

2011

Schoolbesturen en interne kwaliteitszorg in het basisonderwijs



Masterthesis 'onderwijskundig ontwerp en advisering'
Universiteit Utrecht

Student: Anne van de Kerkhof

Studentnummer: 3223973

Begeleider & beoordelaar: Bert Versloot

Tweede beoordelaar: Havva Jongen

Datum: 20 juni 2011

Inhoud

Woord vooraf	3
Samenvatting	4
1. Inleiding.....	5
1.1. Kwaliteitszorg en toezicht onderwijsorganisatie.....	6
1.2. Code goed bestuur	7
1.3. Formeel bestuursmodel van het onderwijsbestuur	8
1.4. Taken en verantwoordelijkheden.....	8
2. Theorie	9
2.1. Schooleffectiviteitsmodellen	9
2.2. Functie en doelen van kwaliteitszorg	12
2.3. Organisatiestructuur onderwijsorganisatie	15
2.4. Kwaliteitszorg op bestuursniveau.....	17
2.5. Leiderschap.....	17
2.6. Onderzoeksvraag & deelvragen	18
2.7. Hypothesen.....	18
3. Methode.....	20
3.1. Onderzoeksgroep	20
3.2. Operationalisering variabelen	20
3.3. Dataverzameling	23
3.4. Procedure	24
3.5. Data-analyse	24
4. Resultaten	25
4.1. Inhoudsanalyse van inspectierapporten	25
4.2. Inhoudsanalyse: kwaliteitszorg volgens onderwijsinspectie	27
4.3. Betrouwbaarheid & Beschrijvende statistieken constructen	30
4.4. Regressieanalyse	35
5. Conclusie, aanbevelingen & discussie	38
5.1. Deelvragen.....	38
5.2. Hoofdvraag	41
5.3. Aanbevelingen	42
5.4. Discussie	43
Bibliografie	44
Bijlage 1: Vragenlijst.....	46
Bijlage 2: Inhoudsanalyse Inspectierapporten	50

Woord vooraf

Dit onderzoeksverslag is het resultaat van mijn onderzoek naar de interne kwaliteitszorg binnen het primair onderwijs. Een belangrijke stap voor mij persoonlijk binnen de masteropleiding ‘Onderwijskundig ontwerp en advisering’. Ik heb geleerd om met tegenslagen om te gaan en kritisch te leren kijken naar mijn eigen teksten. De ontwikkeling van deze thesis heb ik uiteraard mede te danken aan mijn thesisbegeleider Dr. Bert Versloot. Door zijn nauwkeurige werkwijze heb ik geleerd om preciezer te werken. Ook heeft hij mij geholpen het onderwerp te verduidelijken, af te bakenen en het overzicht steeds weer terug te pakken. Mede dankzij Bert Versloot is het onderzoeksartikel geworden wat het nu is. Mijn dank is ook groot naar alle waardevolle mensen om mij heen, mijn ouders, broers en zus, vrienden en collega’s die steeds weer interesse toonden in mijn studie. Daarnaast ook mijn vriend Niels. Hij heeft altijd vertrouwen uitgesproken in mijn kunnen en de ruimte gegeven om mijzelf hierin te kunnen ontwikkelen. Iets wat heel waardevol is geweest bij dit voor mij moeilijke maar waardevolle document.

Anne van de Kerkhof

Nijmegen, juni 2011

Samenvatting

De afgelopen jaren hebben de onderwijsbesturen meer autonomie gekregen wat betreft hun beleid op de basisscholen. Deze autonomie gaat gepaard met eisen ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijsbestuur. Daarom stelt de PO-Raad dat in 2015 gekeken zal worden naar de opbrengsten van het onderwijs. Het probleem is echter dat de onderwijsbesturen hun organisatie daar nog niet op hebben ingericht. Door een literatuurstudie, vragenlijst en inhoudsanalyse van inspectierapporten van basisscholen wordt een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag; *'Hoe is de interne kwaliteitszorg van de basisschool vormgegeven?'*. De onderzoeksinstrumenten zijn gebaseerd op de kenmerken van een *'high reliability school'*, ontwikkeld door Stringfield en collega's (2001) en op de kritische factoren over kwaliteitsmanagement, ontwikkeld door Saraph en collega's (1989). Zeventien onderwijsbesturen uit de regio Nijmegen hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Uit de resultaten van de vragenlijst en de inhoudsanalyse van de inspectierapporten van basisscholen is gebleken dat bijna alle onderwijsbesturen er voor kiezen om al hun basisscholen op dezelfde wijze aan te sturen. Verder is duidelijk geworden dat de kwaliteitszorg vooral organisch wordt aangestuurd. De onderzochte basisscholen beschikken allemaal over een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen. Echter is gebleken dat deze instrumenten niet adequaat worden ingezet.

1. Inleiding

Dit onderzoek gaat over de vormgeving van de interne kwaliteitszorg van scholen in het primair onderwijs. Het richt zich op het onderwijsbestuur in het bijzonder, omdat het onderwijsbestuur verantwoordelijk is voor het interne toezicht op de kwaliteit van de school. Er is echter nog niet veel bekend over de werkwijze van het onderwijsbestuur in Nederland, stelt Turkenburg in haar onderzoek 'De school bestuurd' (2008). Dit is opmerkelijk aangezien de rol van het onderwijsbestuur steeds belangrijker wordt in het Nederlandse onderwijs. Was vroeger de rol van het onderwijsbestuur vrij beperkt en leek deze zich vooral op de achtergrond af te spelen, de laatste jaren heeft het onderwijsbestuur meer taken en verantwoordelijkheden gekregen. Dit wordt volgens Turkenburg (2008) ook wel 'meer autonomie' voor de school genoemd.

Wel gaat meer autonomie voor school gepaard met eisen ten aanzien van de kwaliteit van het bestuur en de structuur van verantwoording. Daarom heeft de brancheorganisatie voor het primair onderwijs (PO-Raad) in 2009 een eigen beleidsagenda opgesteld met als titel 'Goed onderwijs voor elk kind'. Met deze beleidsagenda formuleert de PO-Raad de verantwoordelijkheid voor de sector en wordt een samenhangende visie op het primair onderwijs nagestreefd (PO-Raad, 2009). In deze beleidsagenda staat dat men alle mogelijkheden van elk kind optimaal wil benutten. Daarom zal in 2015 op alle niveaus in het primair onderwijs gekeken worden naar de opbrengsten van het onderwijs: de leraar, de schoolleider en het onderwijsbestuur. Op alle niveaus is sprake van analyse van opbrengsten, van het evalueren van (de effectiviteit van) het onderwijs en van het ontwikkelen van beter onderwijs' (PO-Raad, 2009).

Het probleem rondom de invoering van deze beleidsagenda is dat de onderwijsbesturen hun organisatie daar nog niet op hebben ingericht. Dit blijkt uit een onderzoek van de onderwijsinspectie uit 2008. In het onderwijsverslag van 2008 schrijft de Onderwijsinspectie dat 20% van de onderwijsbesturen in het primair onderwijs beschikt over een 'goed' kwaliteitszorgsysteem maar dat slechts 5% (van deze 20%) in staat is om zijn eigen kwaliteitsgegevens te 'lezen' en er conclusies uit te trekken. Deze cijfers zeggen iets over de (on) mogelijkheden waar het onderwijsbestuur mee te maken heeft om gericht te sturen op de resultaten van het onderwijs. De PO-Raad (2009) stelt dat geen traditie bestaat in het borgen van de kwaliteitszorg in de onderwijsorganisatie. Op dit moment zijn de onderwijsorganisaties niet structureel ingericht op het analyseren, evalueren en verbeteren van onderwijs.

Anders dan in eerder onderzoek heeft dit onderzoek het doel om te beschrijven wat de rol is van de onderwijsbestuurders bij de interne kwaliteitszorg van de basisschool. Er zal bekeken worden hoe het onderwijsbestuur deze taak heeft vormgegeven. Dit omdat het onderwijsbestuur immers verantwoordelijk is voor het interne toezicht op de kwaliteitszorg en de leerlingenzorg van een basisschool. Om meer zicht te krijgen op het onderwerp zal eerst de context van dit onderwerp worden toegelicht. De onderzoeksvraag zal hierdoor in het juiste perspectief kunnen worden geplaatst. De onderwerpen: De onderwijsinspectie, code goed bestuur, formeel bestuursmodel, taken en verantwoordelijkheden zullen worden toegelicht. Ook zal een toelichting gegeven worden op het begrip 'Kwaliteitszorg'. Vervolgens zal na een theoretische verdieping en data verzameling de onderzoeksvraag met de bijbehorende deelvragen beantwoord worden.

1.1. Kwaliteitszorg en toezicht onderwijsorganisatie

De onderwijsinspectie bewaakt de kwaliteit van het onderwijs op alle scholen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs (Onderwijsinspectie, 2010). Scholen moeten zich verantwoorden over hun onderwijs, niet alleen over de cognitieve prestaties maar ook hoe de school werkt aan burgerschap en sociale veiligheid. De inspectie controleert of scholen zich houden aan wet- en regelgeving en of een school de bedrijfsvoering op orde heeft. Sinds het jaar 2007 is het toezicht van de onderwijsinspectie risicogericht. Dit betekent dat de onderwijsinspectie per school jaarlijks onderzoekt of er risico's zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. De onderwijsinspectie gaat na of er aanwijzingen zijn dat het niet goed gaat op een school. Wanneer de inspectie risico's constateert zal nader onderzoek worden gedaan. Als de inspectie tekortkomingen constateert, krijgt een school intensiever toezicht totdat de problemen zijn opgelost. Elke school wordt ten minste eens in de vier jaar door een inspecteur bezocht, ook als er geen aanwijsbare risico's zijn.

De inspectie hanteert voor het periodiek kwaliteitsonderzoek een lijst met acht kwaliteitsaspecten die elk aan de hand van enkele indicatoren worden beoordeeld. Deze acht kwaliteitsaspecten zijn verdeeld over drie domeinen: (1) zorg voor kwaliteit: kwaliteitszorg, toetsing, zorg en begeleiding, (2) onderwijs en leren: leerstofaanbod, tijd, onderwijsleerproces, schoolklimaat en (3) opbrengsten (Boogaard & Eck, 2007). Een van de kwaliteitsaspecten waar de onderwijsinspectie op controleert is 'kwaliteitszorg'. De kwaliteit van het onderwijs heeft een bepaald niveau maar kan altijd beter (Onderwijsraad, 1999). Bij kwaliteitszorg gaat het om al datgene wat het onderwijsbestuur, de schooldirectie én de medewerkers doen om de gewenste kwaliteit

zeker te stellen. Kwaliteitszorg is de permanente, systematische, cyclische aandacht voor het bepalen, bewaken en verbeteren van de kwaliteit (Oberon, 2002). In de definitie van de onderzoeksorganisatie QPrimair gaat het bij kwaliteitszorg om twee aspecten: enerzijds een continue schoolontwikkeling en anderzijds de ontwikkeling van het leervermogen van de professionals (Boogaard & Eck, 2007).

Er wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe kwaliteitszorg. Er is volgens Schlusmans (2010) sprake van interne kwaliteitszorg wanneer de activiteiten voor de kwaliteitszorg worden ondernomen door de school of instelling zelf. Een instelling zal als onderdeel van haar interne kwaliteitszorg zowel regelmatig haar eigen onderwijs evalueren als maatregelen nemen om het eigen onderwijs te verbeteren. Schlusmans (2010) spreekt van externe kwaliteitszorg wanneer het initiatief voor de kwaliteitszorgactiviteiten ligt bij personen of instellingen buiten de school. Dit geldt met name voor de Inspectie van het Onderwijs of voor visitatie- en accreditatieorganen. Om het bestuurlijk instrumentarium te verbeteren en om als overheid slagvaardig te kunnen optreden in gevallen waarin sprake is van een ernstig of langdurig tekortschietende onderwijskwaliteit op een school, is een hulpmiddel aangereikt. Dit hulpmiddel wordt '*Code goed bestuur*' genoemd. In de onderstaande paragraaf zal hier verder op ingegaan worden.

1.2. Code goed bestuur

De PO-Raad heeft in het jaar 2010 de code 'Goed Bestuur' vastgesteld als leidraad voor het onderwijs bestuur in het primair onderwijs. De code 'Goed Bestuur' vloeit direct voort uit de beleidsagenda van de PO-Raad "Goed onderwijs voor ieder kind" (2009). Het doel van deze code is om het bestuurlijk instrumentarium te verbeteren om als overheid slagvaardig te kunnen optreden. Dit in situaties waarin sprake is van een ernstig of langdurig tekortschietende onderwijskwaliteit op een school. Daarnaast kan door middel van deze code bestuurlijk wanbeheer worden voorkomen (PO-Raad, 2009). De belangrijkste elementen van goed bestuur zijn: (1) *Professioneel en transparant bestuur binnen onderwijsinstellingen*. De bestuurders zijn verantwoordelijk voor het bestaan van een systeem van kwaliteitsborging. (2) *Verantwoording en maatschappelijke dialoog*. In de verantwoording aan de maatschappelijke omgeving en de daarop te baseren dialoog wordt de maatschappelijke verankering van het onderwijs geborgd. (3) *Een sterke positie voor de onderwijsprofessional*. Professionals in het onderwijs zouden meer ruimte moeten krijgen om het onderwijs te verzorgen op basis van de eigen professionele inzichten. (4) *Kwaliteitsborging en maatschappelijke verankering*. Het centraal stellen

van de kwaliteit van het onderwijs vraagt om een systeem van kwaliteitsborging. Het onderwijsbestuur en de interne toezichthouders dienen het bestuurlijk functioneren te toetsen aan de principes van de code.

1.3. Formeel bestuursmodel van het onderwijsbestuur

Er is tot op heden maar weinig kennis aanwezig over het onderwijsbestuur in het funderend onderwijs, zo stelt Turkenburg in het onderzoek "De school bestuurd" (2008). Klifman (2005) stelt dat in het onderwijs verschillende bestuursmodellen te onderscheiden zijn, waarbij elk model een specifieke taakverdeling tussen bestuur en directie impliceert. Zo bestaat (1) het klassiek bestuursmodel, (2) een raad-van-beheermodel en (3) raad-van-toezicht model (Onderwijsraad, 2004). Het klassieke bestuursmodel bestaat uit vrijwilligers; het bestuur is de eindverantwoordelijke en de school voert uit. In het raad-van-beheermodel wordt een onderscheid gemaakt tussen algemeen bestuur en dagelijks bestuur. Van een andere orde is het raad-van-toezichtmodel, met veelal betaalde bestuurders die eindverantwoordelijk zijn en een aparte raad van toezicht, die het interne toezicht verzorgt (Turkenburg, 2008). De keuze van een variant hangt af van factoren zoals bestuurlijke schaalgrootte, lokale en geografische omstandigheden, de bestuurscultuur en de competenties en ambities van bestuurders en management (Hooge, 2004).

1.4. Taken en verantwoordelijkheden

Een onderwijsorganisatie kent diverse hiërarchische lagen die allemaal hun eigen taken en verantwoordelijkheden kennen. In deze paragraaf zullen de taken en verantwoordelijkheden worden besproken van het onderwijsbestuur, het bovenschoolsmanagement en de schooldirectie. De rol en taak van het onderwijsbestuur was vroeger beperkt en speelde zich vooral op de achtergrond af. De laatste jaren heeft het onderwijsbestuur meer taken en verantwoordelijkheden gekregen van de overheid (Turkenburg, 2008). De overheid stelt zich terughoudender op en scholen, vooral hun besturen, krijgen meer ruimte om zelf inhoudelijke, organisatorische en strategische keuzes te maken. Het is een taak van het onderwijsbestuur om toezicht te houden op het systeem van kwaliteitszorg van elke school. Het onderwijsbestuur stelt standaarden vast die ruimte laten voor de inhoudelijke keuzes van de school, maar die voldoende waarborgen bieden voor kwaliteit (Huisman, 2010). Wolff (2004) onderschrijft dat het onderwijsbestuur een cruciale rol heeft als het

gaat om kwaliteitszorg. Ook een bestuur kan namelijk in belangrijke mate ertoe bijdragen dat de eigen scholen kwaliteit leveren. Het onderwijsbestuur beschikt over drie wegen om hieraan bij te dragen, namelijk door:

- *een goed bestuur* zijn: scherp zicht hebben op de eigen bestuursfilosofie en daarmee op de eigen rol binnen de onderwijsorganisatie en conform die rol optreden;
- invulling geven aan de *eigen verantwoordelijkheid* van het bestuur ten aanzien van kwaliteitszorg;
- *basale principes van kwaliteitszorg* kennen en ertoe stimuleren dat organisatiebreed volgens deze principes wordt gewerkt (Wolff, 2004).

De rol van het bovenschoolsmanagement is een structurele, professionele voorziening voor enerzijds bovenschoolse beleidsontwikkeling anderzijds bovenschoolse coördinatie en sturing. Het is een voorziening die gesitueerd is tussen twee klassieke spelers in, het bevoegd gezag en de schooldirectie. Als gevolg van de schaalvergroting in het onderwijs is de afgelopen jaren het aantal besturen dat een bovenschools management instelt sterk toegenomen (Eck en Boogaard, 2007).

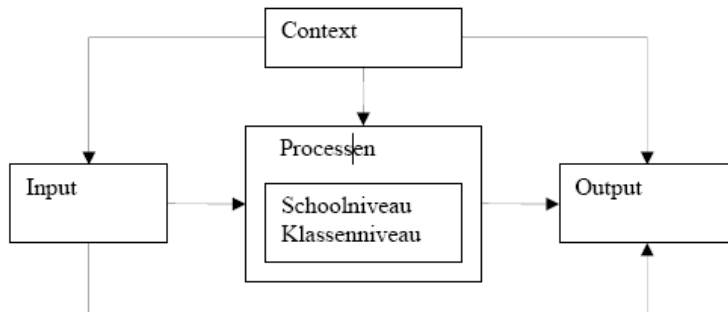
De rol van de schooldirectie houdt volgens de functiebeschrijving van het primair onderwijs in, dat de schooldirectie leiding en sturing geeft aan een school en verantwoordelijk is voor de werkzaamheden gericht op het inrichten, het uitvoeren en het evalueren van het onderwijs en beleidsontwikkelingen van de school (Empel, 2009). Daarnaast draagt de schooldirectie zorg voor de uitvoering van het onderwijs. Verder verantwoordt de schooldirectie beslissingen aan het bestuur, vertegenwoordigt de school in het lokale onderwijsveld en geeft mede richting aan de professionaliseringsactiviteiten van leerkrachten.

2. Theorie

2.1. Schooleffectiviteitsmodellen

De kwaliteit van het onderwijs hangt af van de mate waarin het zijn doelen realiseert. Om te kunnen onderzoeken in welke mate de doelen worden gerealiseerd, heeft men een standaard nodig (Cuyvers, 2002). Voor het meten en registreren van kwaliteitszorg dient geoperationaliseerd te worden op basis waarvan de kwaliteit van een basisschool wordt bepaald (Moelands, 2005). Om deze complexiteit van het onderwijs te beschrijven wordt veel gebruik gemaakt van Schooleffectiviteitsmodellen. Een bekend model is het school-effectiviteitsmodel dat door Scheerens (1990) is ontwikkeld. In het schooleffectiviteitsmodel wordt

onderscheid gemaakt tussen vier variabelen; Context, Input, Proces en Output. Daarom wordt het ook wel het CIPO-model genoemd. Scheerens (1990) stelt dat deze variabelen een belangrijke rol spelen bij de kwaliteit van een school. Figuur 2.1 geeft een schematische weergave van het CIPO-model.



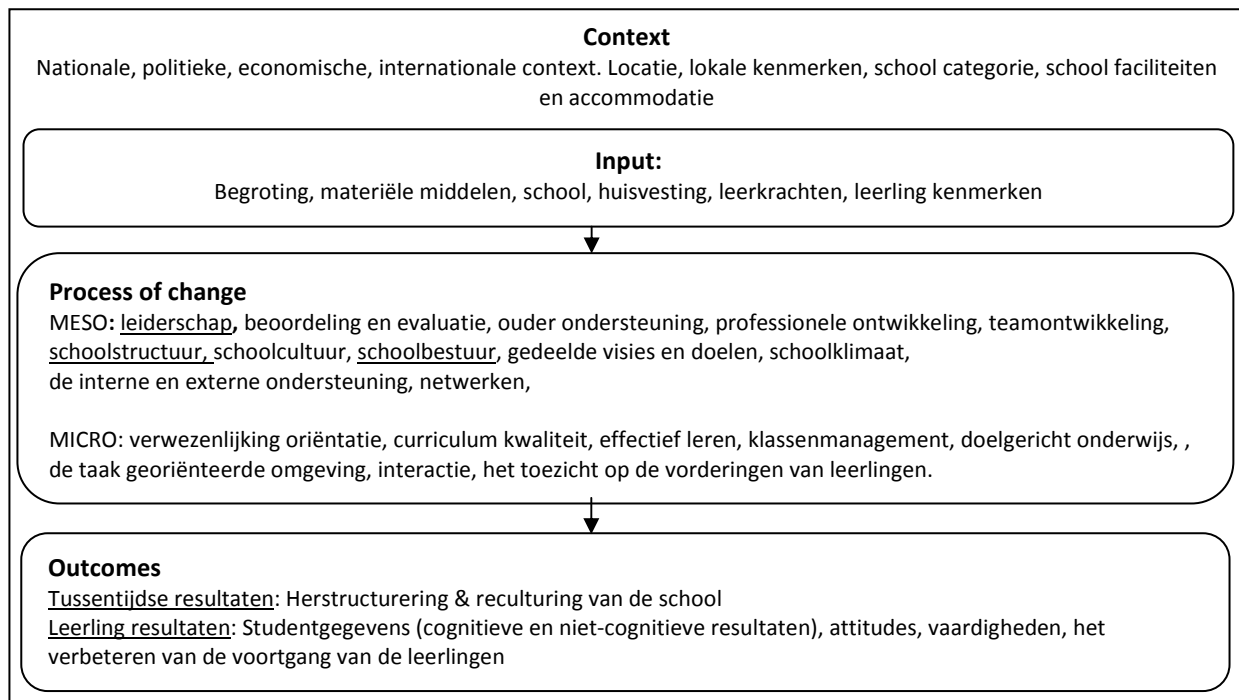
Figuur 2.1. CIPO model voor schooleffectiviteit

In het CIPO-model worden door Scheerens (1990) de volgende contextvariabelen onderscheiden: (1) Prestatieprikkel, (2) Stimulus van hogere bestuurslagen, (3) Invloed van externe omgeving en tot slot (4) Leerling-samenstelling, denominatie, schooltype. De school zal echter de indicatoren die tot de variabele 'context' behoren in de regel niet kunnen beïnvloeden. Mocht een woonwijk vanwege de samenstelling van de populatie van invloed zijn op de output van het onderwijs, dan is dat voor een school een gegeven. Een school zal niet in staat zijn deze samenstelling in een voor haar positieve zin te beïnvloeden (Moelands, 2005). Bij de variabele 'Input' wordt onderscheid gemaakt in de indicatoren op leerlingenniveau, leerkrachtniveau en materiaalniveau. Op leerlingenniveau gaat het om het leerling-gewicht, geslacht, opleidingsniveau van de ouders, nationaliteit en geloofsovertuiging. Op leerkrachtniveau gaat het om de onderwijservaring van de leerkracht, de leeftijd, het geslacht, aantal uren na- of bijscholing. Tot slot gaat het bij het materiële niveau om de financiële voorzieningen van de school, zoals de beschikbare hoeveelheid formatie, teamsamenstelling, klassengrootte, huisvesting, en de aanwezige voorzieningen. De variabele 'proces' omvat initiatieven die een instelling neemt om output te realiseren, rekening houdend met haar context en input. Deze variabele heeft de school zelf in de hand. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen:

- Het onderwijskundig beleid (basisvorming, zorgverbreding, vakoverschrijdend werken);
- het onderwijsondersteunend beleid (organisatorisch beleid, financieel en materieel beleid).

De variabele 'output' kan op verschillende zaken betrekking hebben. Bijvoorbeeld in hoeverre geformuleerde kerndoelen bereikt zijn, cognitief en sociaal functionerende leerlingen, onderwijsrendement en op het aantal

drop-outs. Uit het CIPO-model kan worden afgeleid dat de componenten context, input en proces mede bepalend zijn voor de bereikte of te bereiken output. De essentie van het model is dat dit via de processen loopt onder invloed van diverse contextindicatoren. De variabelen 'input' en 'proces' zijn voor een school het meest manipuleerbaar en vormen om die reden voor een school een aangrijpingspunt om de output van het onderwijs te verbeteren. Echter, de rol van het onderwijsbestuur is in het CIPO model summier weergegeven. Enkel bij de variabele 'proces' staat omschreven dat invloed mag worden uitgeoefend op het onderwijsbeleid. Wie deze taak op zich neemt staat niet beschreven. Verder staat niet benoemd wie verantwoordelijk is voor welk stukje van het model. De rol van de schooldirectie en het onderwijsbestuur blijft onduidelijk. Om deze reden kan het model als incompleet worden gezien. In het SIPI model van Hulpia & Valcke (2004) wordt wel aandacht besteed aan de rol van het onderwijsbestuur. Dit model staat afgebeeld in figuur 2.2.



Figuur 2.2. SIPI model voor schooleffectiviteit

Het SIPI model is gebaseerd op het CIPO-model. Een centraal aspect in het SIPI model is het gebruik van prestatie-indicatoren en de manier waarop scholen omgaan met feedback. Er wordt aangenomen dat feedback op schoolniveau over de prestaties van leerlingen, klas- en schoolniveau een integraal onderdeel is van de schoolverbetering zowel op micro- en mesoniveau. De rol die het onderwijsbestuur krijgt toegewezen heeft betrekking op het proces van verandering van het onderwijsbeleid (Hulpia & Valcke, 2004). Op mesoniveau wordt gekeken wat een school nodig heeft om tot schoolontwikkeling te komen. Ook Leithwood, Aitken en

Jantzi (2001) gaan in hun kwaliteitszorgsysteem uit van een brede kwaliteitsdefinitie waarbij het CIPO-model als overkoepelend kader wordt gehanteerd. Het onderwijsbestuur controleert de proceskant van de school en stuurt bij waar nodig. Leithwood en collega's (2001) ontwikkelden een instrument dat uit de volgende 10 dimensies bestaat.

- 1) Missie en doelstellingen;
- 2) Management;
- 3) Structuur en organisatie;
- 4) Leiderschap;
- 5) Instructie en leren;
- 6) Planning;
- 7) Schoolcultuur;
- 8) Verzamelen van informatie
- 9) Beleid en procedures
- 10) Partnerschap.

Volgens Leithwood en collega's (2001) kan het model gebruikt worden als een monitoringsysteem voor een regio waarbinnen meerdere scholen vallen. Door telkens op dezelfde manier de kwaliteitsgegevens te verzamelen, kan er overzichtelijk worden gewerkt.

Aan de hand van het CIPO model bepaalt de Vlaamse onderwijsinspectie de kwaliteit van een basisschool. In Nederland zijn de acht kwaliteitsaspecten die de onderwijsinspectie hanteert onder te verdelen binnen dit model. Alle vier de componenten (context – input – proces – output) zijn te herleiden. Zo valt *'het schoolklimaat'* onder het component 'context'. Het kwaliteitsaspect *'leerstofaanbod'* valt onder de component 'input'. Ook onder de component 'proces' vallen verschillende kwaliteitsaspecten. Namelijk *'onderwijs-leerproces'*, *'zorg en begeleiding'*, *'leertijd'* en *'toetsing'*. Tot slot valt onder de component 'output' het kwaliteitsaspect *'de opbrengsten'*. Onder de opbrengsten verstaat de onderwijsinspectie (2010) de cognitieve prestaties van leerlingen, maar ook de sociale competenties van leerlingen en het vermogen van een school om leerlingen vast te houden en zonder vertraging of schooluitval door hun schoolloopbaan te leiden.

2.2. Functie en doelen van kwaliteitszorg

De visie die over de kwaliteitszorg in Nederland is ontstaan, stelt dat kwaliteitszorg een integrale, cyclische benadering is, gericht op de ontwikkeling van de school (Hofman, 2005). Hofman en collega's (2005) benoemen drie belangrijke organisatieperspectieven die inzichtelijk maken met welke zaken scholen te maken krijgen bij

kwaliteitszorg in relatie tot schoolontwikkeling. Het betreft drie complementaire perspectieven die de school als organisatie typeren binnen een schoolontwikkelingsproces: (1) De school als lerende organisatie; (2) School als betrouwbare organisatie en (3) De onderwijsorganisatie als professionele cultuur. In onderstaande deelparagrafen zullen deze perspectieven worden toegelicht.

2.2.1. De school als lerende organisatie

De theorie omtrent *de school als lerende organisatie* hanteert een integrale opvatting over kwaliteitszorg. Deze opvatting lijkt ook in Nederland te leven bij de onderwijsinspectie met betrekking tot de kwaliteitszorg van een basisschool. Daarnaast maken ontwikkelingen (de toenemende heterogeniteit, de informatiemaatschappij) het gewenst dat scholen gaan functioneren als lerende organisaties (Maatwerk, 1999). Leithwood en Aitken (1995) stellen dat een lerende organisatie een organisatie is waarin de leden gemeenschappelijke en individuele doelen opstellen en voortdurend zoeken naar effectieve en efficiënte wegen om die doelen te bereiken. Deze definitie benadert *'de lerende organisatie'* als dynamisch proces. Het doel is niet het bereiken van een statisch eindpunt maar een continue aanscherping van doelen en middelen. Een kwaliteitszorgsysteem levert daarbij zicht op de vraag welke condities veranderd of verbeterd zouden moeten worden (Hofman, 2005).

2.2.2. School als betrouwbare organisatie

Ook het perspectief van de *'high reliability organization'*, dat door Stringfield & Slavin in 1992 is ontwikkeld voor het onderwijs, biedt perspectief voor de kwaliteitszorg van de basisschool. Een *'high reliability school'* is een school waarin alle leden streven naar perfectie. Het doel is om een optimale schoolloopbaan te creëren voor elke leerling. Daarnaast dient het beoogde eindniveau behaald te worden door elke leerling (Hofman, 2005). Stringfield & Slavin (2001) stellen dat de onderwijstheorie zich tot nu toe voornamelijk heeft bezig gehouden met het verklaren van het functioneren van de onderwijsorganisatie. Volgens Stringfield & Slavin (2001) kenmerken te veel scholen zich door de grote mate van tolerantie ten aanzien van het niet effectief functioneren van de school. Door gewoontes blijven bepaalde tradities intact. Stringfield en Slavin (1992) hebben goed functionerende *'high reliability schools'* geanalyseerd om de belangrijkste factoren vast te stellen waaraan een *'high reliability school'* moet voldoen. De twaalf factoren zijn te lezen in figuur 2.3.

Figuur 2.3.

factoren waarmee een 'high reliability school' kan worden gekarakteriseerd (Stringfield et al., 2001)

Het onder presteren van leerlingen is onacceptabel	Er heerst een professionele cultuur met veel intervisie
Sprake van continue monitoring van het leerlingfunctioneren	Continue waardering binnen de school voor elkaars werk
De directie zelf bepaalt de sterke / zwakke kanten van de school en stippelt de strategie uit	Sprake van vroegtijdige signalering en hulp aan risicoleerlingen
Kwaliteitszorg is een kwestie van systematische analyse en positiebepaling	Professionalisering van individuele leerkrachten is de kern van kwaliteitszorg
Er is sprake van continue scholing en training van leerkrachten	Betrokkenheid van de betrokkenen in de procedures'
Kwaliteitszorg is alleen mogelijk als directie missie laat zien	Uitgebreide evaluatie van organisatie van het team.

Bij het onderzoek waaraan 106 scholen hebben deelgenomen wordt zichtbaar dat scholen die bezig zijn gegaan met de toepassing van de kenmerken van een *'high reliability school'* adequater kunnen inspelen op de dagelijkse praktijk. Ook verbeterden de leerling-prestaties op deze scholen (Stringfield et al., 2001).

2.2.3. De onderwijsorganisatie als professionele cultuur

In het perspectief van de veranderingen in het huidige onderwijs zou een onderwijsteam ingesteld moeten zijn op doorlopende wijziging en verbetering van de school (Van Ginkel, 2010). Een dergelijk team kan alleen maar op die manier opereren als sprake is van een cultuur die schoolontwikkeling ondersteunt (Van Ginkel, 2010). Arts, Kok, Slegers, Verbiest, & Wit (2001) stellen dat schoolontwikkeling alleen mogelijk is in een cultuur waarin *'openheid'* en *'onderling vertrouwen'* centraal staan. Een cultuurverandering betekent dat mensen hun gewoontes, gedragingen en opvattingen veranderen en bijstellen (Van Ginkel, 2010). Dit is door leiderschap op 'top down' niveau niet te realiseren maar sturing daarbij is wel cruciaal. Het is een veranderingsproces dat begint bij bewustwording van de problematiek en dat vraagt om participatie op basis van medeverantwoordelijkheid. Kwaliteitsmanagement vraagt veel van het beleidvoerend vermogen van de onderwijsorganisatie. In de volgende paragraaf zal daarom ingegaan worden op de organisatiestructuur van de onderwijsorganisatie.

2.3. Organisatiestructuur onderwijsorganisatie

Om zicht te krijgen op de wijze waarop de kwaliteitszorg is vormgegeven zal in deze paragraaf ingegaan worden op de organisatiestructuur van de onderwijsorganisatie. Onder de onderwijsorganisatie wordt in dit onderzoek verstaan *'alle structuren binnen de zeggenschap van een bevoegd gezag'* (De Vijlder, Bakker, Lindemann, Aalfs, Visser, 2010). Een onderwijsorganisatie kent meerdere bestuurslagen, die als gemeenschappelijk doel hebben de kwaliteit van een basisschool te organiseren. Hieronder vallen onder andere het onderwijsbestuur, de bovenschoolsmanager en de schooldirectie. In deze paragraaf zijn verschillende typen van organisaties beschreven waar onderwijsorganisaties kenmerken van kunnen bezitten.

Een klassieke typering van de organisatiestructuur is de typering van Burns en Stalker (1961) waarbij een mechanische en een organische structuur wordt onderscheiden (Devos, Verhoeven, Van den Broeck, & Van den Berghe, 1999). Een mechanische organisatiestructuur kenmerkt zich, volgens Devos en collega's (1999), door een duidelijke hiërarchie en een ver doorgevoerde taakspecialisatie. Daarbij wordt elke taak afzonderlijk gezien van de totale opdracht van de organisatie, de interacties verlopen vooral verticaal. Miller en Rowan (2006) geven als definitie voor een mechanische organisatiestructuur: *'gecentraliseerde besluitvorming, leiderschap en hiërarchische vormen van controle'*. Een organische organisatiestructuur drijft op gemeenschappelijke waarden en doelstellingen. De eigen taak wordt beschouwd in het kader van de totale opdracht van de organisatie (Devos et al., 1999). Miller en Rowan (2006) geven de volgende definitie voor een organische organisatiestructuur: *'participatieve vormen van besluitvorming én ondersteunende vormen van leiderschap'*. Ook Jones (2007) maakt een vergelijkbaar onderscheid tussen de organisatie-structuren. Volgens Jones (2007) is een mechanische organisatiestructuur ontworpen om mensen zich te laten gedragen op een voorspelbare, standaard manier. De beslissingsbevoegdheid is gecentraliseerd, personeelsleden worden begeleid en informatiestromen lopen via een verticale richting in een omschreven hiërarchie. Jones (2007) stelt dat de organische organisatiestructuur flexibiliteit bevordert, zodat mensen zich snel kunnen aanpassen bij veranderende omstandigheden. De typering van beide organisatiestructuren volgens Jones (2007) staat genoteerd in tabel 2.1

Tabel 2.1

Kenmerken mechanische en organische organisatiestructuur volgens Jones (2007)

<i>Kenmerken mechanische organisatiestructuur</i>	<i>Kenmerken organische organisatiestructuur</i>
<u>Individuele specialisatie</u> Medewerkers werken afzonderlijk en zijn gespecialiseerd in een duidelijk omschreven taak	<u>Gezamenlijke Specialisatie</u> Medewerkers werken samen en coördineren hun acties om de beste manier van uitvoeren van een taak te vinden.
<u>Eenvoudige integratie Mechanismen</u> Hiërarchie van gezag is duidelijk gedefinieerd.	<u>Complexe integratie Mechanismen.</u> Taakgroepen en teams zijn de belangrijkste mechanismen.
<u>Centralisatie</u> Vanuit één centraal punt vindt de besluitvorming plaats. De communicatie is verticaal.	<u>Decentralisatie</u> Taakcontrole is gedelegeerd aan mensen op alle niveaus in de organisatie. De communicatie is lateraal.
<u>Standaardisatie</u> Normalisatie is het proces waarbij afspraken worden gemaakt tussen partijen die er belang bij hebben dat die afspraken er komen. Het werkproces is voorspelbaar.	<u>Onderlinge aanpassing</u> Er wordt gebruik gemaakt van face-to-face contact om de taken te coördineren. Het werk proces is relatief onvoorspelbaar

Burns en Stalker (1961, zoals geciteerd in Jones, 2007) stellen dat in een stabiele omgeving de mechanische organisatiestructuur beter functioneert. In een turbulente omgeving is een organische organisatiestructuur meer geschikt omdat deze zich sneller aanpast aan een verandering (Devos et al., 1999). Van Vilsteren, (geciteerd door Devos et al., 1999) stelt de vraag of je de school als mechanisch of organisch kan typeren. Meerdere auteurs maken het onderscheid tussen de beheerssfeer en de onderwijs sfeer van de school (Hanson, 1979, geciteerd door Devos et al., 1999). De beheerssfeer vertoont wel bureaucratische aspecten, de leiding stuurt en geeft opdrachten, daar waar de onderwijs sfeer zich kenmerkt door een organisch regime met hoog opgeleide en relatief autonome werkkrachten. In een basisschool zijn zowel de bureaucratische procedures als de professionele werksfeer aanwezig (Devos et al., 1999). Tot slot is bij een aantal scholen in Nederland sprake van een toegenomen complexiteit van de organisatie (Kommers, 2007). Zo is bij de meeste scholen in de afgelopen decennia sprake van schaalvergroting om kosten te reduceren. Er zijn grote onderwijs-organisaties of conglomeraten van scholen ontstaan. De organisatiestructuur is daarbij vaak onveranderd gebleven. In combinatie met schaalvergroting leidt de onderwijsorganisatie tot een complexere organisatie-structuur, die hybride wordt genoemd (Kommers, 2007). Een hybride organisatiestructuur kenmerkt zich door het zijn van een grote organisatie die veel afdelingen kent. De structuur van de grote organisatie kent veel verdeeldheid en maakt tegelijkertijd gebruik van vele verschillende soorten organisatiestructuren (Jones, 2007).

2.4. Kwaliteitszorg op bestuursniveau

Omdat het onderwijsbestuur verantwoordelijk is voor de basisschool heeft het onderwijsbestuur ook een taak in het vormgeven van de kwaliteitszorg. Saraph (1989) beschrijft hoe de kwaliteit moet worden beheerd op bestuursniveau van een onderwijsorganisatie. Daarvoor worden in zijn onderzoeken verschillende auteurs geciteerd. Deming benadert het probleem van de kwaliteitszorg vanuit het perspectief van een statisticus. Deming heeft veertien principes van kwaliteitsmanagement ontwikkeld. Deze principes zijn gericht op het creëren van een organisatorische omgeving waarin statistische methoden effectief zijn. Saraph en collega's (1989) schrijven dat Juran benadrukt dat zowel het beheer als de technische aspecten van kwaliteitsmanagement van belang zijn. Hij onderscheidt drie basis processen; 1) *kwaliteitscontrole*, 2) *kwaliteitsverbetering* en 3) *bestuurlijke en technische doorbraken*. Volgens Saraph en collega's (1989) was Crosby een industriële kwaliteit beoefenaar en, net als Deming en Juran, een van de leiders in het kwaliteitsmanagement. In tegenstelling tot Juran en Deming, was Crosby een voorstander van de culturele en gedragsmatige aspecten van het kwaliteitsmanagement proces. Crosby benadrukte begrippen als 'doe het meteen goed de eerste keer' en 'kwaliteit is gratis'. Ishikawa benadrukt juist de totale kwaliteitscontrole. Daarnaast wordt ook de nadruk gelegd op de opleiding van leidinggevende en werknemers om de kwaliteit te verbeteren. Op basis hiervan hebben Saraph en collega's (1989) acht kritische factoren ontwikkeld. De acht kritische factoren zijn: (1) *Ontwikkeling & participatie*; (2) *Opleiden*; (3) *Kwaliteit van gegevens en rapportage*; (4) *De rol van de kwaliteitsafdeling*; (5) *Proces management*; (6) *Management en leiderschap*; (7) *Leverancier kwaliteitsmanagement*; (8) *Arbeidsverhoudingen*. Goed beheer in deze acht gebieden kan leiden tot een betere kwaliteit van de prestaties of de handhaving van een hoog niveau van kwaliteit in een bedrijf (Macinati, 2008).

2.5. Leiderschap

Een andere factor die van invloed is op de kwaliteitszorg van de basisschool is het leiderschap van de schooldirectie (Hofman et al., 2005). Dit wordt ondersteund door Hopkins (2001). Transformatief leiderschap is volgens Hopkins (2001) een van de zes voorwaarden om op microniveau tot schoolontwikkeling te komen. Transformatief leiderschap wordt gezien als een vorm van leiderschap die cruciaal is voor het implementeren van vernieuwingen in organisaties (Boogaard & Eck, 2007). Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt & Bontje (2006) concluderen dat innovaties die top-down worden opgelegd vaak te maken krijgen met weerstand. In het

onderzoek van Van Geijssel, Slegers en Van de Berg (1999) wordt duidelijk dat schoolleiders op vernieuwende basisscholen meer transformatief leiderschap vertoonden dan die op basisscholen waar geen vernieuwing plaatsvond. In het daarop volgende kwantitatieve onderzoek is gebleken dat transformatief leiderschap op scholen positieve effecten heeft op docenten. Zoals samenwerking tussen docenten, participatie van docenten in besluitvorming en professionele ontwikkeling van docenten.

2.6. Onderzoeksvraag & deelvragen

De literatuurstudie heeft de basis voor het onderzoek in de praktijk geboden. Voor dit onderzoek is daarom de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: ***'Hoe is de interne kwaliteitszorg van de basisschool vormgegeven?'***

Vanuit deze onderzoeksvraag volgen de onderstaande deelvragen.

- 1) *Hoe is de organisatiestructuur van de onderwijsorganisatie vormgegeven?*
- 2) *Hoe wordt de kwaliteitszorg aangestuurd?*
- 3) *Beschikt het onderwijsbestuur over gegevens waarmee de kwaliteit van de basisscholen, waarover zij bevoegd gezag hebben, kan worden beoordeeld?*
- 4) *Gebruikt het onderwijsbestuur de kwaliteitsgegevens van de basisscholen om schoolontwikkeling aan te sturen?*
- 5) *In welke mate is een onderwijsorganisatie een betrouwbare organisatie volgens de voorwaarden van Stringfield en collega's (2001).*

2.7. Hypothesen

Er zijn verschillende hypothesen voor dit onderzoek opgesteld. Deze hypothesen zijn onder andere gebaseerd op het onderzoek van Turkenburg (2009) en QPrimair (2003 en 2006). Turkenburg (2009) stelt dat door de autonomievergroting de ruimte voor scholen om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor bestuurlijke zaken is toegenomen. Volgens Turkenburg (2009) stelt driekwart van de besturen zich terughoudend op en laat de basisschool hierin vrij. Door wisselende factoren (zoals leerling-populatie, ouders, inspelen op de actualiteit) die plaatsvinden in het onderwijs wordt daarom verwacht dat de schooldirecties organisch functioneren. Volgens Turkenburg (2009) mag men veronderstellen dat een onderwijsbestuur, om zijn taken goed te kunnen verrichten, goed geïnformeerd moet zijn over de school. In veel gevallen is de informatievoorziening en -

benutting beperkt. Docenten en leerlingen worden in geringe mate als informatiebron gezien. Volgens Turkenburg (2009) zeggen onderwijsbestuurders dat ze alle basisscholen op dezelfde wijze aansturen. Verwacht wordt daarom dat de onderwijsbesturen mechanisch functioneren. Dit wordt ondersteund door Devos en collega's (2001). Devos en collega's (2001) stellen ook dat door de hoge mate van bureaucratie binnen de onderwijsorganisatie, de structuur zich kenmerkt door een hiërarchische sturing met controle en gezag en een ver doorgevoerde taakspecialisatie.

De hypothese die voor de vijfde deelvraag is geformuleerd, is gebaseerd op een onderzoek van QPrimair. In 2003 en 2006 is een onderzoek uitgevoerd om het gevoerde kwaliteitszorgbeleid in het primair onderwijs in kaart te brengen en meerjarig te volgen. Dit is gedaan vanuit het perspectief van de 'high reliability school' (Stringfield & Slavin, 2001). Uit het onderzoek blijkt dat basisscholen hoog scoren op de voorwaarden *'het onder presteren van leerlingen is onacceptabel'*, *'er is sprake van continue monitoring van het leerling functioneren'* en *'er is sprake van vroegtijdige signalering van risicoleerlingen'*. Op de voorwaarden *'er heerst een professionele cultuur met intervisie'* en *'kwaliteitszorg is alleen mogelijk als de directie visie en missie laat zien'* wordt laag gescoord.

De hypothesen zijn:

1. *Onderwijsbesturen hebben 'bevoegd gezag' over meerdere scholen. Verwacht wordt dat een mechanische organisatiestructuur gehanteerd wordt zodat alle scholen in bepaalde mate worden aangestuurd.*
2. *Kwaliteitszorg wordt 'mechanisch' aangestuurd aangezien het aantal onderwijsbestuurders gering is.*
3. *Onderwijsbestuurders beschikken onvoldoende over de kwaliteitsgegevens van de basisschool.*
4. *Onderwijsbestuurders gebruiken in geringe mate de (aanwezige) kwaliteitsgegevens om de schoolontwikkeling aan te sturen.*
5. *De onderwijsorganisatie is geen 'betrouwbare organisatie' volgens de voorwaarden van Stringfield en collega's (2001).*

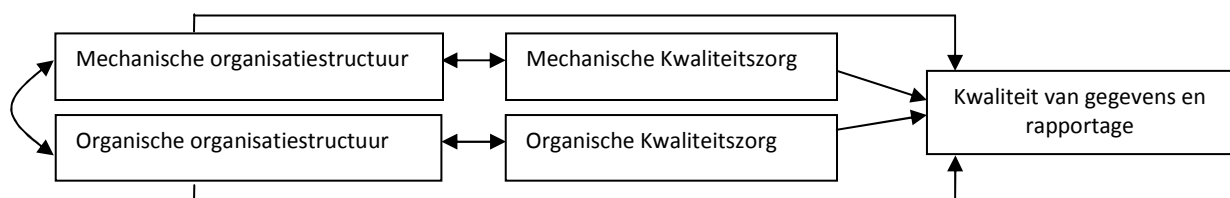
3. Methode

3.1. Onderzoeksgroep

Voor dit onderzoek wordt het onderwijsbestuur gezien als onderzoekseenheid. Er is een gemakssteekproef getrokken uit de onderwijsbesturen in de regio Nijmegen. De vragenlijst is ingevuld door zeventien onderwijsbestuurders, dit is 10% van het totaal aantal onderwijsbesturen uit de provincie Gelderland. Van de zeventien onderwijsbesturen functioneren negen onderwijsbestuurders op vrijwillige basis, acht onderwijsbesturen hebben de onderwijsbestuurders in loondienst. Voor de onderwijsbesturen werken gemiddeld vier medewerkers. De onderwijsbesturen hebben bestuurlijk gezag over gemiddeld veertien basisscholen (SD =7.91), met een minimum van 5 en een maximum van 32 basisscholen. Deze informatie is verkregen uit de vragenlijst.

3.2. Operationalisering variabelen

Voor dit onderzoek zijn vijf constructen opgesteld. De totstandkoming van deze constructen wordt in deze paragraaf toegelicht. Figuur 3.1 geeft een schematische weergave van de veronderstelde relatie tussen de verschillende constructen weer.



Figuur 3.1. Hypothetisch model

Het construct 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' is door middel van de kritische factor 'kwaliteit van gegevens en rapportage', geoperationaliseerd. Dit is één van de acht kritische factoren over kwaliteitsmanagement, ontwikkeld door Saraph en collega's (1989). In paragraaf 4.3 zal door middel van een betrouwbaarheidsanalyse de betrouwbaarheid van dit construct worden nagegaan. De variabelen zijn;

1. Wat is de mate van beschikbaarheid van de kwaliteitsgegevens van de basisschool bij het onderwijsbestuur?

2. Wat is de mate waarin de kwaliteitsgegevens worden gebruikt als instrument voor het borgen van kwaliteit?
3. Wat is de actualiteit van de kwaliteitsgegevens die de onderwijsbesturen in bezit hebben?
4. Wat is de mate waarin de kwaliteitsgegevens worden gebruikt om prestaties te evalueren?
5. Wat is de mate waarin de kwaliteitsgegevens worden gebruikt om de praktijk te verbeteren van het onderwijsbestuur?

De constructen 'Mechanische organisatiestructuur' en de 'Organische organisatiestructuur' bestaan uit variabelen die Miller en Rowan in 2006 hebben ontwikkeld. De variabelen die door Miller en Rowan zijn ontwikkeld, zijn opgenomen in tabel 3.1. In paragraaf 4.3 zal door middel van een betrouwbaarheidsanalyse de betrouwbaarheid van dit construct worden nagegaan.

Tabel 3.1.

Operationalisering constructen 'Mechanische organisatiestructuur' & 'Organische organisatiestructuur'

<i>Mechanische Organisatiestructuur</i>	<i>Organische Organisatiestructuur</i>
Het onderwijsbestuur kent problemen met het uitvoerende personeel	Schooldirecties worden aangemoedigd om te experimenteren met onderwijs
Het bestuur maakt plannen en voert ze uit	Het gedrag van het onderwijsbestuur is ondersteunend
Het bestuur gaat goed om met externe druk	Nieuwe doelen voor de school zijn duidelijk
Regels voor leerling-gedrag worden afgedwongen	Het onderwijsbestuur is geïnteresseerd in innovatie

Tabel 3.2.

Operationalisering constructen 'Mechanische kwaliteitszorg' & 'Organische kwaliteitszorg'

<i>Mechanische kwaliteitszorg</i>	<i>Organische kwaliteitszorg</i>
<u>Individuele specialisatie & centralisatie</u>	<u>Gezamenlijke Specialisatie</u>
- Aanwezigheid kwaliteitszorgfunctie binnen het onderwijsbestuur	- Mate van feedback die het onderwijsbestuur krijgt over de kwaliteit van de basisschool.
- Mate van zichtbaarheid van de kwaliteitszorgfunctie van het onderwijsbestuur	- Mate van samenwerking tussen onderwijsbestuur en basisschool om kwaliteitsplannen te maken
- Mate van onafhankelijkheid van de kwaliteitszorgfunctie van het onderwijsbestuur.	- Mate van deelname van de onderwijsbestuurders bij kwaliteitszorgbeslissingen van de basisschool
<u>Eenvoudige integratie Mechanismen</u>	<u>Complexe integratie Mechanismen</u>
<u>Centralisatie</u>	<u>Decentralisatie</u>
<u>Standaardisatie</u>	<u>Onderlinge aanpassing</u>
	- De mate van interactie tussen het onderwijsbestuur en basisschool?

De constructen 'Mechanische aansturing kwaliteitszorg' en de 'Organische aansturing kwaliteitszorg' zijn door de kenmerken die Jones (2007) toewijst aan een typisch mechanische structuur en aan een typisch organisch structuur samengesteld. De variabelen zijn in (bovenstaande) tabel 3.2 geplaatst. De indicatoren zijn afkomstig van de acht kritische factoren over kwaliteitsmanagement, ontwikkeld door Saraph en collega's (1989). Deze indeling zal worden toegelicht in paragraaf 3.2.1 en paragraaf 3.2.2. In paragraaf 4.3 wordt door middel van een betrouwbaarheidsanalyse de betrouwbaarheid van dit construct worden nagegaan.

3.2.1. Toelichting 'Mechanische aansturing kwaliteitszorg'

Jones (2007) stelt dat medewerkers afzonderlijk werken en gespecialiseerd zijn in een taak. De vraag of een kwaliteitszorgfunctie aanwezig is binnen het onderwijsbestuur past hieronder omdat bij de kwaliteitszorgfunctie uitgegaan wordt van een taak waarvoor een of meerdere personen verantwoordelijk zijn. Deze taak houdt in dat het de kwaliteit borgt, controleert en bijstuurt waar nodig (Macinati, 2009). Hiervoor is hulp nodig van de gehele organisatie maar de coördinatie is gespecialiseerd. Leerkrachten hebben in hun studie geen onderwijs genoten in het borgen van kwaliteit. De vragen, in welke mate de kwaliteitszorgfunctie zichtbaar is en onafhankelijk, worden onder deze categorie geplaatst omdat de nadruk ligt op een losse gespecialiseerde taak.

3.2.2. Toelichting 'Organische aansturing kwaliteitszorg'

Bij de indicator 'gezamenlijke specialisatie' stelt Jones (2007) dat medewerkers samenwerken om de beste manier van uitvoeren van een taak te vinden. De vraag '*wat is de mate van feedback die de schooldirectie krijgt van het onderwijsbestuur over de kwaliteit van de basisschool?*' impliceert dat de kwaliteit van de basisschool een gezamenlijk doel is. Het onderwijsbestuur en de schooldirectie zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit. Door het geven van feedback kan een optimale samenwerking ontstaan, wat de kwaliteit ten goede komt. Door het samen ontwikkelen van kwaliteitsplannen kan kennis worden gecombineerd. Leden van het onderwijsbestuur bezitten immers andere kennis dan de werknemers van de basisschool. Wanneer samen beslissingen worden gemaakt op het gebied van de kwaliteitszorg wordt een hechte samenwerking vereist. Door beslissingen niet alleen top down te nemen zal meer draagvlak onder de professionals van de basisschool ontstaan (Van der Bolt et al., 2006).

3.3. Dataverzameling

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten is gebruik gemaakt van triangulatie om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen (literatuurstudie, inspectierapportonderzoek en vragenlijst). Onderwerpen voortkomend uit de theoretische verdieping zijn verwerkt in de vragenlijst en gebruikt bij de inhoudsanalyse van de inspectierapporten.

3.3.1. Inhoudsanalyse van inspectierapporten

In dit onderzoek zijn inspectierapporten van de onderwijsinspectie bekeken. Het doel van deze inhoudsanalyse is om de stand van zaken rondom de vormgeving van de kwaliteitszorg bij de basisscholen in kaart te brengen en te analyseren. Het inspectierapport bestaat uit twee delen. (1) *'Het Kwaliteits- en nalevingsprofiel'*, gevolgd door (2) een beschouwing waarin tekortkomingen betreffende kwaliteitszorg worden toegelicht. Voor het eerste gedeelte maakt de onderwijsinspectie gebruik van een schematische weergave van de bevindingen. In de bevindingen van de onderwijsinspectie wordt tot uitdrukking gebracht of de indicatoren bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs: 1 draagt niet of nauwelijks bij; 2 draagt onvoldoende bij; 3 draagt voldoende bij; 4 draagt in hoge mate bij. Het tweede gedeelte bestaat uit een beschrijvende tekst over de stand van zaken en aandachtspunten betreffende het niveau van de kwaliteitszorg.

De inhoudsanalyse is uitgevoerd aan de hand van de kenmerken van een *'high reliability school'*, ontwikkeld door Stringfield en collega's (2001). Binnen de theorie van Stringfield en collega's (2001) ontwikkelt een school zich tot een effectieve school waarbij recht gedaan wordt aan alle leerlingen. Stringfield en Slavin (1992) hebben factoren opgesteld waaraan een onderwijsorganisatie moet voldoen. Daarnaast zijn twee van de acht kritische factoren over kwaliteitsmanagement, ontwikkeld door Saraph en collega's (1989), opgenomen in de observatie. De observatielijst is te vinden in paragraaf 4.1.

3.3.2. Vragenlijst

Het doel van de vragenlijst is het verkrijgen van informatie over de wijze waarop het onderwijsbestuur de kwaliteitszorg van de basisschool heeft georganiseerd. Het instrument is gebaseerd op drie bestaande vragenlijsten. De eerste vragen zijn afkomstig uit de vragenlijst van Turkenburg (2009) en gaan over de structuur van de onderwijsorganisatie. Daarna zijn acht vragen gesteld van Miller en Rowan (2006) over

mechanische en organische organisatiestructuren. Tot slot zijn elf vragen opgenomen over drie van de acht kritische factoren van kwaliteitsmanagement, ontwikkeld door Saraph en collega's (1989). Macinati (2008) heeft op basis van de kritische factoren een vragenlijst ontwikkeld. In de vragenlijst is te lezen welke vragen uit welk onderzoek afkomstig zijn. Het instrument gebruikt voor de eerste vragen gesloten antwoordmogelijkheden en voor het tweede gedeelte een negen punts Likertschaal. In tabel 3.3 staat een voorbeeldvraag uit de vragenlijst. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 1.

Tabel 3.3.

Voorbeeld vraag uit de vragenlijst

	<i>Niet beschikbaar</i>	<i>Volledig beschikbaar</i>
In welke mate zijn de kwaliteitsgegevens van de basisschool beschikbaar voor het onderwijsbestuur?	1	2 3 4 5 6 7 8 9

3.4. Procedure

Met de medewerking van de stagecoördinator van Pabo Groenewoud zijn de vragenlijsten per e-mail verspreid eind maart 2010. Uiteindelijk zijn 17 onderwijsbestuurders bereid geweest de vragenlijst in te vullen en te retourneren. De gegevens zijn ingevoerd in het statistische computerprogramma SPSS en vervolgens geanalyseerd. De inhoudsanalyse is uitgevoerd aan de hand van de inspectierapporten van de onderwijsinspectie die op internet staan gepubliceerd. De geselecteerde inspectierapporten zijn afkomstig van basisscholen die behoren tot de verschillende onderwijsbesturen die ook een vragenlijst hebben ingevuld. Aan de hand van de kenmerken, zoals beschreven in paragraaf 3.1, is een observatielijst ontwikkeld en ingevuld.

3.5. Data-analyse

De items van de vragenlijst zijn ingevoerd in het computerprogramma SPSS waarmee de onderzoeksgegevens zijn verwerkt, geanalyseerd en gepresenteerd. Per construct is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om na te gaan in hoeverre de verschillende variabelen een consistent geheel vormen en dus samen kunnen dienen als een schaal. Vervolgens zijn per schaal de beschrijvende kenmerken van de variabelen weergegeven. Vervolgens is een meervoudige regressie analyse uitgevoerd. Bij meervoudige regressie wordt de invloed van meerdere onafhankelijke schalen tegelijkertijd in beeld gebracht.

De eerste stap die genomen is in het analyseren van de inspectierapporten is het 'open coderen' van tekstfragmenten. De fragmenten uit de inspectierapporten hebben een label gekregen en zijn vervolgens geordend. Bij het axiaal coderen zijn de labels opnieuw geordend en teruggebracht tot kernthema's. Hierdoor is het aantal codes gereduceerd, waardoor de gegevens overzichtelijk zijn en de kern bewaard is gebleven. Ten slotte zijn zeven centrale begrippen geformuleerd.

4. Resultaten

4.1. Inhoudsanalyse van inspectierapporten

In deze paragraaf zal het *Kwaliteits- en nalevingsprofiel* worden gepresenteerd en toegelicht. Alleen relevante indicatoren voor de beantwoording van de onderzoeksvraag zijn in figuur 4.1 opgenomen. In het figuur staat vermeld welke indicatoren in het inspectieonderzoek worden betrokken en tot welke bevindingen het inspectieonderzoek heeft geleid. De score geeft aan in welke mate de betreffende indicator gerealiseerd is.

Uit figuur 4.1 is op te maken dat de onderwijsinspectie van mening is dat bij vijftien onderwijsbesturen voldoende wordt gescoord op het item *'de resultaten van de leerlingen liggen op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht'*. Maar twee onderwijsbesturen scoren een onvoldoende. Opvallend is de score bij het item *'Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ontwikkelen zich naar hun mogelijkheden'*. Volgens de onderwijsinspectie scoren vijftien onderwijsbesturen hierop onvoldoende. Het is ook opmerkelijk te noemen dat de zeventien onderwijsbesturen allemaal over een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures beschikken voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen. De vraag die hierbij gesteld kan worden is of deze instrumenten daadwerkelijk effectief worden ingezet. Dit aangezien het merendeel van de scholen een onvoldoende scoort op het tweede item. In de inhoudsanalyse die is uitgevoerd zal hier nader op ingegaan worden. Zie hiervoor paragraaf 4.2. Ook is te lezen dat elf onderwijsbesturen jaarlijks het onderwijsleerproces evalueren en dat zeven onderwijsbesturen dit regelmatig doen.

Kenmerken High reliability school	Vragen afkomstig uit inspectierapport	1	2	3	4
Het niet realiseren van de schooldoelstellingen is desastreus.	De resultaten van de leerlingen liggen op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht		2	15	
	Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ontwikkelen zich naar hun mogelijkheden.		15	1	1
Continue monitoring en alertheid op alle niveaus.	De school gebruikt een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen			17	
	De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen zorg nodig hebben.		1	16	
Uitgebreide evaluatie van functioneren van het team	De school evalueert regelmatig het onderwijsleerproces.		10	7	
	De school evalueert jaarlijks de resultaten van de leerlingen		5	11	1
De school kent een hiërarchische structuur en er is sprake van collegiale besluitvorming.	De school evalueert regelmatig de effecten van de zorg die ze leveren aan de leerlingen.		6	11	
Betrokkenheid van de betrokkenen in de procedures Het schoolteam acht het van groot belang dat het materiaal in goede staat verkeerd	Door of namens het onderwijsbestuur is de schoolgids naar de inspectie gestuurd en deze schoolgids bevat de verplichte onderdelen	17 x ja			
	Door of namens het onderwijs bestuur is het schoolplan naar de inspectie gestuurd en dit schoolplan bevat de verplichte onderdelen	17 x ja			
	Door of namens het onderwijsbestuur is het zorgplan van het samenwerkingsverband naar de inspectie gestuurd en dit zorgplan bevat de verplichte onderdelen	17 x ja			
Mate van beschikbaarheid van de kwaliteitszorg gegevens van de basisschool.	De school heeft inzicht in de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie.		6	11	
	De school verantwoordt zich aan belanghebbenden over de gerealiseerde onderwijskwaliteit.		7	9	1
Mate waarin de kwaliteitsgegevens worden gebruikt bij verbetering van de leerling-resultaten	De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten.		7	9	1
	De school borgt de kwaliteit van het onderwijsleerproces		6	11	
Mate waarin de kwaliteitsgegevens worden gebruikt om de uitvoering te verbeteren van de basisschool?	De leraren volgen en analyseren systematisch de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.		8	9	

Noot. 1 draagt niet of nauwelijks bij; 2 draagt onvoldoende bij; 3 draagt voldoende bij; 4 draagt in hoge mate bij.

Figuur 4.1. *Analyse Kwaliteits- en nalevingsprofiel van 17 inspectierapporten.*

Uit figuur 4.1 blijkt dat alle onderwijsbesturen voldoen aan de eisen van de onderwijsinspectie van een schoolplan, schoolgids en een zorgplan. De onderwijsinspectie geeft tevens aan dat meer dan de helft van de onderwijsbesturen (11) zicht heeft op de onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie. Zes onderwijsbesturen daarentegen niet. Tien onderwijsbesturen scoren voldoende op het verantwoorden over de gerealiseerde onderwijskwaliteit aan belanghebbenden. Zeven onderwijsbesturen doen dit niet in voldoende mate. Elf onderwijsbesturen borgen de kwaliteit van het onderwijsleerproces in voldoende mate. Ook het volgen en het systematisch analyseren van de voortgang van de leerlingen gebeurt, volgens de onderwijsinspectie, door negen onderwijsbesturen voldoende. Niettemin scoren acht onderwijsbesturen op dit item een onvoldoende.

4.2. *Inhoudsanalyse: kwaliteitszorg volgens onderwijsinspectie*

In de volgende tabellen zijn de uitspraken gepresenteerd uit de inspectierapporten over de kwaliteitszorg. Elke tabel staat in het teken van een centraal begrip. Het centrale begrip is ontstaan na het proces van coderen. Zie hiervoor bijlage 2. Onder elke tabel zal een toelichting gegeven worden over het betreffende centrale begrip.

Tabel 4.1.

Centraal begrip: *Verzamelen kwaliteitsgegevens*

<i>Positief</i>	<i>Negatief</i>
+ Benodigde procedures aanwezig, maar nog niet in gebruik (2x)	- Niet verzamelen en gebruiken van gegevens.
+ Positief: volgen van de leerling-resultaten.	- Ontbreken van resultaten op groeps/ schoolniveau.
+ Bewust van samenstelling kenmerken leerling-populatie	- Leerlingvolgsysteem handmatig
	- Geen gewoonte om onderwijsbehoeften van IIn in kaart te brengen (3)
	- Onvoldoende zicht op behoeften leerling populatie (4x)

Over het centrale begrip ‘verzamelen kwaliteitsgegevens’ kan het volgende worden gesteld. In tabel 4.1 wordt duidelijk dat slechts een keer aangegeven wordt door de onderwijsinspectie dat een onderwijsbestuur de leerling-resultaten volgt, verzamelt en vastlegt. Dit is opmerkelijk te noemen aangezien uit figuur 4.1 blijkt dat alle onderzochte onderwijsbesturen beschikken over een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen. Meerdere keren wordt benoemd dat onderwijsbesturen onvoldoende zicht hebben op de behoeften van de leerlingen. Ook wordt meerdere keren gesteld dat het geen gewoonte is om onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast ontbreken geregeld resultaten op groeps- en schoolniveau. Dit is opvallend aangezien deze resultaten de fundamenteen zijn van de kwaliteitszorg. Op basis daarvan komt de school tot innovatie en schoolontwikkeling

Tabel 4.2.

Centraal begrip: *‘kwaliteitsgegeven analyseren’*

<i>Positief</i>	<i>Negatief</i>
+ Maken van trendanalyses van zowel eind- als tussenresultaten. Door leerkrachten en directie.	- Het analyseren en bijhouden van leerling-gegevens is nog geen gemeenschappelijk goed.
+ Verwerken van de leerling-resultaten, in verschillende documenten.	- Ontbreken van systematische analyses op groeps- en schoolniveau (3x)
	- Ontbreken van het maken van trendanalyses (2x)

Over het begrip *'kwaliteitsgegeven analyseren'* wordt in tabel 4.2 duidelijk dat het analyseren van de leerling-resultaten nog niet op alle onderwijsbesturen gebeurt. Uit figuur 4.1 is gebleken dat alle onderwijsbesturen wel over de instrumenten en procedures beschikken. Het ontbreken van trendanalyses is opvallend. Wanneer een onderwijsbestuur systematisch de kwaliteit van het onderwijs wil vastleggen en aanpassen is dit namelijk een voorwaarde.

Tabel 4.3.

Centraal begrip: *'kwaliteitsgegevens evalueren'*.

<i>Positief</i>	<i>Negatief</i>
+ Systematiek evaluatie onderwijs (2x)	- Geen systematiek evaluatie onderwijs. (7x)
+ Positief: Evalueren van opbrengsten	- Mechanische wijze tot stand koming
+ Regelmatig evalueren van onderwijsleerproces (2x),	handelingsplannen.
+ hoogwaardige wijze waarop resultaten worden gevolgd.	- Niet jaarlijks evalueren onderwijs
+ Gebruik van instrumenten voor evaluatie onderwijs (4x)	- Niet regelmatig evalueren onderwijs (2)
	- Onvoldoende niveau van het evalueren

Over het centrale begrip *'kwaliteitsgegeven evalueren'* wordt veel geschreven. De analyse van de bekeken inspectierapporten geeft een wisselend beeld. Dit is ook gebleken uit figuur 4.1. In tabel 4.3 is te lezen dat een aantal onderwijsbesturen (4x) verschillende instrumenten inzetten om effecten van het onderwijs in kaart te brengen. Daarnaast gebeurt op een aantal onderwijsbesturen het evalueren van het onderwijs regelmatig. Toch blijkt ook uit tabel 4.3 dat zeven onderwijsbesturen geen systematiek hebben in het evalueren van het onderwijs. Waar dit door komt wordt niet beschreven in de inspectierapporten. Een reden zou kunnen zijn dat het niet wordt aangestuurd of dat het te veel tijd kost voor de leerkrachten. Door middel van de uitkomsten van de vragenlijst zal geprobeerd worden om hier meer inzicht in te krijgen.

Tabel 4.4.

Centraal begrip: *'kwaliteitsgegeven gebruiken voor schoolontwikkeling'*

<i>Positief</i>	<i>Negatief</i>
+ Planmatige aanpak schoolontwikkeling (4x)	- Aandachtspunt is het werken met concreet
+ Borgen van afspraken d.m.v. documenten	geformuleerde doelen kwaliteitszorg
waarbinnen de beleidslijnen zijn opgenomen.	- Onvoldoende planmatig aanpak schoolontwikkeling (3x)

Over het centrale begrip *'kwaliteitsgegeven gebruiken voor schoolontwikkeling'* wordt eveneens een wisselend beeld geschetst. Uit tabel 4.4. blijkt dat de kwaliteitsgegevens worden gebruikt om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, zo stelt de onderwijsinspectie. Daarnaast staat beschreven in tabel 4.4 dat een aantal

onderwijsbesturen een cyclisch systeem van kwaliteitsverbetering hanteren. Toch zijn er ook onderwijsbesturen die geen doorgaande lijn hebben in de schoolontwikkeling. Deze onderwijsbesturen werken volgens de onderwijsinspectie onvoldoende planmatig aan verbeterplannen. Dit is zorgwekkend aangezien planmatig werken noodzakelijk is voor schoolontwikkeling. Schoolontwikkeling is een bewust, planmatig proces; het berust op een bepaald beleid dat de school voert. Een school kan voor een deel autonoom een eigen koers bepalen om onderwijsdoelen te realiseren. Het beleid in een ontwikkelende school is gericht op het vergroten van het leervermogen en is gebaseerd op een duidelijke visie en missie die betekenisvol is voor en gedeeld wordt door de medewerkers

Tabel 4.5.

Centraal begrip: 'Rol schooldirectie'

<i>Positief</i>	<i>Negatief</i>
+ Afspraken en procedures zijn vastgelegd, de directie houdt toezicht op het naleven	- Veel wisselingen management, minder aandacht kwaliteitszorg.

Over de rol van de schooldirectie wordt in de rapporten weinig geschreven. Uit tabel 4.5 wordt aangegeven dat de schooldirectie toezicht houdt dat op de afspraken en procedures die zijn vastgelegd. Daarnaast wordt ook aangegeven dat twee schooldirecties het kwaliteitsbeleid regelmatig bespreken met het onderwijsbestuur. Tot slot wordt aangegeven dat door wisselingen in het management er minder aandacht is voor kwaliteitszorg. Door de vragenlijst zal meer inzicht in de rol van de schooldirectie worden verkregen.

Tabel 4.6.

Centraal begrip: 'Rol onderwijsbestuur'

<i>Positief</i>	<i>Negatief</i>
+ Online beschikbaarheid van gegevens voor onderwijsbestuur	- Onderwijsbestuur hanteert geen jaarverslag.
+ Rapportage aan onderwijsbestuur	
+ Schooldirectie spreekt geregeld over beleid met onderwijsbestuur	

Wat opvalt bij het centrale begrip '*betrokkenheid onderwijsbestuur*' is dat onderwijsbesturen diverse manieren inzetten om het onderwijsbestuur te informeren over de kwaliteitsgegevens van de onderwijsbestuur. Zo blijkt uit tabel 4.6. Zo vindt rapportage plaats op papier, onderwijsbesturen stellen online gegevens beschikbaar en

er wordt in gesprek gegaan over het te voeren beleid. In de inspectierapporten wordt verder niet over de rol van de onderwijsbesturen gesproken. Dit zal nader aan de orde komen bij de verwerking van de vragenlijst.

4.3. Betrouwbaarheid & Beschrijvende statistieken constructen

In paragraaf 4.3 en 4.4 worden de resultaten gepresenteerd die verkregen zijn uit de vragenlijst. Er wordt getracht om de informatie die verkregen is uit de inspectierapporten nader te onderzoeken. In paragraaf 4.3 zullen de constructen worden getest op betrouwbaarheid. Vervolgens zullen de beschrijvende statistieken worden gepresenteerd. In paragraaf 4.4 zal de meervoudige regressie analyse worden weergegeven.

4.3.1. Kwaliteit van gegevens en rapportage

Het construct 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' bestaat uit vijf variabelen waarvan verwacht wordt dat deze samen een betrouwbare schaal vormen. Er is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om de betrouwbaarheid van de schaal vast te stellen. Deze wordt gepresenteerd in tabel 4.7.

Tabel 4.7.

Betrouwbaarheidsanalyse: 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' (n=17)

<i>Cronbachs alpha alle variabelen samen: .85</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
Beschikbaarheid kwaliteitszorggegevens onderwijsbestuur	.82
Kwaliteitsgegevens gebruiken voor het borgen van de kwaliteit	.80
Actualiteit kwaliteitsgegevens die in het bezit zijn van het onderwijsbestuur	.84
Gebruik van kwaliteitsgegevens bij het evalueren onderwijsbestuur	.76
Uitvoering basisscholen verbeteren aan de hand van de kwaliteitsgegevens	.83

Bij het uitvoeren van de betrouwbaarheidsanalyse is gebleken dat deze schaal een Cronbach's alpha heeft van .85. Uit tabel 4.7 blijkt dat het verwijderen van items geen hogere score oplevert. In tabel 4.8 zijn de beschrijvende statistieken van de variabelen opgenomen.

Uit tabel 4.8 blijkt dat onderwijsbesturen beschikken over de kwaliteitsgegevens van de basisscholen ($M=7.41$, $SD=1.18$). Verder blijkt dat de kwaliteitsgegevens worden gebruikt als instrument voor het borgen van de kwaliteit. Uit de inhoudsanalyse blijkt dat dit niet structureel wordt gedaan. Veel basisscholen hebben wel de procedures maar deze worden niet altijd naar behoren gevolgd blijkt uit de inhoudsanalyse. Dit verklaart de grote standaard deviatie en de gemiddelde score van 7.0.

Tabel 4.8.

Beschrijvende statistieken: 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' (n=17)

	<i>Gemiddelde</i>	<i>SD</i>
Schaalscore: Kwaliteit van gegevens en rapportage	7.30	.87
Beschikbaarheid kwaliteitszorggegevens onderwijsbestuur	7.41	1.18
kwaliteitsgegevens gebruiken voor het borgen van de kwaliteit	7.00	1.50
Actualiteit kwaliteitsgegevens die in het bezit zijn van het onderwijsbestuur	7.53	0.62
Gebruik van kwaliteitsgegevens bij het evalueren onderwijsbestuur	7.10	1.50
Uitvoering basisscholen verbeteren aan de hand van de kwaliteitsgegevens	6.24	1.75

Ook is te lezen dat het item 'actualiteit van de kwaliteitsgegevens' een gemiddelde score heeft van 7.53 (SD=.62) en dat het gebruik van de kwaliteitsgegevens een gemiddelde score heeft van 7.10 (SD=1.50). Ook is te zien dat de onderwijsbesturen de uitvoering verbeteren aan de hand van de kwaliteitsgegevens. Het gemiddelde is echter 6.24 (SD=1.75). Deze score is niet hoog te noemen, aangezien scholen voortdurend zouden moeten ontwikkelen om het beste uit de leerlingen te halen.

Uit de inhoudsanalyse is gebleken dat een aantal basisscholen geen doorgaande lijn hebben in de schoolontwikkeling. Samenvattend kan gesteld worden dat onderwijsbesturen wel kwaliteitsgegevens bezitten over de kwaliteit van de basisschool. Echter blijft het onbekend of de kwaliteitsgegevens volledig bekend zijn bij de onderwijsbesturen.

4.3.2. Mechanische organisatiestructuur

Het construct '*Mechanische organisatiestructuur*' bestaat uit vier variabelen waarvan verwacht wordt dat deze samen een betrouwbare schaal vormen. Er is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om de betrouwbaarheid van de schaal vast te stellen. Deze wordt gepresenteerd in tabel 6.9. De Cronbach's alpha van de gehele schaal bedraagt .28. Uit tabel 4.9 blijkt dat door het verwijderen van het item '*Leerling gedrag wordt afgedwongen*' de betrouwbaarheid van de schaal sterk stijgt. De Cronbach's alpha van deze schaal bedraagt dan .75. Dit item zal worden verwijderd en niet in de berekening van de schaalscore worden meegenomen.

Tabel 4.9.

Betrouwbaarheidsanalyse: 'Mechanische structuur onderwijsorganisatie' (n=17)

<i>Cronbachs alpha alle variabelen samen: .28</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
Het onderwijsbestuur maakt plannen en voert ze uit	-.16
Het onderwijsbestuur kent problemen met het uitvoerende personeel	.00
Het onderwijsbestuur gaat goed om met externe druk	-.11
Regels voor studentgedrag worden afgedwongen	.75

Tabel 4.10.

Beschrijvende statistieken: 'Mechanische structuur onderwijsorganisatie'(n=17)

	<i>Gemiddelde</i>	<i>SD</i>
Schaalscore: Mechanisch	7.01	1.21
Het onderwijsbestuur maakt plannen en voert ze uit	7.00	1.80
Het onderwijsbestuur kent problemen met het uitvoerende personeel	6.81	1.30
Het onderwijsbestuur gaat goed om met externe druk	7.44	1.15
<i>Regels voor studentgedrag worden afgedwongen</i>	4.55	1.97

In tabel 4.10 staan de beschrijvende statistieken van de variabelen gepresenteerd. Uit tabel 4.10 blijkt dat de mechanische organisatiestructuur gemiddeld 7.01 (SD=1.21) scoort. Wat opvalt is dat alle items een grote standaarddeviatie kennen. Onderwijsbesturen maken plannen op basis van de kwaliteitsgegevens van de school. Het is de vraag of onderwijsbesturen goede plannen kunnen schrijven op basis van de kwaliteitsgegevens aangezien de onderwijsbestuurders de dagelijkse gang van zaken op een school niet beleven. Ook wordt niet duidelijk of alle plannen van de verschillende basisscholen uniek zijn.

4.3.3. Organische organisatiestructuur

Het construct '*Organische organisatiestructuur*' bestaat uit vier variabelen waarvan verwacht wordt dat deze samen een betrouwbare schaal vormen. Er is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om de betrouwbaarheid van de schaal vast te stellen. Deze is gepresenteerd in tabel 4.11.

Tabel 4.11.

Betrouwbaarheidsanalyse 'Organische structuur onderwijsorganisatie' (n=17)

<i>Cronbachs alpha alle variabelen samen: .56</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
Nieuwe doelen die worden geformuleerd zijn voor de basisschool duidelijk	.16
De Schooldirectie wordt aangemoedigd om te experimenteren met onderwijs	.58
Het gedrag van het onderwijsbestuur is ondersteunend	.21
<i>Het onderwijsbestuur is geïnteresseerd in innovatie</i>	.67

De Cronbach's alpha bedraagt .56. Uit tabel 4.11 blijkt dat door het verwijderen van het item '*Het onderwijsbestuur is geïnteresseerd in innovatie*' de betrouwbaarheid van de schaal stijgt. Cronbach's alpha van deze schaal bedraagt dan .67. Dit item zal worden verwijderd en niet in de berekening van de schaal score worden meegenomen. In tabel 4.12 staan de beschrijvende statistieken van de variabelen gepresenteerd.

Tabel 4.12.

Beschrijvende statistieken: 'Organische structuur onderwijsorganisatie' (n=17)

	<i>Gemiddelde</i>	<i>SD</i>
Schaalscore: Organisch	6.64	1.02
Nieuwe doelen die worden geformuleerd zijn voor de basisschool duidelijk	6.93	1.28
De Schooldirectie wordt aangemoedigd om te experimenteren met onderwijs	7.00	1.10
Het gedrag van het onderwijsbestuur is ondersteunend	6.88	1.45
<i>Het onderwijsbestuur is geïnteresseerd in innovatie</i>	6.82	.54

Uit tabel 4.12 blijkt dat de 'Organische organisatiestructuur' gemiddeld 6.64 (SD=1.02) scoort. Uit de beschrijvende statistieken blijkt dat het onderwijsbestuur veel initiatieven bij de school zelf neerlegt. Zoals het experimenteren met het onderwijs en de ondersteunende rol van het onderwijsbestuur. Doelen die het onderwijsbestuur formuleert zijn duidelijk voor de basisschool (6.93, SD= 1.02).

4.3.4. Mechanische kwaliteitszorg

Het construct '*Mechanische kwaliteitszorg*' bestaat uit twee variabelen waarvan verwacht wordt dat deze samen een betrouwbare schaal vormen. Omdat het construct uit twee variabelen bestaat wordt gekeken naar de correlatieanalyse. De Cronbach's alpha bedraagt .89. In tabel 4.13 staan de beschrijvende statistieken van de variabelen gepresenteerd.

Tabel 4.13.

Beschrijvende statistieken: 'Mechanische kwaliteitszorg'

	<i>Gemiddelde</i>	<i>SD</i>
Schaalscore: Mechanische aansturing	6.25	1.64
Mate van zichtbaarheid van de kwaliteitszorgfunctie van het onderwijsbestuur	6.60	1.59
Mate van onafhankelijkheid van de kwaliteitszorgfunctie van het onderwijsbestuur.	6.06	1.77

Uit tabel 4.13 blijkt dat de 'Mechanische kwaliteitszorg' gemiddeld maar een 6.25 (SD=1.64) scoort. Dit kan betekenen dat onderwijsbesturen wel de schooldirecties aansturen maar dat de aansturing te algemeen van aard is waardoor schooldirecties de adviezen moeilijk tot uitvoer kunnen brengen. De zichtbaarheid van de kwaliteitszorgfunctie van het onderwijsbestuur scoort gemiddeld een 6.60. Met een standaarddeviatie van 1.59. De onafhankelijkheid van de kwaliteitszorgfunctie van het onderwijsbestuur scoort gemiddeld een 6.06. Maar deze kent een grote standaarddeviatie van 1.77.

4.3.5. Organische kwaliteitszorg

Het construct 'Organische kwaliteitszorg' bestaat uit vier variabelen waarvan verwacht wordt dat deze samen een betrouwbare schaal vormen. Er is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om de betrouwbaarheid van de schaal vast te stellen. Deze is gepresenteerd in tabel 4.14

Tabel 4.14.

Betrouwbaarheidsanalyse: 'Organisch kwaliteitszorg' (n=17)

<i>Cronbachs alpha alle variabelen samen: .6</i>	<i>Cronbach's Alpha if Item Deleted</i>
Mate van feedback die de schooldirectie krijgt over de kwaliteit van basisschool.	.48
Mate van samenwerking tussen onderwijsbestuur en basisschool om kwaliteitsplannen te maken	.47
Mate van deelname van het onderwijsbestuur bij kwaliteitszorgbeslissingen van de basisschool	.04
<i>De mate van interactie tussen het onderwijsbestuur en de basisschool</i>	.72

De Cronbach's alpha bedraagt .62. Uit tabel 4.14 blijkt dat door het verwijderen van het item 'De mate van interactie tussen het onderwijsbestuur en de basisschool' de betrouwbaarheid van de schaal stijgt. De Cronbach's alpha bedraagt dan .72 Dit item zal worden verwijderd en niet in de berekening van de schaal score worden meegenomen. In tabel 4.15 zijn de beschrijvende statistieken van de variabelen opgenomen.

Tabel 4.15.

Beschrijvende statistieken: 'Organische kwaliteitszorg' (n=17)

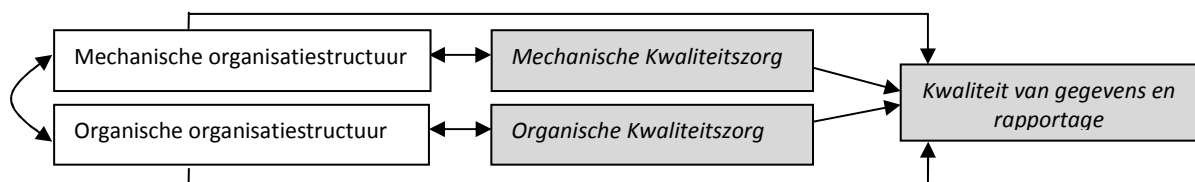
	<i>Gemiddelde</i>	<i>SD</i>
Schaalscore: Organische aansturing	6.91	.86
Mate van feedback die de schooldirectie krijgt over de kwaliteit van basisschool.	7.00	.94
Mate van samenwerking tussen onderwijsbestuur en basisschool om kwaliteitsplannen te maken	7.41	1.84
Mate van deelname van het onderwijsbestuur bij kwaliteitszorgbeslissingen van de basisschool	6.35	1.54
<i>De mate van interactie tussen het onderwijsbestuur en de basisschool</i>	7.07	.99

Uit tabel 4.15 blijkt dat de 'Organische kwaliteitszorg' gemiddeld 6.91 (SD=.86) scoort. Opvallend is de score op het item over de mate van feedback die de schooldirectie krijgt over de kwaliteit van de basisschool. Gemiddeld wordt een 7.0 gescoord met een lage standaarddeviatie. De onderwijsbesturen geven dus wel feedback over de kwaliteit van de basisschool. Het item '*de mate van deelname van het onderwijsbestuur bij kwaliteitszorgbeslissingen van de basisschool*' geeft een lage score weer. Schooldirecties ervaren dus niet altijd de steun vanuit het onderwijsbestuur. De samenwerking tussen onderwijsbestuur en basisschool om kwaliteitsplannen te maken geeft eveneens een wisselend beeld. De gemiddelde score van 7.41 geeft aan dat onderwijsbestuur en schooldirectie samenwerken. Alleen de standaarddeviatie is hoog. Hierdoor blijft het onduidelijk in welke mate het onderwijsbestuur en de schooldirectie daadwerkelijk samenwerken. De mate van samenwerking tussen onderwijsbestuur en schooldirecties zeer kan verschillen. Per onderwijsbestuur is niet bij voorbaat duidelijk in welke mate ze samenwerken.

4.4. Regressieanalyse

4.4.1. Mechanische kwaliteitszorg + organische kwaliteitszorg

Met deze regressie analyse wordt onderzocht of de schaal 'Mechanische kwaliteitszorg' en de schaal 'Organische kwaliteitszorg' van invloed is op de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage'. Het verband tussen deze drie schalen is weergegeven door middel van de grijze vlakken in figuur 4.1.



Figuur 4.1. Theoretisch model

Uit de meervoudige regressie analyse komt naar voren dat 73% van de variantie verklaard wordt door de schalen 'Mechanische kwaliteitszorg' en de 'Organische kwaliteitszorg'. Uit tabel 4.16 blijkt dat de correlatie tussen 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' en 'Mechanische kwaliteitszorg' significant is waarbij: $r=.63$; $p=.01$; $n=17$. De verklaarde variantie is: 40%. Ook blijkt dat de correlatie tussen de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' en de 'Organische kwaliteitszorg' significant is: $r=.85$; $p=.00$; $n=17$. De verklaarde variantie is: 72%.

Tabel 4.16.

Pearson correlatie test kwaliteitszorg

	<i>Kwaliteit van gegevens en rapportage</i>	<i>Mechanische kwaliteitszorg</i>	<i>Organische kwaliteitszorg</i>
Kwaliteit van gegevens en rapportage	---	---	---
Mechanische kwaliteitszorg	.63 (sig .01)	---	---
Organische kwaliteitszorg	.85 (sig .00)	.68 (sig .004)	---

Tabel 4.17.

Meervoudige regressieanalyse voor variabelen die de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' voorspellen

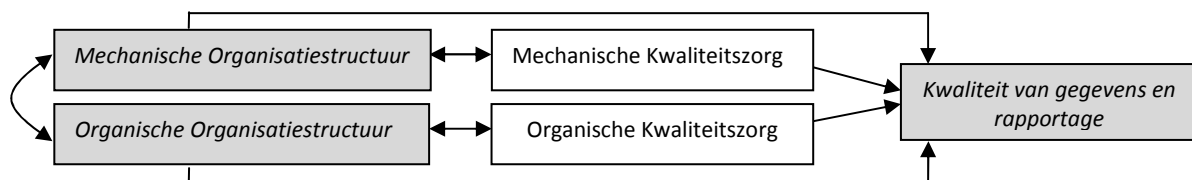
	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>Sig.</i>
(Constant)	1.61	1.05		.15
Mechanische kwaliteitszorg	.05	.10	.10	.62
Organische kwaliteitszorg	.78	.20	.78	.00

Uit tabel 4.17 blijkt dat de organische kwaliteitszorg het grootste gedeelte van de verklaarde variantie bepaalt.

Deze schaal geeft een significante score aan van .00. Er mag worden aangenomen dat de 'Organische kwaliteitszorg' van invloed is op de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage'. De 'Mechanische kwaliteitszorg' is niet significant met een score van .69.

4.4.2. Mechanische organisatiestructuur & organische organisatiestructuur

Met deze regressie analyse wordt onderzocht of de schaal 'Mechanische organisatiestructuur' en de schaal 'Organische organisatiestructuur' van invloed is op de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage'. Het verband tussen deze drie schalen is weergegeven door middel van de grijze vlakken in figuur 4.2.



Figuur 4.2. Theoretisch model

Uit de meervoudige regressie analyse komt naar voren dat 37% van de variantie verklaard wordt door de 'Mechanische organisatiestructuur' en 'Organische organisatiestructuur'. Uit tabel 5.20 blijkt dat de correlatie tussen de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' en 'Mechanische organisatiestructuur' significant is waarbij: $r=.59$; $p=.02$; $n=17$. De verklaarde variantie is: 35%. Ook blijkt dat de correlatie tussen de 'Kwaliteit van

gegevens en rapportage' en de 'Organische organisatiestructuur' significant is: $r=.58$; $p=.02$; $n=17$. De verklaarde variantie is: 34%

Tabel 4.18.

Pearson correlatie test organisatiestructuur

	<i>Kwaliteit van gegevens en rapportage</i>	Mechanische organisatiestructuur	Organische organisatiestructuur
Kwaliteit van gegevens en rapportage	---	---	---
Mechanische organisatiestructuur	.59 (sig .02)	---	---
Organische organisatiestructuur	.58 (sig .02)	.83 (sig .00)	---

Tabel 4.19.

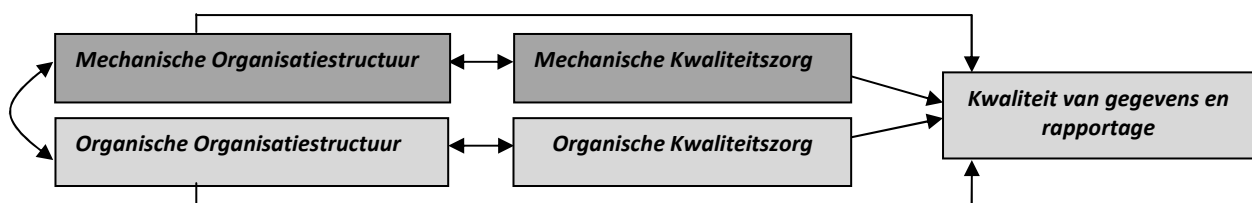
Meervoudige regressieanalyse voor variabelen die de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' voorspellen

	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Beta</i>	<i>Sig.</i>
(Constant)	3.86	1.26		.01
Mechanische organisatiestructuur	.25	.29	.35	.40
Organische organisatiestructuur	.25	.34	.29	.48

Uit tabel 4.19 blijkt dat de twee schalen 'Mechanische organisatiestructuur' en 'Organische organisatiestructuur' beide niet significant zijn. Deze schalen zijn dus niet rechtstreeks van invloed op de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage'.

4.4.3. Stapsgewijze meervoudige regressie analyse

Er is een stapsgewijze meervoudige regressie analyse uitgevoerd om het hypothetisch model (zie figuur 5.1) te toetsen. De schalen die gebruikt zijn bij deze analyse waren in het eerste model alleen 'Mechanische kwaliteitszorg' en 'Organische kwaliteitszorg'. In het tweede model zijn de schalen 'Mechanische organisatiestructuur' en 'Organische organisatiestructuur' er aan toegevoegd. Het verband tussen deze drie schalen is weergegeven door middel van de grijze vlakken in figuur 4.3.



Figuur 4.3. Theoretisch model

Tabel 4.20.

Stapsgewijze meervoudige regressieanalyse: variabelen die de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage' voorspellen

Tabel 4.21

		B	Std. Error	Beta	Sig.
Model 1	Mechanische kwaliteitszorg	.03	.10	.05	.14
	Organische kwaliteitszorg	.79	.19	.82	.79
Model 2	Mechanische kwaliteitszorg	-.08	.12	-.15	.54
	Organische kwaliteitszorg	.70	.21	.73	.01
	Mechanische organisatiestructuur	.11	.24	.15	.66
	Organische organisatiestructuur	.19	.22	.23	.41

Model 1: $R^2 = .74$ $p < .5$ ($p = .15$); Model 2: $R^2 = .80$ $p < .5$ ($p = .01$).

In tabel 4.20 staat de stapsgewijze meervoudige regressieanalyse in zijn totaal gepresenteerd. Uit de analyse komt naar voren dat model 1 geen significante waarden laten zien. Een van de twee schalen die bij model 2 zijn toegevoegd geeft wel een significante waarden aan. De schaal 'Organische kwaliteitszorg' heeft een significantiewaarde van .01. Er mag dus worden aangenomen dat de 'Organische kwaliteitszorg' van invloed is op de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage'. Uit deze regressieanalyse blijkt dat de overige variabelen geen invloed hebben op de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage'.

5. Conclusie, aanbevelingen & discussie

Door de literatuurstudie, vragenlijst en inhoudsanalyse van de inspectierapporten is getracht een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag; *Hoe is de interne kwaliteitszorg van de basisschool vormgegeven?* Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zal eerst antwoord worden gegeven op de vijf deelvragen. Daarna volgen de aanbevelingen en de discussie.

5.1. Deelvragen

De eerste deelvraag van dit onderzoek betreft *'Hoe is de organisatiestructuur van de onderwijsorganisatie vormgegeven?'* Terugkijkend op de resultaten die zijn verkregen, blijkt dat de onderwijsorganisatie significant hoger scoort op de typering 'mechanische organisatiestructuur' dan op de typering 'organische organisatiestructuur'. Wel blijkt uit tabel 4.11 en tabel 4.13 dat het verschil klein is. De mechanische

organisatiestructuur sluit volgens Jones (2007) niet aan bij de gewenste organisatiestructuur voor schoolontwikkeling. Volgens Jones (2007) past in een turbulente omgeving, zoals bijvoorbeeld de onderwijsorganisatie, een organische organisatiestructuur aangezien deze structuur geschikt is om zich sneller aan te passen aan een veranderlijke omgeving. Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van een organische organisatiestructuur zou kunnen zijn dat het werken met een organische organisatiestructuur veel onduidelijkheid met zich meebrengt voor de onderwijsbestuurders. Regels en afspraken liggen in een organische organisatiestructuur namelijk zo min mogelijk vast.

De tweede deelvraag betreft *'Hoe wordt de kwaliteitszorg van een basisschool aangestuurd?'* Het antwoord op deze deelvraag is tweeledig. Het eerste antwoord op deze deelvraag wordt afgeleid uit de hypothese (zie paragraaf 3.1) en uit de achtergrond variabele *'Worden de basisscholen op dezelfde manier aangestuurd'*. Hieruit blijkt dat onderwijsorganisaties de kwaliteitszorg op een mechanische wijze aansturen. Dertien van de zeventien onderwijsbesturen kiezen er namelijk voor om al hun basisscholen op dezelfde manier aan te sturen. Dit gegeven past bij, en wijst op zichzelf al, op een mechanische wijze van besturen. Omdat de onderwijsbesturen bevoegd gezag hebben over meerdere basisscholen, met een minimum van vijf en een maximum van 32 basisscholen, is het voor de onderwijsbestuurders lastig en soms onmogelijk om op maat de basisscholen aan te sturen. Het is mogelijk dat de onderwijsbesturen niet genoeg mankracht hebben om een basisschool specifiek aan te sturen. Het onderwijsbestuur bestaat namelijk maar uit gemiddeld vier bestuursleden. Een mogelijk gevolg kan zijn dat de schoolontwikkeling niet goed wordt aangestuurd. Dit omdat het aansturen van schoolontwikkeling veel aandacht vraagt. Wanneer daarvoor de mankracht en deskundigheid ontbreekt kan dat ten koste gaan van de kwaliteit van de basisschool. Het tweede antwoord op deze deelvraag wordt afgeleid uit de resultaten van de vragenlijst. Uit tabel 6.15 en tabel 6.17 blijkt dat de *'organische kwaliteitszorg'* een significant hogere gemiddelde score heeft dan de *'mechanische kwaliteitszorg'*. Om structureel aandacht te hebben voor de kwaliteitszorg van een basisschool is het belangrijk dat de onderwijsbestuurders geregeld de kwaliteit van het onderwijs onderzoeken. Omdat het voor de onderwijsbestuurders niet mogelijk is om dit regelmatig en structureel aan te sturen, voert de schooldirectie de procedures van de kwaliteitszorg uit. Dit wordt ook bevestigd in tabel 6.6 waarin staat dat de schooldirectie de afspraken en procedures rondom de kwaliteitszorg vastlegt en daar ook toezicht op houdt. Uit de regressieanalyse, zie tabel 4.20, blijkt dat de *'organische kwaliteitszorg'* ook daadwerkelijk positief van invloed

is op de 'Kwaliteit van gegevens en rapportage'. Concluderend kan worden gesteld dat de onderwijsbesturen de kwaliteitszorg mechanisch aansturen en de schooldirecties zelf, de kwaliteitszorg organisch aansturen.

De derde deelvraag betreft; *'Beschikt het onderwijsbestuur over gegevens waarmee de kwaliteit van de basisscholen, waarover zij bevoegd gezag hebben, kan worden beoordeeld?* Deze deelvraag is eveneens moeilijk te beantwoorden omdat de resultaten twee verschillende antwoorden laten zien. Enerzijds blijkt uit de vragenlijst dat de onderwijsbestuurders wel vinden dat ze beschikken over de kwaliteitsgegevens van de basisscholen. Ook uit de inspectierapporten, zie figuur 4.1, blijkt dat de basisscholen allemaal beschikken over een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het volgen en vastleggen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen. Maar anderzijds blijkt uit de inhoudsanalyse van de inspectierapporten dat maar één keer wordt aangegeven dat de basisschool de leerling-resultaten volgt, verzamelt en vastlegt. Ook wordt verscheidene keren benoemd dat basisscholen onvoldoende zicht hebben op de behoeften van de leerlingen. Daarnaast ontbreken geregeld resultaten op groeps- en schoolniveau. Het lijkt er op dat de instrumenten die de leerling-gegevens verzamelen niet adequaat worden ingezet. Dit wordt ondersteund door tabel 4.1 waaruit blijkt dat het geen gewoonte is om onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen. Zorgelijk is dat onderwijsbestuurders er wel vanuit gaan dat ze alle gegevens in het bezit hebben. Dit is zorgelijk omdat het verzamelen van alle kwaliteitsgegevens een voorwaarde is voor het functioneren van een kwaliteitszorgsysteem.

De vierde deelvraag betreft; *'Gebruikt het onderwijsbestuur de kwaliteitsgegevens van de scholen om schoolontwikkeling aan te sturen?'* Uit de resultaten is duidelijk geworden dat de kwaliteitsgegevens niet door alle onderwijsbestuurders worden gebruikt. Uit de vragenlijst blijkt namelijk dat de scores op de items *'de actualiteit van de kwaliteitsgegevens'*, *'het gebruik van de kwaliteitsgegevens'* en *'de uitvoering verbeteren aan de hand van de kwaliteitsgegevens'* van een gemiddeld niveau zijn. Dit is zorgelijk aangezien basisscholen voortdurend zouden moeten ontwikkelen om het beste uit de leerlingen te halen. Uit tabel 4.2 blijkt dat het analyseren van de leerling-resultaten niet op alle basisscholen systematisch wordt uitgevoerd. In tabel 4.3 staat dat het onderwijs niet systematisch wordt geëvalueerd. Wanneer het onderwijsbestuur systematisch de kwaliteit van het onderwijs wil verbeteren, is het vastleggen en analyseren van de leerling-resultaten een voorwaarde. Uit de bovenstaande gegevens blijkt dat de onderwijsorganisatie hierin zich verder moet ontwikkelen om de kwaliteit van het onderwijs systematisch te verbeteren. Wel is uit de inhoudsanalyse

gebleken dat enkele onderwijsbesturen de aanwezige kwaliteitsgegevens wel gebruiken om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en bestaat op een aantal basisscholen een cyclisch systeem van kwaliteitsverbetering. Echter zijn er nog veel onderwijsbesturen die geen doorgaande lijn hebben in de schoolontwikkeling. In het perspectief van veranderingen zou een onderwijsorganisatie ingesteld moeten zijn op doorlopende wijziging en verbetering van de basisschool (Van Ginkel, 2010).

De vijfde deelvraag betreft; *'In welke mate is een onderwijsorganisatie een betrouwbare organisatie volgens de voorwaarden van Stringfield en collega's (2001)'*. Deze deelvraag is niet volledig te beantwoorden omdat vijf van de twaalf voorwaarden niet zijn opgenomen in de onderzoeksinstrumenten. Uit de inhoudsanalyse van de inspectierapporten van de basisscholen is wel gebleken dat de voorwaarde *'Het onderpresteren van leerlingen is onacceptabel'* in dit onderzoek laag scoort. Dit gezien vijftien basisscholen een onvoldoende scoren op het item *'Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ontwikkelen zich naar hun mogelijkheden'*. De voorwaarde *'Er is sprake van continue monitoring van het leerling-functioneren'*. Uit de inhoudsanalyse van de inspectierapporten blijkt dat de procedures wel schriftelijk zijn vastgelegd maar dat deze niet worden gehanteerd. Daarnaast wordt door de onderwijsinspectie gesteld dat het geen gewoonte is voor de basisscholen om onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart te brengen. Elf basisscholen evalueren jaarlijks het onderwijs en zeven basisscholen doen dit regelmatig. De onderwijsinspectie bekijkt jaarlijks of er risico's zijn voor de kwaliteit van het onderwijs maar stelt dat onderwijsorganisaties dit zelf regelmatig moeten doen zodat het beleid mogelijk kan worden aangepast.

5.2. Hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek betreft; *Hoe is de interne kwaliteitszorg van de basisschool vormgegeven*. Na het beantwoorden van de deelvragen kan worden gesteld dat bijna alle onderwijsbesturen er voor kiezen om al hun basisscholen op dezelfde wijze aan te sturen. Specifieke aansturing van de basisscholen blijft uit. De onderwijsbesturen hebben niet genoeg mankracht om een basisschool specifiek aan te sturen waardoor er beter aangesloten kan worden bij de behoeften van de medewerkers en de leerlingen. Verder is gebleken dat de kwaliteitszorg vooral organisch wordt aangestuurd door de schooldirecties zelf. Basisscholen verzamelen namelijk kwaliteitsgegevens op verschillende momenten en manieren. De onderzochte basisscholen beschikken allemaal over een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten en procedures voor het

volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen. Uit dit onderzoek is gebleken dat de instrumenten nog niet adequaat worden ingezet en dat de kwaliteitsgegevens nog niet effectief worden gebruikt. Ook gebeurt het analyseren en evalueren van de leerling-resultaten niet systematisch. Toch blijkt dat verschillende basisscholen de beschikbare kwaliteitsgegevens wel gebruiken om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Een eerste stap in de goede richting.

5.3. Aanbevelingen

Uit de beantwoording van de hoofdvraag blijkt dat de onderwijsbesturen nog niet klaar zijn om in 2015 op alle niveaus in het primair onderwijs te kijken naar de opbrengsten van het onderwijs: de leraar, de schoolleider en het onderwijsbestuur. Op alle niveaus moet namelijk sprake zijn van analyse van de opbrengsten, van het evalueren van het onderwijs en van het ontwikkelen van beter onderwijs'. Onderwijsbesturen lijken te aarzelend om daadkrachtig deze doelstelling te realiseren. De vraag is dan ook of het reëel is om met een onderwijsbestuur van vier of vijf personen deze doelstelling te kunnen verwezenlijken. Een eerste aanbeveling is dan ook om de bestaande van het onderwijsbestuur uit te breiden zodat het onderwijsbestuur specifiek kan aansluiten bij de behoeften van de medewerkers van de basisschool. De tweede aanbeveling heeft betrekking op het professionaliseren van de onderwijsbestuurders. Uit dit onderzoek is gebleken dat kwaliteitszorg een ingewikkeld proces is wat zorgvuldig moet worden gecoördineerd. Veel onderwijsbestuurders zijn hier niet voor opgeleid maar krijgen wel de verantwoordelijkheid.

Dit onderzoek biedt veel mogelijkheden voor vervolgonderzoek. In dit onderzoek is ingezoomd op de onderwijsbesturen. In vervolgonderzoek zou het interessant zijn als ook gekeken zou worden naar de rollen van de andere actoren (schooldirectie, midden management) die te maken hebben met de kwaliteitszorg van een school. In dit onderzoek is de bevoegdheidsverdeling van deze verschillende actoren niet helder geworden. De rol van het onderwijsbestuur hangt in grote mate af van de bevoegdheidsverdeling tussen het onderwijsbestuur en de schooldirecties én de mate waarop het onderwijsbestuur via de schooldirecties het schoolbeleid beïnvloedt. Tot slot is de visie van de onderwijsorganisatie op schoolontwikkeling niet onderzocht. Dit zou wellicht meer kunnen verklaren over de manier waarop de schoolontwikkeling wordt aangepakt.

5.4. Discussie

Ondanks de theoretische verdieping en verschillende manieren van dataverzameling in dit onderzoek heeft dit onderzoek een aantal tekortkomingen en bieden resultaten aanleiding voor vervolgonderzoek. Er is in dit onderzoek gekozen voor een inhoudsanalyse van inspectierapporten van zeventien basisscholen en een vragenlijst. De vragenlijst is aan 25 onderwijsbestuurders voorgelegd maar is door zeventien onderwijsbestuurders beantwoord. Dit is maar 10% van de onderwijsbesturen uit Gelderland. In kwalitatief onderzoek dient rekening gehouden te worden met de mindere mate van betrouwbaarheid. Een andere tekortkoming is dat de data van de vragenlijst en van de inhoudsanalyse niet met elkaar zijn vergeleken. Hierdoor is niet duidelijk geworden of de bevindingen van de onderwijsinspectie corresponderen met de antwoorden van de vragenlijst die is ingevuld door een onderwijsbestuurder. Ook wat betreft de breedte van het onderzoek kan kritisch gekeken worden naar de resultaten. In dit onderzoek is bewust gekozen om te kijken naar de rol van de onderwijsbesturen. Hiervoor is gekozen omdat de PO-raad stelt dat het onderwijsbestuur verantwoordelijk is voor het interne toezicht op de kwaliteitszorg en de leerlingenzorg van de basisschool. Alleen zijn er meerdere factoren die van invloed zijn op de interne kwaliteitszorg van de basisschool.

Een andere discussie die relevant is voor de betekenis van dit onderzoek is de vraag of de overheid de verantwoordelijkheid over de basisscholen wel bij de onderwijsbesturen neer kan leggen. In hoofdstuk twee is gebleken dat de laatste jaren een verschuiving van verantwoordelijkheden heeft plaatsgevonden van de overheid naar de basisscholen. Dit proces wordt wel kort aangeduid met 'meer autonomie voor de school'. Dit houdt in dat de overheid zich terughoudender opstelt en scholen meer ruimte krijgen om zelf inhoudelijke, organisatorische en strategische keuzes te maken. In de literatuur over de nieuwe verhoudingen in het onderwijs wordt betwijfeld of 'meer autonomie voor de school' daadwerkelijk het team en de directie betekent, of dat het in de praktijk met name neerkomt op meer autonomie voor het onderwijsbestuur. Onderwijsbestuurders hebben veelal geen opleiding gehad in het maken en controleren van het beleid op basisscholen. Daarom is het de vraag of een bestuur van vijf personen de verantwoordelijkheid over meerdere scholen wel kan dragen. Desondanks zijn uit dit onderzoek een aantal resultaten en conclusies gekomen die hopelijk kunnen bijdragen aan de beeldvorming rondom de vormgeving van de interne kwaliteitszorg van de basisschool.

Bibliografie

- Arts, J., Kok, J., Slegers, P., Verbiest, E., & Wit, C. d. (2003). *Speelbal of Spelbepaler? Over professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteit*. Den Haag: Q*primair.
- Bolt van der, L., Studulski, F., Vegt van der A.L., & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties - Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes
- Boogaard, M., & Eck, E. v. (2007). *Interne en externe kwaliteitszorg in het basisonderwijs en de rol van het bovenschools management*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Cuyvers, G. (2002). *Kwaliteitsontwikkeling in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Devos, G., Verhoeven, J., Beuselinck, I., Van den Broeck, H., & Vandenberghe, R. (1999). *De rol van schoolbesturen in het schoolmanagement*. Leuven/Apeldoorn: Garant
- Empel, V., (2009). *Info FUWA PO Functiebeschrijving en -waardering in het primair onderwijs*. Utrecht: VBS
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., & Berg, R. M. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of educational administration* , 37(4), 309-328.
- Ginkel-Boon, A. v. (2010). De culturele bedding van actueel en inspirerend onderwijs. In M. Kuijpers, & F. Meijers, *Uit de schijnwerpers, in het daglicht. Van dialoog naar monoloog* (pp. 263-300). Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Hulpia, H., Valcke, M. (2004) 'The Use of Performance Indicators in a School Improvement Policy: The Theoretical and Empirical Context', *Evaluation & Research in Education*, 18(1) , 102-119
- Hofman, R., Dijkstra, N., Hofman, W., & Boom, J. (2005). *Kwaliteitstzorg in het primair onderwijs*. Groningen: GION.
- Hooge, E. (2004). Goed onderwijsbestuur in het funderend onderwijs: niet alleen een kwestie van structuur maar juist ook van gedrag. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsbeleid en Recht* , 16 (2).
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real. Educational Change and Development*. Abingdon: Routledge Falmer.
- Jones, G. R. (2007). *organizational Theory, Design, and Change*. Texas: Pearson Education international.
- Klifman, H. (2005). *Educational governance. Besturen op hoofdlijnen of raad van toezicht*. Voorburg: besturenraad.

- Kommers, H. (2007). *Vormgeven aan teams in het onderwijs*. Retrieved september 29, 2010, from ST-Groep: <http://www.sociotechnicalsystems.eu/upload/file/Vormgeven-aan-teams-in-het-onderwijs.pdf>
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *making schools smarter: a system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks: CA: Corwin Press.
- Miller, R. J., & Rowan, B. (2006). Effects of Organic Management on Student Achievement. *American Educational Research Journal* , Vol. 43 (2), 219–253.
- Moelands, H. A. (2005). *Schoolevaluatie, het evalueren van en door scholen*. Arnhem: Cito.
- Onderwijsinspectie. (2009). *De staat van het onderwijs, Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht.
- Onderwijsinspectie. (n.d.). *Het oordeel van de inspectie*. Opgeroepen op september 6, 2010, www.onderwijsinspectie.nl
- Onderwijsraad. (2004). *Degelijk onderwijsbestuur. Bestuur, toezicht, en verantwoording in het primair onderwijs, het voorgezet onderwijs, de bve-sectoren en het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- PO-Raad. (2009). *Goed onderwijs voor elk kind, naar een eigen beleidsagenda voor het primair onderwijs*. Utrecht.
- Saraph, J. V., Benson, G., & Schroder, R. G. (1989). An instrument for measuring the critical factors of quality management. *Decision sciences* , 20, 810–29.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *Educational Evaluation* , 17, 371-403.
- Schlussmans, K., (2010). *Kwaliteit van onderwijs: waar hebben we het over?* Open universiteit Nederland.
- Stringfield, S., & Slavin, R. (2001). *Compensatory education at the crossroads, sociocultural, political and historical studies in education*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Teddlie, C., Stringfield, S., & Reynolds, D. (2001). Context with school effectiveness. In C. Teddlie, & D. Reynolds, *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 160-185). London/New York: Falmer Press.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: Sociaal cultureel Planbureau.
- Vijlder, F. d., Bakker, D., Lindemann, B., Aalfs, N., & Visser, M. d. (2010). *De waarde van bestuurlijke schaal*. Arnhem: Interstudie NDO.

Bijlage 1: Vragenlijst



Vragenlijst over de kenmerken en werkwijze kwaliteitszorg schoolbesturen en schooldirecties

Geachte

Mijn naam is Anne van de Kerkhof Ik ben werkzaam als studieloopbaanbegeleider en ondersteunend docent op Pabo Groenewoud en volg daarnaast de masteropleiding Onderwijskunde aan de Universiteit in Utrecht. In het kader van mijn studie voer ik een onderzoek uit naar de kwaliteitszorg van scholen in het primair onderwijs. Dit is een actueel onderwerp, waar veel belang aan wordt gehecht. Zo heeft de PO-Raad onlangs de doelstelling geformuleerd dat alle scholen in het primair onderwijs in 2015 moeten beschikken over een effectief kwaliteitszorgsysteem. Het doel van dit onderzoek is inzichten te krijgen in de wijze waarop schoolbesturen en schooldirecties de kwaliteitszorg het beste kunnen organiseren. Daarmee sluit het aan bij het beleid van de PO-Raad en bijvoorbeeld ook bij het beleid van de Pabo Groenewoud, dat ook effectieve kwaliteitszorg van basisscholen probeert te bevorderen.

Mede namens Yvonne Visser (directrice Pabo Groenewoud), en Mirjam Ottens (coördinator stage) wil ik u vragen om aan het onderzoek mee te werken. Concreet betekent dit dat u ongeveer 15 minuten tijd vrijmaakt om de bijgevoegde vragenlijst digitaal in te vullen en de ingevulde lijst voor 6 april 2010 terug te mailen naar dit e-mail adres. Naar verwachting wordt het onderzoek dit schooljaar nog afgerond. Bij deelname ontvangt u via email een verslag van de resultaten. Uiteraard wordt vertrouwelijk met uw gegevens omgegaan en is voor de rapportage de anonimiteit van u en uw onderwijsorganisatie gewaarborgd.

Bij voorbaat hartelijke dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Anne van de Kerkhof

Anne.vandekerkhof@han.nl

Voorbeeld vraag

Het gemakkelijkste is om het juiste antwoord te markeren of te onderstrepen.

Hoe actueel zijn de kwaliteitsgegevens die de schoolbesturen in bezit hebben? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
 Hoe actueel zijn de kwaliteitsgegevens die de basisscholen in bezit hebben? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Vragen afkomstig uit het onderzoek 'de school bestuurd' van Turkenburg (2008)

1. Hoeveel basisscholen vallen er onder uw bestuur?

2. Welk (formeel) model voor bestuur en management heeft uw schoolorganisatie?

klassiek model met bestuur dat bevoegd en eindverantwoordelijke is en een schoolleiding die besluiten uitvoert
 Raad van beheer model met besturen op hoofdlijnen en mandatering van taken naar schoolleiding
 Raad van beheer model met onderscheid tussen een algemeen bestuur en dagelijks bestuur
 Raad van toezicht model (het bestuur en het toezicht zijn gescheiden)
 anders,

3. Uit hoeveel bestuursleden bestaat het schoolbestuur op dit moment?

4. Bestaat het schoolbestuur uit betaalde leden of uit vrijwilligers?

alle leden zijn in loondienst
 een deel van de leden is in loondienst
 alle leden zijn vrijwilliger en ontvangen een financiële vergoeding
 alle leden zijn vrijwilliger en ontvangen geen vergoeding

5. Hoe zou u de manier waarop u als bestuur uw school/scholen bestuurt typeren?

wij sturen inhoudelijk, 'beleidsrijk'
 we sturen op hoofdlijnen en controleren achteraf
 we sturen vanuit een financiële invalshoek (budgetbeheer, jaarrekening en begroting vaststellen)
 anders, nl.:

6. Worden de basisscholen op dezelfde manier aangestuurd?

over het algemeen geldt voor alle scholen min of meer dezelfde sturingswijze
 over het algemeen geldt dat de verschillende scholen ook verschillend worden aangestuurd
 dat is zo niet te zeggen
 niet van toepassing (éénpitter)

7. Wint het schoolbestuur actief informatie in over de basisschool/scholen?

ja, vaak
 ja, regelmatig
 ja, soms
 Nee

8. Is er een kwaliteitszorgfunctie aanwezig binnen het schoolbestuur?

Ja	nee
----	-----

9. Is er een kwaliteitszorgfunctie aanwezig binnen de basisscholen?

Ja	nee
----	-----

Vragen afkomstig uit het onderzoek van Macinati (2008)

- 10.** In welke mate opereert de kwaliteitszorgfunctie van het schoolbestuur onafhankelijk?
- Niet zelfstandig* *Zeer zelfstandig*
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 11.** In welke mate opereert de kwaliteitszorgfunctie van de basisschool onafhankelijk?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 12.** Wat is de mate van zichtbaarheid en zelfstandigheid van de kwaliteitszorgfunctie van het schoolbestuur?
- Onzichtbaar* *heel zichtbaar*
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 13.** Wat is de mate van zichtbaarheid en zelfstandigheid van de kwaliteitszorgfunctie van de basisschool?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 14.** In welke mate is er sprake van communicatie tussen het schoolbestuur en de basisschool?
- Weinig communicatie* *Veel communicatie*
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 15.** In hoeverre werken schoolbestuur en basisschool samen om kwaliteitsplannen te maken?
- Geen samenwerking* *Veel samenwerking*
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 16.** In hoeverre werken schoolbestuur en basisschool samen om kwaliteitsplannen te maken?
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Vragen afkomstig uit het onderzoek van Miller en Rowan (2006)

- 23.** Het schoolbestuur gaat goed om met externe druk
- Niet* *wel*
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 24.** Het schoolbestuur maakt plannen en voert ze uit
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 25.** Nieuwe doelen die worden geformuleerd door het schoolbestuur zijn voor de basisschool duidelijk
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 26.** Het bestuur kent problemen met het uitvoerende personeel
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 27.** Schooldirecties en hun medewerkers worden aangemoedigd om te experimenteren met onderwijs
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 28.** Het gedrag van het schoolbestuur is ondersteunend
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 29.** Het schoolbestuur is geïnteresseerd in innovatie
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 30.** Regels voor student gedrag worden afgedwongen
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Vragen afkomstig uit het onderzoek van Macinati (2008)

- 31.** In welke mate zijn de kwaliteitsgegevens van de basisschool beschikbaar bij het schoolbestuur?
- Niet beschikbaar* *Volledig beschikbaar*
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 32.** In welke mate worden de kwaliteitsgegevens gebruikt als instrument voor
- Niet gebruikt* *Wel gebruikt*
- 2 3 4 5 6 7 8 9

- het managen van de kwaliteit door de medewerkers van het schoolbestuur? 1
- 33.** In welke mate worden de kwaliteitsgegevens gebruikt als instrument voor het managen van de kwaliteit door de directie van de basisschool? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
Niet actueel *wel actueel*
- 34.** Hoe actueel zijn de kwaliteitsgegevens die de schoolbesturen in bezit hebben? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 35.** Hoe actueel zijn de kwaliteitsgegevens die de basisscholen in bezit hebben? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
Niet gebruikt *Wel gebruikt*
- 36.** In welke mate worden de kwaliteitsgegevens gebruikt om bestuursprestaties te evalueren van het schoolbestuur? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 37.** In welke mate worden de kwaliteitsgegevens worden gebruikt om bestuursprestaties te evalueren binnen de directie van de basisschool? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
Niet gebruikt *veel gebruikt*
- 38.** In welke mate worden de kwaliteitsgegevens gebruikt om de uitvoering (medewerkers/beleid/procedures) te verbeteren binnen de schoolbesturen? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 39.** In welke mate worden de kwaliteitsgegevens gebruikt om de uitvoering (medewerkers/beleid/procedures) te verbeteren binnen de organisatie van de basisscholen? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
Niet betrokken *zeer betrokken*
- 40.** In welke mate zijn de werknemers van het schoolbestuur betrokken bij de kwaliteitszorg van de basisschool. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 41.** In welke mate zijn de werknemers van het schoolbestuur betrokken bij de kwaliteitszorg van de basisschool. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
Geen deelnamen *veel deelname*
- 42.** Wat is de mate van deelname van het schoolbestuur bij kwaliteitszorg beslissingen van de basisschool 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 43.** Wat is de mate van deelname van de directie van de basisschool bij kwaliteitszorg beslissingen van de basisschool. 1 2 3 4 5 6 7 8 9
Geen *Zeer veel*
- 44.** Hoeveel feedback krijgt het schoolbestuur over de kwaliteit van de basisschool? 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 45.** Hoeveel feedback krijgt de basisschool over de kwaliteit van de basisschool? 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Bijlage 2: Inhoudsanalyse Inspectierapporten

In deze bijlage staat het coderings-proces van het kwalitatieve onderdeel van de inspectierapporten beschreven.

Topiclijst

Voor de analyse van de inspectierapporten is vooraf een topiclijst opgesteld. Hiervoor is uitgegaan van de vraagstelling. Aan de hand van de topiclijst zijn de labels geordend.

Topic	Afkomstig uit:
1. Verzamelen kwaliteitsgegevens	Saraph 1989: Kwaliteit van gegevens en rapportage
2. Kwaliteitsgegevens analyseren	Stringfield 2001: Continue monitoring en alertheid op alle niveaus.
3. Kwaliteitsgegevens evalueren	Stringfield 2001: Evaluatie van functioneren van organisatie van het team.
4. Gebruik van kwaliteitsgegevens voor4 schoolontwikkeling	Saraph 1989: Kwaliteit van gegevens en rapportage)
5. Betrokkenheid schooldirectie	Saraph 1989: Kwaliteit van gegevens en rapportage
6. Betrokkenheid onderwijsbestuur	Saraph 1989: Kwaliteit van gegevens en rapportage
7. Horizontale verantwoording	
8. Overig	

Open coderen inspectierapporten

De eerste stap die is genomen voor het analyseren van de inspectierapporten is het labelen van de fragmenten.

De fragmenten uit de inspectierapporten hebben in een label gekregen en zijn vervolgens geordend. Er is meerdere keren gekeken of de labels passen bij de inhoud van het fragment. Tot slot is gekeken of bepaalde labels meerdere keren terugkwamen. Deze overlappende labels zijn bij elkaar gezet.

Verzamelen kwaliteitsgegevens		
De problemen zitten in het verzamelen en beleidsmatig benutten van alle gegevens over de resultaten van het onderwijs.	Niet verzamelen en gebruiken van gegevens.	-
De benodigde instrumenten en procedures zijn er inmiddels. Nu is het zaak die meer structureel in te zetten en de gegevens eruit te benutten voor het plannen en uitvoeren van nieuw beleid.	Benodigde procedures aanwezig, maar nog niet in gebruik	+/-
Dit geldt op de eerste plaats de manier waarop de school al enkele jaren de resultaten van de leerlingen volgt.	volgen van de leerling-resultaten.	+
De vorderingen van de leerlingen worden nu vooral op individueel niveau in beeld gebracht. Het verzamelen van de resultaten op groeps- en schoolniveau gebeurt nog te weinig	Ontbreken van resultaten op groeps/ schoolniveau.	-
Door beperkingen van het leerlingvolgsysteem moet echter nog veel met de hand in kaart worden gebracht.	Leerlingvolgsysteem handmatig	-
Ook is de school zich volledig bewust geweest van de samenstelling en de kenmerken van de leerlingenpopulatie bij het opzetten van het plan van aanpak voor de afgelopen twee jaar.	Bewust van samenstelling kenmerken leerling-populatie	+
De school heeft nog niet de gewoonte om de kenmerken en de daarmee samenhangende onderwijsbehoeften van de leerlingen van de school in kaart te brengen.	Geen gewoonte om onderwijsbehoeften van de lln in kaart te brengen	-
Eén onderdeel van de kwaliteitszorg acht de inspectie nog beneden de maat. Het betreft het inzicht in de specifieke behoeften van de leerlingenpopulatie	Onvoldoende zicht op behoeften leerling populatie.	-
Een integraal document waarin kenmerken en behoeften van de leerlingenpopulatie en ontwikkelingen daarin zijn vastgelegd, ontbreekt echter nog.		

Één indicator van de kwaliteitszorg is nog niet met een voldoende gewaardeerd. Het team kent op de relatief kleine school zeker wel de specifieke kenmerken van de leerlingenpopulatie.		
Een school heeft een analyse van de kenmerken van de leerlingenpopulatie nodig als startpunt voor de keuzes van de school op het gebied van onderwijsbeleid.		
Gebruik van kwaliteitsgegevens -> analyseren		
Het gebruik van die mogelijkheden is echter nog niet schoolbreed gemeengoed geworden. Vooral het diepergaand analyseren én (zo nodig) diagnosticeren verkeerd nog in een aanloopfase.	Het analyseren en bijhouden leerling-gegevens nog geen gemeenschappelijk goed.	-
Een positieve ontwikkeling is, dat de school op begonnen is met het opstellen van trendanalyses van zowel de eind- als de tussenresultaten. Dat gebeurt niet alleen op schoolniveau door de intern begeleider en de directeur. Ook de groepsleraren zijn hiermee aan de slag gegaan	Maken van trendanalyses van zowel eind- als tussenresultaten. Door leerkrachten en directie.	+
De school verwerkt gegevens die betrekking hebben op de leerresultaten en vorderingen van leerlingen in verschillende documenten.	Verwerken van de leerling-resultaten, in verschillende documenten.	+
Mede doordat een overschakeling van volgsysteem hierop negatief van invloed is, ontbreekt het de school nog aan systematische analyses op groeps- en schoolniveau. Nog teveel ligt de nadruk op de individuele leerling.	Ontbreken van systematische analyses op groeps- en schoolniveau	-
Mede doordat een overschakeling van volgsysteem hierop negatief van invloed is, ontbreekt het de school nog aan systematische analyses op groeps- en schoolniveau.		
Het ontbreekt de school aan systematische analyses op groeps- en schoolniveau. Nog teveel ligt de nadruk op de individuele leerling.		
Gebruik van kwaliteitsgegevens -> evalueren		
Er is nog geen sprake van een bewuste doorlopende systematiek waarbij jaarlijks niet alleen op individueel niveau wordt teruggekoppeld, maar juist ook schoolbreed.	Geen systematiek evaluatie onderwijs.	-
De school evalueert de toetsresultaten nog niet systematisch door bijvoorbeeld trendanalyses te maken en door op basis hiervan interventies in het onderwijsleerproces door te voeren.		
Voor het evalueren van het onderwijs en leren moet nog van een systematiek worden voorzien.		
De school evalueert in onvoldoende mate de kwaliteit van haar opbrengsten. De school neemt toetsen af, maar het maken van (trend-)analyses moet in feite nog van de grond komen.		
Daarnaast heeft het de school in de afgelopen jaren ontbroken aan een procedure om het onderwijs en leren regelmatig te evalueren.		
Om het onderwijsleerproces regelmatig te kunnen evalueren beschikt de school over een aantal instrumenten en zet die structureel in.		
Een aandachtspunt betreft het systematisch evalueren van het onderwijs. Daarvoor heeft de school evenmin een duidelijk herkenbare lijn uitgezet, gebaseerd op een gedeeld referentiekader.		
Het cyclische karakter van de evaluatie van de resultaten van de leerlingen en van het onderwijsleerproces is nog in ontwikkeling. Toch meent de inspectie dat de opgeleverde evaluaties inmiddels hun plaats hebben gevonden in de systematiek van de school	Systematiek evaluatie onderwijs.	+
Voor enkele onderdelen voert de school al enkele jaren structureel trendanalyses uit en heeft daar beleidsmatige consequenties aan verbonden.		
Alles bij elkaar beschikken de leraren over een ruim scala aan mogelijkheden om de ontwikkelingen van hun leerlingen in kaart te brengen en te analyseren.	Gebruik van instrumenten voor evaluatie onderwijs	+
De school houdt regelmatig het onderwijsleerproces tegen het licht. De school gebruikt hiervoor een aantal instrumenten en werkwijzen, die samen een vrij compleet beeld geven van waar de school mee bezig is en welke resultaten er worden geboekt.		
Onder meer door de inzet van kwaliteitskaarten, actie onderzoek, enquêtes en door het opstellen van voortgangsrapportages met daarin opgenomen evaluaties, brengt de school de effecten van haar inspanningen in kaart, om daar vervolgens lering uit te trekken.		
Middels zelfevaluatieve vragenlijsten heeft de school relevante onderdelen van het onderwijsleerproces in kaart gebracht.		
Het evalueren van de opbrengsten is met een voldoende gewaardeerd, omdat de school hier in de afgelopen periode de nodige aandacht aan heeft besteed.	Positief: Evalueren van opbrengsten	+
Bij het beoordelen van de evaluatie stelt de inspectie vast dat die nog te weinig tot ontwikkeling is gekomen. Dit wordt zichtbaar in de oppervlakkige gegevens daarover in de administratie van de handelingsplannen en in de mechanistische wijze waarop	Mechanische wijze tot stand koming handelingsplannen.	+/-

vervolgplannen tot stand zijn gekomen.		
Een tweede belangrijke onvoldoende indicator is het jaarlijks systematisch evalueren van de kwaliteit van de opbrengsten.	Niet jaarlijks evalueren onderwijs	-
maar een regelmatige evaluatie van het onderwijsleerproces is niet van de grond gekomen.	Niet regelmatig evalueren onderwijs	-
Een derde nog onvoldoende indicator betreft het regelmatig evalueren van het onderwijsleerproces.		
Ook het onderwijsleerproces in brede zin wordt door de school met regelmaat geëvalueerd.	Regelmatig evalueren van onderwijsleerproces,	+
Opnieuw blijkt dat het evalueren van de opbrengsten van voldoende niveau is, maar het evalueren van het leren en het onderwijzen niet. Hiervoor zijn in het verleden wel stappen gezet,	Onvoldoende niveau van het evalueren van het leren en het onderwijzen.	-
De zelfs hoogwaardige wijze waarop resultaten worden gevolgd en besproken biedt goede mogelijkheden om steeds efficiënter te reageren op risico's die zich aandienen.	hoogwaardige wijze waarop resultaten worden gevolgd en besproken.	+
<i>Gebruik van kwaliteitsgegevens -> schoolontwikkeling</i>		
Het belangrijkste aandachtspunt op het gebied van de kwaliteitszorg betreft het denken in en werken aan zo concreet mogelijk geformuleerde doelen. Niet alleen is het schoolplan daar niet echt op gericht.	Aandachtspunt is het werken met concreet geformuleerde doelen kwaliteitszorg	-
De vierde als onvoldoende indicator is de planmatigheid waarmee aan verbeteractiviteiten wordt gewerkt. De school beschikt te weinig over documenten of plannings die zicht geven op hoe de verbeteronderwerpen in een schooljaar zijn geoperationaliseerd	Onvoldoende planmatig aanpak schoolontwikkeling	-
Uit de observaties van de onderwijspraktijk blijkt dat de doorgaande lijn in aanpak in de schoolontwikkeling nog niet is gerealiseerd.		
Een tweede aspect van de kwaliteitszorg waarvan de kwaliteit onvoldoende is, is het planmatig werken aan verbeteractiviteiten.		
De planmatigheid van de kwaliteitszorg blijkt verder onder meer uit de zorgvuldig uitgewerkte jaarplannen en ook aan het vasthouden van resultaten besteedt de schoolleiding aandacht.	Planmatige aanpak schoolontwikkeling	+
Vervolgens worden de verzamelde gegevens gebruikt voor het jaarplan waarin projecten gepland worden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.		
De planmatige aanpak van de schoolontwikkeling is positief, er worden jaarlijks beleidsvoornemens geformuleerd die worden uitgewerkt in ontwikkelplannen.		
Door de gehanteerde aanpak is er sprake van een cyclisch systeem van kwaliteitsverbetering.		
Het borgen van gemaakte afspraken wordt ondersteund door een ruime set documenten, waarin de binnen de school uitgewerkte beleidslijnen uitvoerig zijn neergeslagen.	Borgen van afspraken d.m.v. documenten waarbinnen de beleidslijnen zijn opgenomen,	+
<i>Betrokkenheid schooldirectie</i>		
Het borgen van de kwaliteit van het leren waardeert de inspectie eveneens als voldoende. Afspraken en procedures zijn vastgelegd en de directie houdt toezicht op het naleven daarvan.	de directie houdt toezicht op het naleven van afspraken.	+
Hierbij speelt wellicht een rol dat door de vele wisselingen in het management van de school er minder aandacht is geweest voor de kwaliteitszorg.	Veel wisselingen management, minder aandacht kwaliteitszorg.	-
<i>Betrokkenheid onderwijsbestuur</i>		
Het jaarverslag en toetsresultaten zijn naast andere gegevens steeds online voor het onderwijsbestuur beschikbaar.	Online beschikbaarheid van gegevens voor onderwijsbestuur	+
Ook aan het onderwijsbestuur wordt gerapporteerd.	Rapportage aan onderwijsbestuur	+
Met het onderwijsbestuur bespreekt de directeur regelmatig het beleid voor het lopende schooljaar.	Schooldirectie bespreekt regelmatig over beleid	+
Hoewel het onderwijsbestuur nog geen jaarverslag hanteert,	Onderwijsbestuur hanteert geen jaarverslag.	-
<i>Horizontale verantwoording</i>		
Het is van belang dat de school de directe omgeving (de ouders) goed en inzichtelijk informeert over de kwaliteit van het onderwijs. De school vult deze verantwoording op dit moment bescheiden in.	Bescheiden wijze van horizontale verantwoording.	-
Tot slot rapporteert de school in voldoende mate over de gerealiseerde kwaliteit.	Voldoende rapportage over gerealiseerde kwaliteit.	+
In het kader van het afleggen van verantwoording voert de schoolleiding ook elk jaar een gesprek met de voorzitter van het directiebestuur. Hierbij staat echter in hoofdzaak het	Verantwoording afleggen over kwaliteitsbeleid directiebestuur.	+

kwaliteitsbeleid als proces centraal.		
De speerpunten van het onderwijskundig beleid zijn voldoende planmatig in de jaarplanning beschreven volgens de bekende PDCA-methodiek met daarin voldoende aandacht voor de borging van resultaten.	Planmatig beschreven jaarplan volgens de PDCA-methodiek	+
De ouders krijgen informatie over de schoolontwikkelingen via de schoolgids, nieuwsbrieven en ouderavonden.	Ouders krijgen informatie over de schoolontwikkeling	+
Ouders worden geïnformeerd over de behaalde resultaten, en ze worden op de hoogte gehouden van de voorgenomen verbeteractiviteiten en wat de effecten daarvan zijn.		
informeert de school de ouders in haar schoolgids duidelijk en informatief over de schoolontwikkeling.		
Onder meer door het ontbreken van een jaarverslag schiet de school tekort bij haar rapportage aan ouders en onderwijsbestuur over de gerealiseerde kwaliteit.	Onvoldoende verantwoording derden.	-
De school verantwoordt zich onvoldoende naar derden. De informatie naar ouders hierover is zeer beperkt, waardoor ouders feitelijk niet kunnen beoordelen hoe de school er voor staat.		
Het afleggen van verantwoording naar het onderwijsbestuur is goed geregeld. Reeds nu is de schoolleiding voor afgeronde onderdelen bezig met het opstellen van het onderwijsjaarverslag.	Verantwoording naar onderwijsbestuur	+
Overig		
Uit de gevoerde gesprekken en de beschikbare documenten bleek namelijk dat vrijwel alle in dit onderzoek meegenomen indicatoren rond de kwaliteitszorg nog onvoldoende structureel zijn geregeld dan wel vastgelegd.	De kwaliteitsgegevens zijn nog onvoldoende structureel geregeld dan wel vastgelegd.	-
Het urgente is het verder uitwerken van een sluitende systematiek voor de kwaliteitszorg.		
Om de aspecten van het onderwijs te evalueren is een kwaliteitszorgsysteem ingevoerd.	Kwaliteitszorgsysteem ingevoerd	+
Er is kennelijk ook nog geen cultuur van "afpraak is afspraak".	Geen cultuur afspraak is afspraak	-
Tenslotte zou de school in haar analyses ook verklaringen voor significante afwijkingen moeten zoeken in haar eigen onderwijsleerproces.	Ontbreken van verklaringen voor grote afwijkingen.	-
Gunstig is het feit dat de school werkt met een kwaliteitscommissie en werkgroepen die de kwaliteit bevorderen en bewaken.	Werken met kwaliteitscommissie en werkgroepen	+
Ook heeft de school de opbrengsten van schoolontwikkelingen onvoldoende samengebracht in beleidsdocumenten, waardoor het borgen van verworvenheden onvoldoende is gegarandeerd.	De opbrengsten onvoldoende samengebracht in beleidsdocumenten	-
Inmiddels werkt de school, in samenwerking met de andere scholen van de stichting, in het kader van de opzet van het nieuwe schoolplan aan de opzet van een integraal en hoogwaardig systeem van kwaliteitszorg	Scholen binnen de stichting werken op dezelfde wijze.	+-
Binnenkort zal de school, evenals alle scholen van de stichting, gaan werken met zogenaamde kwaliteitskaarten		

Axiaal coderen

Bij het axiaal coderen worden de labels opnieuw geordend en teruggebracht tot kernthema's.

1. Verzamelen kwaliteitsgegevens	
<ul style="list-style-type: none"> + Benodigde procedures aanwezig, maar nog niet in gebruik + Positief: volgen van de leerling-resultaten. + Bewust van samenstelling kenmerken leerling-populatie 	<ul style="list-style-type: none"> - Niet verzamelen en gebruiken van gegevens. - Ontbreken van resultaten op groeps/ schoolniveau. - Leerlingvolgsysteem handmatig - Geen gewoonte om onderwijsbehoeften van lln in kaart te brengen - Onvoldoende zicht op behoeften leerling populatie (4x)
2. Kwaliteitsgegevens analyseren	
<ul style="list-style-type: none"> + Maken van trendanalyses van zowel eind- als tussenresultaten. Door leerkrachten en directie. + Verwerken van de leerling-resultaten, in verschillende documenten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Het analyseren en bijhouden leerling-gegevens nog geen gemeenschappelijk goed. - Ontbreken van systematische analyses op groeps- en schoolniveau
3. Kwaliteitsgegevens evalueren	
<ul style="list-style-type: none"> + Systematiek evaluatie onderwijs (2x) + Positief: Evalueren van opbrengsten 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen systematiek evaluatie onderwijs. (7x) - Mechanische wijze tot stand koming handelingsplannen.

+ Regelmatig evalueren van onderwijsleerproces, + hoogwaardige wijze waarop resultaten worden gevolgd en besproken. + Gebruik van instrumenten voor evaluatie onderwijs (4x)	- Niet jaarlijks evalueren onderwijs - Niet regelmatig evalueren onderwijs (2) - Onvoldoende niveau van het evalueren van het leren en het onderwijzen.
4. Gebruik van kwaliteitsgegevens voor schoolontwikkeling	
+ Planmatige aanpak schoolontwikkeling (4x) + Borgen van afspraken d.m.v. documenten waarbinnen de beleidslijnen zijn opgenomen,	- Aandachtspunt is het werken met concreet geformuleerde doelen kwaliteitszorg - Onvoldoende planmatig aanpak schoolontwikkeling (3x)
5. Betrokkenheid schooldirectie	
+ Afspraken en procedures zijn vastgelegd, de directie houdt toezicht op het naleven	- Veel wisselingen management, minder aandacht kwaliteitszorg.
6. Betrokkenheid onderwijsbestuur	
+ Online beschikbaarheid van gegevens voor onderwijsbestuur + Rapportage aan onderwijsbestuur + Schooldirectie bespreekt regelmatig over beleid met onderwijsbestuur	- Onderwijsbestuur hanteert geen jaarverslag.
7. Horizontale verantwoording	
+ Voldoende rapportage over gerealiseerde kwaliteit. + Verantwoording afleggen over kwaliteitsbeleid directieberaad. + Planmatig beschreven jaarplan volgens de PDCA-methodiek + Ouders krijgen informatie over de schoolontwikkeling (3x) + Verantwoording naar onderwijsbestuur goed georganiseerd.	- Bescheiden wijze van horizontale verantwoording. - Onvoldoende verantwoording derden (2x)
Overig	
+ Kwaliteitszorgsysteem ingevoerd + Ontbreken van verklaringen voor grote afwijkingen. + Werken met kwaliteitscommissie en werkgroepen + Scholen binnen de stichting werken op dezelfde wijze (2x)	- De kwaliteitsgegevens zijn nog onvoldoende structureel geregeld dan wel vastgelegd (2x) - Geen cultuur afspraak is afspraak - De opbrengsten onvoldoende samengebracht in beleidsdocumenten