



VAREN IN DE STORM

ZORGT EEN STERKE VISIE VOOR DE WIND IN DE ZEILEN?

EEN ONDERZOEK NAAR DE VERSCHILLEN IN DE AANPAK VAN DE CORONACRISIS
TUSSEN SCHOLEN MET EN SCHOLEN ZONDER EEN ONDERWIJSKUNDIG CONCEPT

GESCHREVEN DOOR
Floor Wieling
f.a.wieling@students.uu.nl



PORAAD

VAREN IN DE STORM

ZORGT EEN STERKE VISIE VOOR DE WIND IN DE ZEILEN?

EEN ONDERZOEK NAAR DE VERSCHILLEN IN DE AANPAK VAN DE CORONACRISIS TUSSEN SCHOLEN MET EN SCHOLEN ZONDER EEN ONDERWIJSKUNDIG CONCEPT

Auteur: Floor Wieling
Studentnummer: 5979099
Datum: 21-6-2021
Eerste lezer: Prof. dr. Margo Trappenburg
Tweede lezer: Dr. Noortje de Boer
Begeleiding PO-Raad: Annette Thijs
Sander Dankelman

Masterscriptie Publiek Management

Universiteit Utrecht

Faculteit Recht, Economie, Bestuur & Organisatie

Utrechtse School voor Bestuur- en Organiseringswetenschap (USBO)

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterscriptie. Een gek moment om nu dit laatste gedeelte te schrijven. Terwijl ik dit schrijf schijnt de zon door de ramen. De zomer staat voor de deur. Een gekke zomer: de laatste keer dat ik een studiejaar afsluit. Met de afsluiting van deze master sluit ik namelijk ook mijn studieperiode af. Waar ik in 2016 nog als onwetende student in een nieuwe stad begon aan de bachelor Algemene Sociale Wetenschappen, kan ik me mijn leven zonder Utrecht nu niet meer voorstellen. Van alles wat ik hier geleerd heb, zowel op studiegebied als op persoonlijk gebied, de mensen die ik heb mogen leren kennen en de vriendschappen die ik heb mogen sluiten hoef ik gelukkig nog geen afscheid te nemen en neem ik wel mee de komende jaren.

Ik heb de master Publiek Management met veel plezier gevolgd. Toch was het afgelopen jaar een raar jaar. Waar het vorige zomer goed leek te gaan met de verspreidingen van het coronavirus, laaide dit na de zomer weer snel op. Hierdoor mochten we de laatste maanden niet meer naar de USBO komen. Ik ben blij dat ik daar de eerste maanden van dit jaar nog wel de mogelijkheid toe heb gehad. Het leren kennen van mijn medestudenten en de werkbezoeken die we konden doen zijn van grote waarde geweest op een fijne start aan deze master. Desalniettemin is het afgelopen jaar hartstikke snel voorbij gegaan en ben ik heel blij dat ik vorig jaar voor deze master heb gekozen en hier zoveel heb mogen leren.

Het scriptietraject van de afgelopen maanden is over het algemeen voorspoedig verlopen, ondanks dat ik natuurlijk ook een aantal keer met de handen in het haar zat. Moest die schoolvakantie nou echt precies in de weken van dataverzameling vallen, ga ik het wel redden en hoe zat het ook alweer met statistiek? Uiteindelijk is het eindresultaat er en ben ik er stiekem best trots op. Ik wil mijn scriptiebegeleidster Margo Trappenburg enorm bedanken voor haar begeleiding en ondersteuning de afgelopen maanden. De duidelijke en fijne manier van feedback geven hebben me geholpen om deze scriptie tot een mooi resultaat te maken. Ook wil ik mijn stagebegeleiders Annette Thijs en Sander Dankelman bedanken voor hun vertrouwen in mij en het onderzoek, de ondersteuning vanuit de PO-Raad en de mogelijkheid om een aantal maanden mee te kijken met het Impactteam Corona en Onderwijskwaliteit van de PO-Raad. Daarnaast natuurlijk de mensen die dichtbij mij staan en de ups en downs van dichtbij hebben meegemaakt. Pap, mam, vriendinnen en huisgenoten: dank jullie wel!

Rest mij enkel nog u veel plezier te wensen met het lezen van mijn onderzoek!

Floor Wieling

20 juni 2021

Samenvatting

Al meer dan een jaar heeft men in Nederland te maken met het coronavirus. Om de verspreiding van dat virus zoveel mogelijk in te perken zijn er verstrekkende maatregelen getroffen. Zo ook op de onderwijssector. Op 15 maart 2020 besloot het Nederlandse kabinet om alle scholen in het primair onderwijs voor een bepaalde tijd te sluiten. Onderwijs- en leerpraktijken moesten drastisch veranderd worden en er is veel gevraagd van onderwijsleiders om onderwijs te kunnen blijven geven (Harris, 2020). In korte tijd moest er gezocht worden naar alternatieven voor klassikaal onderwijs, waarbij onderwijstechnologie een belangrijke rol kreeg en onderwijs op afstand mogelijk werd.

Het onderzoek in deze scriptie wordt uitgevoerd in opdracht van de PO-Raad. Onder leden van de PO-Raad (schoolbestuurders) rees de vraag of scholen met een onderwijskundig concept de coronacrisis anders hebben aangepakt dan reguliere basisscholen zonder een onderwijskundig concept. Hierbij was de gedachte vanuit de PO-Raad dat scholen met een onderwijskundig concept beter door de crisis komen dan reguliere basisscholen.

Dit is onderzocht aan de hand van twee deelonderzoeken. Er is gekeken naar objectieve cijfers in de vorm van gemiddelde eindscores van de eindtoets in groep 8 van de afgelopen jaren in vergelijking met het coronaschooljaar 2020/2021. Daarnaast is in gesprek gegaan met schoolleiders van beide typen scholen, om dieper in te gaan op de gemaakte keuzes en de aanpak van de crisis.

Uit de resultaten kwam naar voren dat zowel conceptscholen als reguliere basisscholen het afgelopen jaar achteruit zijn gegaan qua gemiddelden op de eindscores van de eindtoets in groep 8. De procentuele daling lijkt groter voor conceptscholen dan voor reguliere basisscholen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat conceptscholen over het algemeen een vrijere vorm van onderwijs aanhangen, wat in deze specifieke crisissituatie niet altijd mogelijk was. Een positieve uitzondering binnen de conceptscholen zijn de daltonscholen. De eindscores van deze scholen zijn in tegenstelling tot zowel reguliere basisscholen als montessori- en jenaplanscholen juist procentueel gestegen ten opzichte van voorgaande schooljaren. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de focus die het daltononderwijs normaliter binnen haar onderwijs aanbrengt in deze specifieke situatie goed van pas kwam: kinderen zijn gewend aan zelfstandig werken met dag- en weektaken.

Daarnaast bleek uit de gesprekken met de schoolleiders dat de crisis in grote lijnen op dezelfde manier is aangepakt. Alle scholen hadden immers te maken met dezelfde crisissituatie en

dezelfde maatregelen op dezelfde momenten. De grootste verschillen in de aanpak van de crisis tussen scholen met en zonder onderwijskundig concept liggen in de gehanteerde onderwijstijden, waarbij conceptscholen vaker aangaven in eerste instantie lossen om te gaan met vaste onderwijstijden. Daarnaast kwam naar voren dat conceptscholen vaker minder waarde hechtten aan de behaalde resultaten in cijfers van het afgelopen jaar: er is veel meer geleerd dan wat getoetst wordt tijdens de eindtoets.

Inhoud

Hoofdstuk 1: Inleiding	9
1.1: Coronacrisis	9
1.2: De coronacrisis en het primair onderwijs	9
1.3: Onderzoeksvraag	11
1.4: Relevantie	12
1.5: Leeswijzer	13
Hoofdstuk 2: Theorie	14
2.1: Reguliere scholen en conceptscholen	14
2.2: Crisismanagement	17
2.3: Crisismanagement in het onderwijs	19
2.4: Een sterk afgebakende visie	22
2.5: Crisismanagement en een sterk afgebakende visie	23
Hoofdstuk 3: Methoden	25
3.1: Deelonderzoek één	25
3.1.1: <i>Onderzoeksmethode</i>	25
3.1.2: <i>Dataverzameling</i>	26
3.1.3: <i>Data-analyse</i>	27
3.2: Deelonderzoek twee	27
3.2.1: <i>Onderzoeksmethode</i>	27
3.2.2: <i>Selectie van respondenten</i>	28
3.2.3: <i>Dataverzameling</i>	29
3.2.4: <i>Data-analyse</i>	30
3.3: Betrouwbaarheid en validiteit	31
3.3.1: <i>Betrouwbaarheid</i>	31
3.3.2: <i>Validiteit</i>	32
3.4: Ethische overwegingen	33
Hoofdstuk 4: Resultaten	34
4.1: Deelonderzoek één	34
4.1.1: <i>Beschrijving onderzoeksgroep</i>	34
4.1.2: <i>Deelvraag één</i>	34
4.1.3: <i>Conclusie deelvraag één</i>	37
4.2: Deelonderzoek twee	37

4.2.1: Beschrijving onderzoeksgroep.....	37
4.2.2: Deelvragen twee en drie	40
4.2.2.1: Overeenkomsten.....	41
4.2.2.2: Verschillen	47
4.2.3: Conclusie deelvragen twee en drie	50
Hoofdstuk 5: Discussie	52
5.1: Methodologische beperkingen.....	56
5.2: Vervolgonderzoek.....	57
5.3: Conclusie	58
5.4: Praktische aanbevelingen	58
Referenties.....	60
Bijlagen.....	68
Bijlage 1: Topiclijst.....	68
Bijlage 2: Codeboom	70
Bijlage 3: Informed consent.....	74

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1: Coronacrisis

Al meer dan een jaar heeft men in Nederland te maken met het coronavirus. Op 11 maart 2020 riep de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) het coronavirus uit tot een pandemie (NOS, 2020). De WHO spreekt van een pandemie bij een wereldwijde verspreiding van een nieuwe ziekte (Seneviwickrama et al., 2020). De meest algemeen aanvaarde definitie komt van de Internationale Epidemiologische Vereniging (IEA), waarbij een pandemie wordt gedefinieerd als “een epidemie die wereldwijd of in een zeer groot gebied voorkomt, internationale grenzen overschrijdt en gewoonlijk een groot aantal mensen treft” (Seneviwickrama et al., 2020). Om die verspreiding zoveel mogelijk in te perken zijn er verstrekkende maatregelen getroffen door overheden wereldwijd. Ook in Nederland hebben deze maatregelen gezorgd voor grote veranderingen in het dagelijks leven. Men diende zoveel mogelijk thuis te blijven, winkels en horecagelegenheden zijn een lange tijd gesloten geweest en wanneer men naar buiten gaat wordt gevraagd anderhalve meter afstand van elkaar te houden. Vanaf januari 2021 tot en met eind april 2021 kwam daar ook de invoering van een avondklok bij: tussen 21:00 uur 's avonds en 4:30 uur 's ochtends was het verboden om zonder geldige reden op straat te zijn (RTL Nieuws, 2021; Rijksoverheid, z.d.a). Mede hierdoor is de pandemie naast een noodsituatie voor de volksgezondheid, ook een politieke, economische en sociale noodsituatie geworden (Williamson et al., 2020).

1.2: De coronacrisis en het primair onderwijs

Ook op de onderwijssector zijn ingrijpende maatregelen van toepassing geweest het afgelopen jaar. In een poging om het risico op verspreiding via scholen te verminderen hebben regeringen wereldwijd fysiek onderwijs (voor bepaalde periodes) opgeschort. Dit heeft betrekking op zo'n 95% van alle leerlingen wereldwijd en kan gezien worden als de grootste verstoring van het onderwijs in de geschiedenis (Engzell et al., 2021). Op 15 maart 2020 besloot het Nederlandse kabinet om alle scholen in het primair onderwijs voorlopig te sluiten. Uiteindelijk konden deze scholen begin juni weer volledig geopend worden (Lek et al., 2020; Rijksoverheid, 2020). Minister van Onderwijs Arie Slob zei na die sluiting dit niet nog eens te doen, echter moesten in december 2020 na verontrustende besmettingscijfers de scholen opnieuw hun deuren sluiten. Slob: ‘Ik had nooit kunnen voorzien dat ik dingen moest doen die ongekend zijn’ (Keultjes, 2020). Deze sluitingen hadden gevolgen voor het onderwijs aangezien leerlingen en leraren elkaar niet fysiek konden ontmoeten op scholen (Viner et al., 2020). Onderwijs- en leerpraktijken zijn drastisch veranderd en onderwijsleiders zijn tot het uiterste gedreven om

onderwijs te kunnen blijven geven (Harris, 2020). In korte tijd moest er gezocht worden naar alternatieven voor klassikaal onderwijs, waarbij onderwijstechnologie een belangrijke rol kreeg en onderwijs op afstand mogelijk werd (Smeets, 2020). Er werd een groot beroep gedaan op zelfstandigheid en discipline. Door de snelle veranderingen kregen kinderen, leraren en ouders weinig tijd om zich aan te passen aan de nieuwe situatie. Er waren veel vragen van onder andere ouders over hoe zij hun kinderen thuis les moesten geven en over hoe lang deze periode ging duren (Schouten, 2020). In de *Staat van het Onderwijs 2021* stelt de Onderwijsinspectie dat de coronacrisis in het bijzonder de knelpunten in het primaire onderwijs, zoals kansenongelijkheid bij kinderen, hoge ervaren werkdruk door leraren en het structurele lerarentekort, pijnlijk zichtbaar maakt. Dit onderzoek zal zich daarom op het primair onderwijs focussen.

Hoe groot de consequenties zullen zijn, is nu nog niet goed te overzien (Van der Avoort et al., (2021). Wel zijn er een aantal gevolgen van de schoolsluitingen bekend en is te zien dat leerlingen achterstanden hebben opgelopen. Ondanks de gedane inspanningen blijkt uit onderzoek van CITO naar het effect van afstandsonderwijs dat vaardigheidsscores in 2020 gemiddeld lager liggen dan in de jaren zonder afstandsonderwijs (Lek et al., 2020). Uit onderzoek van Engzell et al. (2020) blijkt dat de schoolsluiting van medio maart tot juni 2020 bij leerlingen in het primair onderwijs leidde tot een gemiddeld leerverlies van een vijfde van een schooljaar. Daarnaast wordt de kloof tussen arm en rijk groter en zijn er in 2020 gemiddeld lagere adviezen voor de middelbare school gegeven (Keultjes, 2020). Eind mei 2021 zijn de scores van de eindtoetsen van het schooljaar 2020/2021 bekend geworden. Op landelijk niveau is te zien dat het gemiddelde van de Centrale Eindtoets voor basisschoolleerlingen dit jaar is uitgekomen op 535,0 punten. Dat is licht lager ten opzichte van de afgelopen vijf jaar (535,4) (Van der Aa, 2021). Hieruit blijkt dat leerlingen het afgelopen coronaschooljaar een kleine leervertraging hebben opgelopen.

Op dit moment zijn er verschillende onderzoeken gaande in de primaire onderwijssector met betrekking tot het afgelopen crisisjaar. Zo wordt er onder andere gekeken naar het welzijn van kinderen, de leerprestaties, eventuele lesuitval door corona-gerelateerde aspecten en voortgang van toetsen en schoolexamens (Bulder et al., 2020). Met deze gegevens kunnen scholen, besturen en sectororganisaties knelpunten signaleren en waar nodig beleid aanpassen (Bulder et al., 2020).

Het onderzoek in deze scriptie wordt uitgevoerd in opdracht van de PO-Raad. De PO-raad is de sectororganisatie voor het primair onderwijs en behartigt de belangen van schoolbesturen in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs (PO-Raad, z.d.b).

Belangrijk om te benoemen is dat het primair onderwijs in Nederland is verzuild langs lijnen van denominatie (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Er wordt onderscheid gemaakt tussen openbare en bijzondere scholen. De overheid betaalt voor beide soorten onderwijs. Het onderwijs op bijzondere scholen wordt gegeven vanuit een bepaalde godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging (Rijksoverheid, z.d.b). Openbare scholen zijn toegankelijk voor iedereen. Het onderwijs wordt niet gegeven vanuit een bepaalde godsdienst of levensovertuiging. In artikel 23 van de Grondwet over vrijheid van onderwijs staat dat elke gemeente moet zorgen dat er genoeg openbaar onderwijs beschikbaar is (Rijksoverheid, z.d.b). Scholen die een bepaald onderwijskundig concept hebben vallen onder de richting algemeen bijzonder. Voorbeelden hiervan zijn montessorischolen, daltonscholen of jenaplanscholen (Rijksoverheid, z.d.b). Daarnaast zijn er tegenwoordig ook openbare of levensbeschouwelijke scholen die lesgeven volgens de principes van een bepaald onderwijskundig concept (Rijksoverheid, z.d.b).

De onderwijstypen van dalton-, montessori-, en jenaplanonderwijs vallen in het onderwijsjargon onder traditioneel vernieuwingsonderwijs. Dit is de verzamelnaam voor vernieuwde onderwijsvormen die ontstonden aan het begin van de 20^e eeuw. Deze concepten gingen uit van de ontwikkelingsmogelijkheden van elk kind op individueel niveau, waarbij de leefwereld van het kind een grote rol speelt. Naast montessori-, dalton-, en jenaplanonderwijs vallen ook freinet-, en vrijeschoolonderwijs onder het traditioneel vernieuwingsonderwijs. Sinds de jaren zestig is het aantal scholen met deze concepten toegenomen. Met bijna 800 scholen maken deze conceptscholen een substantieel deel uit van het Nederlandse basisonderwijs (Sins, 2020). De drie grootste zijn dalton-, montessori- en jenaplanscholen (Flexibilisering basisonderwijs, 2015). Elke vorm heeft haar eigen visie en manier van werken.

Onder leden van de PO-Raad (schoolbestuurders) rees de afgelopen tijd de vraag of deze conceptscholen de coronacrisis beter of slechter hebben aangepakt dan reguliere basisscholen zonder een onderwijskundig concept. Hierbij is de gedachte vanuit de PO-Raad dat scholen met een onderwijskundig concept beter door de crisis komen dan reguliere basisscholen. Het idee heerst dat conceptscholen de crisis beter onder controle hebben.

1.3: Onderzoeksvraag

Daaruit volgt dat in dit onderzoek gekeken wordt naar het verschil in de aanpak van de crisis tussen basisscholen met een onderwijskundig concept en basisscholen zonder een onderwijskundig concept. De onderzoeksvraag luidt:

‘Hoe hebben scholen met en zonder een onderwijskundig concept in het primair onderwijs de (corona)crisis het afgelopen jaar aangepakt, hoe verschillen zij hierin en wat kan men hiervan leren?’

De volgende deelvragen zijn opgesteld ter beantwoording van de onderzoeksvraag.

Theoretische deelvragen

1. Wat is er al bekend over de verschillen tussen scholen in het primair onderwijs met en zonder een sterk afgebakend onderwijskundige visie?
2. Wat is er al bekend over crisismanagement in de onderwijssector?
3. Wat is er al bekend over de link tussen het hebben van een sterk afgebakende visie en crisismanagement?

Empirische deelvragen

1. Hoe verschillen scholen met en zonder onderwijskundig concept van elkaar op basis van leerprestaties van de kinderen de afgelopen jaren?
2. Hoe hebben schoolleiders van primaire basisscholen de crisis aangepakt en waarin verschillen scholen met en zonder een sterk afgebakend onderwijskundig concept in deze aanpak?
3. Hoe komt het hebben van een onderwijskundige visie wel of niet terug in de aanpak van de coronacrisis?

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te bieden in het crisismanagement van schoolleiders op scholen met en zonder een sterk onderwijskundig concept door deze met elkaar te vergelijken.

1.4: Relevantie

Onderzoek doen naar de aanpak van de coronacrisis in het primair onderwijs is relevant omdat het direct inspeelt op de actualiteit. Daarnaast valt zo'n tien procent van alle basisscholen in Nederland onder traditionele vernieuwingsscholen, blijft dit aantal scholen groeien en neemt ook de belangstelling ervoor in andere landen toe (Sins & Van der Zee, 2015). Gezien de huidige omvang en populariteit van de genoemde conceptscholen in ons land is het relevant om te kijken naar de verschillen tussen deze scholen en reguliere scholen zonder een onderwijskundig concept. Door cijfers van voor en na de crisis en de aanpak van de crisis voor de verschillende typen basisscholen in kaart te brengen kan inzichtelijk worden welke factoren een rol spelen in de aanpak van de crisis en of het aanhangen van een onderwijskundig concept

hier verschil in maakt. Deze inzichten zijn voor zowel schoolleiders als schoolbesturen van belang. Zo kunnen zij lessen trekken uit de aanpak van verschillende scholen van het afgelopen jaar en leren van gemaakte fouten en principes die niet blijken te helpen. Ook kunnen deze inzichten zorgen voor een effectievere aanpak van een eventuele toekomstige crisis in de primaire onderwijssector.

Daarnaast is het vanuit wetenschappelijk oogpunt interessant om te kijken naar schoolleiderschap binnen de pandemie, omdat hier nog niet eerder onderzoek naar is gedaan (Harris, 2020). Bij veel onderzoek naar onderwijsleiderschap ligt de focus op de lange termijn ontwikkeling van mensen en instellingen, maar nog niet op de rol van schoolleiders in crisistijd. Ook lijkt crisismanagement in combinatie met het hebben van een sterk afgebakende visie, en of dit verschil maakt voor de aanpak, effectiviteit en draagvlak van de crisis nog niet eerder onderzocht in (onderwijs)organisaties. Verder is er nog relatief weinig onderzoek gedaan naar de verschillen tussen conceptscholen en reguliere scholen in het primair onderwijs (Sins, 2020; Koelink, 2021). Dit is opmerkelijk, omdat de conceptscholen in Nederland zoals genoemd ongeveer tien procent van alle basisscholen in Nederland uitmaken.

1.5: Leeswijzer

Deze scriptie begint met een theoretisch hoofdstuk. Hierin wordt een literatuurstudie gedaan naar wat er reeds bekend is over verschillen tussen reguliere- en conceptscholen, crisismanagement in het algemeen, crisismanagement in het onderwijs, de rol en betekenis van het hebben van een sterk afgebakende visie binnen een organisatie en de link tussen crisismanagement en het hebben van een sterke afgebakende visie. Hier zal getracht worden antwoord te geven op de theoretische deelvragen die zijn opgesteld.

Na de theorie volgt een methodologische verantwoording. Binnen dat hoofdstuk valt te lezen over het gehele onderzoeksproces en zal verantwoording gegeven worden over gemaakte keuzes binnen dit onderzoek. Na de methodologische verantwoording zullen de gevonden resultaten gepresenteerd worden aan de hand van de belangrijkste onderwerpen die naar voren zijn gekomen. In de discussie zullen conclusies uit de resultaten getrokken worden en geïnterpreteerd. Hier zal antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag en de empirische deelvragen.

Hoofdstuk 2: Theorie

2.1: Reguliere scholen en conceptscholen

Allereerst is het van belang om te kijken naar wat er bekend is over de verschillende schooltypen die het Nederlandse schoolstelsel kent. In Nederland is er geen sprake van gecentraliseerd onderwijs, waardoor er geëxperimenteerd en geïnnoveerd kan worden binnen het onderwijs (Van der Weij, 2020). Sinds 1848 is in artikel 23 van de Grondwet de vrijheid van oprichting, richting en inrichting van onderwijs opgenomen. Dit betekent dat burgers in Nederland vrij zijn om een onderwijsinstelling te stichten, te kunnen kiezen welke richting qua levensbeschouwing, religie of onderwijskundige grondslag dat onderwijs heeft en als laatste het onderwijs naar eigen inzicht mogen invullen (Van der Weij, 2020).

Aan het begin van de 20^e eeuw kwamen er verschillende initiatieven naar boven voor vernieuwing in het lager onderwijs. Al deze vernieuwers vinden het ‘oude’ klassikale onderwijs te star, methodisch, intellectualistisch en autoritair (Sins & Van der Zee, 2015). Leerlingen zouden er te passief zijn, er wordt geen rekening gehouden met de verschillen tussen kinderen en het onderwijs is vervreemd van de processen in de samenleving. De vernieuwers pleiten voor een ruimere kijk op de doelen van onderwijs (Sins & Van der Zee, 2015). Met het oog op pedagogisch-didactische vernieuwingen worden traditionele vernieuwingsscholen, ook wel conceptscholen, gesticht. Hieronder vallen dalton-, montessori-, jenaplan-, freinetscholen en vrijescholen (Sins, 2020).

Deze conceptscholen verschillen in de accenten die zij leggen op de invulling van het onderwijs (Koelink, 2021). Zo gaat het montessorionderwijs uit van de visie van Maria Montessori, die kan worden samengevat in ‘leer mij het zelf te doen’ (Karels, 2020). Verschil met het traditionele klassikale onderwijs is dat het montessorionderwijs vrijer ingesteld is dan de traditionele kennisoverdracht aan een bepaalde groep op hetzelfde moment. Bij het montessorionderwijs worden kinderen individueel begeleidt en is de motivatie van de kinderen het belangrijkste uitgangspunt (Karels, 2020). Ook zitten kinderen van meerdere leeftijdsgroepen bij elkaar in één klas, om de harmonische ontwikkeling van kinderen te stimuleren (Karels, 2020). Het daltononderwijs legt de focus op de keuzevrijheid van de leerling, zelfstandigheid van de leerling en op samenwerking (Dalton, z.d.). Kinderen op een daltonschool krijgen de vrijheid om hun schoolwerk naar eigen inzicht in te plannen. Zij kiezen zelf op welk tijdstip ze aan een taak werken, plannen deze taken zelfstandig en voeren deze ook zelfstandig uit (Dalton, z.d.). Bij het jenaplanonderwijs staat het kind centraal, en krijgen

kinderen de ruimte om zich zo breed mogelijk te ontwikkelen (IH, 2019). Naast standaard kennis en vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen wordt in een jenaplanschool ook veel aandacht geschonken aan zogenaamde basisactiviteiten als spreken/communiceren, spelen werken en vieren (IH, 2019). Daarnaast werken jenaplanscholen vaak met stamgroepen, waarbij kinderen uit meerdere leerjaren bij elkaar zitten (IH, 2019). Freinetscholen werken volgens het principe van Celestin Freinet. Het freinetonderwijs is een onderwijssysteem waarin de leefwereld van het kind en het leren door ervaring centraal staat (IH, 2014). Vrijescholen richten zich niet alleen op leren rekenen en schrijven, maar leggen ook veel focus op de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, zowel individueel als in relatie tot de omgeving (IH, 2014). De kern van vrijeschoolonderwijs is dat rekening wordt gehouden met de ontwikkelfase van het kind (IH, 2014).

Mede door de geboden visie die duidelijk en eenduidig gedefinieerd is maken deze conceptscholen inmiddels al zo'n honderd jaar structureel onderdeel uit van het Nederlandse onderwijsstelsel (Sins, 2020). Sinds de jaren 60 is de populariteit van deze conceptscholen gegroeid en is het aantal scholen toegenomen. De didactische vernieuwing wordt op vijf manieren ingericht; individualiseren/differentiëren, activeren, interactiveren, socialiseren en contextualiseren (Sins & Van der Zee, 2015, p. 254). Middels individualisering en differentiëren worden de routines van het reguliere stelsel doorbroken: leerlingen mogen op eigen niveau en tempo zelfstandig aan het werk. Door hen de leerstof zelf te laten ontdekken worden zij geactiveerd en door gelegenheid te bieden tot het helpen van elkaar wordt interactivering bereikt. Socialisering speelt een rol in het stimuleren van groepswork. Als laatste wordt het onderwijs aangesloten bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen (contextualiseren) (Sins & Van der Zee, 2015).

Deze conceptscholen bieden een volledig implementatieprogramma (Sins, 2020). Door middel van vele basis- en opleidingsboeken kun je als leraar op zo'n school zelf bepalen hoe je invulling geeft aan differentiëren, activeren, interactiveren, socialiseren en contextualiseren in de klas. Door de helder uitgewerkte uitgangspunten en kernwaarden is er een kader waarbinnen gehandeld kan worden bij nieuwe ontwikkelingen. Daarnaast zijn deze scholen actief bezig met het uitdragen van het gedachtegoed. Traditionele vernieuwingsscholen hebben hun eigen vakbladen en boeken waarin kennis en ervaringen worden gedeeld en verspreid (Sins, 2020).

De concepten van deze scholen benadrukken vaak de zelfwerkzaamheid, de eigen verantwoordelijkheid en zelfregie van leerlingen (Koelink, 2021). Het doel van leraren is om het onderwijs dat zij geven op zo'n manier in te richten dat het de leerlingen stimuleert tot leren

en dat het passend is bij wat zij denken dat leerlingen nodig hebben (Koelink, 2021). Vaak zie je dat het concept ook van toepassing is op de medewerkers van deze scholen en hun teams. De teamleden in zulke scholen creëren met elkaar voorwaarden waarbinnen ook zichzelf in ontwikkeling komen en blijven (Koelink, 2021).

Over de effectiviteit van deze conceptscholen is echter weinig bekend. Er zijn enkele studies gedaan naar specifieke vormen van conceptscholen en die laten verschillen in effectiviteit zien (Sins & Van der Zee, 2015). Voor vrije scholen geldt dat zij vaker significant lager scores op cognitieve uitkomstmaten dan reguliere basisscholen (Sins & Van der Zee, 2015; Steenbergen, 2009). Echter scoren deze scholen wel hoger op onder andere autonomie en de relatie met docenten (Sins & Van der Zee, 2015). Onderzoeken die zijn gedaan het montessorionderwijs zijn veelal positief qua resultaten (Sins & Van der Zee, 2015). Zo vonden Lillard en Else-Quest (2006) dat leerlingen zowel in het begin als aan het eind van de basisschool beter presteren op verschillende cognitieve en niet-cognitieve schalen dan leerlingen op reguliere scholen. Het onderzoek van Dohrmann et al. (2007) bevestigt dit beeld door te laten zien dat leerlingen die op de basisschool het montessorionderwijs gevolgd hebben op het voortgezet onderwijs beter presteren bij een aantal vakken dan leerlingen die regulier basisonderwijs hebben gevolgd. In beide onderzoeken is gecontroleerd voor het gemiddelde ouderinkomen.

Naar de effectiviteit van jenaplanonderwijs is één studie verricht, waaruit blijkt dat leerlingen op jenaplanscholen in groepen 2, 5 en 8 significant lager scores dan leerlingen op reguliere basisscholen (Paas & Mulder, 2010; Sins & Van der Zee, 2015). Daarnaast onderzochten Sins en Van der Zee (2015) de cognitieve en niet-cognitieve opbrengsten op daltonscholen en vergeleken dit met leerlingen op reguliere scholen, gecontroleerd voor achtergrondkenmerken zoals geboortjaar van de leerling, geslacht, intelligentie, etniciteit en opleidingsniveau van de ouders. Hieruit bleek dat daltonscholen veelal gelijk getrokken kunnen worden met reguliere scholen, ze doen het niet veel beter en niet veel slechter (Sins & Van der Zee, 2015). Dit suggereert dat verschillende manieren van werken dezelfde opbrengsten kunnen hebben. Over de effectiviteit van freinetscholen is vooralsnog geen onderzoek gedaan.

Deelconclusie

In de beschreven theorie is getracht antwoord te geven op de theoretische deelvraag ‘Wat is er al bekend over de verschillen tussen scholen in het primair onderwijs met en zonder een sterk afgebakend onderwijskundige visie?’

Conceptscholen zijn in de 20e eeuw ontstaan en pleiten vanuit hun visie voor een ruimere kijk op de inrichting van het onderwijs. Het vernieuwende onderwijs dat zij bieden wordt ingericht middels individualiseren/differentiëren, activeren, interactiveren, socialiseren en contextualiseren. Over de effectiviteit van de verschillende concepten is nog weinig bekend. De onderzoeken die gedaan zijn laten zien dat vrijeschool- en jenaplanonderwijs over het algemeen lager scoren dan reguliere scholen, waar montessori- en daltononderwijs gelijk of betere resultaten laten zien dan reguliere scholen scoren. Naar freinetonderwijs is geen onderzoek gedaan.

2.2: Crisismanagement

In het volgende stuk wordt antwoord gegeven op de theoretische deelvraag ‘*Wat is er al bekend over crisismanagement in de onderwijssector?*’ Om hier antwoord op te geven zal eerst literatuur over crisismanagement in het algemeen aan bod komen. Vervolgens zal worden gekeken wat er al bekend is over crisismanagement in het onderwijs.

Voor er gekeken wordt naar crisismanagement en de passende strategieën om een crisis aan te pakken is het van belang om eerst de verschillende typen crisis uiteen te zetten. Er is echter geen algemene consensus over hoe crises geclassificeerd zouden moeten worden (Smith & Riley, 2012). Zo stellen Mitroff & Alpaslan (2003) dat alle crises in twee categorieën te verdelen vallen: normaal en abnormaal. Cutlip et al. (2006) suggereren daarentegen er acht categorieën van crises zijn: natuurlijk, technologisch, confronterend, kwaadaardig, waarden gerelateerd, door misleiding of wangedrag gegenereerd, bedrijfsrampen en economische rampen. De soorten crisis die Boin et al. (2016) beschrijven sluiten hier op aan: natuurrampen, financiële of technologische rampen, terroristische aanslagen, massale opstanden, cyberaanvallen en nieuwe pandemieën. Een ander perspectief komt van Coombs (2006). Deze auteur categoriseert crises op basis van interne organisatorische fouten of externe krachten als aanleiding van de crisis.

Door middel van een uitgebreid literatuuronderzoek hebben Elliott et al. (2005) vijf kenmerken geïdentificeerd die bij de meeste crises voorkomen, ongeacht de aard en het doel van de organisatie waarin ze voorkomen. Zo komen crises vaak zonder enige waarschuwing en omvatten ze een groot aantal stakeholders. Ook is er sprake van tijdsdruk en is onmiddellijke actie door de organisatie en in het bijzonder de leiders vereist (Smith & Riley, 2012). Hierdoor kunnen crises gezien worden als een test voor de veerkracht van systemen en voor de capaciteiten voor crisismanagement van leiders (Boin et al., 2016). De oorzaken en gevolgen

van de crisis zijn vaak onduidelijk waardoor een crisis ook een bedreiging voor de organisatorische strategische doelen kan vormen (Smith & Riley, 2012).

Gesteld kan worden dat een crisis drie universele elementen bevat: dreiging, urgentie en onzekerheid (Boin et al., 2016; Maters, 2020). Een crisis is een dynamisch en vaak chaotisch proces. Een crisis kan afnemen en weer opblazen, afhankelijk van fysieke gebeurtenissen en interpretatie van deze gebeurtenissen door de media, de politiek en het grote publiek (Boin & Hart, 2003). Verstoringen van de openbare orde zijn zo oud als het leven zelf (Boin et al., 2016). Echter komen in de huidige samenlevingen crises steeds vaker voor (Lalonde, 2007). Daarnaast beperken crises zich niet langer tot de plaats van hun oorsprong. Dit komt door verschillende moderniseringsprocessen zoals globalisatie en technologische ontwikkelingen (Boin & Hart, 2003). Deze ontwikkelingen zorgen ervoor dat men tegenwoordig overal ter wereld continu met elkaar in verbinding staat. Hierdoor is men ook vatbaarder voor het overwaaien van crises (Boin & Hart, 2003; Hart & Boin, 2001). De coronacrisis is hier een voorbeeld van. Waar dit in China begon, sloeg het al snel over naar andere landen en werelddelen en enkele maanden later werd de verspreiding van het coronavirus als een pandemie bestempeld. Epidemiologen waarschuwden al langere tijd dat door de toegenomen wereldwijde mobiliteit de impact van nieuwe virussen vergroot wordt (Boin & Hart, 2003).

Crisis brengen vaak grote schade toe aan de omgeving (Mitroff et al., 1987). Geen enkele organisatie kan elke crisis of ramp voorkomen, maar organisaties kunnen wel systematische perspectieven ontwikkelen die het managen van een crisis effectiever maken (Mitroff et al., 1987). Crisis en leiderschap zijn nauw met elkaar verbonden (Boin & Hart, 2003). Tijdens een crisis nemen leiders de leiding en geven hiermee richting aan crisismanagementoperaties. Deze crisisoperaties zijn vaak organisatie breed en jurisdictie overschrijdend. Mitroff et al. (1987) ontwierpen een basismodel voor crisismanagement, waarbij vier componenten vastgesteld zijn. De eerste component is *detection*. Aan de meeste crises zijn vroege waarnemingen voorafgegaan. Volgens Boin et al. (2016) is een snelle detectie van een opkomende crisis essentieel voor effectief crisismanagement. Leiders moeten zorgen voor condities waarin vroege herkenning van de aankomende crisis gefaciliteerd kan worden (Boin et al., 2013). Voor preventie van grote crises moeten organisaties zorgen dat zij deze vroege waarschuwingssignalen herkennen en er effectief naar kunnen handelen (Mitroff et al., 1987). Ook al is het voorspellen van hoe, waar en wanneer een crisis opkomt vaak lastig, er zijn wel preventie- of voorbereidingsmaatregelen die genomen kunnen worden. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van een veiligheidsbeleid, onderhoudsprocedures, noodplanning en het opleiden van

werknemers (Mitroff et al., 1987). De tweede component is de crisis zelf. Zoals gezegd, geen enkele organisatie kan elke crisis voorkomen. Het doel van deze ‘coping’-fase is om een manier te vinden om op de meest effectieve manier om te gaan met de crisis. Dit moet voorkomen dat deze zich binnen of buiten de organisatie verspreidt (Mitroff et al., 1987). Boin et al. (2016) stellen dat crisismanagement effectief is wanneer men in de organisatie begrijpt wat er aan de hand is, de kritische beslissingen worden genomen door de juiste mensen en er een goede organisatie is van de gedane inspanningen en acties. Er moet een collectief begrip binnen de organisatie gecreëerd worden over de situatie, de gevolgen, en de specifieke taken van medewerkers in de organisatie (Boin et al., 2013). De component *repair* staat voor de mechanismen die een organisatie in huis heeft om richting te geven aan het herstel (Mitroff et al., 1987). Hier kan gedacht worden aan de eerder genoemde noodplannen of crisismanagementteams. In deze fase is het de bedoeling om terug te gaan naar het oude normaal. Dit is voor leiders van een crisis echter vaak een uitdaging, omdat een crisis ook kansen biedt om institutionele structuren en al lang bestaand beleid te hervormen (Keeler, 1993). De laatste component is *assessment*. In deze fase wordt er gekeken wat er van de crisis geleerd kan worden (Mitroff et al., 1987). De nasleep van een crisis moet gekenmerkt worden door goede verantwoordingsprocedures en de bereidheid om gezamenlijk lessen te trekken uit de crisis (Boin et al., 2016).

2.3: Crisismanagement in het onderwijs

In de context van een school kan een crisis beschouwd worden als een urgente situatie waarbij de schoolleider snel en vastberaden moet handelen (Smith & Riley, 2012). Een crisis bevat vaak confronterende, opdringerige en pijnlijke ervaringen voor leden van de schoolgemeenschap (Smith & Riley, 2012). Een crisis is hierdoor anders dan de normale uitdagingen waar scholen dagelijks mee geconfronteerd worden. Er is niet veel onderzoek gedaan naar crisismanagement in het onderwijs (Smith & Riley, 2012). MacNeil en Topping (2007) beschrijven crises op scholen als “kritieke incidenten die op school gebeuren of waarbij scholen betrokken zijn” (p. 64). Deze kritieke incidenten kunnen leiden tot de dood of ernstig letsel van scholieren of personeel. Voorbeelden hiervan zijn onder meer schiet- en steekpartijen, terroristische activiteiten, zelfmoord, verkeersongevallen, grote branden en natuurrampen. Het onderzoek van Whitla (2003) omvat een aantal crises in schoolcontext, waarbij er onder andere onderzoek gedaan werd naar een leraar die zelfmoord pleegt, vier kinderen die verongelukken in een auto-ongeluk, een heftig gevecht op school, een ontslagen leraar die vervolgens zijn school bedreigde

met een bom, een student vermoord op weg naar huis van school; een vuur dat een groot deel van een school platbrandt; een persoon met een pistool die een leraar en twee leerlingen gijzelt.

Uit dat onderzoek blijkt dat de leiderschapskwaliteiten van een schoolleider in tijden van crisis fundamenteel verschillen van leiderschapskwaliteiten in een normale periode (Smith & Riley, 2012). Het hoofddoel van de schoolleider in een normale periode is om de school te leiden en te zorgen dat het lesgeven en leren op de meest productieve manier gedaan wordt (Harris, 2020). Schoolleiders moeten ervoor zorgen dat hun scholen effectief en efficiënt functioneren, op het goede spoor blijven, in contact blijven met ouders en lokale overheden. Daarnaast zijn ze verantwoordelijk voor de prestaties en resultaten van de school (Harris, 2020). Schoolleiders zijn vaak de verbindende schakel tussen alle betrokkenen rondom de school: de leraren, leerlingen, ouders, het schoolbestuur en de gemeenschap waarin de school is gevestigd (Van der Boom & Stuivenberg, 2013). In de context van een crisis moet schoolleiderschap echter gaan over het bieden van zekerheid en hoop (Smith & Riley, 2012). In tijden van crisis moeten leiders een cultuur van samenwerking tot stand brengen en in stand houden waarbij gebruik wordt gemaakt van netwerken tussen mensen (Harris, 2020). In tijden van de coronacrisis zullen schoolleiders alle hulp nodig hebben die ze kunnen krijgen van ouders, verzorgers en lokale instanties om al het onderwijs draaiende te houden (Harris, 2020). Daarnaast moeten schoolleiders proberen om een positieve cultuur op te bouwen waarin professioneel talent, bekwaamheid en kennis van alle docenten kunnen worden verbeterd en uitgebreid tijdens de crisis (Harris, 2020). Door een openlijke en oprechte blijk van zorg voor het welzijn van anderen worden medewerkers gemotiveerd en kan de band tussen de schoolleiding en werknemers versterken. Dit kan helpen de weg naar het oplossen van de crisis te vinden (Smith & Riley, 2012).

Een leiderschapstijl die vaak gelinkt wordt aan crisismanagement is adaptief leiderschap (Stoll & Temperly, 2009). Heifetz et al. (2009) definiëren adaptief leiderschap als het mobiliseren van mensen om moeilijke uitdagingen aan te gaan. Adaptief leiderschap op scholen is noodzakelijk om snel op een crisis te reageren in de veranderende en steeds complexer wordende onderwijssector (Stoll & Temperly, 2009). Veel scholen hebben bureaucratische structuren met hiërarchische besluitvormingsverantwoordelijkheden (McConnell & Drennan, 2006). In tijden van crisis kijkt men van nature naar leiders, met de verwachting dat zij het kunnen oplossen (Boin & Hart, 2003; Zhang et al., 2012). Een belangrijke eigenschap die van een leider tijdens een crisis gevraagd wordt is dan ook het vermogen om juiste beslissingen te nemen (Boin et al., 2013). Dit is voor leiders in crisistijd echter vaak een uitdaging, mede door factoren als chaos,

stress en incomplete informatie (Boin & Hart, 2003). Het is daarom van belang dat voor effectief crisismanagement schoolleiders bepaalde risico's durven nemen en dat zij durven af te gaan op hun eigen intuïtie (Smith & Riley, 2012). Intuïtie kan zeer effectief zijn wanneer complexe beslissingen met veel onzekerheid en ambiguïteit snel genomen moeten worden, wat vaak het geval is in schoolcrises (Smith & Riley, 2012).

Echter vragen tijden van crisis juist ook om democratische structuren. Individuele leidinggevendenden hebben vaak niet het persoonlijke vermogen om alle veranderingen om hen heen te voelen en te begrijpen (Heifetz et al., 2009). Door het in bepaalde mate verdelen van de verantwoordelijkheid van het leiderschap worden belangrijke beslissingen gebaseerd op collectieve intelligentie (Heifetz et al., 2009). Er moet er in tijden van crises op scholen dus niet gekeken worden naar de vraag wie de leider is, maar naar de vraag hoe leiderschap het best gecoördineerd kan worden om met de heersende crisis om te gaan (Smith & Riley, 2012). Goede communicatie over de situatie en over de beslissingen die worden genomen zijn van cruciaal belang voor effectief schoolleiderschap in crisistijd (Smith & Riley, 2012). Effectieve communicatie met de schoolgemeenschap zorgt voor minder verwarring, minder geruchten en minder verkeerde informatie. Daarbij is communicatie het belangrijkste middel waarmee een leider zijn schoolgemeenschap kan voorzien van richting, zekerheid en optimisme (Smith & Riley, 2012).

Als laatste is zoals genoemd het proces van reflectie op de crisis voor leiders een belangrijk punt (Boin et al., 2003; Mitroff, 1987; Smith & Riley, 2010). Smith en Riley (2010) stelden de volgende vragen op die schoolleider zichzelf in deze fase kunnen stellen: Wat veroorzaakte deze crisis?; Hadden we er beter op kunnen anticiperen dan we hebben gedaan?; Wanneer realiseerden we ons dat we in een crisis zaten?; Hadden we dit eerder kunnen weten? Hoe?; Wat waren duidelijke waarschuwingen?; Welke waarschuwingen hebben we gemist? Waarom?; Hadden we de crisis kunnen voorkomen? Zo ja, hoe?; Hoe hebben we gereageerd op de crisis?; Hadden we beter kunnen reageren? Hoe?; Welke noodplannen kunnen we invoeren om ervoor te zorgen dat we zo goed mogelijk voorbereid zijn als zich een soortgelijke crisis voordoet in de toekomst? (Smith & Riley, 2012, pp. 64-65).

Deelconclusie

In de besproken theorie is uiteengezet wat reeds bekend is over crises, crisismanagement in het algemeen en crisismanagement in het onderwijs. Hiermee is getracht antwoord te geven op de tweede theoretische deelvraag: *‘Wat is er al bekend over crisismanagement in de onderwijssector?’*

Crisismanagement bevat over het algemeen vier elementen: detection, coping, repair en assessment. Wanneer er kritieke incidenten gebeuren op school of waarbij scholen betrokken zijn is er sprake van een crisissituatie. De taken van een schoolleider veranderen dan van een normale situatie naar crisismanagement. Hierin is het bieden van een richting en zekerheid belangrijk, dient een leider duidelijk te communiceren zijn over zijn of haar beslissingen en is samenwerking binnen de organisatie van groot belang.

2.4: Een sterk afgebakende visie

In het volgende stuk wordt uiteengezet wat is er al bekend over de link tussen het hebben van een sterk afgebakende visie en crisismanagement, om antwoord te kunnen geven op theoretische deelvraag drie: *‘Wat is er al bekend over de link tussen het hebben van een sterk afgebakende visie en crisismanagement’* Allereerst zal worden ingegaan op de algemene zin van het nastreven van een sterke visie binnen een organisatie en wat dit betekent voor een organisatie in het algemeen. Daarna zal de link gelegd worden tussen crisismanagement en zo’n sterk afgebakende visie.

Leiders van organisaties stellen vaak een reeks kernovertuigingen op die specifiek en relevant zijn voor de organisatie waarin ze werken (Bell & Harrison, 2018). Waarden laten zien vanuit welk oogpunt een organisatie werkt. Ze gaan over hoe men een organisatie runt en hoe je hierin de belangrijkste stakeholders behandelt. Duidelijkheid over deze waarden is nuttig voor het begrijpen van de organisatiecultuur en de problemen waarmee deze wordt geconfronteerd. Daarnaast is het een goede basis voor het ontwikkelen van organisatiedoelen en -strategieën (Bell & Harrison, 2018). Een heldere doelstelling en visie van een organisatie is van belang voor de betrokkenheid van medewerkers bij de organisatie (Chai et al., 2017). Organisatorische betrokkenheid beïnvloedt het gedrag en de houding van werknemers ten opzichte van hun organisatie en beïnvloedt de kans dat ze voor een langere tijd bij de organisatie blijven (Chai et al., 2017).

Een gedeelde visie verwijst naar het collectieve begrip van de visie, missie en kernwaarden van een organisatie onder de leden van een bepaalde groep (Chai et al., 2017). Een visie geeft richting en betekenis aan leiders en hun teams en is een sterke drijfveer voor voortdurende ontwikkeling (Martin et al., 2014). Door het creëren van gemeenschappelijk begrip over organisatiedoelen en correcte handelwijzen om die doelen te bereiken, zorgt een gedeelde visie voor verbinding tussen verschillende afdelingen en individuele medewerkers binnen een organisatie (Chai et al., 2017). Daarnaast vergroot een breed gedeelde visie de toewijding aan teamdoelstellingen. Wanneer medewerkers zich kunnen identificeren met de organisatorische

doelen en visie, zullen zij eerder samenwerken met andere medewerkers om zo bij te dragen aan deze visie. Door het uitdragen van een breed gedeelde visie binnen de organisatie worden mogelijke conflicten tussen persoonlijke doelen en organisatorische doelen ook verminderd (Chai et al., 2017).

Een leiderschapsstijl die past bij leidinggeven vanuit een sterke visie is transformationeel leiderschap (Chai et al., 2017; Zhang et al., 2012). Transformationeel leiderschap zorgt voor het formuleren van een heldere visie, duidelijke uitleg over hoe deze te bereiken en het tonen van vastberadenheid en vertrouwen om de visie na te streven en te bereiken (Sosik et al., 1998). Wanneer middels leiderschap de visie van de organisatie breed wordt uitgezet zal de toewijding van de teamleden vergroten en dit zal een positieve invloed hebben op de betrokkenheid van de organisatie (Chai et al., 2017).

Transformationeel leiderschap kan ervoor zorgen dat medewerkers aangemoedigd worden om groepsdoelen te accepteren om zo samen te werken aan de gedeelde visie (Zhang et al., 2012). Wanneer leiders de waarden en visie van een organisatie overtuigend kunnen verwoorden, zullen de teamleden een gevoel van verbondenheid ontwikkelen. Ook kan het een gevoel van trotsheid op het lid zijn van de organisatie ontwikkelen. Wel moet gezorgd worden dat een visie en de bijbehorende kernwaarden realistisch en haalbaar zijn (Martin et al., 2014). Wanneer dit niet zo is kunnen de mensen die verondersteld worden de visie om te zetten in werkelijkheid gefrustreerd en gedemotiveerd raken (Martin et al., 2014). Wanneer medewerkers de missie, visie en waarden van een organisatie begrijpen en passend vinden, is de kans groter dat ze hun eigen waarden afstemmen op die van de organisatie. Gevolg hiervan is zij zich meer verbonden gaan voelen met de organisatie, wat bijdraagt aan de effectiviteit van de organisatie (Chai et al., 2017).

2.5: Crisismanagement en een sterk afgebakende visie

Crises zijn momenten waarop de waarden van een school en haar leiders getoond worden (Smith & Riley, 2012). Crises vereisen dan ook dat leiders de kwetsbaarheden in bestaande institutionele structuren, waarden en werkwijzen moeten kunnen uitleggen (Boin & Hart, 2003). Er is weinig tot geen literatuur over de directe link tussen crisismanagement en het de bijdrage hierbij van een heldere visie. In het onderzoek van Hasan en Rjoub (2017) kwam wel naar voren dat het hebben van een sterke visie een belangrijke eigenschap is voor leiders om geschikte strategieën te kiezen voor de aanpak van een crisis. Ook hielp het hebben van een heldere visie als organisatie bij het motiveren van medewerkers. Leiders moeten een heldere

visie de kern van hun leiderschapsstijl maken om zo efficiënt door een crisis heen te komen (Hasan & Rjoub, 2017). In tijden van crisis is het essentieel om te handelen als een team met een gedeelde missie en visie (Lester & Krejci, 2007). Het is de rol van de leider om de heldere visie te verbinden met de behoeften die op dat moment aanwezig zijn (Demiroz & Kapucu, 2012).

Volgens Boin en Hart (2003) gaat effectief crisismanagement gepaard met dynamisch conservatisme. De conservatieve kant staat voor het beschermen van de heersende kernwaarden in de organisatie. Leaders hebben hierin een beleidskompas of routekaart nodig om hen te helpen bij het onderhandelen over het spanningsveld tussen dit conservatisme en de opkomende hervormingskrachten (Boin & Hart, 2003). Volgens Bell en Harrison (2018) moeten organisaties waarden en overtuigingen selecteren die veranderingen in de organisatie niet belemmeren. Wanneer uitdagingen voor het overeind blijven van kernovertuigingen, bijvoorbeeld een crisis, zorgen voor veranderingen in deze overtuigingen kan dit beschouwd worden als verraad aan de waarden. Anderzijds kan sterke weerstand tegen dergelijke uitdagingen ook juist resulteren in strategievorming (Bell & Harrison, 2018).

Deelconclusie

Middels bovenstaande literatuur is getracht antwoord te geven op de theoretische deelvraag *‘Wat is er al bekend over de link tussen het hebben van een sterk afgebakende visie en crisismanagement?’*

Een heldere visie laat zien vanuit welke waarden een organisatie werkt. Het nastreven van een duidelijke, afgebakende visie kan binnen organisaties zorgen voor betrokkenheid, verbinding en toewijding aan de organisatie en andere medewerkers. Transformationeel leiderschap is een leiderschapsstijl die aansluit op het leidinggeven vanuit een heldere visie. Over de link tussen crisismanagement en een heldere visie is nog weinig bekend. Wel bleek dat in tijden van crisis het van belang is om te handelen als een team met een gedeelde visie en dat een leider moet zorgen voor de verbinding van die visie en de behoeften die noodzakelijk zijn in een specifieke crisissituatie.

Hoofdstuk 3: Methoden

Het doel van dit hoofdstuk is om de verantwoording van gemaakte keuzes ter beantwoording van de onderzoeksvraag uiteen te zetten. Daarnaast wordt het verloop van het gehele onderzoeksproces beschreven.

De vraag die wordt beantwoord in dit onderzoek luidt als volgt: *‘Hoe hebben scholen met en zonder een onderwijskundig concept in het primair onderwijs de (corona)crisis het afgelopen jaar aangepakt, hoe verschillen zij hierin en wat kan men hiervan leren?’*

De onderzoeksvraag is gebaseerd op vragen die vanuit leden van de PO-Raad kwamen. Er was vanuit schoolbestuurders interesse in de verschillen tussen conceptscholen en reguliere basisscholen in relatie tot de aanpak van de coronacrisis.

Er is voor beantwoording van de onderzoeksvraag gekozen voor meerdere onderzoeksmethoden om de verschillende scholen met elkaar te vergelijken. Middels twee deelonderzoeken is getracht een breed beeld te krijgen van het te onderzoeken fenomeen. Deelonderzoek één is een vergelijking van de resultaten van de eindtoetsen in groep 8 van een aantal schooljaren pre corona en het afgelopen schooljaar tijdens de crisis. Deelonderzoek twee is kwalitatief van aard en gaat in op het hoe en waarom. Hiervoor is in gesprek gegaan met schoolleiders van verschillende typen basisscholen. De opzet van beide onderzoeken wordt hieronder uiteengezet. Door het koppelen van de objectieve data van de eindscores aan de subjectieve informatie die verkregen wordt middels de interviews is geprobeerd om een zo breed mogelijk beeld van de situatie van het afgelopen jaar te verkrijgen. Allereerst in een kleine sample die alleen op basis van harde cijfers naar eventuele verschillen kijkt, om vervolgens via de interviews de diepte over bepaalde keuzes in te gaan, die eventueel geleid hebben naar mogelijke verschillen in de cijfers.

3.1: Deelonderzoek één

3.1.1: Onderzoeksmethode

Deelonderzoek één is kwantitatief van aard. Om eventuele effecten van het coronajaar in het basisonderwijs te tonen is gekeken cijfers van schooljaren pre corona en cijfers tijdens corona. Hiervoor zijn de resultaten van de eindtoetsen in groep 8 van de schooljaren 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 en 2020/2021 geanalyseerd. In het schooljaar 2019/2020 is de centrale eindtoets vanwege corona niet afgenomen, dus dit schooljaar is niet meegenomen (PO-Raad, 2020). De eindtoets in groep acht meet de kennis die leerlingen hebben van taal en rekenen. De

Inspectie van het Onderwijs gebruikt de eindtoetsen om te controleren of de resultaten van de leerlingen op scholen voldoende zijn (Venster, z.d.). Op basis van deze data zijn de onderwijsresultaten van zowel reguliere basisscholen als conceptbasisscholen in kaart gebracht. Zo kon op eenzelfde objectieve manier voor zowel conceptscholen als reguliere basisscholen bekeken worden of zij op basis van deze resultaten achteruit, vooruit of gelijk zijn gebleven na het afgelopen crisisjaar qua schoolprestaties van de leerlingen. Door de schooljaren pre corona mee te nemen is ook te zien of we voor de coronacrisis al te maken hadden met een opwaartse of juist neerwaartse lijn qua resultaten.

De data van het schooljaar 2020/2021 bleek voor scholen in Nederland echter nog niet bekend en openbaar beschikbaar, ook niet bij de PO-Raad. Deze cijfers komen pas eind juni beschikbaar. Omdat dit te laat was voor gebruik in dit onderzoek is op een andere manier getracht een algemeen beeld te krijgen van de resultaten van de eindscores het afgelopen jaar. Er is gekozen om dit voor één gemeente in Nederland uiteen te zetten. Dit is gemeente Apeldoorn geworden omdat deze gemeente van alle 380 gemeenten in Nederland de meest gemiddelde gemeente van Nederland is, blijkt uit onderzoek van consumentenonderzoeksbureau Whooz naar ‘Nederland in het klein’ (Lodewyckx, 2018). “Als stad in een landelijke omgeving zonder universiteit blijkt Apeldoorn een goede mix van stedelijk en landelijk, jong en oud, rijk en arm” (Polman, 2018).

3.1.2: Dataverzameling

Voor de verzameling van deze data zijn allereerst alle basisscholen uit de gemeente Apeldoorn genoteerd. Dit zijn er in totaal 79. Daarna zijn de behaalde gemiddelden van de eindtoetsen van deze basisscholen van de website van Vensters gehaald. Via ‘Scholen op de kaart’ zijn voor elke school apart de cijfers van de desbetreffende school te vinden. Deze cijfers zijn afkomstig van de overheid en hierover zijn afspraken gemaakt met DUO en de Inspectie van het Onderwijs (Scholen op de kaart, z.d.). Van de 79 basisscholen in de gemeente Apeldoorn zijn er 13 uitgesloten van dit onderzoek wegens het geven van speciaal onderwijs. De overgebleven 66 scholen bestaan uit 49 reguliere basisscholen en 17 conceptscholen. Binnen deze 17 conceptscholen in Apeldoorn vallen er negen onder het traditionele vernieuwingsonderwijs (dalton, montessori, jenaplan, vrije school of freinet). Deze zijn als conceptscholen in het huidige onderzoek meegenomen, andere nieuwere conceptvormen zijn uitgesloten. Uiteindelijk konden er in totaal voor de gemeente Apeldoorn 49 reguliere basisscholen en 9 conceptscholen meegenomen worden in de analyse. Vervolgens is voor al deze scholen gekeken naar het type eindtoets dat is afgenomen. Scholen in Nederland kunnen voor de verplichte eindtoets kiezen

uit de centrale eindtoets van de overheid, of een andere toets kiezen die is toegelaten (Rijksoverheid, z.d.c). Basisscholen die tussen 2016 en 2020 geswitcht zijn van een bepaald type eindtoets naar een ander type eindtoets, zijn niet meegenomen in de analyse omdat deze verschillende scores niet met elkaar te vergeleken konden worden. Ook scholen waar data van de betreffende schooljaren mist zijn uitgesloten.

Via Vensters zijn de pre corona gegevens voor de schooljaren 2016/2017, 2017/2018 en 2018/2019 verzameld. Zoals beschreven zijn de eindscores van het schooljaar 2020/2021 van scholen in heel Nederland niet op tijd openbaar en beschikbaar. Dit gold ook voor de scholen uit de gemeente Apeldoorn. Om toch een analyse te kunnen doen met de cijfers van het afgelopen jaar zijn alle scholen uit de gemeente Apeldoorn telefonisch benaderd met de vraag zij de scores van het afgelopen schooljaar telefonisch wilden doorgeven.

3.1.3: Data-analyse

Na de dataverzameling is de gevonden data geanalyseerd. De uitkomsten van de eindtoetsen van de schooljaren 2016/2017, 2017/2018 en 2018/2019 en 2020/2021 zijn ingevoerd in Microsoft Excel. Belangrijk om hierbij te vermelden is dat er binnen de geanalyseerde scholen gebruik wordt gemaakt van drie verschillende soorten eindtoetsen. Om de scholen met elkaar te kunnen vergelijken zijn de eindscores van alle eindtoetsen omgerekend naar procentuele toe- of afnames ten opzichte van het voorgaande schooljaar. Dit is berekend middels het programma Microsoft Excel. Vervolgens is per schooljaar de gemiddelde toe- of afname van de score op de eindtoets ten opzichte van het voorgaande schooljaar voor zowel reguliere als conceptscholen berekend. Deze resultaten zijn te vinden in tabellen 1 en 2 in het hoofdstuk Resultaten. Een grafische weergave met geaggregeerde lijnen van deze getallen is te vinden in figuur 1 in het hoofdstuk Resultaten.

3.2: Deelonderzoek twee

3.2.1: Onderzoeksmethode

Deelonderzoek twee bestaat uit interviews met vijf schoolleiders van scholen met een onderwijskundig concept en vijf schoolleiders van scholen zonder een onderwijskundig concept. Ook van deze scholen zijn de gegevens van de behaalde eindscores in de afgelopen jaren bekeken en genoteerd, ter vergelijking van eventuele patronen met de grotere groep uit deelonderzoek één. De analyse van de eindscores biedt op een objectieve manier inzicht in de eventuele verschillen tussen scholen met en zonder een onderwijskundig concept in het afgelopen jaar. Toch is het ook van belang voor dit onderzoek om dieper in te gaan op het hoe

en waarom bepaalde beslissingen genomen zijn. Daarom is het grootste deel van de dataverzameling gedaan middels een kwalitatieve benadering. Op deze manier kon naast de objectieve cijfers uit deelonderzoek één inzicht verkregen worden in interpretaties en opvattingen van de schooldirecteuren over het afgelopen jaar. Middels kwalitatief onderzoek kan dieper ingegaan worden op de betekenis die men toekent aan gebeurtenissen (Swaen, 2021). In dit geval is dat nodig om een beeld te krijgen van de gebeurtenissen in het kader van de crisis het afgelopen jaar, hoe men hier tegenaan kijkt en op terug kijkt, wat voor gevoelens hierbij kwamen kijken en hoe ze de situatie zelf interpreteren. Kwalitatief onderzoek wordt vaak gedaan in het geval van complexe situaties en wanneer het onderzoek gaat over gedachten, betekenis en ervaring (Swaen, 2021). Daarnaast is er binnen deze kwalitatieve benadering ruimte voor de context waarbinnen het te onderzoeken fenomeen plaatsvindt. Context is van belang voor de betekenisgeving van respondenten (Bryman, 2012). Door de respondent de ruimte te geven om de eigen context bespreekbaar te maken zal het fenomeen dat onderzocht wordt ook beter begrepen kunnen worden (Bryman, 2012). Het meenemen van de context is voor dit onderzoek van belang omdat scholen door heel Nederland met verschillende contexten te maken hebben. Door een vergelijkende methode toe te passen kan worden gezocht naar patronen van overeenkomsten en verschillen (NUPI, z.d.). Het doel van analyse van kwalitatieve data in dit onderzoek is onder andere het ontdekken van eventuele regelmatigheden en reflectie op gebeurtenissen. Dit sluit aan bij de opgestelde onderzoeksvraag van dit onderzoek.

3.2.2: Selectie van respondenten

Voor de analyse van de kwalitatieve data is het van belang dat respondenten, en dus scholen, gekozen worden middels het *most similar case design*. Deze onderzoeksmethode bestaat uit het vergelijken van zeer gelijke gevallen om zo gemakkelijker vast te kunnen stellen dat de gevonden verschillen of patronen komen door het wel of niet aanwezig zijn van het te onderzoeken fenomeen (NUPI, z.d.). Van belang is dat de scholen die met elkaar vergeleken worden verschillen in het wel of niet hebben van een onderwijskundig concept, maar op alle andere factoren zoveel mogelijk constant zijn.

Voor de schoolleiders die deelnamen aan de interviews is dit geprobeerd te bereiken door af te gaan op de schoolweging van alle scholen. De schoolweging wordt gebruikt voor de beoordeling van leerresultaten van scholen in het basisonderwijs. Het Centraal Bureau voor de Statistiek houdt in de berekening van deze schoolweging onder andere rekening met het opleidingsniveau van de ouders, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de

moeder in Nederland en of ouders in de schuldsanering zitten (Onderwijsinspectie, z.d.). De schoolweging loopt van 20 tot 40, waarbij geldt dat hoe lager de schoolweging is, hoe minder complex de leerlingenpopulatie en hoe hoger de resultaten die van de school verwacht worden (Onderwijsinspectie, z.d.). De meeste basisscholen in Nederland hebben een schoolweging rond het gemiddelde, dat iets onder de 30 ligt. In dit onderzoek is getracht om alleen scholen met een schoolweging dichtbij deze score mee te nemen.

Binnen de PO-Raad is dit jaar het Impactteam Corona en Onderwijskwaliteit opgericht (PO-Raad, 2021). Het Impactteam is samengesteld uit wetenschappers en onderwijsprofessionals. Deze leden wordt gevraagd om de PO-Raad te adviseren over de gevolgen van de coronacrisis in het onderwijs, over oplossingen en over het verkleinen van de negatieve impact op de middellange- en lange termijn (PO-Raad, 2021). Daarnaast zorgt een meedenkpanel voor actuele kennis, reflectie en informatie uit de praktijk (PO-Raad, 2021). Middels deelname aan het Impactteam is eind april 2021 de vraag voor medewerking aan het onderzoek uitgezet aan de schoolbestuurders binnen dit team. Dit is mondeling in een vergadering gevraagd en toegelicht, en later nogmaals per mail. Omdat er vanuit de directe leden van het Impactteam niet op tijd genoeg respons kwam op het verzoek tot deelname, is 10 mei 2021 de vraag per mail uitgezet naar het meedenkpanel van het Impactteam Corona en Onderwijskwaliteit. Dit meedenkpanel bestaat uit verschillende schoolbestuurders en -leiders, onderzoekers en andere onderwijsprofessionals. Hier kwam respons op, echter nog steeds niet genoeg. Daarom zijn na enige tijd scholen van bestuurders van het Impactteam telefonisch benaderd met de vraag of zij wilden deelnemen aan het onderzoek.

3.2.3: Dataverzameling

Aan de hand van semigestructureerde interviews met schoolleiders van verschillende typen basisscholen is getracht inzicht te krijgen in de aanpak van de crisis het afgelopen jaar. Er is gekozen voor deze vorm van interviewen omdat semigestructureerde interviews zekerheid geven aan de onderzoeker over de te bespreken onderwerpen, maar ook ruimte vrij laten voor zowel de respondent als de onderzoeker om gedurende het interview uit te weiden naar andere, nieuwe, soms onverwachte maar relevante onderwerpen (Bryman, 2012). Boeije (2012) definieert interviews in een kwalitatief onderzoek als “een gespreksvorm waarin een persoon – de interviewer – zich bepaalt tot het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen, aan één of meer anderen – de participanten of geïnterviewden – die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden op die vragen” (p. 57).

In een semigestructureerd interview wordt richting gegeven door middel van een vooraf opgestelde lijst met topics of codes. De topiclijst van dit onderzoek is bijgevoegd in bijlage 1. De topics zijn opgesteld aan de hand van de besproken literatuur. Hierbij zijn de kerntopics uit de literatuur, die belangrijk worden geacht voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, opgenomen in de lijst. Tijdens de interviews is middels de opgestelde topics verkend hoe de respondent terugkijkt op het afgelopen jaar. Hierbij is telkens zoveel mogelijk doorgevraagd naar voorbeelden uit de praktijk om een zo gedetailleerd mogelijk beeld te krijgen van de aanpak en beslissingen het afgelopen jaar. Ook is van belang dat er bij genomen crisisbeslissingen gevraagd werd naar de vergelijking met andere scholen: deden andere scholen dit ook zo of is dit specifiek voor de school van de betreffende respondent zo gegaan? En wanneer dit specifiek zo was, waarom is het bij deze school dan anders gegaan?

Digitale afname van interviews

Vanwege de coronacrisis zijn alle interviews online afgenomen. Dit is gedaan middels videogesprekken via Microsoft Teams. Videobellen wordt gezien als een goed alternatief voor *face-to-face* interviews (Nehls et al., 2015). De videogesprekken zijn (met goedkeuring van de respondenten) opgenomen in audiofragmenten. Dit heeft naar eigen mening de interviews niet benadeeld. Respondenten gaven aan deze vorm van werken inmiddels gewend te zijn. Wel kan men via beeldbellen minder goed de houding van de respondenten interpreteren, waardoor een eventuele ongemakkelijke houding bij bepaalde onderwerpen bijvoorbeeld niet te zien is geweest.

3.2.4: Data-analyse

De analyse van de eindscores van de tien geïnterviewde scholen is op dezelfde manier gedaan als de analyse van de eindscores van de scholen in de gemeente Apeldoorn. De resultaten hiervan zijn te vinden in tabel 3 en 4 en figuur 2 in het hoofdstuk Resultaten.

Voor de analyse van de interviews zijn alle interviews allereerst getranscribeerd. Na het transcriberen zijn de interviews gecodeerd met behulp van het digitale programma NVivo. Codes zijn labels voor fragmenten van informatie, waardoor in een paar woorden de essentie van een fragment gevangen wordt (DeCuir-Gunby et al., 2011, p. 137). Het coderen van semigestructureerde interviews gaat volgens Bryman (2012) en Dingemanse (2021) volgens drie fasen. Om te beginnen zijn de interviews open gecodeerd. Hierbij worden bepaalde codes aan tekstfragmenten gehangen die het hoofdthema van dat fragment aangeven (Dingemanse, 2021). In deze fase zijn er per interview gemiddeld zo'n 50 tekstfragmenten gelinkt aan ongeveer 25 tot 30 verschillende codes.

Tijdens fase twee, het axiaal coderen, zijn deze codes met elkaar vergeleken en wanneer mogelijk bij elkaar gevoegd tot een overkoepelende code (Dingemanse, 2021). Er zijn hiervoor een aantal nieuwe codes aangemaakt en er zijn codes uitgehaald die niet relevant waren voor de beantwoording van de onderzoeksvraag. Als laatste zijn middels selectief coderen de gevonden codes ondergebracht binnen de hoofdcategorieën en hier relaties en verbindingen tussen gelegd (Dingemanse, 2021). Tijdens het proces van coderen kunnen titels van codes veranderen naar meer passende titels of kunnen sub-codes ingevoegd worden (De Vries, 2016). Dit is ook in dit onderzoek gebeurd. Door het sorteren en op elkaar aanpassen van alle codes is er een codeboom ontstaan. Middels het programma NVivo kan per code uit de codeboom gekeken worden welke uitspraken hierover gedaan zijn in de interviews, en zijn zo uiteindelijk gelinkt aan de literatuur om antwoord te geven op de onderzoeksvraag in dit onderzoek. De codeboom is terug te vinden in bijlage 2.

3.3: Betrouwbaarheid en validiteit

3.3.1: Betrouwbaarheid

Alle gemaakte keuzes met betrekking tot dit onderzoek hebben gevolgen voor de kwaliteit van het onderzoek en de bevindingen. Belangrijk hierbij zijn betrouwbaarheid en validiteit. Betrouwbaarheid en validiteit zijn kernaspecten van wetenschappelijk onderzoek en geven onderzoek academische meerwaarde (Brink, 1993). De betrouwbaarheid van een onderzoek betreft de consistentie van de gedane metingen (Boeije, 2012). Dit betekent of de resultaten door de tijd heen hetzelfde zullen zijn (Bryman, 2012). De gebruikte gegevens van de scholen uit de gemeente Apeldoorn staan allemaal openbaar, waardoor deze allemaal gecheckt kunnen worden. Voor elke school zijn alle scores zorgvuldig één voor één genoteerd, om fouten zo goed mogelijk voorkomen.

Volledige herhaalbaarheid en consistentie is bij kwalitatief onderzoek onmogelijk. Door gebruik te maken van een kwalitatieve, interpretatieve onderzoeksbenadering zijn de bevindingen en conclusies deels afhankelijk van de interpretaties van de onderzoeker, en dus subjectief (Haverland & Yanow, 2012). Om een consistent meetinstrument te realiseren voor dit onderzoek is eerst een literatuurstudie uitgevoerd waaruit de topiclijst voor de interviews is opgesteld, om zo de eigen gedachten van de onderzoeker zo min mogelijk van invloed te laten zijn tijdens de interviews. Alle respondenten zijn voorafgaand aan het interview van dezelfde informatie voorzien. De verkregen data uit de interviews is op eenzelfde manier getranscribeerd en gecodeerd.

Daarnaast draagt transparantie over het onderzoek bij aan de herhaalbaarheid, en dus de betrouwbaarheid van een onderzoek (Bryman, 2012). Alle stappen uit het onderzoek zijn gedocumenteerd en beschreven en de topiclijst en codeboom zijn bijgevoegd in bijlagen 1 en 2. Verder zullen in het hoofdstuk Resultaten citaten van respondenten worden weergegeven om te laten zien op basis waarvan bevindingen zijn gedaan. Dit zorgt tevens voor transparantie van interpretatie van de onderzoeker.

3.3.2: *Validiteit*

3.3.2.1: *Interne validiteit*

Validiteit gaat over de nauwkeurigheid en waarheidsgetrouwheid van wetenschappelijke bevindingen (Brink, 1993). Interne validiteit betekent daadwerkelijk meten wat je wilt meten (Boeije, 2012). De data die gebruikt is voor de objectieve metingen is verkregen via een openbare site van een overheidsorganisatie. Doordat deze site een samenwerking heeft met de Nederlandse overheid is ervan uitgegaan dat de informatie die op de website te vinden is juist is. De scores van het schooljaar 2020/2021 zijn daarentegen telefonisch opgevraagd. Hierbij is uitgegaan van de eerlijkheid van schoolleiders in het geven van de eindscores, maar doordat deze cijfers nog niet openbaar bekend zijn per school kon dit niet gecheckt worden.

Voor het bereiken van validiteit is het belangrijk dat je de juiste conclusies uit de theorie trekt. Om valide conclusies te kunnen trekken uit de interviews moet de topiclijst in dit onderzoek overeenkomen met de besproken theorie. Naar eigen mening is de besproken theorie in dit onderzoek breed genoeg om hier concepten uit te halen die in de praktijk voorkomen. Daarnaast zijn tijdens de interviews zogenaamde *interpreting questions* gesteld. Hierbij stelde de onderzoeker vragen waarbij het antwoord van de respondent samengevat werd. Zo kreeg de respondent de mogelijkheid om de interpretatie te bevestigen of te weerleggen of nuanceren. Dit heeft gezorgd voor verifiëring van de interpretatie van de onderzoeker tijdens het interview.

Door het gebruik van zowel objectieve als subjectieve data is getracht een vollediger beeld te krijgen van het te onderzoeken fenomeen waarbij een gedetailleerder en evenwichtiger beeld kan worden verkregen van de situatie. De combinatie van twee soorten onderzoek bevordert de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek (Benders, 2020).

3.3.2.2: *Externe validiteit*

Externe validiteit gaat over de generaliseerbaarheid van de conclusies en wat deze conclusies betekenen (Bryman, 2012). Voor de objectieve analyse is de gemeente Apeldoorn gekozen omdat deze gemeente volgens een consumentenonderzoeksbureau het meest overeenkomt met

Nederland in het algemeen. Door de keuze voor deze gemeente is geprobeerd een zo algemeen mogelijke onderzoekspopulatie voor de objectieve data in het onderzoek mee te nemen. Echter is de het aantal scholen dat meedoet in deze analyse te klein om te kunnen generaliseren naar de gehele primaire onderwijssector in Nederland.

Daarnaast betreft het in dit onderzoek schoolleiders van verschillende typen basisscholen. Voor conclusies die uit specifieke cases worden getrokken zal gelden dat zij lastig te generaliseren zijn naar de rest van de primaire onderwijssector. Echter door bij meerdere zo veel mogelijk met elkaar vergelijkbare scholen onderzoek te doen kunnen patronen die gevonden worden uit meerdere specifieke cases het onderzoek meer valide maken.

3.4: Ethische overwegingen

Tijdens het doen van onderzoek is het van belang dat men als onderzoeker op een ethische manier handelt. Onderzoekers moeten zich ervan bewust zijn dat de eigen achtergronden, verschijning, waarden en (voor)oordelen de onderzoeker met een bepaalde blik of een bepaald perspectief naar het onderzoeksonderwerp laten kijken (Boeije, 2012).

Het is van belang dat onderzoekers integer omgaan met de deelnemers van onderzoeken. Voorafgaand aan de interviews is aan alle respondenten gevraagd een *informed consent* te ondertekenen. Hierin staat wat het onderzoek inhoudt, wat de rol van de respondent binnen het onderzoek is en wat de eventuele gevolgen van deelname aan het onderzoek zijn. Daarnaast is aan het begin van alle interviews informatie gegeven over de achtergrond, doelstelling, inhoud, omgang met vertrouwelijke informatie, vrijwillige deelname en contactpersonen van het onderzoek. De toestemmingsverklaring is te vinden in bijlage 3 en is door alle respondenten ondertekend.

Voor de analyse van de gemeente Apeldoorn zijn scholen telefonisch benaderd met de vraag of zij de gemiddelde score op de eindtoets van het schooljaar 2020/2021 wilde delen. Wanneer scholen deze gegevens niet telefonisch wilde delen, is die wens is gerespecteerd en zijn deze scholen niet meegenomen in de analyse.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Dit zal gedaan worden aan de hand van de vooraf opgestelde deelvragen. De theoretische deelvragen zijn beantwoord in hoofdstuk 2. In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de empirische deelvragen. Deze luiden als volgt:

1. Hoe verschillen scholen met en zonder onderwijskundig concept van elkaar op basis van leerprestaties van de kinderen de afgelopen jaren?
2. Hoe hebben schoolleiders van primaire basisscholen de crisis aangepakt en waarin verschillen scholen met en zonder een sterk afgebakend onderwijskundige visie in de aanpak van de crisis?
3. Hoe komt het hebben van een onderwijskundige visie wel of niet terug in de aanpak van de coronacrisis?

Per deelonderzoek zullen de resultaten weergegeven worden, waarbij deelonderzoek één antwoord geeft op deelvraag één en deelonderzoek twee antwoord geeft op deelvragen twee en drie.

4.1: Deelonderzoek één

4.1.1: Beschrijving onderzoeksgroep

Het onderzoek naar de verschillen tussen reguliere basisscholen en basisscholen met een onderwijskundig concept in de gemeente Apeldoorn bestond uiteindelijk uit 29 reguliere basisscholen en zeven conceptscholen. Van de 49 reguliere basisscholen weigerden 14 scholen om deel te nemen aan het onderzoek door niet telefonisch de eindscores van het schooljaar 2020/2021 door te willen geven. Er waren vier reguliere scholen waar data van miste en twee scholen veranderden tussen 2016 en 2020 van eindtoets. Deze zijn allemaal uitgesloten van de analyse. Van de conceptscholen in de gemeente Apeldoorn miste er data van één school en veranderde één school van eindtoets. Ook deze twee scholen zijn niet meegenomen.

4.1.2: Deelvraag één

Empirische deelvraag één, ‘*Hoe verschillen scholen met en zonder onderwijskundig concept van elkaar op basis van leerprestaties van de kinderen de afgelopen jaren?*’, wordt beantwoord middels beschrijvende statistiek.

De behaalde scores van alle 36 scholen die meededen aan het onderzoek zijn per schooljaar omgerekend naar procentuele toe- of afnames ten opzichte van de behaalde score van het

voorgaande jaar. Aan alle scholen uit de gemeente Apeldoorn die meedoen in het onderzoek is een nummer gegeven, van 1 tot en met 29 bij reguliere scholen en 1 tot en met 7 bij conceptscholen. In de tabellen hieronder (tabel 1 en 2) worden de procentuele toe- en afnames van de scores op de eindtoetsen van de betreffende schooljaren weergegeven. Figuur 1 geeft de gemiddelde procentuele toe- en afnames middels geaggregeerde lijnen van deze scores per schooltype weer.

Tabel 1

Procentuele toe- en afnames scores eindtoets van reguliere basisscholen in de schooljaren 2016 tot en met 2021

School	17/18-16/17	18/19-17/18	20/21-18/19
1	0,58009	0,409302	-0,70409
2	0,204082	-0,27773	0,7241
3	-0,78387	-0,22573	-0,09427
4	0,731159	-1,48893	0,39675
5	0	0,073896	0
6	-2,10724	1,095522	-1,06464
7	0,186672	-0,29812	-0,6354
8	0,575153	1,33435	-0,86531
9	0,205607	-0,31711	-0,01871
10	-0,09423	0,452745	-0,65728
11	-0,36962	-0,51938	0,074585
12	0,772419	-1,5143	1,176917
13	-1,00916	0,887295	-0,03743
14	-0,57291	-0,07435	-1,26488
15	-0,87393	0,675295	-0,31675
16	0,410295	0,798663	-0,92132
17	-0,24272	0,168445	0,766069
18	-0,14962	1,048886	0,12975
19	2,080783	1,558753	-5,31287
20	-9,16473	-0,63857	6,169666
21	2,266667	10,95176	-6,22797
22	2,182285	-6,28141	-3,48525
23	17,65517	-2,34467	-10,084
24	-1,65485	3,966346	-1,15607
25	-1,07807	0,432168	-0,35547
26	-4,4186	2,798054	-6,50888
27	-0,18322	-0,29369	-0,42342
28	-0,09285	0,371747	-0,14815
29	-8,9701	4,379562	-13,7529
Gemiddeld	-0,13501	0,590649	-1,53784

Noot. De procentuele toe- of afname is berekend ten opzichte van het voorgaande schooljaar

In tabel 2 zijn de procentuele toe- en afnames van de gemiddelde scores op de eindtoetsen van de afgelopen schooljaren van reguliere basisscholen te zien. Hierbij is te zien dat in het schooljaar 2017/2018 het gemiddelde van de behaalde eindscores met 0,13% zijn afgenomen zijn ten opzichte van het daarop voorafgaande schooljaar 2016/2017. In 2018/2019 is een

procentuele toename van 0,59% te zien van de behaalde gemiddelden ten opzichte van het voorgaande schooljaar 2017/2018. Als laatste is te zien dat in het coronaschooljaar 2020/2021 de behaalde gemiddelden voor de eindtoetsen weer een stuk dalen ten opzichte van het schooljaar 2018/2019, met 1,54%.

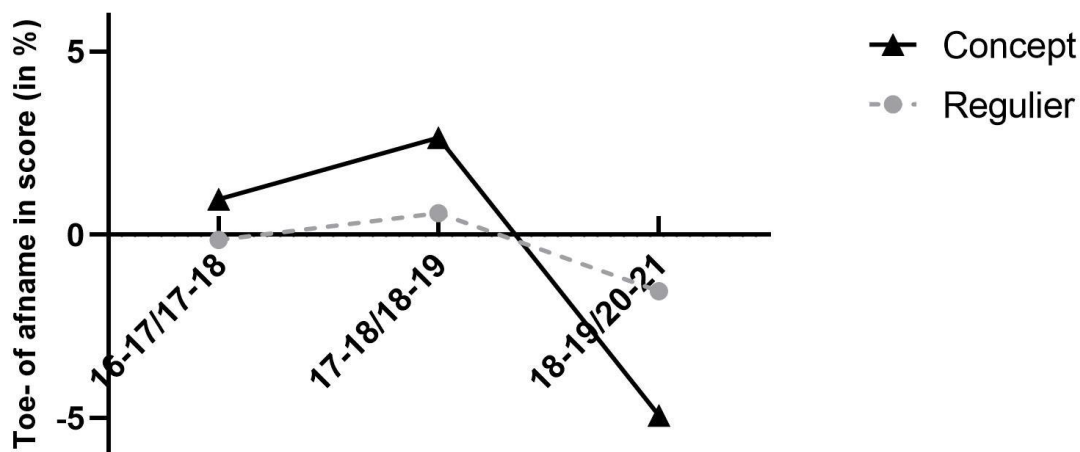
Tabel 2

Procentuele toe- en afnames scores eindtoets van conceptbasisscholen in de schooljaren 2016 tot en met 2021

School	17/18-16/17	18/19-17/18	20/21-18/19
1	-1,28924	1,495362	-0,35435
2	0,392084	0,688116	-1,32989
3	0,261829	0,05596	-0,11186
4	6,233062	10,33163	-3,00578
5	3,448276	2,222222	-9,29952
6	2,657005	2	-8,07382
7	-4,90196	1,804124	-12,2785
Gemiddeld	0,97158	2,656774	-4,92195

Noor. De procentuele toe- of afname is berekend ten opzichte van het voorgaande schooljaar

In tabel 3 zijn de procentuele toe- en afnames van de scores op de eindtoetsen van de afgelopen schooljaren van basisscholen met een onderwijskundig concept te zien. Voor conceptscholen geldt dat de scores in het schooljaar 2017/2018 gemiddeld gezien met 0,97% toenamen ten opzichte van het schooljaar 2016/2017. In 2018/2019 is een procentuele toename van 2,65% te zien van de behaalde gemiddelden ten opzichte van het voorgaande schooljaar 2017/2018. Als laatste is te zien dat in het coronaschooljaar 2020/2021 de behaalde gemiddelden voor de eindtoetsen weer dalen ten opzichte van het schooljaar 2018/2019, namelijk met 4,9%.



Figuur 1. Procentuele toe- en afnames scores eindtoets van reguliere- en conceptbasisscholen in de schooljaren 2016 tot en met 2021

Noot. De procentuele toe- of afname is berekend ten opzichte van het voorgaande schooljaar

In figuur 1 zijn de beschreven procentuele toe- en afnames weergegeven middels lijnen voor zowel conceptscholen als reguliere scholen. Te zien is dat de gemiddelde eindscores van beide typen scholen in het schooljaar 2020/2021 sterk gedaald zijn ten opzichte van het schooljaar 2018/2019.

4.1.3: Conclusie deelvraag één

Wanneer men kijkt naar de procentuele toe- en afnames van scores op de eindtoetsen de afgelopen schooljaren is te zien dat zowel concept- als reguliere basisscholen in een stijgende trend zaten, maar dat dit in het schooljaar 2020/2021 voor beide typen scholen veranderde in een dalende trend. Hoewel de eindscores in het schooljaar 2020/2021 voor beide typen scholen procentueel zijn gedaald ten opzichte van het voorgaande schooljaar, is te zien dat de procentuele afname hoger is voor scholen met een onderwijskundig concept dan voor reguliere scholen: 4,9% afname tegenover 1,5% afname.

4.2: Deelonderzoek twee

4.2.1: Beschrijving onderzoeksgroep

Uiteindelijk zijn er tien interviews afgenomen, waarvan vijf met schoolleiders van reguliere basisscholen en vijf met schoolleiders van conceptscholen. Bij de selectie van deze scholen is getracht zoveel mogelijk rekening te houden met de schoolweging van de betreffende scholen om een zo goed mogelijke vergelijking te kunnen maken. De gemiddelde schoolweging van Nederlandse basisscholen is zoals eerder beschreven iets onder de 30. De gemiddelde

schoolweging van de scholen in dit onderzoek is 29,68. Hierbij is de hoogste schoolweging een school met 33,62 als weging en als laagste schoolweging een school met 27,07 als weging. De beschrijvende statistieken zijn te zien in tabel 3. De interviews duurden elk gemiddeld zo'n 45 minuten.

Tabel 3
Kenmerken respondenten (interviews)

Respondent	Geslacht	Onderwijstype	School- weging	Leerling aantal
Respondent 1 (RR1)	Vrouw	Regulier	33,62	149
Respondent 2 (RR2)	Vrouw	Regulier	27,07	447
Respondent 3 (RR3)	Man	Regulier	32,48	402
Respondent 4 (RR4)	Vrouw	Regulier	29,39	465
Respondent 5 (RR5)	Vrouw	Regulier	27,42	804
Respondent 6 (RC6)	Vrouw	Concept (dalton)	28,35	337
Respondent 7 (RC7)	Vrouw	Concept (montessori)	31,13	344
Respondent 8 (RC8)	Vrouw	Concept (jenaplan)	27,41	321
Respondent 9 (RC9)	Vrouw	Concept (dalton)	30,99	119
Respondent 10 (RC10)	Man	Concept (dalton)	28,97	210

Noot. RR = Respondent Regulier. RC = Respondent Concept

Ook voor deze scholen is gekeken naar de behaalde eindscores de afgelopen jaren om een vergelijking te maken tussen de conceptscholen en de reguliere basisscholen. Bij de resultaten van deelonderzoek één was te zien dat reguliere basisscholen een minder grote procentuele daling hebben wanneer gekeken wordt naar de gemiddelde eindscores van 2020/2021 ten opzichte van 2018/2019 dan scholen met een onderwijskundig concept. Bij de geïnterviewde scholen bleek het niet mogelijk eenzelfde grafiek te maken als gedaan is voor de scholen uit de gemeente Apeldoorn (figuur 1) omdat drie van de vijf conceptscholen in de afgelopen jaren geswitcht zijn van type eindtoets. Om toch het effect van het coronajaar op de eindscores van ook deze scholen te laten zien is ervoor gekozen om alleen de procentuele toe- en afnames van het coronaschooljaar 2020/2021 ten opzichte van het voorgaande schooljaar 2018/2019 te laten zien. Dit was mogelijk omdat in deze schooljaren geen enkele school van eindtoets geswitcht is. De procentuele toe- en afnames van de tien geïnterviewde scholen staan in tabel 4 en 5. In figuur 2 is dit visueel weergegeven, waarbij het door de kleine omvang mogelijk was om per concept de gemiddelde procentuele toe- of afname weer te geven.

Tabel 4

Procentuele toe- en afnames scores eindtoets van geïnterviewde reguliere basisscholen in het schooljaar 2020/2021

School	20/21-18/19
1	-1,208403049
2	-1,056142301
3	-2,073170732
4	-0,503449562
5	-0,429745889
Gemiddeld	-1,054182307

Noot. De procentuele toe- of afname is berekend ten opzichte van het voorgaande schooljaar

In tabel 4 is te zien dat de vijf reguliere basisscholen allemaal een procentuele afname hebben in de gemiddelde eindscores van de eindtoets in het schooljaar 2020/2021 ten opzichte van het schooljaar 2018/2019. De gemiddelde procentuele afname van eindscores op de eindtoets dit jaar van de vijf reguliere scholen bij elkaar is 1,54%.

Tabel 5

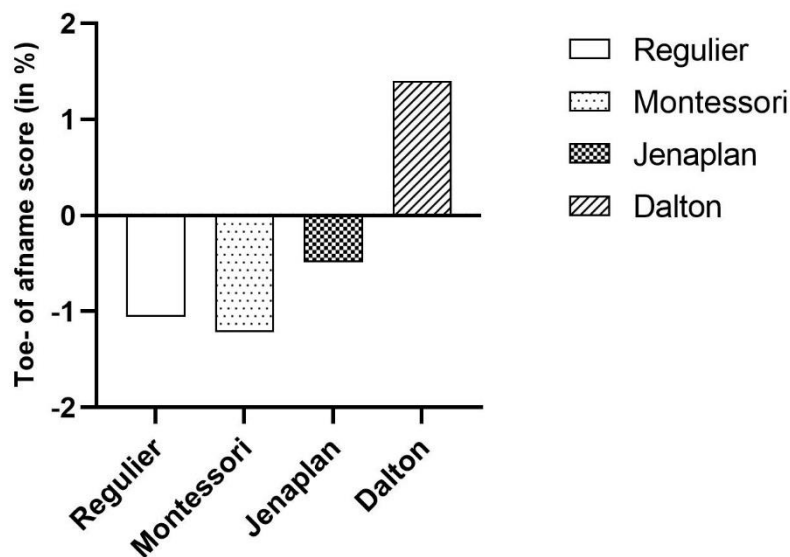
Procentuele toe- en afnames scores Centrale Eindtoets van geïnterviewde conceptbasisscholen in het schooljaar 2020/2021

School	20/21-18/19
6 (dalton)	-0,648989431
7 (montessori)	-1,217228464
8 (jenaplan)	-0,48828125
9 (dalton)	2,383790226
10 (dalton)	2,461899179
Gemiddeld	-0,06132194

Noot. De procentuele toe- of afname is berekend ten opzichte van het voorgaande schooljaar

In tabel 5 is te zien dat de vijf conceptbasisscholen allemaal niet allemaal procentuele afname hebben in de gemiddelde eindscores van de eindtoets in het schooljaar 2020/2021 ten opzichte van het schooljaar 2018/2019. Bij twee van de drie daltonscholen is een procentuele toename te zien ten opzichte van 2018/2019. De montessorischool heeft gemiddeld gezien de grootste procentuele afname in 2020/2021 ten opzichte van 2018/2019. De gemiddelde procentuele afname van eindscores op de eindtoets dit jaar van de vijf conceptscholen bij elkaar is 0,06%.

In deze kleinere onderzoeksgroep is een verschil te zien ten opzichte van de uitkomsten van deelonderzoek één. Waar in de gemeente Apeldoorn de eindscores van conceptscholen gemiddeld gezien met een hoger percentage afnamen dan die van reguliere basisscholen, is dat bij deze scholen andersom. In figuur 2 zijn de procentuele toe- en afnames van de basisscholen in een figuur te zien.



Figuur 2. Procentuele toe- en afnames scores eindtoets van geïnterviewde reguliere- en conceptbasisscholen

Noot. De procentuele toe- of afname is berekend ten opzichte van het schooljaar 2018/2019

In figuur 2 is te zien dat de gemiddelde eindscores in 2020/2021 van zowel de reguliere scholen als de conceptscholen van montessori- en jenaplanonderwijs procentueel gedaald zijn ten opzichte van 2018/2019. Daarnaast is goed te zien dat de daltonscholen een positieve uitzondering lijken te zijn, waar een gemiddelde procentuele stijging te zien is.

4.2.2: Deelvragen twee en drie

Om deelvragen twee en drie verder te beantwoorden is in gesprek gegaan met de schoolleiders van zowel conceptscholen als reguliere scholen. Deelvragen twee en drie luiden als volgt: ‘Hoe hebben schoolleiders van primaire basisscholen de crisis aangepakt en waarin verschillen scholen met en zonder een sterk afgebakend onderwijskundige visie in deze aanpak?’ en ‘Hoe komt het hebben van een onderwijskundige visie wel of niet terug in de aanpak van de coronacrisis?’

Uit de interviews kwamen een aantal hoofdonderwerpen naar voren. Deze hoofdonderwerpen zijn terug te vinden in de codeboom in bijlage 2. Uit de interviews bleek dat schoolleiders van beide typen scholen in hoofdlijnen veel over dezelfde dingen spraken en te maken hadden met dezelfde situaties. Naast de overeenkomsten waren er ook verschillen te zien. Dit waren zowel verschillen tussen conceptscholen en reguliere basisscholen, als verschillen tussen de conceptscholen onderling. Hierbij hing het van het concept af of dit positief of negatief uitpakte in het coronaschooljaar. Hieronder worden allereerst de grote overeenkomsten besproken per hoofdonderwerp. Daarna zullen de verschillen die naar voren zijn gekomen beschreven worden.

4.2.2.1: Overeenkomsten

1. Focus

Zowel tijdens de eerste lockdown als de tweede lockdown moest er op scholen veel geregeld worden. Om erachter te komen hoe scholen de crisis in eerste instantie hebben aangepakt is gekeken naar waar de focus in de beginperiode bij alle scholen op lag. Hier kwamen twee soorten antwoorden uit: de focus op contact en verbinding of de focus op het zo snel mogelijk realiseren van thuis onderwijs voor iedereen. Er waren geen zichtbaar grote verschillen in de antwoorden van schoolleiders van conceptscholen en reguliere scholen. Zowel respondenten 1 (RR1), 4 (RR4) en 5 (RR5) van reguliere scholen als respondenten 7 (RC7) en 8 (RC8) van conceptscholen gaven aan in te hebben gezet op contact en verbinding, waar respondenten 2 (RR2) en 3 (RR3) van reguliere scholen en respondent 6 (RC6) van een conceptschool aangaven de focus te hebben gelegd op het zo snel mogelijk omschakelen naar online onderwijs.

“Onze focus was heel duidelijk. Op de verbinding tussen alles, tussen kinderen onderling, tussen leerkrachten onderling, tussen leerkrachten en leerlingen. Dus de verbinding vonden wij het allerbelangrijkste. Dat ze elkaar zouden zien, dat ze weten wat ons bezig hield, dat we samen er voor stonden. Dat was echt het allerbelangrijkste.” – respondent 8 (RC8)

“Onze focus lag al heel snel op alle kinderen heel snel overstappen op online onderwijs.” – respondent 3 (RR3)

2. Omschakeling

Bekend is dat crises vaak zonder enige waarschuwing komen en er sprake is van tijdsdruk en onmiddellijke actie door de organisatie en leiders van de organisatie vereist wordt (Smith & Riley, 2012). De omschakeling van fysiek naar digitaal onderwijs vergde bij alle schoolleiders veel energie. Op zondag 15 maart 2020 werd besloten dat de scholen per maandag 16 maart allemaal gesloten moesten blijven (Van Gaalen & Keultjes, 2020). Hoe men is omgegaan met die omschakeling op de verschillende basisscholen is veel aan bod gekomen in de interviews.

Bijna elke schoolleider, zowel van reguliere scholen als van conceptscholen, gaf aan van te voren al met zijn of haar teamleden in gesprek te zijn geweest over de aanpak van de overgang naar digitaal onderwijs, ter voorbereiding op wat komen ging. Sommigen kort van te voren, anderen hadden al eerder geanticipeerd. Er kwamen geen duidelijke verschillen in voorbereiding tussen scholen met en zonder concept naar voren.

“Dat is wat er toen gezegd werd dat we dicht zouden gaan, en we dus online onderwijs moesten gaan verzorgen. Toen was het hele team is toen bij elkaar geweest. En toen nam iedereen, nam de ICT coördinator nam de rol in ‘we gaan zo snel mogelijk zorgen dat iedereen online les kan geven’. Die heeft het hele team een cursus Microsoft Teams gegeven zodat ze ermee overweg konden.. En toen hebben ze met elkaar afgesproken in de bouwen hoe de lessen eruit zouden zien, zodat zo snel mogelijk, ook in doorgaande lijn van 1 tot 8, maar ook naar ouders toe duidelijkheid gegeven kon worden hoe ons onderwijs eruit zou zien” – respondent 6 (RC6)

Maart he ja, toen hebben wij in, even kijken, dat schooljaar in oktober bij elkaar gezeten van stel nou dat die school dicht gaat. Toen nog met het idee van hij gaat heel even dicht, snap je. Toen hebben we toen al met elkaar gezeten en gezegd van oke wat willen wij nou, wat moet er allemaal geregeld worden op dat moment? Hoe ziet het protocol eruit, dat is ook al met de MR gedeeld, dus ouders hebben daar ook al input in gehad, hoe gaat je dagindeling er dan uit zien? En wat is daar handig in, een dagindeling van 9 tot 2. Oke wanneer moeten kinderen wel online zijn wanneer niet, dat hele stukje zeg maar dat het stond gewoon. Dus binnen no time, als een van de weinige scholen eigenlijk uit de stichting zaten we er al gelijk erbovenop” – respondent 1 (RR1)

Hoe snel men elke leerling had voorzien van een device om online les op te volgen verschilde. Dit lijkt echter niet te liggen aan het wel of niet hebben van een onderwijskundig concept, maar aan andere factoren, zoals bijvoorbeeld het hebben van een jong team waardoor de omschakeling naar digitaal soepel verliep wegens ervaring. Ook werkten enkele scholen voor de scholensluiting al met laptops waardoor er bijvoorbeeld direct genoeg devices waren voor elke leerling. Scholen waarbij niet elk kind direct toegang had tot een eigen device leenden deze uit of kregen via externe samenwerkingen met bijvoorbeeld de gemeente het voor elkaar om iedereen van een laptop te voorzien. Wanneer dit niet mogelijk was, werden er pakketten of kopieën uitgedeeld.

“Dat het ook wel bepalend was; wat heb je al in huis? Als ik niet al die computerprogramma's en al die hele cloud had en gewoon die hele service al had, dan zou ik misschien ook wel zijn gaan kopiëren. En we hebben ook nu voor één of twee kinderen dingen gekopieerd, want ouders hadden geen device, of te weinig. Die kregen een pakketje uiteindelijk ook wel mee.” – respondent 9 (RC9)

En ook de gemeente [...] had aangegeven, heb je problemen, laat het weten dat kunnen we voor laptops zorgen. Vanuit die grote betrokkenheid is er gewoon al heel snel toen gezorgd dat kinderen toch mogelijkheid hadden om online te komen.” – respondent 1 (RR1)

Verschil eerste en tweede lockdown

Tijdens de tweede lockdown was bij het overgrote deel het online onderwijs sneller geregeld. Onder andere respondent 4 (RR4) gaf aan meer voorbereid te zijn. Respondent 6 (RC6) zei dat

tijdens de eerste lockdown niemand ervaring had met zo'n situatie, maar dat tijdens de tweede lockdown zowel de onderwijsprofessionals als de ouders en de kinderen als ervaringsdeskundigen gezien konden worden waardoor de omschakeling soepeler verliep. Respondenten 2 (RR2), 5 (RR5), 8 (RC8) en 10 (RC10) gaven aan dat ze konden terugvallen op wat ze in de eerste lockdown al hadden neergezet. Daarnaast was er na de eerste lockdown tijd geweest voor reflectie en zorgde dit voor verbeteringen in het thuis onderwijs.

En we hebben ook gekeken van, stel dat een tweede lockdown komt, gaan we dan hetzelfde doen? Of gaan wat anders doen. En toen de tweede lockdown kwam, was het ook heel snel dat iedereen voort kon op waar we mee bezig waren.” – respondent 10 (RC10)

3. Invulling onderwijs tijdens de crisis

Focus

De focus van het gegeven onderwijs lag bij veel scholen op de kernvakken (rekenen, lezen, taal en spelling). Dit gaven zowel meerdere schoolleiders van reguliere basisscholen als schoolleiders van conceptbasisscholen aan.

“We hebben ook afgesproken welke vakken prioriteit krijgen, dat werden de kernvakken. Dus vanaf dinsdag konden de kinderen inloggen en werd er gewoon online lesgegeven met daarnaast nog een portaal dat kinderen ook zelfstandig verder konden.” – respondent 10 (RC10)

“Maar we hebben de basisvakken alleen, en sommige kinderen worden juist blij van al die creatieve vakken en cultuur dingen. En daar hebben ze de te kort in gehad helaas. Maar dat is ook bijna niet online te doen.” – respondent 6 (RC6)

Ook gaven een aantal conceptscholen aan in de beginperiode te hebben ingezet op herhalingsonderwijs, tegenover één reguliere school die hier de focus op had gelegd. Daarnaast hebben beide typen scholen aandacht gegeven aan online spellen en zogenoemde *challenges*. Vier schoolleiders van reguliere en drie schoolleiders van conceptscholen noemden dit nadrukkelijk.

“In alle bouwen zorgden we ervoor dat er ook tijd was voor spel. We hadden bijvoorbeeld muzieklessen die waren allemaal digitaal. Gingen we wel delen dat kinderen daar ook thuis mee aan de gang konden. En we zorgden ook altijd voor sport en spel activiteiten. Niet om samen te doen, want dat is een beetje lastig, maar ik weet wel dat ik een kleuterjuf zag en daar zat ik een keer bij en die gaf de kinderen allerlei opdrachten van ga op het einde van de tuin, pak iets uit die tuin en dan zag je al die kleuters wegrennen en die kwamen dan weer terug. Dat waren wel mooie dingen.” – respondent 8 (RC8)

“Maar ook wel ruimte voor sociale spelletjes he, van rode kaartje omhoog of groene kaartje omhoog, of ga zo snel mogelijk in huis een schoen zoeken, of kringgesprek, of 1 op 1 gesprekjes.” – respondent 1 (RR1)

Verskil eerste en tweede lockdown

De invulling van het onderwijs verschilde bij een aantal scholen tussen de eerste en de tweede lockdown. Waar in de eerste lockdown de focus op kernvakken of herhaling gericht was, gaven zes respondenten aan dat dit in de tweede lockdown werd uitgebreid. Respondent 5 (RR5) gaf aan dit te doen omdat ze de achterstand van kinderen zo klein mogelijk wilde houden en de ontwikkeling van kinderen meer wilde stimuleren in de tweede lockdown. Respondenten 8 (RC8) en 10 (RC10) pakten het reguliere programma van die desbetreffende weken op. Dit was nu mogelijk omdat zowel de kinderen als de leraren en ouders al ervaring hadden met het thuisonderwijs.

4. Leiderschap

Wat ook veel aan bod is gekomen tijdens de interviews is het leiderschap van de schoolleiders. Hoe hebben zij voor een effectieve aanpak van de crisis hun leiderschapsstijl moeten aanpassen? Respondent 1 (RR1) vat het leiderschap in de coronacrisis samen als:

‘Heel erg vooruit denken op iets waarvan je voordat het zover is nog niet kan geloven dat het zo ver is.’ Ze vervolgde: *Hoe kan ik dat goed zeggen, zeg maar dat we toen die studiedag gingen doen voor de eerste lockdown, daar waren heel veel mensen boos om. Die hadden zoiets van ja hallo gaan we een hele dag besteden, of een hele dag, groot dagdeel, besteden aan het hebben over een utopie eigenlijk? Ik hoor het ze nog zeggen. [...] En dat je dan toch zelf daarboven moet staan eigenlijk, maar wel de rust moet bewaren.* – respondent 1 (RR1)

Respondenten 2 (RR2) en 4 (RR4) bevestigden het belang van het bewaren van de rust in de organisatie als belangrijke taak voor de leiding in een crisis.

Besluitvorming

Daarnaast gaven 6 van de 10 schoolleiders aan vaker individuele beslissingen te hebben genomen. Hiervan waren er 3 van conceptscholen en 3 van reguliere scholen, dus dit gold ook voor beide schooltypen. Zij gaven aan dat er in tijden van crisis niet altijd genoeg tijd en ruimte is om het hele team bij elkaar te halen en over bepaalde beslissingen en onderwerpen in discussie te gaan. De verantwoordelijkheid ligt uiteindelijk bij de schoolleider, en dus werden er meer beslissingen dan normaal zonder overleg genomen. Het belang van duidelijke communicatie naar de collega's over de genomen beslissingen werd daarnaast meerdere keren genoemd.

Gecommuniceerd naar het team zo gaan we het doen en zij hadden gehoopt dat ze er iets meer inspraak in hadden mogen hebben. En toen, ik weet niet hoe ik het achteraf gedaan zou hebben toen dacht ik wel oh ja crisismanagement is echt anders dan management. Ze waren het niet van mij gewend. Mijn leiderschap is heel erg ik luister naar veel mensen, ik kijk naar alle kansen, uiteindelijk neem ik wel de beslissing. En nu had ik niet geluisterd naar iedereen; ik had gewoon een beslissing genomen. En ik

denk in crisissituaties moet je keuzes maken en omdat men dat niet van mij gewend was, was dat niet zo goed, viel dat niet zo goed. – respondent 8 (RC8)

En verder kan ik heel goed knopen doorhakken. Dus dat hielp ook nu. Want het was gewoon crisis. Dus er moesten gewoon besluiten vallen. Klaar. Valkuil is wel dat je dan soms, het moet geregeld worden, maar je hebt geen tijd om alles met iedereen te overleggen, maar het spanningsveld zit erin, je moet wel de connectie houden, dus dat is wel spannend.” – respondent 2 (RR2)

Drie schoolleiders gaven aan dat de vermoeidheid toenam naarmate de crisis langer duurt. Respondent 9 (RC9) zei het afgelopen jaar 24 uur per dag zeven dagen in de week ‘aan te hebben gestaan’. Respondent 6 (RC6) benadrukte dit ook:

“Het afgelopen jaar is het crisismanagement geweest. Dus eigenlijk continu op aan staan. In de weekenden, ‘s avonds als er weer een bericht kwam, is het bezig zijn met de groepen bemannen, is het ouders rustig zien te krijgen.” – respondent 6 (RC6)

Verbinding

Als laatste werd door meerdere schoolleiders het zorgen voor verbinding en het contact houden met mensen binnen de organisatie als belangrijke taak van de schoolleider genoemd. Doordat men elkaar niet meer dagelijks in de school zag was het lastiger om de verbinding te maken en te weten wat er speelde bij andere collega’s. In totaal gaven 3 van de 5 schoolleiders van conceptscholen dit aan en 3 van de 5 schoolleiders van reguliere basisscholen. Respondent 6 (RC6) gaf aan dat ze een aantal dingen had georganiseerd om elkaar online nog te blijven zien. Respondenten 4 (RR4) en 6 (RC6) gaven aan elke week minstens één keer met alle collega’s te bellen over hoe het met hen was. Ook de collega’s zaten namelijk vaak met jonge kinderen thuis waardoor er situaties waren die lastig te combineren waren.

“Je moet toch meer ook die teamspirit hebben, mensen toch wat vaker gewoon even een kaartje sturen of wat dan ook he, mensen zien, je ziet ze namelijk letterlijk minder, normaal loop je wel eens de klas in of observeren. Je kan niet vergaderen met het team wat we normaal altijd samen doen. Dat maakt het ingewikkelder. Je moet wel flexibeler zijn in het vinden van manieren om informatie te krijgen van je collega's en het in contact houden. – respondent 3 (RR3)

“Iedere week zitten we twee keer met het hele team even bij elkaar om dat te zoeken. Ik had contact met iedereen, ik appte, ik heb kaartjes gestuurd, alles gedaan om ze te laten weten van mocht er iets zijn dan ben ik er voor je”. – respondent 8 (RC8)

Sturing

Alle tien de schoolleiders gaven aan dat er goed contact is geweest met het bevoegd gezag het afgelopen jaar. Zij gaven alle tien aan dat er vanuit het bevoegd gezag bepaalde kaders of richtlijnen opgesteld werden, vaak vanuit instanties als de PO-Raad, waar zij zich aan moesten houden. Binnen die kaders konden de scholen beslissingen maken op basis van de eigen context.

Respondent 9 (RC9) gaf aan dat er soms ook ‘beredeneerd afgeweken’ mocht worden van de gestelde richtlijnen. Deze manier van werken werd als positief ervaren.

‘Er werden kaders gegeven, het protocol van de PO is daarin leidend geweest om dat te volgen. Ons bestuur biedt houvast maar als je het zelf kan mag je het ook zelf doen. – respondent 5 (RR5)

Dat gaat natuurlijk meer over de algemene updates of de algemene richtlijnen. En voor feedback en vragen wanneer het nodig was, en ondersteuning en dat vooral. [...] Meestal was dat een reactie op een soort versoepeling of juist een aanscherping van regels of lockdown. Dan kreeg je bericht van nou dat is besproken, zorg dat je een plan van aanpak hebt maar je was ook heel vrij zeg maar om per situatie een aantal zaken naar jouw of naar onze mening te doen. Dus niet, ja wel sturend in de zin van dit moet je allemaal geregeld hebben, maar geef ik mijn eigen invulling aan wat je doet. – respondent 4 (RR4)

5. Communicatie

Communicatie is het belangrijkste middel om de scholengemeenschap te voorzien van belangrijke informatie in crisistijd. Middels communicatie wordt richting, zekerheid en optimisme gegeven (Smith & Riley, 2012). Uit de interviews bleek vooral de communicatie met de ouders van kinderen anders verliep dan in normale jaren. Dat werd zowel via communicatiesystemen tussen ouders en leerkrachten gedaan als via de reguliere nieuwsbrief vanuit de school richting de ouders. Hierbij gaven schoolleiders van beide typen scholen aan dat duidelijkheid een van de belangrijkste speerpunten hierin was. Zowel duidelijkheid over welke beslissingen er genomen werden en waarom, duidelijkheid over wat er hierin verwacht werd van ouders als duidelijkheid over waar ze terecht konden voor eventuele vragen.

“Dus ik heb steeds heel uitgebreid gecommuniceerd naar ouders over; dit gaan we doen om deze en deze redenen, zo ziet het eruit. Dit zijn de tijden, dit zijn looproutes, dit zijn allerlei gezondheidsrisico's, bij deze vragen moet je bij mij zijn, bij die vragen bij de leerkracht. Dat werd zowel vanuit de leerkrachten als vanuit de ouders erg gewaardeerd.” – respondent 2 (RR2)

Meerdere schoolleiders van conceptscholen gaven daarbij aan dat zij richting ouders communiceerden dat het ook voor hen nieuw was en dat zij hun best gingen doen, maar niet alles konden weten.

“Ook heel veel gecommuniceerd via [communicatiesysteem]. Dat stond in principe ook dag en nacht aan, want ouders hadden ook tig vragen. Ik wist ook echt niet op alle vragen een antwoord, maar dat deelde ik dan ook. Dan zei ik ik ga de GGD even bellen of ik ga dit even doen of dat even doen. Dat heb ik ook uitgelegd, het is voor mij ook nieuw en ik kon het ook niet allemaal weten.” – respondent 9 (RC9)

“Wij hebben vooral met elkaar afgesproken. Je weet niet hoe dit gaat lopen, dat weten we niet. Maar we gaan allemaal enorm ons best doen. We gaan aan de ouders richtlijnen meegeven, van nou weet je, stel vooral al je vragen die er zijn. We kunnen niet altijd meteen antwoord geven, maar u mag van ons verwachten dat u binnen een dag antwoord heeft.” – respondent 7 (RC7)

4.2.2.2: Verschillen

Naast overeenkomsten zijn er op een aantal punten ook verschillen te zien. Zowel tussen conceptscholen en reguliere scholen, als tussen de verschillende conceptscholen onderling. Deze zullen hieronder per onderwerp beschreven worden.

In de interviews kwam op een aantal aspecten naar voren dat het onderwijskundige concept van de scholen die dat hadden voor sommige scholen van positieve invloed was het afgelopen jaar, en voor anderen juist minder zichtbaar kon zijn dan in normale situaties.

1. Omschakeling

Zo gaven alle drie de schoolleiders van daltonscholen (respondenten 6 (RC6), 9 (RC9) en 10 (RC10)) aan dat de daltonvisie naar hun mening een positieve invloed heeft gehad op de manier van omgaan met het thuisonderwijs het afgelopen jaar. Respondent 9 (RC9) vertelde dat de daltonvisie vooral is teruggekomen in de kernwaarden zelfstandigheid en doelmatigheid. Deze kernwaarden komen terug in de ondergrond en in de manier van omgaan met het thuisonderwijs, zowel door leerkrachten als leerlingen. Ook volgens respondent 10 (RC10) ging de overgang naar thuisonderwijs vlot mede doordat de kinderen al gewend waren om zelfstandig aan de slag te gaan. Hierdoor was het onderwijskundige concept een voordeel in de snelle omschakeling. Waar veel scholen nieuwe dag- of weekplanningen of takenkaarten moesten maken was dit al onderdeel van hoe het onderwijs op de daltonscholen gegeven werd. Respondent 6 (RC6) bevestigde deze gedachte en gaf aan dat de manier van werken, dus met dag- of weekplanningen, precies bleef zoals ze dat in de klas normaal ook deden.

“Op onze school werken we met takenkaarten, werken we vanuit zelfstandige werktijden met korte instructies en merkten we ook terug dat het een voordeel was nu met het thuisonderwijs. Dat dat de Dalton vaardigheden waaraan we al werken en hoe wij werken en met instructietijd, wisselingen en dergelijke. Dat we dat ook heel mooi in het online onderwijs konden inpassen, waardoor de meeste kinderen behoorlijk zelfstandig aan de slag konden en instructies konden volgen. Er was een groot voordeel van al hoe wij werken als Daltonschool. [...] Ook de leraren wisten heel goed, die konden hun takenkaart zo online zetten, want dit was niet anders dan hoe we het anders deden. [...] We werkten al vanaf jaar 1 bij Dalton met takenkaarten, dus we hadden al een systeem die je zo op kon zetten. En ik weet dat sommige scholen heel lang in herhalingsfase zaten of geen doorgaande lijn hadden of heel veel met boekjes kopiëren, terwijl wij heel erg in onze basis zijn gebleven. Dat waren echt grote verschillen.”
– respondent 6 (RC6)

“Ook de overgang vanuit de kinderen, dat ging vrij vlot. Ja, ook omdat er al werd gewerkt met een weekplanning. Kinderen konden als er geen instructie was konden zelfstandig daarmee verder gaan. Dat waren ze eigenlijk al helemaal gewend.” – respondent 10 (RC10)

Respondent 1, schoolleider van een reguliere basisschool gaf aan dat bepaalde focuspunten van

conceptscholen dit jaar zijn overgenomen op haar reguliere school. Dit zijn de hierboven beschreven week- en takenkaarten waar het daltonconcept vaak mee werkt.

“Maar als ik bijvoorbeeld naar onze [stichting] scholen kijk, we hebben wel een daltonschool er ook tussen zitten, dan denk ik dat ze daar ook wel met een weektaak of dagtaak gewerkt hebben, maar dat hebben wij hier natuurlijk ook. Dat hebben we hier ook meer ingezet, omdat ouders en kinderen dan ook meer een overzicht hadden en hey dit is wat er van mij verwacht wordt. Dus dat is dan wel ook iets specifiek wat daarbij hoort wat versterkt is.” – respondent 1 (RR1)

2. Onderwijstijden

Bijna alle scholen werkten met vaste instructiemomenten van de leerkracht. Alle vijf de schoolleiders van conceptscholen gaven hierbij duidelijk aan in eerste instantie niet de hele dag online onderwijs te verzorgen, omdat dat voor de kinderen niet haalbaar was of het volgens hen niet nodig was. Vaak ging het om instructiemomenten 's ochtends, en waren de kinderen 's middags vrij of lag de verantwoordelijkheid voor het doen van schoolwerk en eventueel inbellen voor vragen bij de kinderen zelf 's middags.

“Het was voor de kinderen niet vol te houden om van 's ochtends half negen/negen, en ik denk dat je daar zelf ook wel, ik heb dat ook als ik van half negen tot 's middags vier of drie alleen maar achter het scherm zit. Dat is iets waar je niet blij van wordt. Dus wij dachten ook je kunt beter de tijd die we hebben heel effectief en goed met de kinderen bezig zijn.” – respondent 6 (RC6)

De schoolleider van de jenaplanschool (RC8) gaf aan vanuit de visie van het jenaplanonderwijs vooral het belang van vrijheid te benadrukken. Zij communiceerden dan ook naar ouders dat de kinderen van de jenaplanschool niet de hele dag les kregen omdat men het belangrijk vond dat kinderen thuis hun eigen ding konden doen en dat leren niet alleen in lezen, taal of rekenen zit.

“Binnen de katholieke scholen leek het, en dat zijn allemaal traditionele scholen, nou dat was echt vreselijk. Ik vond dat vreselijk dat was echt het tegenovergestelde. De kinderen moesten om 9 uur inloggen om half 4 uitloggen, dan moesten ze het gemaakte werk kopiëren en doorsturen naar de leerkracht. Die gingen dat ook nakijken en als ze er niet waren was dat afwezig.” – respondent 8 (RC8)

De conceptschool met het montessorionderwijs (RC7) gaf aan vanuit de montessorivisie zoveel mogelijk vrijheid te hebben gegeven aan de kinderen voor het volgen van onderwijs. Echter bleek dat er in deze tijd behoefte was aan meer structuur, zowel bij professionals als ouders en kinderen. Respondent 7 (RC7) gaf aan dat deze vrijheid dan ook vrij snel ingeperkt werd omdat er gemerkt werd dat er in deze specifieke situatie behoefte was aan meer structuur.

“Maar we hadden bijvoorbeeld geen vaste tijden om in te bellen. Bij een bovenbouw was het niet van nou, van 10 tot of van 9 tot 11 hebben we online uitleg, maar was het veel meer van tussen half negen

en half zes is een juf altijd online. Kun je vragen stellen en werd er elke dag bekeken van nou, dan leg ik die som uit dan heb je andere lesjes, hierover kun je dat doen. Daarin merkte je gewoon dat het te vrij was voor kinderen en voor mijn professionals.” – respondent 7 (RC7)

Ze vervolgde:

“Bij de eerste lockdown hebben wij heel erg gekeken van hoe kunnen we doen vanuit onze visie? Welke vragen hebben kinderen, wat kunnen ze doen? Daarin zijn we al vrij snel teruggekomen van een, dan kom ik weer terug op de vrijheid in gebondenheid, dat was voor de kinderen, voor sommige kinderen in de eerste lockdown een te grote vrijheid. Waarbij wij merkten dat de behoefte, daar vroegen kinderen ook om, maar ook ouders, vertel me dan wat ze moeten doen. Niet hoe ze het moeten doen, maar wat ze moeten doen.” – respondent 7 (RC7)

Die vrijheid die gegeven werd vanuit de montessorivisie werd begrensd en gestructureerd naar vaste lestijden en -dagen. Respondent 7 (RC7) zei hierover dat dit wellicht minder montessoriaans klinkt, maar dat montessori ook afstemmen is op wat in de betreffende situatie nodig is.

Ook meerdere schoolleiders van reguliere scholen gaven aan dat ze gewerkt hebben met vaste instructiemomenten waarop de leerkracht online was. Er kwam geen eenduidige manier van de indeling van onderwijstijden van reguliere basisscholen naar voren. Respondent 5 (RR5) gaf aan drie keer per dag, elke dag, van half negen 's ochtends tot half vier 's middags onderwijs te verzorgen, respondent 4 (RR4) gaf aan dat er in ieder geval dagelijks contact moest zijn tussen de leraar en leerling maar dat de boodschap die meegegeven werd was ‘doe wat lukt en leg de lat niet te hoog’, in plaats van vaste takenkaarten die afgewerkt moesten worden.

“Dus bij ons was 3x op een dag een verplicht contactmoment, langdurig, zodat ouders ontlast werden en je ook je onderwijskwaliteit naar voren kan brengen. Wat je aan het doen bent dus niet alleen hoe gaat het met je maar ook we gaan nu dit doen, waarom ben je nog niet achter de camera verschenen.” – respondent 5 (RR5)

En hoewel de kernwaarden doelmatigheid en zelfstandigheid van het daltononderwijs goed zichtbaar werden het afgelopen jaar, gaf respondent 9 aan dat de kernwaarde samenwerken veel minder bereikt is. De focus op deze vaardigheid viel weg omdat iedereen individueel thuis zat. Ze gaf daarbij wel aan dat zodra de scholen weer open mochten hier extra focus op is gelegd. Ook respondenten 6 (RC6) en 8 (RC8) gaven aan dat de focus smaller werd tijdens de lockdowns. Zij gaven beiden aan dat het onderwijs tijdens het afgelopen jaar op een bepaalde manier veranderde naar het onderwijs waar zij eigenlijk niet voor staan. Zo zei respondent 8 (RC8) dat ze continu getracht heeft alles uit de visie van verbinding te doen maar dat dit lastig werd digitaal, en dat men in tijden van crisis sneller pragmatisch gaat denken in plaats van vanuit visie.

‘En dat was in crisissituaties waarin de verbinding zo ver weg was erg ingewikkeld. En het lastige is dan, dan moet je dus terugvallen op iets anders, en als dat zo niet in je DNA zit, niet in mijn DNA maar ook niet van mijn collega's, dan ontstaan er dingen als je uit verbinding bent, die wat ingewikkelder zijn.’ – respondent 8 (RC8)

3. Resultaten

Volgend op het thuisonderwijs is de eindtoets in het afgelopen schooljaar wel weer afgenomen, in tegenstelling tot het schooljaar 2019/2020 (Algemene Vereniging Schoolleiders [AVS], 2020). Respondent 2 (RR2) zei hierover dat ze merkte dat er de afgelopen periode angsten ontstonden over achterstanden. Vier van de vijf schoolleiders van conceptscholen zei in mindere mate waarde te hechten aan de resultaten van de eindtoets dit jaar, tegenover één schoolleider van een reguliere basisschool die zich hier zo over uitsprak (RR5). Respondenten 6 (RC6), 7 (RC7) en (RC9) gaven aan niet veel waarde te hechten aan de scores maar ze wel te zien als een nulmeting, om te zien welke hiaten er zijn ontstaan en het een vertrekpunt is hoe nu verder te gaan. Respondent 8 (RC8) zei er niet veel waarde aan te hechten omdat ze ook zonder eindtoets de kinderen goed in beeld kan hebben.

Wat betreft resultaten en achterstanden die zijn opgelopen spraken respondenten 1 (RR1), 3 (RR3), 5 (RR5), 7 (RC7) en 8 (RC8) allen uit dat er vertrouwen moet zijn in de kinderen en het leerpotentieel van deze kinderen. Respondent 8 (RC8) gaf aan zich geen enkele zorgen te maken over de resultaten en er alle vertrouwen in te hebben dat de kinderen hun eigen weg vinden en tot fantastische dingen gaan komen. Respondent 5 (RR5) gaf aan dat de eindtoets dit jaar een vertekend beeld geeft omdat er naast het onderwijskundige gedeelte wat de eindtoets meet een heleboel andere vaardigheden geleerd zijn die de eindtoets niet toetst. Respondenten 1 (RR1), 7 (RC7) en 8 (RC8) bevestigden dit laatste ook.

“Het geeft inzichtelijk hoe, wat we vragen wat je in het onderwijs hebt geleerd, maar volgens mij zijn er heel veel dingen die we de afgelopen periode hebben geleerd maar niet gevraagd zijn in een toets. Dus het geeft een heel vertekend beeld.” – respondent 5 (RR5)

4.2.3: Conclusie deelvragen twee en drie

Deelvragen twee en drie luiden: *‘Hoe hebben schoolleiders van primaire basisscholen de crisis aangepakt en waarin verschillen scholen met en zonder een sterk afgebakend onderwijskundige visie in deze aanpak?’* en *‘Hoe komt het hebben van een onderwijskundige visie wel of niet terug in de aanpak van de coronacrisis?’*

Er bleken zowel overeenkomsten als verschillen te zijn geweest in de aanpak van de crisis tussen de geïnterviewde schoolleiders. Te zien is dat schoolleiders van beide typen scholen zich qua focus van het crisismanagement gericht hebben op ofwel een zo snel mogelijke omschakeling naar online onderwijs, ofwel het houden van verbinding tussen leerlingen en de school. Hierin kwamen geen duidelijke verschillen tussen concept- en reguliere scholen naar voren. Voor een snelle omschakeling is elke school van te voren in gesprek gegaan met zijn of haar medewerkers voor het bedenken van een aanpak. Hoe snel dit ging was verschillend, maar hing vaak af van andere factoren dan het wel of niet hebben van een onderwijskundig concept. Opvallend hierin was dat daltonleiders allemaal aangaven voordeel te hebben gehad van hun concept in het snel kunnen schakelen. De focus voor de invulling van het onderwijs lag voornamelijk op de kernvakken, zowel bij conceptscholen als reguliere scholen. Ook gaven beide typen scholen het belang van sport- en spelactiviteiten aan. Het leiderschap in tijden van crisis bestond voornamelijk uit continu ‘aan staan’ en toch de rust bewaren. Er werden zowel door schoolleiders van reguliere scholen als van conceptscholen meer individuele beslissingen genomen. Verder was het tot stand brengen (of houden) van contact en verbinding tussen collega’s een belangrijk punt voor alle schoolleiders. Qua resultaten van dit onderwijsjaar gaf de meerderheid van de conceptscholen aan in mindere mate waarde te hechten aan de resultaten van de eindtoets dit jaar, tegenover één schoolleider van een reguliere basisschool.

Daarnaast bleek dat sommige concepten positief uitvielen in de coronacrisis, en sommige concepten minder goed aan hun visie konden vasthouden. Dit kwam zowel in de objectieve cijfers van de eindscores terug als in de gesprekken met de schoolleiders. Zo bleek dat de werkwijze van daltonscholen pre corona ook goed werkte tijdens de coronacrisis. De focus die daltonscholen normaliter al hebben op zelfstandig werken bleek een positieve invloed te hebben op hoe er met de crisis omgegaan kon worden afgelopen jaar. De focus op vrijheid die de jenaplan- en montessorischolen daarentegen normaliter hebben was lastiger te behouden tijdens de coronacrisis. Deze vrijheden en bredere focussen moesten dan ook ingeperkt worden, wat leidde tot meer traditionele vormen van onderwijs waar sommige leiders van conceptscholen normaliter niet voor staan.

Hoofdstuk 5: Discussie

Waar andere onderzoeken naar het primair onderwijs in deze crisisperiode zich vooral focussen op het welzijn en de leerprestaties van kinderen (Bulder et al., 2020), legt dit onderzoek de focus op het vergelijken van twee verschillende typen basisscholen: reguliere basisscholen zonder een onderwijskundig concept en traditionele vernieuwingsscholen met een onderwijskundig concept. De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal stond luidde als volgt: *‘Hoe hebben scholen met en zonder een onderwijskundig concept in het primair onderwijs de (corona)crisis het afgelopen jaar aangepakt, hoe verschillen zij hierin en wat kan men hiervan leren?’*

Onderzoek hiernaar draagt bij aan de tot nu toe geringe kennis over de verschillen tussen regulier onderwijs en conceptonderwijs. De indruk vanuit leden van de PO-Raad (schoolbestuurders) was dat scholen met een onderwijskundig concept beter door de crisis zijn gekomen dan reguliere basisscholen. De verwachting was dan ook dat dit te zien zou zijn in de objectieve data die geanalyseerd is in dit onderzoek. Daarnaast heerste het idee dat ook de aanpak van schoolleiders van conceptscholen anders was, omdat schoolbestuurders de indruk kregen dat zij de situatie ‘beter voor elkaar hadden’.

Uit de eerder besproken resultaten blijkt dat in beide deelonderzoeken geldt dat voor allebei de schooltypen de scores op de eindtoetsen in het afgelopen schooljaar gedaald zijn ten opzichte van de scores in het schooljaar 2018/2019. Opvallend is dat in deelonderzoek één de procentuele daling groter is bij scholen met een onderwijskundig concept dan bij reguliere basisscholen zonder een onderwijskundig concept. Dit komt dus niet overeen met de verwachting vanuit de PO-Raad. Chai et al. (2017) gaven aan dat het nastreven van een visie of bepaalde waarden binnen de organisatie indirect zorgt voor meer effectiviteit binnen een organisatie. Dat is wanneer gekeken wordt naar de objectieve eindcijfers van deelonderzoek één van het schooljaar 2020/2021 in het geval van de conceptscholen niet zo. Gesteld kan worden dat het nastreven van de onderwijskundige visie niet tot meer effectiviteit heeft geleid in het onderwijs dan scholen zonder een onderwijskundige visie wanneer gekeken wordt naar de scores op de eindtoetsen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat conceptscholen normaliter pleiten voor een ruimere kijk op de inrichting van onderwijs (Sins & Van der Zee, 2015; Koelink, 2021). In de verkenning van de aanpak van de crisis middels de interviews bleek dat meerdere schoolleiders van conceptscholen concessies hebben moeten doen aan hun concept wanneer het ging om de invulling van het onderwijs en in bepaalde mate terug moesten naar een meer traditionele vorm van onderwijs. Wanneer kinderen op conceptscholen deze manier

en vorm van onderwijs niet gewend zijn kan het zijn dat zij het afgelopen jaar niet volledig tot hun recht zijn gekomen wat betreft prestaties. Een andere verklaring kan ook in de ruimere kijk op onderwijs liggen (Sins & Van der Zee, 2015). Schoolleiders van conceptscholen uit de interviews gaven vaker het belang van vrijheid aan dan schoolleiders zonder concept. Het zou kunnen dat de geboden vrijheid, in de vorm van halve lesdagen of minder belang hechten aan structurele aanwezigheid, heeft geleid tot minder lessen op conceptscholen dan op reguliere basisscholen. Zo kan het dat ondanks dat de focus van het onderwijs voor beide typen vaak op de kernvakken lag, de kinderen van conceptscholen minder onderwijs hebben gevolgd. Vanuit het oog van schoolleiders van conceptscholen om in die tijd andere dingen te leren, maar vanuit het perspectief van scores op de eindtoets hebben zij minder geleerd.

In deelonderzoek twee was te zien hoe de verschillende concepten apart van elkaar gescoord hebben ten opzichte van het schooljaar 2018/2019. Daar bleek dat zowel reguliere, montessorien en jenaplanscholen gedaald zijn qua scores ten opzichte van 2018/2019, waarbij de montessorischool de grootste procentuele daling had. Een opvallende uitzondering lijken de daltonscholen, waarbij de gemiddelde eindscores juist zijn toegenomen. Dit bevestigt deels de gedachte vanuit de PO-Raad, maar alleen voor het daltonconcept. Een verklaring voor deze verschillen kan liggen in de focus die de verschillende concepten op het onderwijs leggen (Koelink, 2021). Zo ligt bij het montessorionderwijs de focus op vrijer onderwijs en wordt er van de individuele motivatie die vanuit het kind komt uitgegaan (Karels, 2020). Waar uit onderzoeken voor de coronacrisis bleek dat montessorischolen juist positieve resultaten haalden ten opzichte van reguliere scholen (Sins & Van der Zee, 2015; Lillard & Else-Quest, 2006; Dohrmann et al., 2007), geldt dit dus niet voor deze vorm van onderwijs tijdens deze coronacrisis. De vrijere vorm van onderwijs moest zoals eerder beschreven ingeperkt en aangepast worden tijdens de coronacrisis. Hetzelfde geldt voor de jenaplanschool: de zo breed mogelijke focus op onderwijs moest ook hier uit noodzaak versmald worden. Uit het onderzoek van Sins en Van der Zee (2015) bleek dat daltonscholen voor de coronacrisis veelal gelijk getrokken kunnen worden met reguliere basisscholen qua resultaten. Bij daltonscholen ligt de focus op zelfstandigheid van de leerlingen (Dalton, z.d.). Leerlingen plannen de taken die zij moeten uitvoeren zelfstandig en voeren deze zelfstandig uit. De dag- en weekplanningen die in het daltononderwijs voor de coronacrisis al gebruikt werden, waren tijdens deze crisis handig en effectief. Ook de schoolleiders van daltonscholen gaven aan dat omdat de kinderen al gewend waren aan deze manier van werken de omslag qua onderwijs niet zo groot was als

bijvoorbeeld bij andere scholen. Dit kan een verklaring zijn voor de positieve cijfers uit deelonderzoek twee voor daltonscholen.

Naast de resultaten van de verschillen in objectieve cijfers is er in dit onderzoek gekeken naar het crisismanagement van de schoolleiders, of zij moesten veranderen van focus of leiderschapsstijl in tijden van crisis en of er eventuele verschillen hierin waren tussen schoolleiders met en zonder een onderwijskundig concept. Dit onderzoek wijst uit dat er zowel overeenkomsten als verschillen zitten in de aanpak van de crisis van schoolleiders van scholen met en zonder onderwijskundig concept. Toen op 15 maart 2020 bekend werd dat vanaf 16 maart de basisscholen in Nederland voorlopig de deuren moesten sluiten, was er sprake van crisismanagement op de basisscholen (Smith & Riley, 2012). Mitroff et al. (1987) en Boin et al. (2016) gaven beiden het belang aan van een snelle detectie van een aankomende crisis. Uit de interviews bleek dat alle scholen al voor die ene zondag in maart bij elkaar hadden gezeten om de aanpak van een eventuele schoolsluiting te bespreken. Er werden plannen van aanpak gemaakt, men dacht na over de invulling van het onderwijs en personeel werd bekend gemaakt met digitale programma's zoals MS Teams. Mitroff et al. (1987) beschrijven dit als voorbereidingsmaatregelen, wat effectief crisismanagement ten goede komt. En wanneer de schoolleider in kwestie zelf niet de middelen had om dit voor elkaar te krijgen, werden er zoals Harris (2020) al aangaf samenwerkingsverbanden tot stand gebracht om dit wel te kunnen realiseren. Er kwamen geen grote verschillen in deze voorbereidingsfase naar voren tussen beide schooltypen. Dit kan komen doordat alle scholen te maken hadden met dezelfde situatie: ze moesten sluiten en er moest op een manier gezorgd worden voor thuisonderwijs. Hoe scholen die omschakeling of thuisonderwijs ook invulden, er moest in beide gevallen een plan gemaakt worden dat over deze aspecten nadacht.

Het onderzoek toonde ook aan, in lijn met de besproken literatuur, dat de leiderschapsstijl van schoolleiders aangepast werd op de crisissituatie. In tijden van crisis wordt er altijd gekeken naar de leider van de organisatie (Boin & Hart, 2003; Zhang et al., 2012). Schoolleiders van beide typen scholen bevestigden dit beeld. Er werden andere dingen van hen gevraagd in tijden van deze crisis dan in normale perioden. Zij gaven aan meer individuele beslissingen te hebben genomen dan normaal. Het belang van het vermogen van een leider om goede beslissingen te maken (Boin et al., 2013) kwam dus sterk naar voren. Dit kwam meer naar voren dan de democratische structuren die volgens Heifetz et al. (2009) benodigd zijn in een crisis. Wel hebben meerdere schoolleiders aangegeven naar externe betrokkenen dat de situatie voor hen ook nieuw is en dat zij niet op alles direct een antwoord hebben. Dit ligt in lijn met het

gedachtegoed van Heifetz et al. (2009), wat stelt dat individuele leidinggevers niet altijd het vermogen hebben om alles wat er gebeurt direct te begrijpen.

Ook de focus op de verbinding met de medewerkers was een onderdeel van leiderschap dat beide typen schoolleiders toonden en meer naar voren kwam de afgelopen maanden dan voor corona. Door een oprechte blijk van zorg voor het welzijn van medewerkers kan de band tussen medewerkers en de schoolleiding versterkt worden, en zorgen voor extra motivatie bij medewerkers (Smith & Riley, 2012). Schoolleiders zorgden middels belletjes of het sturen van een kaartje voor deze blijk van zorg voor het welzijn van medewerkers. Ook bevestigden de schoolleiders in dit onderzoek het belang van duidelijke communicatie in tijden van crisis. Communicatie is het belangrijkste middel waarmee een leider zijn schoolgemeenschap kan voorzien van richting, zekerheid en optimisme (Smith & Riley, 2012). Effectieve communicatie met de schoolgemeenschap heeft gezorgd voor minder verwarring en minder verkeerde informatie.

Als laatste stellen onder andere Boin et al. (2003), Mitroff et al. (1987) en Smith en Riley (2010) dat het proces van reflectie op de crisis een belangrijk punt is qua leiderschap in een crisis. Zowel scholen met als zonder onderwijskundig concept hebben na de eerste lockdown met elkaar gekeken naar wat er anders of beter kan en konden dit vervolgens toepassen tijdens de tweede lockdown. Dit resulteerde in een snellere omschakeling en meer structuur in de tweede lockdown, wat het positieve effect van reflectie bevestigt.

Het onderzoek toont dus overeenkomsten in de aanpak van de crisis van schoolleiders met en zonder onderwijskundig concept op de punten van voorbereiding, omschakeling, communicatie en veranderingen in de manier van leidinggeven. Toch kwamen er uit de interviews met de schoolleiders die normaliter leidinggeven middels een onderwijskundige visie ook een aantal verschillen naar voren. Een gedeelde visie verwijst naar het collectieve begrip van de visie, missie en kernwaarden van een organisatie onder de leden van een bepaalde groep (Chai et al., 2017), in dit geval medewerkers en kinderen van de school.

De verschillen die naar voren kwamen tussen deze twee groepen zitten onder andere in de aangehouden onderwijstijden en de kijk op resultaten. Scholen met een onderwijskundig concept, welke dus een sterke visie nastreven, vinden het traditionele klassikale onderwijs vaak te star (Sins & Van der Zee, 2015). Dit kan een verklaring zijn voor het feit dat de meerderheid van de conceptscholen koos voor meer vrijheid van de kinderen in plaats van te zorgen voor hele dagen online onderwijs, in tegenstelling tot een aantal reguliere basisscholen. Hierin komt

de nadruk van veel concepten op bijvoorbeeld de zelfredzaamheid en zelfregie van leerlingen naar voren (Koelink, 2021). Daarnaast geven schoolleiders van conceptscholen ook vaker dan schoolleiders van reguliere basisscholen aan minder waarde te hechten aan de resultaten van de eindtoetsen dit schooljaar, vanwege het thuisonderwijs. In lijn met de nadruk op zelfredzaamheid, zelfregie en eigen verantwoordelijkheid gaven zij aan dat kinderen enorm veel geleerd hebben deze periode, buiten wat de eindtoetsen vragen om. Dit kan ook een verklaring zijn voor de sterkere procentuele daling van de gemiddelde eindscores bij conceptscholen dan bij reguliere scholen.

De concepten kwamen niet zozeer naar voren in een verschillende aanpak van de crisis, maar meer in de omgang met de situatie van zowel kinderen als medewerkers van de scholen. Schoolleiders van daltonscholen gaven allen aan dat het concept een positieve invloed had in deze crisissituatie, wegens de zelfstandigheid van zowel de leraren als de kinderen. Hier is te zien dat het concept ook van toepassing is op de medewerkers van deze scholen en hun teams (Koelink, 2021). Zelfs reguliere scholen zijn gaan werken met methoden die passen bij het daltononderwijs, omdat dat in deze specifieke situatie zorgde voor structuur en duidelijkheid. Toch hebben conceptscholen ook concessies moeten doen en hun onderwijskundige visie soms wat los moeten laten. Dit is in lijn met wat Martin et al. (2014) stellen over het nastreven van een visie: er moet wel gezorgd worden dat de visie en de bijbehorende kernwaarden realistisch en haalbaar zijn. Wanneer bijvoorbeeld bleek dat de vrijheid die de montessorischool gaf aan hun kinderen in deze situatie niet effectief was, is meer structuur aangebracht. Het is de rol van de leider om de heldere visie te verbinden met de behoeften die op dat moment aanwezig zijn (Demiroz & Kapucu, 2012).

5.1: Methodologische beperkingen

Binnen dit onderzoek zijn een aantal methodologische beperkingen. Een eerste beperking is de grootte van de onderzoeksgroep. Het respondentenaantal van tien gaf zicht op de aanpak van de crisis door vijf schoolleiders van reguliere en vijf schoolleiders van conceptscholen te interviewen. Het werven van respondenten ging via het Impactteam van de PO-Raad, waardoor het onderzoek afhankelijk was van welke schoolleiders tijd en interesse hadden. Omdat het onderzoek binnen een bepaalde periode afgerond moest worden kon er bij de selectie van schoolleiders geen rekening gehouden worden met de leerlingenaantallen van de scholen waar de respondenten leiding aan gaven. Daarnaast kon er door de beperkte tijd en respons ook geen rekening gehouden worden met de concepten die deelnamen aan het onderzoek. Uiteindelijk waren er binnen de vijf geïnterviewde conceptscholen drie verschillende concepten betrokken:

montessori-, dalton-, en jenaplanonderwijs. Om iets te kunnen zeggen over de traditionele vernieuwingsscholen in het algemeen zouden ook freinetscholen en vrije scholen meegenomen moeten worden in het onderzoek. De beperking van het kleine respondentenaantal is geprobeerd te verkleinen door de analyse van de objectieve gegevens uit de gemeente Apeldoorn toe te voegen. Echter doordat voor de gegevens van deze scholen telefonisch contact opgenomen moest worden, vielen ook hier een aantal scholen af. Uiteindelijk was deze groep te klein om een statistische toets uit te voeren om te zien of de gevonden procentuele toe- of afnames significant verschilden tussen beide groepen. In dit onderzoek konden daarom alleen de zichtbare trends beschreven worden.

Over de interpretatie van de trends kan niet zomaar aangenomen worden dat de daling volledig te wijten is aan de coronacrisis. De crisis speelt zeer waarschijnlijk een grote rol in de afnames van de gemiddelde scores van de eindtoetsen dit jaar, echter kunnen die afnames ook aan andere factoren liggen. Zo gaf een schoolleider aan dat er in het schooljaar 2020/2021 sowieso een daling verwacht werd ten opzichte van het voorgaande jaar, omdat de groep 8 klas dat jaar al hun hele schoolcarrière lager scoorde dan gemiddeld voor die school. Daarnaast is het van belang om op voorhand vast te stellen dat scholen het concept op een juiste manier toepassen om uitspraken te kunnen doen over de effecten van deze schoolconcepten (Sins & Van der Zee, 2015). Doordat dit niet onderzocht is voor de scholen in de gemeente Apeldoorn wordt de interpretatie van de bevindingen bemoeilijkt. De negatieve uitkomsten kunnen in plaats van het gevolg te zijn van het omarmen van het concept ook komen door een gebrekkige implementatie van het concept. Verder kunnen conceptscholen ook behoorlijk verschillen in de accenten die zij leggen bij de invulling van het onderwijs (Koelink, 2021). Door drie soorten conceptscholen als één groep te zien wordt er in deelonderzoek één geen rekening gehouden met de onderlinge verschillen. Door ook de cijfers van de scholen van de geïnterviewde schoolleiders mee te nemen en met deze schoolleiders in gesprek te gaan over de aanpak is getracht deze beperking te verkleinen en in deelonderzoek twee wel aandacht aan geschonken.

5.2: Vervolgonderzoek

Naast de bevindingen roept dit onderzoek ook een aantal vragen op. Worden de verschillen en overeenkomsten ook gevonden wanneer er onderzoek gedaan wordt in heel Nederland? Wat zijn de verschillen tussen de conceptscholen onderling, als er op nationaal niveau onderzoek gedaan wordt? Hoe verhouden conceptscholen en reguliere scholen zich tegenover elkaar in normale situaties? En hoe verhouden de verschillende conceptscholen zich tegenover elkaar in normale situaties? Vervolgonderzoek zou gebaat zijn bij een grotere onderzoekspopulatie. Door

meer scholen te betrekken in het onderzoek zou allereerst een algemeen beeld gegeven kunnen worden over de verschillen tussen deze twee typen scholen in normale situaties. Hoewel dit onderzoek bijdraagt aan de kennis over de verschillen tussen deze typen scholen, is onderzoek naar die verschillen tot nu toe nog erg gering. Bij een grotere onderzoekspopulatie is het ook mogelijk om statistische methoden toe te passen. Hierdoor kan onderzocht worden of de gevonden verschillen significant zijn of juist niet. Daarnaast kunnen de verschillen tussen conceptscholen onderling eventueel inzicht bieden in methoden die wel of niet (positief) van invloed zijn op de leerprestaties van kinderen. Waar uit dit onderzoek bleek dat het daltonconcept in tijden van de coronacrisis positief van invloed was, is het interessant om te kijken hoe dit in andere situaties is.

5.3: Conclusie

Concluderend kan gesteld worden dat dit onderzoek zowel overeenkomsten als verschillen tussen conceptscholen en reguliere scholen in de aanpak van de coronacrisis heeft aangetoond. De overeenkomsten zitten voornamelijk in de algemene, grotere factoren als detectie, omschakeling, focus en veranderende leiderschapsstijlen. Dit is waarschijnlijk zo omdat ze allemaal te maken hebben gehad met dezelfde crisissituatie. Verschillen zitten in de aangehouden onderwijstijden en de waarde die aan de onderwijsresultaten gehecht worden dit jaar. De verwachting die vanuit leden van de PO-Raad heerste, dat scholen met een sterke visie beter door de crisis zijn gekomen, wordt over het algemeen niet bevestigd. In deelonderzoek twee wordt deze verwachting alleen bevestigd voor scholen met een daltonconcept. De effectiviteit van conceptscholen bleek in deelonderzoek één lager te zijn dan die van reguliere basisscholen wanneer gekeken wordt naar de behaalde eindscores het afgelopen schooljaar. Dit kan wellicht verklaard worden doordat de visie die men normaliter nastreeft in deze specifieke situatie juist minder tot uiting kon komen. De visie van daltonscholen kwam juist positief tot uiting, wat juist leidde tot goede resultaten ten opzichte van voorgaande jaren. Over het algemeen werd de crisis dus veelal hetzelfde aangepakt door beide typen scholen, maar ligt het binnen de conceptscholen aan de focus van de specifieke concepten of deze in tijden van de coronacrisis positief of negatief uitpakken.

5.4: Praktische aanbevelingen

Vanuit de bevindingen in dit onderzoek zijn er een aantal aanbevelingen voor de praktijk. Aanbevolen aan scholen wordt om te zorgen voor enige mate van structuur binnen de scholengemeenschap. Zodat zowel leraren, ouders als kinderen weten waar ze aan toe zijn en de tijd die besteed wordt aan onderwijs ook effectief en efficiënt besteed kan worden. Wanneer

men voorbereid wil zijn op een toekomstige crisis waarbij het onderwijs nogmaals vanuit huis gegeven moet worden is het van belang dat scholen zelfstandigheid van de kinderen stimuleren. Een andere aanbeveling voor de praktijk is op het niveau van schoolbesturen. Het bieden van kaders of richtlijnen waar scholen zich aan moeten houden zorgt voor rust. Zowel bij schoolleiders als andere betrokkenen van de scholengemeenschap, omdat de grote beslissingen voor alle scholen dan hetzelfde zijn. Daarnaast is elke school natuurlijk wel anders en heeft het rekening te houden met de eigen context. Schoolbesturen moeten vertrouwen op schoolleiders en leerkrachten op de scholen, zij weten zelf goed wat hun eigen leerlingen nodig hebben en kunnen binnen de context van de eigen school kleinere beslissingen nemen. Een laatste aanbeveling voor de praktijk is om voorbeelden te verzamelen en te bundelen van positieve resultaten van manieren waarop scholen zijn omgegaan met de crisis. Denk hierbij bijvoorbeeld aan verschillende lesmethoden of online instructiefilmpjes. Door positieve resultaten met elkaar te delen kan van elkaar geleerd worden en het beste voor de kinderen op de school bereikt worden.

Referenties

- Algemene Vereniging Schoolleiders [AVS]. (2020, 6 juli). *Datums afname eindtoets primair onderwijs 2020-2021 bekendgemaakt*. <https://avs.nl/actueel/nieuws/datums-afname-eindtoets-primair-onderwijs-2020-2021-bekendgemaakt/>
- Bell, J., & Harrison, B. T. (Eds.). (2018). *Vision and values in managing education: Successful leadership principles and practice*. Routledge
- Benders, L. (2020, 24 augustus). *Triangulatie (mixed methods) in je scriptie*. Scribbr. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/triangulatie-mixed-methods/>
- Boeije, H. R. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen Boom onderwijs*. Den Haag.
- Boin, A., & Hart, P. T. (2003). Public leadership in times of crisis: mission impossible?. *Public administration review*, 63(5), 544-553. <https://doi.org/10.1111/1540-6210.00318>
- Boin, A., Hart, P. T., Stern, E., & Sundelius, B. (2016). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. (2e ed.) Cambridge University Press.
- Boin, A., Kuipers, S., & Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration*, 18(1), 79-91. <https://doi.org/10.1080/12294659.2013.10805241>
- Brink, H. I. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), 35-38.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryson, J. M. (2015). Strategic planning for public and nonprofit organizations. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition* (pp. 515-521). Elsevier Inc.. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.74043-8
- Bulder, E., Oomens, M., Ploeg, S., & Suijkerbuijk, A. (2020). *Periodieke peiling COVID-19 in het funderend onderwijs: Meting week 7 t/m 11 december 2020*. Oberon. [Periodieke+peiling+COVID19+december+20210104 \(2\).pdf](#)
- Chai, D. S., Hwang, S. J., & Joo, B. K. (2017). Transformational leadership and organizational commitment in teams: The mediating roles of shared vision and team-

- goal commitment. *Performance Improvement Quarterly*, 30(2), 137-158. doi: 10.1002/piq.21244
- Coombs, W. T. (2014). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding*. Sage Publications.
- Cutlip, S.M., Center, A.H. & Broom, G.M. (2006). *Effective public relations*. 9th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International.
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., & McCulloch, A. W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field methods*, 23(2), 136-155. doi: 10.1177/1525822X10388468
- Demiroz, F., & Kapucu, N. (2012). The Role of Leadership in Managing Emergencies and Disasters. *European Journal of Economic & Political Studies*, 5(1).
- Deverell, E., & Olsson, E. K. (2010). Organizational culture effects on strategy and adaptability in crisis management. *Risk Management*, 12(2), 116-134. doi:10.1057/rm.2009.18
- De Vries, F. E. (2016). *Leiderschap en communicatie tijdens een organisatieverandering* [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Scriptiearchief. <https://studenttheses.library.uu.nl/search.php?language=nl>
- Dingemanse, K. (2021). *Ultiem stappenplan voor het coderen van interviews*. Scribbr. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/coderen-interview/>
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High school outcomes for students in a public Montessori program. *Journal of research in childhood education*, 22(2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/02568540709594622>
- Elliott, D., Harris, K. & Baron, S. (2005). *Crisis management and service marketing*. *Journal of Services Marketing* 19, no. 5: 33645.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

- Harris, A. (2020). COVID-19–school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Hart, P., & Boin, A. (2001). Between crisis and normalcy: The long shadow of post-crisis politics. *Managing crises: Threats, dilemmas, opportunities*, 28-46.
- Hasan, A., & Rjoub, H. (2017). The role of effective leadership styles in crisis management: a study of Erbil, Iraq. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 5(4), 107-121.
- Haverland, M., & Yanow, D. (2012). A hitchhiker's guide to the public administration research universe: surviving conversations on methodologies and methods. *Public Administration Review*, 72(3), 401-408.
- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). Leadership in a (permanent) crisis. *Harvard business review*, 87(7/8), 62-69. doi: 10.1111/j.1540-6210.2012.02524.x.
- I. H. (2019, 9 januari). *Wat is het onderwijsconcept van jenaplan?* Onderwijsconsument. <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-jenaplan-voor-onderwijsconcept/>
- I. H. (2014, 8 september). *Welke concepten voor vernieuwend onderwijs zijn er?* Onderwijsconsument. <https://www.onderwijsconsument.nl/welke-concepten-voor-vernieuwend-onderwijs-zijn-er/>
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>
- Karels, M. (2020, 2 maart). *Montessori onderwijs*. Wij-leren. <https://wij-leren.nl/montessori-methode-theorie.php>
- Keeler, J. T. (1993). Opening the window for reform: Mandates, crises, and extraordinary policy-making. *Comparative Political Studies*, 25(4), 433-486.
- Keultjes, H. (2020), 17 december). *Minister Slob sloot scholen voor tweede keer: 'heilige opdracht' mislukt*. Het Parool. <https://www.parool.nl/nederland/minister-slob-sloot-scholen-voor-tweede-keer-heilige-opdracht-mislukt~b668edd6/>

- Koelink, R. (2021). *Conceptscholen. Elkaar stimuleren tot leren*. PO-Raad.
<https://www.samenslimmerpo.nl/document/brochure-conceptscholen-elkaar-stimuleren-tot-leren-po-raad>
- Laks. (z.d.). *Wat is het verschil tussen schoolbestuur (bevoegd gezag) en de schoolleiding?*.
<https://www.laks.nl/vragen/wat-is-het-verschil-tussen-schoolbestuur-bevoegd-gezag-en-de-schoolleiding/#:~:text=De%20schoolleiding%20bestaat%20uit%20een,de%20grootte%20van%20de%20school.>
- Lalonde, C. (2007). Crisis management and organizational development: Towards the conception of a learning model in crisis management. *Organization Development Journal*, 25(1), 17.
- Lek, K., Feskens, R., & Keuning, J. (2020). *Het effect van afstandsonderwijs op leerresultaten in het PO*. Cito. https://www.cito.nl/-/media/files/kennis-en-innovatie-onderzoek/201104_cito_onderzoeksrapport-effect-afstandsonderwijs.pdf?la=nl-nl
- Lester, W., & Krejci, D. (2007). Business “not” as usual: The national incident management system, federalism, and leadership. *Public Administration Review*, 67, 84-93.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
- Lodewyckx, T. (2018, 1 maart). *Madurodam Marketing: Nederland in het klein*. Whooz.
<https://www.whooz.nl/blog/madurodam-marketing?hsCtaTracking=8b35c858-e257-47f0-b2eb-6baffd5265ac%7Cf96fa349-b601-4f54-9177-6dfc2055134e>
- MacNeil, W., & Topping, K. (2007). Crisis management in schools: evidence based. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1).
- Martin, J., McCormack, B., Fitzsimons, D., & Spirig, R. (2014). The importance of inspiring a shared vision. *International Practice Development Journal*, 4(2).
- Maters, T. (2020). *In strijd tegen de marginale opbrengst van nationale crisisevaluaties ten tijde van COVID-19. Een onderzoek naar de ontwikkeling van een praktisch werkzaam kader voor nationale crisisevaluatie in het Openbaar Bestuur, en de validatie daarvan middels de cases ‘Evaluatie Aanpak Nieuwe Influenza A (H1N1)’ en het bestuurlijk handelen tijdens de ‘COVID19-crisis* [Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen].

- McConnell, A., & Drennan, L. (2006). Mission impossible? Planning and preparing for crisis
1. *Journal of Contingencies and Crisis management*, 14(2), 59-70.
- Mitroff, I. I., & Alpaslan, M. C. (2003). *Preparing for evil*. Harvard Business School Pub.
- Mitroff, I. I., Shrivastava, P., & Udwadia, F. E. (1987). Effective crisis
management. *Academy of Management Perspectives*, 1(4), 283-292.
- Nehls, K., Smith, B. D., & Schneider, H. A. (2015). Video-conferencing interviews in
qualitative research. In *Enhancing qualitative and mixed methods research with
technology* (pp. 140-157). IGI Global.
- Norwegian Institute of International Affairs (NUPI). (z.d.). *Comparative methods*.
<https://www.nupi.no/en/Our-research/Topics/Theory-and-method/Comparative-methods>
- NOS. (2020, 11 maart). *Corona-uitbraak nu officieel pandemie, wat betekent dat?*.
[https://nos.nl/artikel/2326765-corona-uitbraak-nu-officieel-pandemie-wat-betekent-
dat.html](https://nos.nl/artikel/2326765-corona-uitbraak-nu-officieel-pandemie-wat-betekent-dat.html)
- Onderwijs in Cijfers. (z.d.). *Onderwijs in Cijfers*. <https://www.onderwijsincijfers.nl/>
- Paas, T., & Mulder, L. (2010). Dalton doet het beter dan doorsnee school. *Didactief*, 6, 2-4.
- Polman, N. (2018, 1 maart). *Apeldoorn is de meest gemiddelde gemeente van Nederland*. In
de buurt Apeldoorn. [https://indebuurt.nl/apeldoorn/nieuws/opmerkelijk/apeldoorn-is-de-
meest-gemiddelde-gemeente-van-nederland~19543/](https://indebuurt.nl/apeldoorn/nieuws/opmerkelijk/apeldoorn-is-de-meest-gemiddelde-gemeente-van-nederland~19543/)
- PO-Raad. (2020, 14 mei). *Geen eindtoets – Zo beoordeelt de inspectie dit jaar de resultaten*.
[https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/geen-eindtoets-zo-beoordeelt-de-
inspectie-dit-jaar-de-resultaten](https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/geen-eindtoets-zo-beoordeelt-de-inspectie-dit-jaar-de-resultaten)
- PO-Raad. (z.d.a). *Goed bestuur*. <https://www.poraad.nl/themas/goed-bestuur>
- PO-Raad. (z.d.b.) *Over de PO-Raad*. <https://www.poraad.nl/over-de-po-raad/over-de-po-raad>
- Rijksoverheid. (2020, 15 maart). *Aanpak coronavirus vraagt om tijdelijke sluiting scholen en
kinderdagverblijven*. [https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2020/03/15/corona-
aanpak-vraagt-om-tijdelijke-sluiting-scholen-en-
kinderdagverblijven#:~:text=Het%20kabinet%20heeft%20besloten%20om,les%20meer
%20krijgt%20op%20school.](https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2020/03/15/corona-aanpak-vraagt-om-tijdelijke-sluiting-scholen-en-kinderdagverblijven#:~:text=Het%20kabinet%20heeft%20besloten%20om,les%20meer%20krijgt%20op%20school.)

- Rijksoverheid. (z.d.a.). *Avondklok*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/coronavirus-covid-19/avondklok>
- Rijksoverheid. (z.d.b.). *Openbaar en bijzonder onderwijs*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/openbaar-en-bijzonder-onderwijs#:~:text=Bijzondere%20scholen%20geven%20les%20op,van%20een%20godsdienst%20of%20levensovertuiging>.
- Rijksoverheid. (z.d.c.). *Toegestane eindtoetsen basisschool*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/toegestane-eindtoetsen-basisschool>
- RTL Nieuws. (2020, 29 februari). *Coronavirus bereikt Nederland: zijn we voorbereid op een pandemie?*. RTL Nieuws.
<https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/nederland/artikel/5034646/nederland-voorbereid-coronavirus-draaiboek-rivm-ggd-pandemie>
- Scholen op de kaart. (z.d.). *Vind en vergelijk scholen in de buurt*. <https://scholenopdekaart.nl/>
- Schouten, R. E. (2020). *Het kapitaal van de coronacrisis* [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Scriptiearchief. <https://studenttheses.library.uu.nl/search.php?language=nl>
- Seneviwickrama, M., Kantharuban, D., Rodrigo, C., Karunarathna, B., Talagala, I., Gunatilake, I., ... & Goonewardena, S. (2020). COVID-19: the first coronavirus pandemic. *Journal of the College of Community Physicians of Sri Lanka*, 26(5).
<https://doi.org/10.4038/jccpsl.v26i5.8354>
- Sins, P. (2020, 1 december). *Hoera voor onze scholen*. Didactief.
<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/hoera-voor-onze-scholen>
- Sins, P. & Van der Zee, S. (2015). De toegevoegde waarde van traditioneel vernieuwingsonderwijs: een studie naar de verschillen in cognitieve en niet-cognitieve opbrengsten tussen daltonscholen en traditionele scholen voor primair onderwijs. *Pedagogische Studien*, 92(4), 254-274.
- Smeets, E. (2020). *Monitor hybride onderwijs: Rapportage over het primair onderwijs*. KBA Nijmegen. <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/monitor-hybride-onderwijs-geeft-zicht-op-inrichting-en-ervaringen-onderwijs>

- Smith, L. & Riley, D. (2010). *The business of school leadership*. Camberwell, VIC: Acer Press.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Sosik, J. J., Kahai, S. S., & Avolio, B. J. (1998). Transformational leadership and dimensions of creativity: Motivating idea generation in computer-mediated groups. *Creativity research journal*, 11(2), 111-121. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1102_3
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership and Management*, 29(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/13632430802646404>
- Swaen, B. (2021). *Wat is kwalitatief en kwantitatief onderzoek?*. Scribbr. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/kwalitatief-vs-kwantitatief-onderzoek/#:~:text=Kwantitatief%20onderzoek%20probeert%20feiten%20te,worden%20meestal%20weergegeven%20in%20woorden.>
- Van der Aa, E. (2021, 25 mei). *Score eindtoets basisschool iets lager dan andere jaren, leervertraging door corona*. AD. <https://www.ad.nl/binnenland/score-eindtoets-basisschool-iets-lager-dan-andere-jaren-leervertraging-door-corona~af13f715/>
- Van der Avoort, S., Baltussen, M., Balvers, M., Van den Berg, R., Van Breeschoten, L., Breuer, T., Burgert, J., Dijkstra, A., Fettelaar, D., Frenk, M., Greup, S., Hartog, M., Van Ingen, N., Koning, B., Korthals, R., Krol, K., De Leeuw, S., Pit, M., Pol-Neefs, M., ... De Zeeuw, E. (2021). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Inspectie van Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>
- Van der Boom, E., & Stuivenberg, M. (2013). *Teaching and Learning International Survey (Talis) 2013. Nationaal rapport Nederland*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. https://www.oecd.org/education/school/Nederland-Talis-2013-rapport_nl.pdf
- Van der Weij, E. J. E. (2020). *Old wine in new bottles Een kwalitatieve studie naar innovatie in het Nederlands primair onderwijs* [Masterscriptie, Universiteit Utrecht]. Scriptiearchief. <https://studenttheses.library.uu.nl/search.php?language=nl>

- Van Gaalen, E., & Keultjes, H. (2020, 15 maart). *Scholen in Nederland vanaf morgen drie weken dicht vanwege coronacrisis*. AD. <https://www.ad.nl/binnenland/scholen-in-nederland-vanaf-morgen-drie-weken-dicht-vanwege-coronacrisis~a56479a6/>
- Vensters. (z.d.). *Eindtoets*. <https://encyclopedie.vensters.nl/begrip/74bdf6c9-42fd-4bbf-9a33-7e4a8b82a202/Eindtoets>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Whitla, M. (2003). *Crisis management and the school community*. Camberwell, VIC: ACER Press.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zhang, Z., Jia, M., & Gu, L. (2012). Transformational leadership in crisis situations: evidence from the People's Republic of China. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(19), 4085-4109. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.639027>

Bijlagen

Bijlage 1: Topicijst

Introductie

Informatie geven over de achtergrond, doelstelling, inhoud, omgang met vertrouwelijke informatie, vrijwillige deelname en contactpersonen van het onderzoek.

- Informed consent toegestuurd; ondertekend?
- Voorstellen
- Achtergrond

De desbetreffende school

- BGNR-nummer
- Wat is de visie?
- Wat zijn de kernwaarden?
- Waarin verschillen jullie tov andere scholen? Of gelijkenissen

Verskil conceptschool en reguliere school

- Cultuur
- Teamwerk
- Verbondenheid met de organisatie
- Ouders

Crisismanagement tijdens corona

- Waar lag de focus op? (bv lesgeven, teamontwikkeling, hoe snel het 'op orde' was, hoe goed het team samenwerkt, op wat voor manier de kinderen zelfstandig aan de slag konden)
- Wat heb je proberen te doen?
- Waar liep je tegenaan?
- Was dit wat alle scholen deden, of specifiek voor jullie?
- Zo ja specifiek voor jullie, hoe kwam dat? (andere leerlingen, leerkrachten, ouders, didactiek of wat?)

Leiderschap in tijden van crisis

- Verschillen tussen normale periode en crisisperiode
- Nemen van beslissingen: hoe heb je dit aangepakt? Op basis waarvan?
- Communicatie: Wat was je strategie?
- Reflectie: Is er tijd geweest voor reflectie?
- Wanneer is het goed/geslaagd? (bv: als leerlingen niet achteruit gaan of als team goed gepresteerd heeft?)
- Was wat jij deed wat alle scholen deden, of specifiek voor jullie?
- Zo ja specifiek voor jullie, hoe kwam dat? (andere leerlingen, leerkrachten, ouders, didactiek of wat?)

Sturing

- Sturingsrelatie met bevoegd gezag
- Hoe heb je dit ervaren?
- Wat had je meer/minder willen zien?
- In hoeverre heeft het de besluitvorming/aanpak beïnvloedt?

Resultaten 2020/2021

- Zijn die al binnen?
- Wanneer?
- Mag ik gemiddelde toetsscore?

Bijlage 2: Codeboom

Name
Bevoegd gezag
Aanreikingen vanuit bestuur
Kaders gesteld
Ondersteuning
Communicatie
Communicatie binnen de school
Communicatie met ouders
Concept in normale tijden
Concept tijdens crisis
Hoe komt het NIET terug
Hoe komt het terug
Cultuur
Omgang team
in contact blijven
Open cultuur
Successen delen
Teamgevoel
impact corona
Teamwerk
Samenwerking
Uitwisselen van kennis
Verbondenheid organisatie
Vergaderingen

Name
Vertrouwen
Focus
Contact en verbinding
Zo snel mogelijk les
Geslaagd jaar
Anders
Meevallen vertragingen
Niet goed
Invulling onderwijs
In crisistijden
Bepalende factoren
Kwetsbare kinderen
Onderwijstijden
Pakketjes mee
Richten op herhaling
Richten op iets anders
Richten op kernvakken
Vanuit visie
In normale tijden
Knelpunten lockdown
Contact ouders
Knelpunten thuis onderwijs
Noodopvang
Omschakeling online

Name
Stress rondom collega's
Thuisonderwijs
Motivatie kinderen
Ouders
Leiderschap
Leiderschap in crisis
'Aan staan'
Alleen coronagerelateerd
Communicatie
Individuele beslissingen
Inlevingsvermogen
Nieuwe situatie
Rust bewaren
Verbinding
Leiderschap in normale tijden
Samen met het team
Omschakeling
Organisatie
Duidelijkheid
Overgang digitaal
Vorbereiding
Ouderbetrokkenheid
In normale tijden
Tijdens corona

Name
Begrip
Bemoeyenis
Ondersteuning
Zorgen
Populatie leerlingen
Positieve dingen aan corona
Ervaring
Externe samenwerkingen
Geld overheid
Online
Zicht op kinderen
Resultaten afgelopen jaar
Leervertragingen
Minder waarde eindtoets
Normale waarde eindtoets
Verwachtingen
Vershil eerste en tweede lockdown
Noodopvang
Ouders
Tweede keer
Onderwijs
Verbetering

Bijlage 3: Informed consent

Toestemmingsverklaring

Voor deelname aan wetenschappelijk onderzoek *“Vergelijking van de aanpak van de coronacrisis tussen basisscholen met en zonder onderwijskundig concept”*

Middels deze verklaring bevestig ik dat ik ben geïnformeerd over het onderzoek en de mogelijkheid heb gehad om vragen te stellen over het onderzoek. Deelname aan het onderzoek is volledig vrijwillig.

Ik ben ervan op de hoogte dat gegevens die in dit onderzoek verzameld worden geanonimiseerd zullen worden, en uiteindelijk bewaard blijven in een beveiligde omgeving van de Universiteit Utrecht.

Ik heb het recht om op elk moment de verleende toestemming in te trekken en mijn deelname aan het onderzoek stop te zetten, zonder opgaaf van redenen.

Ik stem ermee in om aan het onderzoek deel te nemen:

Naam:

Geboortedatum:

Datum:

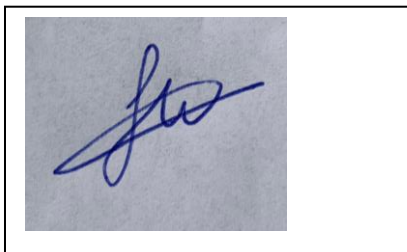
Handtekening:

De ondergetekende, verantwoordelijk onderzoeker, verklaart bij dezen dat de hierboven genoemde persoon mondeling en schriftelijk is geïnformeerd over het hierboven genoemde onderzoek.

Naam: Floor Wieling

Datum: 14-05-2021

Handtekening:



Bij vragen kan de contactpersoon worden benaderd:

f.wieling@poraad.nl

06 14 57 20 83