vragen zo compleet mogelijk beantwoorden?*

### **Systeembegeleiding**

*Deze dienstverlening richt zich op de school als geheel en heeft vooral betrekking op de invoering van onderwijsvernieuwing/onderwijsverbetering.*

### **Begeleiding bij schoolontwikkeling**

*Activiteiten zijn bijvoorbeeld de bevordering van het functioneren van teams, het versterken van het schoolmanagement, hulp bij conflicthantering, de ontwikkeling van algemene condities voor innovatie (bijvoorbeeld kwaliteitsbeleid), het inrichten van nieuwe organisatie-eenheden (als gevolg van bijvoorbeeld fusies), het maken van een schoolanalyse.*

### **Begeleiding van leerlingen met problemen**

*Voorbeelden hiervan zijn: screeningonderzoek, leerling-consultatie, diagnostische onderzoeken, handelingsplannen en doorverwijzing naar gespecialiseerde instellingen.*

**Voorlichting van scholen** *Bijvoorbeeld over leermiddelen, begeleidingsaanbod, lokaal of landelijk innovatiebeleid.*

### **Nascholing**

*Nascholing van leerkrachten op allerlei vakgerelateerde onderwerpen. Klassenconsultaties. Hierbij worden leerkrachten geobserveerd en krijgen zij analyses en advies.*

### **Coaching van het management**

*Het management ontvangt hierbij analyses, advies en hulp gericht op het leidinggeven aan de leerkrachten in hun team.*

### **Interim-management**

*Een schoolbegeleider neemt hier tijdelijk de leiding van de school over.*

### **Procesbegeleiding**

*Adviseren van schoolbesturen en gemeenten over uiteenlopende zaken.*

### **Ontwikkeling en verspreiding educatief materiaal**

### **Deelname aan educatieve netwerken**

*Hierbij valt te denken aan het samenbrengen van verschillende professionals om expertise te laten delen, zoals beurzen, workshops en seminars.*



<b>15.</b>	<p>Kunt u aangeven welke soorten diensten u in het jaar 2008/2009 afneemt van een onderwijsadviesbureau?  <i>De Onderwijsraad beschrijft de functieomschrijving van onderwijsadviesbureaus als volgt: 'Het ten behoeve van elke school en uitgaande van de in elk van de scholen aanwezige behoeften, op verzoek van het bevoegd gezag van die scholen verrichten van begeleidingsactiviteiten, ontwikkelingsactiviteiten, advisering, informatieverstrekking en evaluatie, alsmede van activiteiten die dienen tot bevordering van een optimale schoolloopbaan van leerlingen'</i></p>															
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"><input type="checkbox"/> systeembegeleiding</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"><input type="checkbox"/> begeleiding bij schoolontwikkeling</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> begeleiding bij leerlingen met problemen</td> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> voorlichting van scholen</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> nascholing</td> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> klassenconsultaties</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> coaching van het management</td> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> interim-management</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> procesbegeleiding</td> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> deelname aan educatieve netwerken</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> systeembegeleiding	<input type="checkbox"/> begeleiding bij schoolontwikkeling	<input type="checkbox"/> begeleiding bij leerlingen met problemen	<input type="checkbox"/> voorlichting van scholen	<input type="checkbox"/> nascholing	<input type="checkbox"/> klassenconsultaties	<input type="checkbox"/> coaching van het management	<input type="checkbox"/> interim-management	<input type="checkbox"/> procesbegeleiding	<input type="checkbox"/> ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal	<input type="checkbox"/> deelname aan educatieve netwerken		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> systeembegeleiding	<input type="checkbox"/> begeleiding bij schoolontwikkeling															
<input type="checkbox"/> begeleiding bij leerlingen met problemen	<input type="checkbox"/> voorlichting van scholen															
<input type="checkbox"/> nascholing	<input type="checkbox"/> klassenconsultaties															
<input type="checkbox"/> coaching van het management	<input type="checkbox"/> interim-management															
<input type="checkbox"/> procesbegeleiding	<input type="checkbox"/> ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal															
<input type="checkbox"/> deelname aan educatieve netwerken																
<input type="checkbox"/>																

In onderstaande vragen wordt u gevraagd om verder in te gaan op de diensten die u afneemt van onderwijsadviesbureaus. Neemt u in een categorie geen diensten af dan kunt u deze vraag overslaan.

<b>16.</b>	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>systeembegeleiding</b> afneemt?

<b>17.</b>	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>begeleiding bij schoolontwikkeling</b> afneemt?

<b>18.</b>	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>begeleiding van leerlingen met problemen</b> afneemt?

<b>19.</b>	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>voorlichting van scholen</b> afneemt?

20.	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>nascholing</b> afneemt?

21.	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>klassenconsultaties</b> afneemt?

22.	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>coaching van het management</b> afneemt?

23.	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>interim-management</b> afneemt?

24.	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>ontwikkeling en verspreiding van educatief materiaal</b> afneemt?

25.	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>deelname aan educatieve netwerken</b> afneemt?

26.	Zou u hieronder specifiek willen aangeven welke diensten u op het gebied van <b>procesbegeleiding</b> afneemt?

---

27.	Kunt u aangeven welke diensten u de komende jaren van plan bent af te nemen van onderwijsadviesbureaus?

28.	Van welke onderwijsadviesbureaus neemt u deze diensten af/ bent u van plan deze diensten af te nemen?

<b>29.</b>	Zijn er naast de diensten van onderwijsadviesbureaus nog andere onderwijskundige of pedagogische diensten die u afneemt van een interne of externe organisatie? <i>Te denken valt aan advies van een pabo, hulp vanuit het scholencluster, advies van het CITO.</i>

<b>30.</b>	Heeft u nog verdere opmerkingen over dit deel van de vragenlijst?
<b>31.</b>	Heeft u nog verdere opmerkingen over deze vragenlijst en/of dit onderzoek?