

Kwaliteit onder druk

Een onderzoek naar het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het basisonderwijs in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs, bekeken vanuit de ervaring van de docenten van de G.Th. Rietveldschool



Bachelorscriptie

Roos Spekman

3276805

Bestuurs- en Organiseringswetenschap

Universiteit Utrecht

Leerkring Publiek Management

Stephan Grimmelikhuijsen

April 2011



Voorwoord

Beste lezer,

Daar is 'ie dan! Een 71 pagina tellend stuk, waar ongeveer een halfjaar werk in heeft gezeten. Onwetend over een onderwerp kwam ik in november naar het eerste college. Ik hoorde 'onderwijs' een keertje vallen, en mijn hersenen begonnen meteen te ratelen over wat ik daarmee kon doen, want ik wilde mij wel een halfjaar in het onderwijs verdiepen. Dit halfjaar heeft mij geleerd hoe interessant en hoe belangrijk ik het onderwijs vind.

In mijn aanmelding voor de bachelor Bestuurs- en Organiseringswetenschap schreef ik dat ik het vraagstuk 'hoe ver kan je gaan als overheid' interessant vond. Dat was wel iets waar ik mij verder in wilde ontwikkelen. Nu, vier jaar later, verwerk ik dit vraagstuk in mijn bachelorscriptie. Ik kan dus wel stellen dat ik mij hierin aardig heb ontwikkeld!

Mijn interesse in het onderwijs en het vraagstuk 'hoe ver kan je gaan als overheid' hebben geleid tot het onderzoek wat voor je ligt: 'Kwaliteit onder druk'. Niet alleen is dit een goede dubbelzinnige titel die de resultaten van dit onderzoek weergeven, ook heb ik dit in de praktijk mogen mee maken het afgelopen half jaar. Om de kwaliteit te kunnen leveren die ik wilde heb ik hard gewerkt en vooral heel veel geleerd als onderzoeker. In deze rol van onderzoeker hebben een aantal mensen mij veel geholpen. Allereerst wil ik Stephan bedanken, die mij vrij liet in de keuze van mijn onderwerp en mij altijd goed wist te bereiken en verder te helpen. Zijn kritiek en tips hebben soms nog wel eens voor discussie gezorgd, zo had het woord 'degelijk' meerdere interpretaties, maar hebben mij goed geholpen me verder te ontwikkelen. Daarnaast wil ik de Rietveldschool bedanken, in het speciaal Joeri van Beek en alle docenten die hebben mee geholpen. Het was een ontzettend leuke ervaring om op mijn oude basisschool terug te mogen keren in zo'n andere rol. Vervolgens wil ik Martine en Barbara bedanken voor hun visie, kritiek en tips op mijn onderzoek. Ten slotte wil ik nog mijn ouders en vrienden bedanken die mij ontzettend goed hebben geholpen het afgelopen half jaar.

Roos Spekman
Utrecht, april 2011



Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
1.1 De klem binnen het onderwijs	6
1.2 De relatie tussen kwaliteit en maatschappelijke opdrachten	7
1.3 De ervaring van docenten van de klem	7
1.4 Nieuwe invalshoek	8
1.5 Leeswijzer	9
2. De docent als moderne publieke professional	10
2.1 De literatuur over professionals	10
2.2 Kritiek op de professional	11
2.3 Verschillende vormen van professionals	11
2.4 De professional binnen het primair onderwijs	12
2.5 De docent als moderne professional	14
3. De maatschappelijke opdracht van het onderwijs	15
3.1 De maatschappelijke functie van het onderwijs	15
3.2 De toenemende druk op scholen	16
3.3 Verschillende betrokken partijen	17
3.4 Maatschappelijke ontwikkelingen	17
3.5 De maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs	20
3.6 Dé maatschappelijke opdracht van het onderwijs bestaat niet	21
4. De discussie rondom het begrip 'kwaliteit van het onderwijs'	23
4.1 Kwaliteit van het onderwijs is heel breed	23
4.2 Wettelijke verplichtingen zijn belangrijker dan maatschappelijke opdrachten	24
4.3 Focus op de hoofdvakken taal en rekenen, dan andere taken	26
4.4 De discussie rondom het begrip kwaliteit	26
4.5 Een vaststaande definitie van kwaliteit bestaat niet	27
5. Onderzoeksmethode	28
5.1 Onderzoeksstrategie	28
5.2 Onderzoeksaanpak	31
5.3 Betrouwbaarheid & Validiteit	33
6. Context: de Rietveldschool	35
6.1 De Rietveldschool	35
6.2 Het Daltononderwijs	35
6.3 Badhoevedorp	36
7. Maatschappelijke opdrachten binnen de Rietveldschool	38
7.1 Maatschappelijke opdrachten	38
7.2 Verschillende betrokken partijen	41
7.3 Ervaring van de maatschappelijke opdrachten	44

8. Verschillende visies van kwaliteit binnen de Rietveldschool	48
8.1 De sociale functie van de school	48
8.2 Focus op de hoofdvakken, maar niet ten koste van de rest	52
8.3 Focus op de hoofdvakken, daarna de rest	53
8.4 Verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs zorgen voor verschillende ervaringen	55
9. Conclusie	57
9.1 Twee verschillende ervaringen van de toename aan maatschappelijke opdrachten	58
9.2 Verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs zorgen voor verschillende ervaringen	59
9.3 De balans tussen druk en kwaliteit	61
10. Aanbevelingen	63
10.1 Rietveldschool: tijdsdruk aanpakken	63
10.2 Rietveldschool: druk vanuit de ouders aanpakken	63
10.3 Rietveldschool: meer nadruk op de kwaliteit die de school levert	64
10.4 Ministerie van OCW: belang van de school voorop stellen	64
11. Discussie	65
11.1 Terugkoppeling van maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie	65
11.2 Reflectie: de context van de Rietveldschool beïnvloedt de uitkomst	66
11.3 Reflectie: Daltononderwijs sluit aan bij de verwachtingen van de Maatschappij	66
Literatuurlijst	67
Bijlage 1 – Topiclijsten	70

1.1 De klem binnen het onderwijs

De publieke sfeer zit klem. Publieke en semipublieke organisaties krijgen steeds meer te maken met complexe opdrachten en worden gedwongen om prestatiegericht te werken (Noordegraaf, Geuijen & Meijer, 2010: p. 1). Zo ook het onderwijs schrijft Prof. Schnabel: het onderwijs wordt in toenemende mate benaderd door de overheid met veel uiteenlopende maatschappelijke vragen en problemen (in: Turkenburg, M., 2005).

Er zijn verschillende vormen van 'de klem' binnen het onderwijs. Zo is er een klem te omschrijven tussen de hoeveelheid maatschappelijke opdrachten die bij het onderwijs worden neergelegd en de druk om te verantwoorden. Enerzijds is te zien dat er een toename is van de verwachtingen en taken die vanuit de samenleving bij het basisonderwijs wordt neergelegd (Schnabel, P. in: M. Turkenburg, 2005: p. 7). Deze maatschappelijke druk zorgt ervoor dat het basisonderwijs te maken krijgt met complexe opdrachten. Zo worden docenten geacht in te springen wanneer ouders hun opvoedende taak niet goed uit voeren, normen en waarden bij te brengen, integratie te bevorderen. De mogelijkheden voor docenten om deze taken op zich te nemen zijn echter gering, vooral wanneer dit niet ten koste mag gaan van de kerntaken van het onderwijs.

Anderzijds moeten docenten zich steeds meer verantwoorden (Schnabel, P. in: M. Turkenburg, 2005: p. 7). De discussie over de toename aan maatschappelijke opdrachten bij het onderwijs is namelijk niet nieuw, maar kwam pas echt tot een discussie door het nieuwe onderwijsbeleid van de minister van OCW in 2004 naar aanleiding van de Koersgesprekken 'de maatschappelijke opdracht van de school'. Passend in deze nieuwe koers is de toenemende autonomie voor de school; scholen moeten zelf invulling geven aan de maatschappelijke opdrachten en zich daarover verantwoorden aan de overheid en hun omgeving (Schnabel, P. in: M. Turkenburg, 2005: p. 7).

Een andere vorm van 'de klem' binnen het onderwijs was het afgelopen jaar nog in het nieuws, maar dit keer vanuit een drang naar de beste kwaliteit: minister Bijsterveldt van OCW wil weer terug naar de kern van het onderwijs. Deze reactie gaf minister Bijsterveldt naar aanleiding van het PISA-onderzoek, een onderzoek naar de vaardigheid van taal, rekenen en science van 15-jarigen. Nederland behoort volgens dit onderzoek, gepresenteerd op 7 december 2011, niet meer tot de top vijf van de wereld. Door meer aandacht te besteden aan de kernvakken van het onderwijs is de verwachting van de minister dat de kwaliteit van het onderwijs zal verbeteren, en het Nederlandse onderwijs op internationaal niveau hoger zal scoren¹.

Tegelijkertijd ontstaat er ook een nieuwe vorm van onderwijs waarin de toenemende vraag naar extra maatschappelijke taken binnen het onderwijs wordt de klem beantwoord; de brede school. Een brede school is een netwerk van voorzieningen voor kinderen, jongeren en gezinnen in de buurt, met de school als middelpunt. Een brede school werkt samen met organisaties voor kinderopvang, welzijnsinstellingen, peuterspeelzalen, bibliotheken en instellingen voor sport en cultuur².

Geconcludeerd kan worden dat de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs voor veel discussie hebben gezorgd en nog steeds verzorgen. Ook de visie op wat de kwaliteit van het onderwijs inhoudt is hierdoor veranderd: richten op

¹ Rijksoverheid.nl, 07-12-2010

² Rijksoverheid.nl, 07-12-2010

de kerntaken of ook op maatschappelijke opdrachten? Juist over deze twee centrale begrippen, maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs, gaat dit onderzoek.

1.2 De relatie tussen kwaliteit en maatschappelijke opdrachten

Dit onderzoek heeft tot doel om te bekijken hoe docenten, de professionals binnen het onderwijs, het effect van de toenemende maatschappelijk opdrachten binnen het onderwijs ervaren op de kwaliteit van het basisonderwijs.

Dit houdt in dat er eerst wordt gekeken naar de rol van de docenten binnen het basisonderwijs. Er wordt gekeken welke vorm van professionaliteit de docenten hebben binnen het onderwijs. Er is voor het basisonderwijs gekozen omdat docenten binnen het basisonderwijs ook een vaste groep hebben. Hierdoor zien docenten goed het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kinderen.

Vervolgens wordt er gekeken naar de twee centrale begrippen in dit onderzoek; de toename aan maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Dit houdt ten eerste specifiek in dat er vanuit de literatuur wordt gekeken naar de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs en waar deze opdrachten vandaan komen. Ten tweede is het belangrijk om het begrip 'kwaliteit' verder uit te werken door te kijken naar de verschillende visies op de kwaliteit van het basisonderwijs en hoe deze van elkaar verschillen. Een verschil hierin kan namelijk van invloed zijn op de uitkomsten van dit onderzoek. Als laatste wordt er een relatie gelegd tussen de twee door te kijken welk effect de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het basisonderwijs heeft. Dit wordt gedaan vanuit de visie van de docenten. Het gaat hierbij om de factoren die zowel een positief als een negatief effect kunnen hebben op de kwaliteit van het basisonderwijs.

Om het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het basisonderwijs te verklaren wordt er gekeken vanuit de visie van de docenten; de professionals binnen het onderwijs.

1.3 De ervaring van docenten van de klem

Om tot het doel van dit onderzoek te komen staat de volgende vraagstelling centraal:

Hoe ervaren docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs in relatie tot de kwaliteit van het primair onderwijs?

Om tot beantwoording van deze centrale vraag te komen zal er worden gewerkt met deelvragen, die zowel theoretisch als empirisch van aard zullen zijn. Deze deelvragen zullen leidend zijn in het onderzoeksproces.

1.3.1 Theoretische deelvragen

Binnen het theoretische deel van dit onderzoek zullen de volgende vragen centraal staan:

1. *Wat is de rol van docenten als professionals in het primair onderwijs?*
2. *Wat houdt de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs in?*
3. *Welke discussie speelt er over de kwaliteit van het primair onderwijs?*

De drie theoretische deelvragen starten met een deelvraag over de docenten. De ervaring van de docenten staat in dit onderzoek centraal. Daarom wordt als eerste gekeken naar de rol van docenten als professionals in het onderwijs. De andere twee deelvragen gaan over de twee kernconcepten in dit onderzoek: de toename aan maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Het uitwerken van

deze twee begrippen aan de hand van een literatuurstudie dient als basis voor het empirisch deel van dit onderzoek.

1.3.2 Empirische deelvragen

Binnen het empirisch deel van dit onderzoek zullen de volgende vragen centraal staan:

1. *Hoe ervaren docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs?*
2. *Welke visie hebben docenten op de kwaliteit van het primair onderwijs?*
3. *Hoe ervaren docenten het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs?*

Bij de eerste empirische deelvraag wordt gekeken naar de maatschappelijke opdrachten die de docenten herkennen binnen hun eigen werkzaamheden en hoe zij het zelf ervaren om met deze maatschappelijke opdrachten te werken. De tweede en derde empirische deelvraag gaan over de visie die docenten hebben op de kwaliteit van het onderwijs. De derde deelvraag behandelt specifiek de ervaring van de docenten van het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op hun visie van kwaliteit van het onderwijs.

De hoofdvraag kan vervolgens beantwoord worden door de twee ervaringen van de docenten over de toename aan maatschappelijke opdrachten, namelijk op hun werkzaamheden zelf en op hun visie van kwaliteit, te koppelen.

1.4 Nieuwe invalshoek

Eerder is al onderzoek gedaan naar maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs. Zo heeft de Onderwijsraad (2008) een adviesrapport uitgegeven over maatschappelijke verwachtingen binnen het onderwijs. Het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) heeft in 2005 eerst een verkenning uitgebracht over grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school. In 2008 bracht het SCP een document uit over schoolbesturen en de maatschappelijke opdracht van de school. De toevoeging van dit onderzoek, naast de eerder gedane onderzoeken, aan de wetenschap is tweeledig.

Ten eerste de invalshoek die binnen dit onderzoek wordt gebruikt, namelijk de invalshoek van de docenten. De docent kan binnen het onderwijs worden beschouwd als een professional (zie hoofdstuk 2). De docent wordt opgeleid om te onderwijzen en ervaart direct het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten in zijn of haar werkzaamheden. Hierdoor is juist de visie van de docent op dit vraagstuk interessant. Binnen eerder gedane onderzoeken stond niet de docent centraal, maar vaak de schoolbesturen.

Ten tweede wordt er binnen dit onderzoek niet gebruik gemaakt van één vaststaande definitie van de centrale begrippen 'maatschappelijke opdrachten' en de 'kwaliteit van het onderwijs'. Zo is er voor gekozen om niet met een vaste definitie van maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het primair onderwijs te werken. In bovengenoemde onderzoeken wordt wel gebruik gemaakt van vaststaande definities van maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het primair onderwijs. Deze definities verschillen per onderzoek. Opvallend is dat deze definities de uitkomsten van de onderzoeken heeft beïnvloed: wanneer er binnen deze onderzoeken gekozen was voor een andere definitie van één van de twee begrippen zou de uitkomst anders zijn geweest. Daarom zal in dit onderzoek geen vaste definitie van maatschappelijke opdrachten (Hoofdstuk 3) worden gekozen en zal de discussie over de kwaliteit van het primair onderwijs centraal staan (Hoofdstuk 4). Dit zal worden meegenomen in het empirisch onderzoek. Dit is van belang omdat

verwacht wordt dat de visie van docenten op maatschappelijke opdrachten hun visie op kwaliteit van het onderwijs beïnvloed.

De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek is te verdelen in drie zaken. Als eerste wordt er een duidelijke koppeling gelegd met de relatie tussen de toename aan maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het primair onderwijs. Dit wordt specifiek gedaan omdat het effect van deze ontwikkeling verschillend is. Zo zijn er nieuwe ontwikkelingen ontstaan, zoals de brede school, maar wordt ook gezegd dat er een grens moet zijn aan de toename aan maatschappelijke opdrachten (Onderwijsraad, 2008). Door de specifieke koppeling te leggen met de kwaliteit van onderwijs, waarbij verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs zal worden mee genomen, kan er een duidelijk effect worden omschreven.

Als tweede is het interessant om het vraagstuk over de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het basisonderwijs vanuit de professionals te bekijken. De docenten zijn opgeleid om te onderwijzen en zien direct het effect in hun eigen werkzaamheden.

Als derde is er voor gekozen om dit onderzoek, in tegenstelling tot de onderzoeken van de Onderwijsraad en SCP, alleen over het primair onderwijs te laten gaan. Hiervoor is gekozen omdat het primair onderwijs de basis is van elk kind. Elk kind start zijn of haar onderwijsloopbaan op de basisschool. Als de kwaliteit wordt beïnvloed door de toename aan maatschappelijke opdrachten zou dit dan ook een groot effect kunnen hebben op de verdere onderwijsloopbaan van het kind. De keuze om het onderzoek alleen toe te passen op het primair onderwijs maakt het onderzoek extra relevant voor basisscholen.

1.5 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk zal eerst de rol van de docent als een vorm van professional worden omschreven. In hoofdstuk 3 en 4 worden de twee centrale begrippen in dit onderzoek behandeld, maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. In hoofdstuk 3 zal worden omschreven waar de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs vandaan komt. In hoofdstuk 4 zal de discussie rondom de definitie 'de kwaliteit van het onderwijs' worden weergegeven. Hoofdstuk 2 tot en met hoofdstuk 4 vormen zo de antwoorden op de drie theoretische deelvragen.

In hoofdstuk 5 zal de gedane onderzoeksmethode worden weergegeven. In dit hoofdstuk wordt duidelijk bij welke organisatie dit onderzoek zal plaats vinden. In hoofdstuk 6 wordt de context van de onderzoeksorganisatie weergegeven, zodat rekening kan worden gehouden met factoren die de uitkomsten kunnen beïnvloeden. Vanaf hoofdstuk 7 zullen de empirische deelvragen worden behandeld. In hoofdstuk 7 zal de ervaring van de docenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten in hun eigen werkzaamheden centraal staan. In hoofdstuk 8 worden de verschillende visies van de docenten op de kwaliteit van het onderwijs weergegeven. Deze visies dienen vervolgens als context om de ervaring van de docenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs weer te geven.

In de conclusie zal vervolgens een koppeling worden gemaakt tussen de resultaten van hoofdstuk 7 en 8 om uiteindelijk tot een beantwoording te komen van de centrale vraagstelling. In hoofdstuk 10 worden aanbevelingen genoemd voor de betrokken partijen en in hoofdstuk 11 zal er worden gereflecteerd op het gedane onderzoek, waarbij verdere onderzoeksmogelijkheden worden voorgesteld.

Binnen dit onderzoek staat de ervaring van de docent centraal. Voordat de twee centrale begrippen in dit onderzoek, maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs, verder worden uitgewerkt zal daarom eerst gekeken worden naar de rol van de docent binnen het onderwijs. In dit hoofdstuk staat dan ook de eerste theoretische deelvraag centraal: *Wat is de rol van docenten als professionals in het primair onderwijs?*

Voor het beantwoorden van deze vraag zal eerst het begrip 'professionals' worden uitgewerkt door verschillende vormen van professionaliteit en de ontwikkelingen rondom de professional te bespreken. Vervolgens zal worden gekeken in welke mate de docent als professional kan worden beschouwd, waarna een antwoord zal worden geformuleerd op de eerste theoretische deelvraag.

2.1 De literatuur over professionals

Dit onderzoek wordt bekeken vanuit professionals. Een professional kan worden omschreven als iemand die een bepaald ambacht, kunst of een sport uitoefent tegen betaling. Hierdoor wordt er onderscheidt gemaakt tussen amateurs en professionals (Trappenburg, 2010: p. 2).

Binnen de sociologische wetenschappen wordt een professie gekenmerkt door (Freidson, 2001: p. 127):

- vakinhoudelijke, specialistische kennis
- ideologie; het werk van professionals dient een hoger doel
- autonomie (1): een professie bepaalt zelf haar eigen kwaliteit eisen
- autonomie (2): een professie bepaalt zelf hoe het werk moet worden verdeeld
- autonomie (3): een professie controleert, berispt en straft zelf professionals die niet aan de eisen van het vak voldoen.

De ideaaltipe professie is de geneeskunde. Om basisarts te kunnen worden volgt een student zes jaar lang een opleiding, die is ingericht door artsen, en loopt coschappen. Om zich verder te specialiseren volgen nog vele vervolgoledingen. Artsen bepalen zelf hun scholing en wat er voor een specialisme gedaan moet worden. Als studenten geneeskunde afstuderen leggen zij een eed af om de geneeskunde uit te oefenen ten dienste van de mens. Het hoogste doel voor artsen is dan ook de gezondheid of het welbevinden van de mens (Trappenburg, 2010: p. 2-3).

Andere klassieke professies zijn de advocatuur en het notariaat. Er zijn echter ook professionals die niet aan alle bovengenoemde kenmerken voldoen, maar zich wel professional voelen. Deze professionals beschikken in veel mindere mate dan klassieke professionals over de verschillende vormen van autonomie. Vaak hebben ze wel vakinhoudelijke, specialistische kennis en een bepaalde vorm van ideologie (Trappenburg, 2010: p. 3).

Er zijn professionals in de publieke en private sector. Binnen de publieke sector kan enerzijds onderscheid worden gemaakt tussen niet-professionele werknemers die primair ondergeschikt zijn aan het politiek gezag van ministers of wethouders en anderzijds professionele werknemers die primair gecommiteerd zijn aan een hoger doel (Trappenburg, 2010: p. 3-4). In een schema zou dit er als volgt uit zien:

		Publieke sector
Professional	↑	De klassieke professional die aan alle kenmerken van Freidson (2001) voldoet De professional die in mindere mate beschikken over autonomie, maar wel specialistische kennis hebben en een bepaalde vorm van ideologie
Niet-professional	↓	De werknemer die primair ondergeschikt is aan het politiek gezag van ministers of wethouders

(Trappenburg, 2010: p. 3)

2.2 Kritiek op de professional

In de loop van de jaren zestig en zeventig kwam er steeds meer kritiek op de professionals (Trappenburg, 2010: p. 5). Critici suggereerden dat professionals helemaal niet zo anders waren dan normale arbeidsgroepen, en dat ook professionals hun eigen belang voorop stelden. Daarnaast wilden mensen meer zicht hebben op de handelingswijze en werkwijze van de professionals; ze wilden niet afhankelijk zijn van de kennis van de professionals. Ook werd er gewezen op het normerende, disciplinerende karakter van veel professionele kennis: professionals leken te kunnen bepalen wat normaal gedrag was en wat abnormaal (Trappenburg, 2010: p. 5). Om deze redenen was het noodzakelijk om de geprivilegieerde positie van professionals ter discussie te stellen. Deze kritiek werd snel opgepakt en de professionals anticipeerden meer naar de wensen van de critici (Trappenburg, 2010: p. 6-7). In de huidige maatschappij komt de kritiek op professionals nog steeds terug, ook in het onderwijs. Zo hebben veel ouders kritiek op de basisscholen en de manier waarop de docenten les geven.

2.3 Verschillende vormen van professionals

Naast de opkomst van professionals ontstond ook de opkomst van de moderne professional: professionals die niet aan alles kenmerken van Freidson (2001) voldoen maar zich wel professional voelen, doordat zij wel over specialistische kennis beschikken en een hoger doel dienen (Noordegraaf, 2008: 197-198).

Binnen de publieke professional bestaan verschillende professionals maar er zijn een aantal eigenschappen waar de publieke professional aan voldoet. Ten eerste werken de publieke professionals met en voor individuele burgers maar dienen zij tegelijk maatschappelijke waarden zoals gezondheid, welzijn, kennisontwikkeling of veiligheid. Binnen het onderwijs komt dit punt terug doordat er wordt gewerkt met en voor kinderen waarbij de (kennis)ontwikkeling van het kind centraal staat.

Ten tweede behandelen publieke professionals individuele burgers als specifieke gevallen. Hierbij maken zij gebruik van een combinatie van expliciete algemene kennis die zij transparant maken en geïnternaliseerde ervaringskennis die minder gemakkelijk is te expliciteren: tacit knowledge. Binnen het onderwijs komt dit terug door de toename aan passend onderwijs, waarbij meer aandacht wordt besteedt aan het niveau van ieder kind.

Ten derde hebben publieke professionals in meer of mindere mate een vak geleerd en behoren zij tot meer of minder geformaliseerde beroepsgroepen die hun gedrag beïnvloeden en reguleren. Tegelijkertijd werken zij voor maatschappelijke organisaties waardoor er allerlei tegenstrijdige eisen aan hun werk worden gesteld. Binnen het onderwijs komt dit terug door het afronden van de PABO, of een ander soortgelijke opleiding. Daarnaast worden er, zoals in dit onderzoek centraal staat,

verschillende eisen gesteld aan het onderwijs. Dit kan een spanningsveld veroorzaken.

2.4 De professional binnen het primair onderwijs

Binnen het onderwijs zijn er verschillende rollen te onderscheiden. Globaal kunnen deze gespecificeerd worden als: onderwijsontvangenden (leerlingen, studenten, cursisten), onderwijsgevendenden (onderwijzers, docenten, hoogleraren, leraren), ouders of andere representanten van onderwijsontvangenden, functionarissen in de onderwijsverzorgingsstructuur (ministers van onderwijs, ambtenaren, inspecteurs), bestuursleden van belangenorganisaties en leden van advieslichamen (Drooglever Fortuijn, 2003: p. 17). Binnen dit onderzoek staat de docent centraal. De docent kan gezien worden als de moderne publieke professional binnen het primair onderwijs, aan de hand van de eerder genoemde kenmerken van een professie van Freidson (2001) zal dit worden weergegeven.

2.4.1 Kenmerk 1: Vakinhoudelijke, specialistische kennis

De taak van de docent wordt verschillend omschreven; in documenten met gewenste competenties voor een docent wordt bijvoorbeeld de nadruk gelegd op het tot stand brengen van leerprestaties gerelateerd aan geformuleerde leerdoelen waarbij de omgang met de leerlingen als functie van deze taak wordt gezien. Leerlingen leggen juist de nadruk op de omgang en de persoonlijke benadering van de leraar om hen te stimuleren om te leren, dit komt ook als resultaat uit een onderzoek naar het welbevinden van leerlingen (Engels, Aelterman et al., 2002 in: Aelterman, 2002: p. 1). Daarbij wordt er ook nog een maatschappelijke taak van de leraar verwacht, zoals het overbrengen van cultuur en goede normen en waarden. Leraren proberen zo goed mogelijk te voldoen aan alle verschillende verwachtingen. Zij omschrijven hun taak als driedig: tegelijkertijd kennis en vaardigheden bij brengen, een goed omgangsklimaat scheppen en werken aan morele vorming van leerlingen (Wardekker, ten Dam, Miedema & Veugelers, 2004: p. 11). Het doel van het onderwijs gaat dan ook verder dan het behalen van kerndoelen of hoge examenresultaten. Waar het uiteindelijk om gaat is *"dat kinderen leren op een adequate manier te participeren in sociale en culturele verbanden en praktijken"* (Wardekker et al., 2004: p. 11). Het leren van kennis en vaardigheden is hierbij slechts een voorwaarde. Deze integrale visie op onderwijs wordt aangeduid als een pedagogisch perspectief. Het onderwijs heeft dus een pedagogische taak. Deze wordt omvat in drie kenmerken (Wardekker et al., 2004: p. 13):

1. Het onderwijs is gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden om zelfstandig te kunnen oordelen en handelen in sociale, per definitie waardegebonden, situaties;
2. Het onderwijs is gericht op het ontwikkelen van sociale betrokkenheid van leerlingen en op het sociaal kunnen en willen handelen;
3. Het onderwijs is gericht op zowel het bevorderen van gelijkheid als op het respecteren van verschillen tussen (toekomstige) partners.

Het eerste kenmerk van de pedagogische taak van het onderwijs veronderstelt dat de docenten vakinhoudelijke en vakdidactische bekwaamheid hebben (Wardekker et al., 2004: p. 13). Docenten verkrijgen dit door hun gevolgde lerarenopleiding. Een lerarenopleiding wordt in het kwaliteitsrapport voor het opleiden van leraren 2008-2011 'Krachtig meesterschap' van het Ministerie OCW (2008) omschreven als: *"Lerarenopleidingen hebben de opdracht aspirant-leraren goed voor te bereiden op hun taak. Dat betekent dat leraren zowel vakinhoudelijk als pedagogisch en didactisch ruim voldoende bagage moeten meekrijgen. Lerarenopleidingen hebben in*

het kader van deze agenda de plicht om geen twijfel te laten bestaan over het uitstroomniveau van de opleidingen” (Ministerie OCW, 2008: p.13).

Het eerste kenmerk van de pedagogische taak van het onderwijs en het volgen van een speciale lerarenopleiding zorgt er voor dat docenten aan het eerste kenmerk van een professie voldoen: vakinhoudelijke en specialistische kennis (Freidson, 2001: p. 127).

2.4.2 Ideologie; het werk van professionals dient een hoger doel

In het vorige hoofdstuk is de maatschappelijke functie van het onderwijs al uitgewerkt, deze komt in de bovenstaande argumentatie over de pedagogische taak van het onderwijs ook weer terug. Alle drie de kenmerken van de pedagogische taak van het onderwijs tonen aan dat het onderwijs, en daarmee de werkzaamheden van de leraren, een hoger doel dienen (Wardekker et al., 2004: p. 13). Hiermee voldoen docenten ook aan het tweede kenmerk van een professie.

2.4.3 Autonomie

Freidson (2001) typeert drie kenmerken van autonomie waar een klassieke professie aan moet voldoen: het bepalen van haar eigen kwaliteit eisen, het bepalen van de verdeling van het werk en het zelf controleren, berispen en straffen wanneer professionals niet aan de eisen van het vak voldoen (Freidson, 2001: p. 127).

De toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs zorgen voor nieuwe vormen van lesgeven. Aelterman (2002) beschrijft dat de veranderingen in de samenleving en de toenemende maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs betekent dat datgene wat aan leerlingen wordt bijgebracht door docenten, moet beschreven worden als een voortdurend interactieproces; een onderhandelingsproces tussen de docent en samenleving. Dit interactieproces geeft docenten een relatieve autonomie; docenten krijgen de ruimte voor een eigen pedagogische invulling, die toelaat om innoverend te werken. Er is een zekere vrijheid van onderwijs. Box et al. omschrijft de vrijheid van onderwijs als:

“de mogelijke speelruimte van betrokken individuen en groepen om een eigen interpretatie en realisatie te geven aan de functies, die het geïnstitutionaliseerde onderwijssysteem vervult in een bepaalde samenleving. Deze eigen interpretatie en realisatie staan in het teken van het bevorderen van gewenste maatschappelijke ontwikkelingen of van het handhaven van bestaande instituties tegen de druk van veranderde maatschappelijke verhoudingen” (Box, Dronkers, Molenaar & Mulder, 1977: p. 17).

De vrijheid van onderwijs is enerzijds noodzakelijk gezien de vele veranderende verwachtingen vanuit de maatschappij maar anderzijds ook noodzakelijk omdat elke leerling en docent weer anders is. Docenten en leerlingen hebben met elkaar een interactieproces, communiceren met elkaar en beïnvloeden elkaar. Juist vanuit deze interactie wordt kennis geconstrueerd (Aelterman, 2002: p. 3-4).

Docenten hebben dus een bepaalde vorm van autonomie; namelijk het zelf bepalen van de manier waarop zij onderwijs geven. Docenten bepalen echter niet hun eigen kwaliteitseisen, dit wordt gedaan door de eerder genoemde rol; de inspectie. Daarnaast zijn het de schooldirecteuren die docenten controleren of zij wel voldoen aan de eisen van hun vak.

2.5 De docent als moderne publieke professional

Binnen dit hoofdstuk stond de tweede theoretische deelvraag centraal:

Wat is de rol van docenten als professionals in het primair onderwijs vanuit de literatuur?

Aan de hand van de verschillende kenmerken van een professional die Freidson (2001) onderscheidt kan worden gekeken in welke mate de docent binnen het primair onderwijs kan worden gezien als professional. In paragraaf 3.4 is aangegeven dat de docent voldoet aan de eerste twee kenmerken; het bezitten van vakinhoudelijke en specialistische kennis en het nastreven van een bepaalde ideologie. De mate van autonomie van de docent is echter niet zo sterk als van een klassieke professional. Hierdoor is een docent het beste te omschrijven als een moderne publieke professional.

Burgerschapvorming, tegengaan van segregatie, de zorg voor veiligheid, het realiseren van een sluitend onderwijsaanbod voor zorgleerlingen en het voorkomen van alcoholmisbruik en overgewicht; dit zijn slechts enkele voorbeelden die de Onderwijsraad in haar rapport 'Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen' (2008: p. 14) noemt.

In dit hoofdstuk zal het eerste centrale begrip in dit onderzoek, de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs, worden uitgewerkt. Al sinds het geïstitutionaliseerde onderwijs bestaat wordt er al nagedacht over de rol die het onderwijs in de samenleving speelt of moet spelen (Drooglever Fortuijn, 2003: p. 9). Om deze reden zal eerst de maatschappelijke functie van het onderwijs worden geschetst. Vervolgens zal worden uitgewerkt waar de toenemende druk op scholen vandaan komt en welke partijen hierin zijn te onderscheiden. Ook zal er worden gekeken naar de maatschappelijke ontwikkelingen die invloed hebben gehad op het onderwijs. Afsluitend zal er een antwoord worden geformuleerd op de tweede theoretische deelvraag die centraal staat in dit hoofdstuk: *Wat houdt de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs in?*

3.1 De maatschappelijke functie van het onderwijs

Onderwijs en arbeid zijn twee essentiële onderdelen in de huidige maatschappij, deze zijn dan ook niet los van elkaar te zien: het onderwijs vindt als voorbereiding plaats om later welvaart te creëren en met arbeid wordt welvaart tot stand gebracht. Onderwijs is daarom nauw verbonden met maatschappelijke ontwikkelingen (Meijnen & Wieringen red., 2000: p. 11). Het onderwijs heeft dus een maatschappelijke functie.

Binnen de samenleving vervult het onderwijs verschillende functies en taken. De drie functies die het onderwijs vervult in de samenleving zijn een kwalificatiefunctie, een selectiefunctie en een integratiefunctie (Meijnen, 1988; Peschar & Wesselingh, 1995; in Wieringen, 2000: p. 13; Onderwijsraad, 2008: p. 16-17). De kwalificatiefunctie slaat op de voorbereiding van leerlingen voor het verdere leven in verschillende maatschappelijke verbanden, zoals familie, bedrijf en gemeenschappen. De selectiefunctie slaat op de verdeling die binnen het onderwijs wordt gemaakt in verschillende stromen die verbonden zijn met maatschappelijke groepen, zoals scholen met een geloofsovertuiging. De derde functie, de integratiefunctie, slaat op een minimale omgang- en acceptatiegraad van verschillende bevolkingscategorieën voor elkaar. De maatschappelijke ontwikkelingen binnen de samenleving halen soms de ene functie meer naar voren dan de ander (Wieringen, 2000: p. 13).

Naast dat drie functies die het onderwijs in de samenleving vervult zijn er ook taken die het onderwijs vervult. Door de Onderwijsraad worden drie typen taken onderscheiden; primaire, secundaire en tertiaire taken (2008: p. 16-18). De primaire taak van de school is het overdragen van kennis en vaardigheden en culturele waarden en normen om kinderen en jongeren voor te bereiden op deelname aan het arbeidsleven en de samenleving. De secundaire taak gaat over alle voorwaardelijke taken die nodig zijn om de primaire taak uit te kunnen voeren, in het geval van de school bijvoorbeeld de economische, sociale en morele voorwaarden. De tertiaire taak is de taak die een bijdrage moet leveren aan sociaal gedrag en publieke moraal. Deze taak is bij de school te onderscheiden als het bijbrengen van gedragsregels die gelden in de samenleving als geheel (Onderwijsraad, 2008: p. 16-18).

De kerntaak van het onderwijs is lastig te definiëren; deze is aan verandering onderhevig en ligt aan de ontwikkelingen in de samenleving. Dit maakt het lastig om te definiëren wat de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs is (Onderwijsraad, 2008: p. 16-17; Turkenburg, 2005: 27-28). Wel is hier duidelijk geworden dat het onderwijs een maatschappelijke functies heeft door de verschillende functies en taken die het onderwijs heeft in de maatschappij.

3.2 De toenemende druk op scholen

Voor de toenemende druk op scholen vanuit de overheid kunnen op voorhand een aantal redenen worden gegeven. Als eerste kijkt de overheid voor de oplossingen van vele uiteenlopende problemen in de regel onmiddellijk naar het onderwijs. Onderwijs wordt vaak als de uitkomst voor een maatschappelijk probleem gebruikt, omdat er problemen zijn waarbij andere instituties zoals de kerk, het leger, de overheid en het gezin, geen antwoord op kunnen geven. Ofwel omdat er te weinig controle over de institutie is, ofwel omdat de institutie alle mensen bereiken. Het onderwijs is hierdoor de oplossing; alle kinderen gaan namelijk naar school en de overheid heeft in belangrijke mate grip op het onderwijs (Turkenburg, 2005: p. 20). Als tweede komen scholen in de praktijk ook als eerste in aanraking met sociale problemen, zoals armoede, discriminatie en criminaliteit. Hiermee komen zij ook met de gevolgen van sociale veranderingen in aanraking, zoals arbeidsparticipatie, secularisatie en relativering van waarden en normen. Als derde de reden dat alle kinderen naar school gaan. Veranderingen in het beleid vanuit de overheid treft dus alle kinderen, kinderen hebben namelijk onderwijsplicht vanaf 5 jaar. Als vierde reden heeft Nederland een erg bereikbaar en toegankelijk onderwijssysteem, waardoor veranderingen snel kunnen worden doorgevoerd. Daarnaast bieden de schoolgebouwen accommodatie om activiteiten te organiseren. Dit geeft bijvoorbeeld al extra voordeel dat verkeersonveiligheden worden vermeden wanneer activiteiten aansluiten op onderwijstijden: er zijn namelijk geen extra vervoersproblemen. Daarnaast bereikt de overheid niet alleen de kinderen, maar ook de ouders en de hoogopgeleide professionals die binnen de scholen werken (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 11). Dit zijn zo een aantal redenen waarom het onderwijs bij vele maatschappelijke problemen een centrale rol krijgt toe bedeed vanuit de overheid.

De belangrijkste overweging om scholen echter zo'n centrale positie toe te kennen is dat de overheid beleid kan voeren, niet alleen ten aanzien van de scholen zelf, maar ook ten aanzien van het onderwijs dat zij aanbieden. Bij andere instellingen is de overheidsinvloed beperkt (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 16-17, Onderwijsraad, 2008: 15). Tegelijkertijd waarschuwt de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003) over deze rol van het onderwijs:

"Doordat het onderwijs de enige formele institutie is waarin alle jongeren minimaal een jaar of tien van hun vormende levensfase doorbrengen, is het erg aantrekkelijk om van het onderwijs te vragen dat het een bijdrage levert aan de oplossing van zo'n beetje alle problemen die zich later (kunnen) manifesteren. Dit kan echter een steeds sterkere overbelasting van het onderwijs tot gevolg hebben. Waardoor het niet alleen weinig bijdraagt aan deze afgeleide taken, maar ook tekort schiet in zijn primaire taken" (Onderwijsraad, 2008: p. 15).

De eerder genoemde redenen laten zien waarom het onderwijs vaak een centrale rol krijgt toebedeeld van de overheid bij het oplossen van maatschappelijke problemen. De Wetenschappelijke Raad geeft echter in het bovenstaande citaat aan dat dit niet verstandig is. Deze twee tegenstellingen geven zo duidelijk het spanningsveld neer waarbinnen het onderwijs zich bevindt.

3.3 Verschillende betrokken partijen

In de Wet op het basisonderwijs (1985) is aangegeven welke leer- en vormingsgebieden aan de orde moeten komen en hoeveel uren onderwijs er gedurende de acht jaar basisonderwijs tenminste moeten worden gegeven. Daarnaast hebben basisscholen de opdracht het onderwijs af te stemmen op de voortgang en de ontwikkeling van hun leerlingen. De Wet op het basisonderwijs toont de eis waar het basisonderwijs aan moet voldoen.

Naast deze eis zijn er nog vele andere partijen die invloed uitoefenen op het takenpakket van het basisonderwijs. Deze wensen van andere partijen zijn minder dringend, maar wel zo belangrijk dat scholen zich er niet aan kunnen onttrekken. Als eerste partij zijn er de ouders en de leerlingen; scholen willen voldoende leerlingen trekken. Vanwege concurrentieoverwegingen zullen zij rekening moeten houden met de wensen van de ouders en (potentiële) leerlingen. Doordat ouders hoger opgeleid zijn dan eerst, bemoeien zij zich nu ook meer met het onderwijs (Onderwijsraad, 2008: p. 26).

Als tweede partij zijn er maatschappelijke organisaties te onderscheiden, door middel van lesbrieven en het aanbieden van voorlichtingen of cursussen beïnvloeden deze het basisonderwijs. Als derde is er een nieuwe partij te vinden op het veld van het onderwijs; de rijksoverheid. Begin jaren negentig verscheen de overheid voor het eerst duidelijk op het toneel van het basisonderwijs met de vraag of er meer aandacht kan worden besteedt aan normen en waarden.

Naast eisen en wensen zijn er ook nog verwachtingen te onderscheiden. Verwachtingen zijn minder expliciet dan wensen, maar niet onbelangrijk. Onduidelijkheid over wederzijdse verwachtingen kan namelijk leiden tot misverstanden en problemen. Zo bleek uit onderzoek dat allochtone ouders vaak verwachten dat basisscholen een deel van de opvoedtaak op zich nemen. Daar tegen over verwachten scholen vaak betrokkenheid en ondersteuning van ouders, maar ook van buitenschoolse instellingen (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 25). Ook deze verwachtingen van betrokken partijen beïnvloeden zo het onderwijs.

3.4 Maatschappelijke ontwikkelingen

In paragraaf 3.2 werd duidelijk dat de overheid snel naar het onderwijs kijkt bij het oplossen van maatschappelijke problemen. Dit is echter niet de enige aanleiding van de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs, ook maatschappelijke ontwikkelingen spelen hier een rol in.

De tendens om meerdere maatschappelijke opdrachten bij een enkele organisatie neer te leggen is terug te vinden in de literatuur. De 'klem' die vervolgens ontstaat kan zowel door bestuurder en politiek bij een organisatie worden neergelegd maar ook door maatschappelijke invloeden (Noordegraaf & Geuijen, 2010 red.: p. 2-3). In de literatuur zijn een aantal maatschappelijke ontwikkelingen in de samenleving te onderscheiden die van invloed zijn geweest op de toename aan maatschappelijke opdrachten, de belangrijkste ontwikkelingen zullen hier worden behandeld (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 26-30, Onderwijsraad, 2008: p. 24-31).

Naast maatschappelijke ontwikkelingen hebben de afgelopen decennia zich ook ontwikkelingen voor gedaan bij de belangrijke socialiserende instellingen in de omgeving van scholen, namelijk de gezinnen en het buitenschoolse educatieve milieu (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 30-47). Ook deze ontwikkelingen zullen hieronder worden behandeld.

3.4.1 Individualisering

Bij individualisering wordt verwezen naar een ontwikkeling waarbij het individu als basiseenheid van de samenleving wordt gezien, en niet langer het gezin of de sociale groep (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 26). De laatste paar decennia van de twintigste eeuw deed zich een proces voor waarbij gezinnen zich geleidelijk aan losmaakte uit het bredere familieverband en bindingen met de buurt of sociale levensbeschouwelijke groepen. Deze ontwikkeling kan op twee manieren worden gezien; optimisten wijzen naar het verdwijnen van de knellende sociale controle wat de zelfontplooiing in de weg stond. Pessimisten wijzen erop dat de vermindering van de sociale controle en toezicht van families en omgeving zorgen voor een aantal problemen. Gezinnen moeten nu, meer dan in het verleden, zelf zorg dragen voor de opvoedende omgeving buiten het gezin, bijvoorbeeld door een kind deel te laten nemen aan buitenschoolse activiteiten.

Binnen de ontwikkelingen van individualisering is nog een tweede trend te ontdekken, namelijk de 'emotionalisering' van de verhoudingen binnen het gezin. Ouders en kinderen eisen meer ruimte binnen het gezin voor hun individuele ontplooiing en leefstijl. Tegelijkertijd stellen zij steeds hogere eisen aan de kwaliteit van de onderlinge relaties. Verdere ontwikkelingen binnen het gezin zullen worden behandeld in 3.4.9 Ontwikkelingen binnen de opvoeding.

De individualisering klinkt door in het onderwijs. Het onderwijs moet steeds meer rekening houden met verschillen tussen individuen; er moet 'onderwijs op maat' worden gemaakt, waarbij leerlingen leren zelfstandig te werken. Tegelijkertijd worden scholen gezien als voorziening die de sociale integratie moet bevorderen; als een ontmoetingsplek voor ouders en kinderen waar normen en waarden worden bijgebracht (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 26-27).

3.4.2 Secularisatie

Het begrip Secularisatie refereert naar veranderende waarden en normen die niet meer aan een kerk of godsdienst worden ontleend. Gevolg hiervan in het onderwijs is een veranderende overwegingen bij schoolkeuze. Confessionele scholen worden niet meer in de eerste plaats gekozen vanwege hun geloofsovertuiging. Dit zorgt ervoor dat er in de samenleving een relativering van normen en waarden ontstond. Scholen moeten hier nu, als vervanging van een kerk of godsdienst, meer aandacht aan besteden (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 27, Onderwijsraad, 2008: 24-30).

Als gevolg van de secularisatie en hiermee de ontzuiling is er veel aanbod voor buitenschoolse activiteiten verdwenen. Hiervoor in de plaats is er veel nieuwe buitenschools aanbod bijgekomen, zoals buitenschoolse activiteiten die zich primair op kinderen en jongeren richten, zoals sport, cultuur en vrije tijd, maar ook buitenschoolse voorzieningen die zich op de ouders richten, zoals kinderopvang, voorschoolse activiteiten en opvoedingsondersteuning (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 37-44 & 49-50).

3.4.3 Immigratie

De afgelopen jaren is er een sterke toename te zien van het aantal allochtone leerlingen. Hierdoor veranderde de leerlingenpopulatie, wat gepaard ging met een toenemende heterogeniteit in ontwikkeling en opvoedingsachtergronden van leerlingen. Veel allochtone leerlingen en ouders hebben een taal- en ontwikkelingsachtergrond. Van scholen wordt verwacht dat zij deze achterstanden zoveel mogelijk wegwerken en een bijdrage leveren aan de integratie van de kinderen in Nederland. Daarnaast moeten scholen zoveel mogelijk aansluiting zoeken bij de achtergronden van de allochtone kinderen wat al snel een moeilijke opgave is wanneer er verschillende allochtone leerlingen in een klas zitten (Bronneman-

Helmers & Taes, 1999: p. 27-28). Als laatste begint vanaf de jaren tachtig ook het probleem van ongewenste segregatie te spelen; de problematiek van 'zwarte' en 'witte' scholen komt op de agenda (Onderwijsraad, 2008: p. 26).

3.4.4 Hogere eisen op de arbeidsmarkt

Doordat steeds meer mensen een hogere opleiding hebben afgerond worden de minimale kwalificatie-eisen op de arbeidsmarkt steeds hoger. Als gevolg van voortdurende veranderingen op de arbeidsmarkt veroudert bestaande kennis snel. Het onderwijs krijgt hierdoor steeds meer een voorbereidend, algemeen vormend karakter. Van scholen wordt verwacht dat zij hun leerlingen steeds minder feitenkennis bijbrengen maar hun leerlingen leren om te leren (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 28, Onderwijsraad, 2008: p. 24-30).

3.4.5 Emancipatie en arbeidsparticipatie

In het verlengde van emancipatie namen vrouwen langer deel aan het onderwijs dan vroeger. Hierdoor steeg ook de arbeidsparticipatie waardoor de behoefte naar kinderopvang en ruimere openingstijden van basisscholen is gestegen (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 28, Onderwijsraad, 2008: p. 24-30). Ook dit heeft invloed gehad op de verhoudingen binnen het gezin en de opvoeding van de kinderen, wat verder te lezen is in paragraaf 3.4.9 Ontwikkelingen in de opvoeding.

3.4.6 Bestuurlijke ontwikkelingen

Van oudsher is het beleid ten aanzien van het onderwijs sterk centralistisch van aard geweest. Dat hing samen met het in de Grondwet neergelegde principe van financiële gelijkstelling tussen openbaar en bijzonder onderwijs en deels met het op maatschappelijke vernieuwing gerichte beleid uit de jaren zeventig. Sinds het begin van de jaren negentig draagt de overheid steeds meer bevoegdheden over aan school- en instellingsbesturen, functionele decentralisatie, en aan gemeenten, territoriale decentralisatie. Zo werden scholen de eerste verantwoordelijkheid voor de uitvoering en vernieuwing van het onderwijs, in plaats van een van bovenaf opgelegd beleid (Onderwijsraad, 2008: 26). Tegelijkertijd werd er een nieuw beleid ingezet om de kosten te beheeren. Scholen moeten nu zelf keuzen maken ten aanzien van hun middelen en personeel en hebben zo meer beleidsruimte op financieel en personeel gebied.

De bemoeienis van de overheid is echter gegroeid op gebied van inhoud en de werkwijzen. Zo stelt de overheid bijvoorbeeld kerndoelen voor het basisonderwijs en voor de basisvorming op en bemoeit ze zich meer op het gebied van pedagogisch-didactische aanpak. De overheid stelt zo steeds meer inhoudelijke eisen ten aanzien van het onderwijs (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 29; Onderwijsraad, 2008: p. 24-30).

3.4.7 Technologische ontwikkelingen

Nieuwe technologische ontwikkelingen, zoals informatie- en communicatietechnologie hebben een grote impact gehad op het onderwijs. Deze invloed manifesteert zich in de vernieuwing van het curricula: omgang met computers en informatiekunde zijn bij de kerndoelen van het basisonderwijs gaan behoren (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: p. 29-30). Daarnaast wordt er meer gebruik gemaakt van technologie bij het lesgeven; zo is op vele scholen het traditionele krijtbord vervangen voor een smartbord.

3.4.8 Kennisintensivering

De behoefte naar kennis is de afgelopen jaren sterk gegroeid, waarmee ook het belang van kennis is gegroeid. Dit geldt zowel voor leerlingen, ouders, bedrijven,

steden en economische regio's. De toenemende belangen van verschillende partijen met het onderwijs zijn zo steeds groter geworden, waardoor de druk op scholen is toegenomen (Onderwijsraad, 2008: p. 29).

3.4.9 Ontwikkelingen binnen de opvoeding

De afgelopen decennia is er in het gezin veel veranderd. Naast dat het gezin met kinderen in de minderheid is gekomen is ook de opvoeding veranderd. De aandacht bij de opvoeding ligt meer bij doelen als autonomie en sociaal gevoel, waarbij veel aandacht wordt besteed aan goede morele ontwikkelingen. De opvoedingsdoelen verschillen echter per sociaal milieu. Hoe hoger de opleiding van de ouders, hoe belangrijker autonomie als opvoedingsdoel wordt gevonden; hoe lager de opleiding van de ouders, hoe belangrijker aanpassing en gehoorzaamheid zijn. Bij allochtone gezinnen liggen de kerndoelen bij gehoorzaamheid en respect. Er heerst dus een grote opvoedingspluriformiteit. Er kan nu dan ook geconcludeerd worden dat er aan de ene kant gezinnen zijn waarbij, naar eigen zeggen, de opvoeding probleemloos verloopt maar waar wel sprake is van problemen als gevolg van tijdsdruk. Aan de andere kant zijn er ook meer gezinnen die vanuit hun maatschappelijke en culturele achtergrond problemen hebben met de opvoeding en met de ondersteuning van hun kinderen bij het onderwijs. De pluriformiteit binnen de opvoeding die kan worden gesteld staat recht tegenover de neiging tot uniformering en standaardisatie in het onderwijs (Bronneman-Helmerts & Taes, 1999: 30-37 & 47-49).

Deze maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in de omgeving van de school van de afgelopen decennia zorgen, zonder uitzondering, voor nieuwe eisen, wensen en verwachting in het onderwijs. In de eerste plaats ten aanzien van de inhoud van het onderwijs en pedagogisch-didactische werkwijzen. In de tweede plaats voor een nieuwe rol van de ouders met een sterkere rol ten opzichte van de school. Maar ook de scholen moeten zich meer aanpassen naar de wensen en voorkeuren van de ouders. Er wordt meer verwacht van de schoolresultaten en tegelijkertijd worden er meer wensen geformuleerd ten aanzien van de schoolorganisatie en de voorzieningen buiten de officiële schooltijd (Bronneman-Helmerts & Taes, 1999: p. 30).

Door de combinatie van maatschappelijke ontwikkelingen in de maatschappij en ontwikkelingen in de omgeving van de scholen, die soms ook nog eens worden versterkt door elkaar, is er sprake van een grote complexiteit waarmee individuen maar ook de scholen, geconfronteerd worden. Er is sprake van vele problemen die ook nog een tegelijkertijd vallen en de omvang van multi-problemen kunnen aannemen. Deze multi-problemen kunnen allerlei soorten grenzen overschrijden, staten, organisaties maar ook waarden (Noordegraaf & Geuijen, 2010 red.: p. 5). Dit is bij het onderwijs nu het geval. Er lopen namelijk twee aspecten door elkaar; als eerste hebben maatschappelijke ontwikkelingen direct gevolg op het onderwijs doordat de kinderen hier in het dagelijkse leven mee te maken hebben. Als tweede legt de overheid, zoals beschreven in paragraaf 3.2, door middel van nationaal beleid maatschappelijke problemen bij het onderwijs neer. Het onderwijs wordt hierdoor met grote problemen geconfronteerd die soms hun eigen organisatie en waarden kunnen overstijgen. De eerder genoemde waarschuwing van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003), uit paragraaf 3.2, lijkt hier dus op zijn plaats.

3.5 De maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs

De hierboven genoemde ontwikkelingen hebben allemaal mee gewerkt aan een verbreding van het takenpakket van het primair onderwijs; doordat ze direct doorwerken in het onderwijs of doordat de overheid de oplossingen van

maatschappelijke problemen bij het onderwijs ziet. Het historisch documenten onderzoek van B&A Groep 'Maatschappelijke verwachtingen aan het onderwijs' (2008) toont dat het aantal taken welke van scholen wordt verwacht de afgelopen vijftig jaar sterk is gestegen. Ook wanneer er wordt gekeken naar de initiatieven en maatregelen die de rijksoverheid de afgelopen jaren nam is er een behoorlijke lijst te vormen over nieuwe maatschappelijke taken binnen het primair onderwijs. Deels gaat het hierbij over taken die inmiddels wettelijk zijn vastgelegd. Deels gaat het hierbij om een concrete invulling van wettelijke taken. Daarnaast zijn er ook nieuwe taken bijgekomen (Onderwijsraad, 2008: p. 14).

Doordat de kerntaak van het onderwijs aan verandering onderhevig is, is het lastig om een definitie te geven van de maatschappelijke opdracht binnen het primair onderwijs. De maatschappelijke ontwikkelingen beïnvloeden namelijk ook de definitie van de kerntaak van het onderwijs. Hierdoor is het lastig om een eenzijdige definitie van de maatschappelijke opdracht van de school te geven (Onderwijsraad, 2008: p. 16-17; Turkenburg, 2005: 27-28).

Turkenburg noemt in haar onderzoek vanuit het SCP 'Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school' (2005) dan ook een vrij brede definitie van de maatschappelijke opdracht van de school:

"Onder de maatschappelijke opdracht van de school worden al die maatschappelijke vragen en problemen verstaan die op de school afkomen en waarop de school – uit eigen ambitie en missie of door externe druk – kan reageren door naast reguliere onderwijstaken allerlei vormen van extra ondersteuning en zorg aan te bieden" (Turkenburg, 2005: 119).

Binnen deze definitie kunnen verschillende thema's worden gevat: achterstandbestrijding, opvoeding en de relatie van de school met de ouders, opvang, veiligheid, sociale cohesie, integratie, de overdracht van waarden en normen en goed burgerschap (Turkenburg, 2005: p. 30).

De Onderwijsraad werkt echter met een andere omschrijving van maatschappelijke opdrachten; namelijk een grove verdeling van verschillende maatschappelijke opdrachten (2008, p. 18):

1. Taken die voortvloeien uit onderwerpen die worden toegevoegd aan het lesprogramma van scholen, al dan niet (op termijn) wettelijk verankerd, bijvoorbeeld het leren omgaan met culturele diversiteit;
2. Taken die oorspronkelijk niet behoorden tot de primaire taken van de school, bijvoorbeeld het tegengaan van segregatie;
3. Secundaire taken van scholen die zodanige vormen aannemen dat ze de uitvoering van primaire taken dreigen te verdringen, bijvoorbeeld zwemles.

Deze verschillende omschrijvingen van de maatschappelijke opdracht van de school tonen aan dat er niet één maatschappelijke opdracht van de school is maar dat er meerdere maatschappelijke opdrachten kunnen worden omschreven. De exacte invulling van de maatschappelijke opdrachten van de school kan zo verschillen per persoon; dus ook per school en per docent.

3.6 Dé maatschappelijke opdracht van het onderwijs bestaat niet

Binnen dit hoofdstuk stond de eerste theoretische deelvraag centraal:

Wat houdt de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs in?

In het voorgaande hoofdstuk is beschreven dat de toename aan maatschappelijke opdrachten tweeledig is. Enerzijds zijn er maatschappelijke ontwikkelingen geweest

die invloed hebben gehad op het onderwijs, anderzijds wordt de overheid met moeilijke vraagstukken geconfronteerd waarbij de overheid antwoorden ziet binnen het onderwijs. Er heerst dus een spanningsveld op dit gebied.

In paragraaf 2.5 is omschreven dat de maatschappelijke opdracht van de school niet bestaat; er worden verschillende maatschappelijke opdrachten omschreven. Zowel het SCP (2005) als de Onderwijsraad (2008) werken met verschillende, en zeer brede, definities van maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs. Dit laat zien dat de exacte invulling van maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs kan verschillen. Binnen dit onderzoek zal vanuit de docenten worden gekeken naar maatschappelijke opdrachten. Hier zal bewust geen gebruik worden gemaakt van een vaste definitie; het gaat hierbij namelijk om de ervaring van de docenten van maatschappelijke opdrachten binnen hun werkzaamheden. Docenten kunnen hierdoor zelf een invulling geven aan hun eigen definitie van maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs.

In de vorige twee hoofdstukken is eerst gekeken naar de rol van docenten als een vorm van professionaliteit in het onderwijs. Vervolgens is in hoofdstuk 3 het eerste centrale begrip in dit onderzoek uitgewerkt; de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs. In dit hoofdstuk zal het derde, tevens laatste, kernconcept worden uitgewerkt; het begrip kwaliteit van het onderwijs. Hiermee staat de derde theoretische deelvraag centraal in dit hoofdstuk: *Welke discussie speelt er over de kwaliteit van het primair onderwijs?*

Er is niet één vaste definitie van de kwaliteit van het onderwijs te onderscheiden. Ook binnen onderzoeken waarover de kwaliteit van het onderwijs wordt gesproken wordt geen vaste definitie gegeven. In dit hoofdstuk zal de visie van de verschillende organisaties op de kwaliteit van het onderwijs daarom worden bekeken door te kijken naar de belangrijkste punten die door de organisaties worden genoemd waar volgens hen in ieder geval aan moet worden voldaan om een goede kwaliteit van het onderwijs te hebben.

Er zullen drie visies op de kwaliteit van het onderwijs worden besproken, als eerste de visie van de Onderwijsinspectie, gevolgd door de visie van de Onderwijsraad waarna wordt geëindigd met de visie van de Primair Onderwijsraad. Na deze bespreking zal de discussie rondom het begrip kwaliteit van het onderwijs getoond worden, waarna een antwoord zal worden geformuleerd op de derde, tevens laatste, deelvraag.

4.1 Kwaliteit van het onderwijs is heel breed

De kwaliteit van het primair onderwijs wordt gemeten door de Inspectie van het Onderwijs (de Onderwijsinspectie). Op de site van rijksoverheid wordt omschreven dat de onderwijsinspectie toezicht houdt op de onderwijskwaliteit. Dit doet de Inspectie door scholen te bezoeken en te bekijken of de wettelijke regels worden uitgevoerd en hoe de school er financieel voor staat. Daarnaast kijkt de Inspectie naar examenuitslagen, eindtoetsen en jaarverslagen. Ook reageert de Inspectie op signalen vanuit de media en naar signalen die zij direct ontvangt. Op basis van deze onderzoeken bepaalt de Inspectie of er genoeg vertrouwen bestaat in de onderwijskwaliteit van de school³.

De kwaliteit van de school wordt gemeten aan de hand van aspecten die vastliggen in de Wet op Onderwijstoezicht (WOT). Deze aspecten van kwaliteit volgens de WOT zijn:

1. *"Voor wat betreft de opbrengsten van het onderwijs:*
 - *Leerresultaten;*
 - *Voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.*
2. *Voor wat betreft de inrichting van het onderwijsproces:*
 - *Het leerstofaanbod;*
 - *De leertijd;*
 - *Het pedagogische klimaat;*
 - *Het schoolklimaat;*
 - *Het didactisch handelen van de leraren;*
 - *De leerlingenzorg;*

³ Rijkskoverheid.nl, bezocht op 16-01-2011

- *De inhoud, het niveau en de uitvoering van de toetsen, tests, opdrachten of examens* (Inspectie van het Onderwijs, 2009: p. 23).

De kernkaders, waarmee de onderwijsinspectie de scholen inspecteert, zijn geordend naar de genoemde kwaliteitsaspecten van de WOT (Inspectie van het Onderwijs, 2009: p. 25). Het kernkader primair onderwijs bestaat uit de volgende kwaliteitsaspecten (Inspectie van het Onderwijs, 2009: p. 25-27):

Opbrengsten:

1. De opbrengsten liggen op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.

Onderwijsleerproces:

2. De aangeboden leerstofinhouden bereiden de leerlingen voor op vervolgonderwijs en samenleving;
3. De leraren geven de leerlingen voldoende tijd om zich het leerstofaanbod eigen te maken;
4. Het schoolklimaat wordt gekenmerkt door veiligheid en respectvolle omgangsvormen;
5. De leraren leggen duidelijk uit, organiseren de onderwijsactiviteit efficiënt en houden de leerlingen taakbetrokken;
6. De leraren stemmen aanbod, instructie, verwerking en onderwijstijd af op verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.

Zorg en begeleiding:

7. De leraren volgen systematisch de vorderingen van de leerlingen;
8. De school begeleidt de leerlingen zodat zij zich naar hun mogelijkheden ontwikkelen;
9. De leerlingen die dat nodig blijken te hebben, krijgen extra zorg.

Kwaliteitszorg:

10. De school heeft een systeem voor kwaliteitszorg.

De Onderwijsinspectie test de kwaliteit van het onderwijs dus heel breed, zowel op het gegeven niveau als op de resultaten en zowel op het leerproces als op de geboden zorg en begeleiding. Hieruit kan gesteld worden dat volgens de Onderwijsinspectie de kwaliteit van het primair onderwijs goed is als er voldaan is aan de bovengenoemde kwaliteitsaspecten van het kernkader primair onderwijs.

4.2 Wettelijke verplichtingen zijn belangrijker dan maatschappelijke opdrachten

De Onderwijsraad heeft onderzoek gedaan naar de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke verwachtingen. De vraag die in dit onderzoek centraal staat is (Onderwijsraad, 2008: p. 21): Hoe kunnen scholen verstandig en selectief omgaan met verwachtingen en taken die vanuit de samenleving op hen afkomen, zonder dat dit ten koste gaat van de twee basisfuncties (kwalificeren en socialiseren) van de school?

Het onderzoek van de Onderwijsraad is gebaseerd op een aantal activiteiten: er is een historische inventarisatie van maatschappelijke verwachtingen gemaakt, er zijn interviews gehouden met bestuurders, schoolleiders en enkele sleutelfiguren, er zijn enquêtes gehouden naar hun beleving van maatschappelijke verwachtingen en er zijn panelbijeenkomsten en reflecties gehouden met zes deskundigen op een eerdere conceptversie van het onderzoek (Onderwijsraad, 2008: p. 21-22).

Aan de hand van de uitkomsten wordt de volgende conclusie getrokken (Onderwijsraad, 2008: p. 55): "*De raad stelt voorop dat kwalificeren en socialiseren*

de hoofdfunctie van iedere school vormen. Deze moeten op een bepaald basisniveau worden uitgevoerd. Alle overige taken en verwachtingen zijn in beginsel aanvullend."

Met kwalificeren doelt de onderwijsraad op het voorbereiden van de leerlingen op vervolgonderwijs en/of toekomstige arbeid door de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden over te dragen. Met socialiseren doelt de onderwijsraad op het voorbereiden van de leerlingen op deelname aan de samenleving, door de leerlingen te vormen in waarden, normen en de attitudes die daarvoor nodig zijn.

Naast het waarborgen van de twee hoofdfuncties, kwalificeren en socialiseren, stelt de Onderwijsraad dat scholen zelf de ruimte moeten krijgen om zelf te bepalen welke taken zij op zich nemen. Deze keuze van de school dient zorgvuldig te worden getoetst aan de hand van hun eigen schoolvisie, omgeving en beschikbare mogelijkheden en middelen. Dit houdt voor de overheid in dat zij terughoudend moet zijn in het toekennen van nieuwe taken aan scholen (Onderwijsraad, 2008: p. 55).

De Onderwijsraad destilleert vijf hoofdzaken (Onderwijsraad, 2008: p. 55):

1. De hoofdfuncties van een school dienen in alle gevallen behouden te blijven

Kwalificeren en socialiseren vormen de basisfuncties van het onderwijs en behoren daarmee tot de primaire taken van iedere school. De uitvoering van deze taken dient aan een bepaald basisniveau te voldoen. Alle taken die niet direct te maken hebben met de twee hoofdfuncties kwalificeren en socialiseren zijn in beginsel dus 'aanvullend' (Onderwijsraad, 2008: p. 56-58).

2. Drie varianten van scholen: scholen kiezen zelf

Er is niet één schoolmodel dat alle vragen omtrent maatschappelijke opdrachten oplost; scholen en omstandigheden verschillen. De raad vindt het dan ook belangrijk dat scholen de ruimte krijgen om zelf te bepalen hoe zij zich opstellen tegenover nieuwe maatschappelijke opdrachten. De Onderwijsraad onderscheidt drie varianten van school; de multifunctionele school, de sobere school en de netwerkschool (Onderwijsraad, 2008: p. 58-62).

3. Scholen kunnen de afwegingen bij het al dan niet aannemen van taken beter vorm geven

Scholen dienen zorgvuldig en zelfbewust om te gaan met de vraag of ze nieuwe taken aannemen. De Onderwijsraad heeft hiervoor een afwegingskader ontwikkeld, die gebaseerd is op de vragen 'moeten?', 'willen?', 'kunnen?' en 'doen?' (Onderwijsraad, 2008: p. 62-66).

4. Waardeer en versterk de rol van poortwachter

Scholen fungeren als poortwachter; de school vormt als een van de weinige instituties een plaats waar kinderen en jongeren een groot aantal jaren een deel van de dag doorbrengen. Uiteenlopende maatschappelijke problemen komen dan ook bij een school samen. Het is legitiem om hiervan gebruik te maken en er mag van scholen in ieder geval een signalerende en verwijzende rol worden verwacht. Dit betekent dat leraren problemen en behoeftes van leerlingen moeten signaleren (Onderwijsraad, 2008: p. 66-67).

5. Handel als overheid probleemspecifiek en activeer andere probleemoplossers

Er ligt een grotere rol voor de minister van Onderwijs, deze moet op landelijk niveau fungeren als 'poortwachter' door elk jaar aankomende problemen te benoemen. Daarnaast hoeven scholen niet alles zelf te doen. Overheden kunnen andere instanties activeren om scholen hulp te bieden (Onderwijsraad, 2008: p. 67-68).

Het adviesrapport van de Onderwijsraad concludeert: Alle taken die niet direct voortvloeien uit of samenhangen met het vervullen van de twee hoofdfuncties tot een zeker basisniveau, zijn in beginsel aanvullend. Scholen moeten dus bewust en zorgvuldig nadenken of en in hoeverre zij deze taken oppakken (Onderwijsraad, 2008: p. 68). Hieruit kan worden geconcludeerd dat de visie van de Onderwijsraad rondom de kwaliteit van het onderwijs kan worden omschreven als het goed uitvoeren van de twee hoofdfuncties van het onderwijs: kwalificeren en socialiseren. Dit moet getoetst worden aan de bovenstaande hoofdzaken.

4.3 Focus op de hoofdvakken taal en rekenen, dan andere taken

Minister Bijsterveldt beargumenteerde in december 2010 dat het onderwijs terug naar de kerntaken moet om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen waarborgen⁴. In 2007 presenteerde de Primair Onderwijs Raad (PO Raad) de Kwaliteitsagenda 'Scholen voor morgen – Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs'. Deze kwaliteitsagenda is gemaakt door de PO Raad omdat kinderen recht hebben op inspirerend onderwijs van de hoogste kwaliteit, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. In deze kwaliteitsagenda staat het verbeteren van taal- en rekenprestaties van kinderen op de eerste plaats, want *"deze basisvaardigheden zijn onmisbaar voor het succes van kinderen in andere vakken op school, in hun verdere schoolloopbaan en in de maatschappij"* (PO Raad, 2007: p. 1). Scholen en besturen moeten de ruimte hebben om leerlingen een rijke leeromgeving te bieden.

De aanleiding van de centrale gedachte van deze agenda om het onderwijs meer te richten op taal en rekenen is tweeledig. Enerzijds omdat scholen zich steeds meer ontwikkelen tot organisaties waar leraren en schoolleiders beter tegemoet kunnen komen aan de complexere en meer dynamische maatschappelijke opdracht (PO Raad, 2007: p. 2). Anderzijds zijn er ook redenen tot zorg. Internationaal gezien zakt Nederland op het niveau van rekenen en taal en dit blijkt ook uit constatering van de Onderwijsinspectie (PO Raad, 2007: p. 3). De PO Raad stelt dan ook dat *"Als we mee willen blijven doen in de mondiale kenniseconomie, dan moet het taal- en rekenniveau omhoog"* (PO Raad, 2007: p. 3). Doordat leraren hun aandacht moeten versnipperen over de verschillende taken die bij het onderwijs worden gelegd dreigt het leren van basisvaardigheden onder te sneeuwen. Het doel van de PO Raad is dan ook: *"laten wij ons de komende jaren samen inspannen opdat elk kind, met inachtneming van de onderlinge verschillen, in ieder geval goed kan rekenen en de Nederlandse taal goed beheerst"* (PO Raad, 2007: p. 3). Dit houdt niet in dat de brede opdracht van de school moet worden versmald; het gaat erom dat de tijd die er voor taal en rekenen is, zo goed mogelijk wordt besteed. De overheid moet zich hier ook op richten (PO Raad, 2007: p. 3).

Hieruit kan worden geconcludeerd dat de PO Raad bij het toetsen van de kwaliteit van het onderwijs vooral kijkt naar de taal- en rekenprestaties van de kinderen.

4.4 De discussie rondom het begrip kwaliteit

In de drie voorgaande paragrafen zijn uit de drie genoemde onderzoeken of organisaties verschillende visies op het begrip kwaliteit van het onderwijs gehaald. Waarschijnlijk zijn er nog meer visies op de kwaliteit van het primair onderwijs te onderscheiden. Er zijn zowel overeenkomsten als verschillen binnen de drie visies te onderscheiden. Een overeenkomst binnen de besproken visies van de Onderwijsraad en de PO raad (paragraaf 4.2 en 4.3) zijn dat extra maatschappelijke taken een keuze van de school zijn maar niet binnen de definitie van kwaliteit van het onderwijs vallen, maar ook hier kunnen de meningen over verschillen.

⁴ Rijksoverheid.nl, 07-12-2010

Een verschil tussen de drie visies zit in de nadruk die de visies leggen; de ene visie heeft bepaalde kwaliteitsaspecten waar een school aan moet voldoen (Inspectie van het Onderwijs), de andere kijkt naar de hoofdfuncties socialiseren en kwalificeren (Onderwijsraad) en de laatste visie kijkt naar de hoofdvakken taal en reken (PO Raad). Geen van deze verschillende visies op kwaliteit van het primair onderwijs is echter goed of fout, maar beïnvloedt wel de keuzes en de uitkomsten van het gedane onderzoek.

Doordat er niet één vaste visie of definitie is van de kwaliteit van het primair onderwijs, komt het voor dat bepaalde beleidskeuzes en beslissingen in de visie van een andere institutie niet goed zijn. Dit zou zich bijvoorbeeld kunnen afspelen naar aanleiding van de uitspraak van minister Bijsterveldt dat het onderwijs terug moet naar de kerntaken om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen waarborgen⁵ en tussen de visie van de Onderwijsraad die dan als argument in zal brengen dat hiermee niet aan de hoofdfuncties van het onderwijs wordt voldaan.

Dit voorbeeld laat zien dat het hebben van een visie op de kwaliteit van het primair onderwijs verdere keuzes beïnvloedt en een spanning kan creëren tussen instanties. Deze instanties kunnen scholen zijn, maar kunnen ook andere rollen binnen het onderwijs zijn, zoals docenten. Doordat er niet één visie op de kwaliteit van het primair onderwijs is te omschrijven is het lastig om beleid te voeren waar iedereen achter staat.

4.5 Een vaststaande definitie van kwaliteit bestaat niet

Binnen dit hoofdstuk stond de derde, en tevens laatste, theoretische deelvraag centraal: *Welke discussie speelt er over de kwaliteit van het primair onderwijs?*

In dit hoofdstuk zijn drie verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs omschreven om te laten zien dat verschillende instanties verschillende visies kunnen hebben rondom de kwaliteit van het primair onderwijs. In deze voorbeelden zijn de instanties de Onderwijsinspectie, de Onderwijsraad en de PO Raad, maar dit kunnen ook basisscholen zijn en mensen die in het onderwijs werken, zoals docenten. Door in paragraaf 4.4 de drie definities tegenover elkaar te stellen wordt getoond dat het hebben van verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs er voor kan zorgen dat er verschillende keuzes en beslissingen worden gemaakt.

Om goed te kunnen onderzoeken hoe verschillende docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten ervaren, is het dus noodzakelijk om niet met een vaste definitie van de kwaliteit van het primair onderwijs te werken. Docenten kunnen namelijk een andere visie hierop hebben waardoor de ervaring van de docent niet te meten is. Door te vragen naar de eigen visie van docenten op de kwaliteit van het onderwijs is dit echter wel mogelijk.

⁵ Rijksoverheid.nl, 07-12-2010

In dit hoofdstuk zal worden omschreven hoe het huidige onderzoek is uitgevoerd. Eerst zal er worden stil gestaan bij de onderzoeksstrategie. In deze paragraaf zal de wetenschapsfilosofische benadering van dit onderzoek worden uitgewerkt en zal de organisatie van dit onderzoek worden weer gegeven. Vervolgens zal de methode van het gedane onderzoek worden uitgewerkt in de paragraaf 'Onderzoeksaanpak'. Als laatste zal de betrouwbaarheid en de validiteit van dit onderzoek worden weer gegeven.

5.1 Onderzoeksstrategie

Binnen dit onderzoek is getracht een antwoord te vormen op de hoofdvraag:

Hoe ervaren docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs in relatie tot de kwaliteit van het primair onderwijs?

Het doel van dit onderzoek is te onderzoeken hoe docenten de twee centrale begrippen in dit onderzoek, maatschappelijke opdrachten en kwaliteit van het onderwijs, ervaren en wat hun ervaring is van het ene begrip in relatie tot het ander; de koppeling tussen maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Dit onderzoek heeft hierdoor vooral een beschrijvend karakter, waarbij de theorie uit de gedane literatuurstudie de basis vormt. Van Thiel (2007) omschrijft dit als een descriptieve doelstelling (van Thiel, 2007: p. 23). Dit onderzoek heeft echter ook een verklarend karakter (van Thiel; 2007: p. 23); door de achtergrond van ontwikkelingen mee te nemen in de literatuurstudie en doordat in de resultaten en conclusie is gekeken naar de relatie tussen de verschillende definities van kwaliteit en de ervaring van de respondenten.

5.1.1 Kwalitatief onderzoek

Over het algemeen zijn er twee vormen van onderzoek te onderscheiden: kwantitatief en kwalitatief onderzoek. In een kwantitatief onderzoek wordt de literatuur en de vooraf gekozen theorie gebruikt om hier hypothesen uit af te leiden. Deze hypothesen of vooronderstellingen toetst men door middel van een onderzoek waarbij de onderzoeksonderwerpen van te voren zijn bepaald aan de hand van de theorie. Via bestaande, gestandaardiseerde meetinstrumenten worden waarnemingen gedaan bij een meestal aanzienlijk aantal respondenten. De hypothesen worden verworpen of bevestigd door te werken met getallen waarbij statistische criteria worden gebruikt om de resultaten te berekenen (Boeije, 2008: p. 17-18).

In het kwalitatief onderzoek wordt de literatuur gebruikt om een probleemstelling te formuleren die in het onderzoek als richtsnoer kan fungeren. Het doel van een kwalitatief onderzoek is om het onderwerp van onderzoek met de juiste begrippen te beschrijven en te begrijpen wat er zich afspeelt (Boeije, 2008: p. 18). Kwalitatief onderzoek kan als volgt worden omschreven: *"In kwalitatief onderzoek richt de vraagstelling zich op onderwerpen die te maken hebben met de wijze waarop mensen betekenis geven aan hun sociale omgeving en hoe ze zich op basis daarvan gedragen. Er worden onderzoeksmethoden gebruikt die het mogelijk maken om het onderwerp vanuit het perspectief van de onderzochte mensen te leren kennen met het doel om het te beschrijven en waar mogelijk te verklaren"* (Boeije, 2008: p. 27).

Binnen dit onderzoek staat de ervaring van de docent centraal. Omdat binnen dit onderzoek de betekenisgeving van de docenten over de twee kernbegrippen,

maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs, een grote rol speelt kan de hoofdvraag het beste worden beantwoord door middel van een kwalitatief onderzoek. Centraal staat namelijk de betekenisgeving en het perspectief van de docent. Door middel van een kwalitatief onderzoek kan er zo diep worden ingegaan op deze visie van de docenten.

5.1.2 Wetenschapsfilosofische benadering

Globaal bestaan er twee algemene opvattingen van onderzoek: de empirisch-analytische opvatting en de interpretatieve opvatting. Opvattingen van onderzoek houdt het geheel van aannames en vooronderstellingen over de sociale werkelijkheid in en gaat over de manier waarop men, door middel van onderzoek, de wereld kan leren kennen. Een geheel van dit soort wetenschapsfilosofische theorieën wordt ook wel een paradigma genoemd. Het paradigma heeft gevolgen op de onderzoekspraktijk (Boeije, 2008: p. 18). De empirisch-analytische benadering staat voor het doen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek op een wijze die natuurwetenschappelijk onderzoek zoveel mogelijk benadert. Dit houdt in dat onderzoekers zich richten op het toetsen van theoretische wetmatigheden en op zoek gaan naar verklaringen van de empirische onderzoeksverschijnselen (van Thiel, 2007: p. 39). Onderzoekers met een interpretatieve wetenschapsopvatting gaan er vanuit dat er niet één werkelijkheid is: iedereen ziet de werkelijkheid op zijn eigen manier en vanuit zijn eigen perspectief (van Thiel, 2007: p. 39). Over het algemeen kan worden gezegd dat men in het empirisch-analytisch paradigma een voorkeur heeft voor kwantitatief onderzoek en men in het interpretatieve paradigma meer voorkeur heeft voor het kwalitatief onderzoek (Boeije, 2008: p. 18).

Er zijn verschillende vormen van kwalitatief onderzoek. Binnen dit onderzoek is de interpretatieve variant van het kwalitatief onderzoek gebruikt (Boeije, 2008; p. 20). Uitgangspunt van de interpretatieve variant van het kwalitatief onderzoek is het specifieke karakter van de sociale werkelijkheid. Binnen deze variant bestaat niet zoiets als een 'externe' werkelijkheid. Er wordt vanuit gegaan dat mensen betekenis geven aan verschijnselen en dat ze die betekennissen onderling uitwisselen in hun interacties. Hierdoor wordt er een werkelijkheid geconstrueerd. De werkelijkheid wordt dus vanuit de mensen gemaakt (Boeije, 2008: p. 20).

Binnen de interpretatieve variant van het kwalitatief onderzoek staat de interpretatie van een sociale situatie centraal. Er wordt vanuit gegaan dat mensen in verschillende culturen, zowel een samenleving als een microcultuur zoals een organisatie, groep of een gezin, van elkaar afwijkende perspectieven op een sociaal verschijnsel kunnen hebben (Boeije, 2008: p. 20). Het doel van de interpretatieve variant van het kwalitatief onderzoek is om de onderzoeksfenomenen te begrijpen, in het Duits ook wel *verstehen* genoemd. Binnen dit onderzoek wordt er getracht te begrijpen wat de relatie is tussen de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs. Hierbij gaat het om de beleving, de ervaring, van de docenten. Elke docent kan hier een eigen perspectief op hebben, dit wordt meegenomen in de betekenisgeving van de eerder genoemde relatie.

Om de percepties van de onderzoekseenheden te kunnen begrijpen, moeten gebeurtenissen in zijn geheel worden onderzocht. Dit wordt ook wel een holistische benadering genoemd ('t Hart et al., 1998 in: van Thiel, 2007: p. 41 & Baarda & de Goede et al, 2005: p. 8). Om achter de interpretatie van de onderzoekseenheden te komen kan gebruik worden gemaakt van participerende observaties of (halfgestructureerde) interviews. In de analyse staat de betekenisgeving van de respondenten centraal. Doel van de interpretatieve variant van het kwalitatief

onderzoek is het beschrijven van regelmatigigheden of patronen in de lokale context (Boeije, 2008: P. 20).

De interpretatieve visie op de werkelijkheid staat dus centraal in dit onderzoek. De betekenisgeving van de respondenten en de ervaring is essentieel voor het beantwoorden van de hoofdvraag. De respondenten krijgen binnen dit onderzoek de ruimte om hun eigen visie op bepaalde begrippen te geven: er bestaat binnen dit onderzoek niet één visie op deze begrippen.

5.1.3 Gevalstudie

Binnen de interpretatieve variant van het kwalitatieve onderzoek zijn drie verschillende vormen van een onderzoeksaanpak te onderscheiden: de etnografisch studie, de gevalstudie of casestudie en de gefundeerde theoriebenadering (Boeije, 2008: p. 20 & Baarda & de Goede et al, 2005: p. 8). Binnen dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een gevalstudie, ofwel casestudy. In een gevalstudie bestudeer je een verschijnsel in zijn natuurlijke context. Het verschijnsel kan bij een of meer concrete dragers worden onderzocht, zoals een afdeling, een gemeente of een persoon (Boeije, 2008: p. 21). Binnen dit onderzoek staat één organisatie centraal.

De casus wordt zoveel mogelijk in zijn geheel onderzocht. Dit houdt ten eerste in dat gegevens worden verzameld en geanalyseerd op verschillende niveaus, zie paragraaf 5.1.5. Ten tweede worden zoveel mogelijk methoden van dataverzameling gebruikt om het verschijnsel vanuit verschillende invalshoeken te belichten, zoals interviews en een documentenanalyse. Ten derde wordt het verschijnsel bestudeerd in de omgeving waarin het zich voordoet (Boeije, 2008: p. 21-22). De vraagstelling dient hierbij als leidraad om alle relevante facetten van een fenomeen en de historische achtergronden te bestuderen. De keuze van de respondenten is hier bepalend voor de resultaten uit het onderzoek (Baarda & de Goede et al, 2005: p. 8).

5.1.4 Rietveldschool

Binnen dit onderzoek staat er één organisatie centraal, namelijk de openbare basisschool G.Th. Rietveldschool (kortweg de Rietveldschool) in Badhoevedorp. Er is om een drietal redenen voor deze basisschool gekozen. Ten eerste is er voor een school gekozen waar de toename aan maatschappelijke opdrachten en de aanwezige maatschappelijke opdrachten niet duidelijk zichtbaar zijn. Uit het gedane literatuur onderzoek bleek dat bij een 'zwarte' school bijvoorbeeld al veel opvoedkundige taken lagen. Er is hier niet voor gekozen, omdat het juist interessant is te onderzoeken hoe docenten het ervaren om met maatschappelijke opdrachten te werken terwijl zij in eerste instantie niet gewend zijn om hiermee te werken. Door deze keuze komen ook andere maatschappelijke opdrachten naar voren dan in eerste instantie voor de hand zou liggen, zoals de druk vanuit de ouders. Ten tweede is er gekozen voor een grote basisschool, een school waar genoeg docenten werken om een goed onderzoek te doen. Ten derde is er gekozen voor een daltonschool. Volgens de Nederlandse Dalton Vereniging sluit Daltononderwijs goed aan bij de verwachtingen die de maatschappij (Nederlandse Dalton Vereniging). Het Daltononderwijs zou dus al moeten inspringen op de toename aan maatschappelijke opdrachten. Hierdoor is een school met Daltononderwijs een interessante casus.

Meer informatie over de Rietveldschool en meespelende factoren is te vinden in hoofdstuk 6.

5.1.5 Docenten als professionals

Zoals gesteld in het hoofdstuk 3 zijn er verschillende rollen binnen het onderwijs te onderscheiden. In de Inleiding is al aangegeven dat er al eerdere onderzoeken zijn gedaan naar de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs, binnen deze onderzoeken stonden vaak de schoolbesturen centraal. In dit onderzoek staat echter de docent centraal. Juist docenten hebben het beste zicht op de toename aan maatschappelijke opdrachten en ervaren wat deze toename heeft op de kwaliteit van het onderwijs, omdat zij dit merken in hun dagelijkse werkzaamheden. Doordat de docenten dicht bij de kinderen staan, zien zij duidelijk het effect wat de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs heeft op de kinderen. De docenten ervaren de toename aan maatschappelijke opdrachten dus op twee manieren; ten eerste welk effect het heeft in hun eigen werkzaamheden en ten tweede welk effect dit heeft op de kwaliteit die zij leveren, dit kunnen zij namelijk terug zien bij de kinderen. Daarnaast kunnen docenten, zoals in hoofdstuk 2 is gesteld, gezien worden als de moderne en publieke professional binnen het onderwijs.

Naast docenten is er ook met iemand van de directie van de Rietveldschool gesproken. Het directielid heeft gesproken vanuit zijn individuele functie binnen de directie, vanuit de gehele directie en vanuit zijn eerdere ervaringen als docent. Door de visie van een directielid te betrekken bij het onderzoek kan de betekenisgeving van docenten beter worden begrepen door middel van de toelichting van een directielid. Daarnaast zorgt het betrekken van een directielid ook voor een nieuwe visie op het onderzoek vanuit een ander niveau. Ten slotte kunnen er verbanden worden gelegd tussen de betekenisgeving van de directie en de docenten, waardoor de betekenisgeving beter kan worden begrepen.

Binnen dit onderzoek zijn er twaalf interviews gehouden met docenten, verspreid over de verschillende bouwen, onder-, midden- en bovenbouw, van de Rietveldschool. De onderbouw bestaat uit de groepen 1 en 2, de middenbouw bestaat uit de groepen 3, 4 en 5 en de bovenbouw bestaat uit de groepen 6, 7 en 8. De respondenten zijn als volgt verdeeld:

Respondent 1	Directielid
Respondent 2, 3, 4 en 5	Docenten van de bovenbouw
Respondent 6, 7, 8 en 9	Docenten van de onderbouw
Respondent 10, 11, 12 en 13	Docenten van de middenbouw

5.2 Onderzoeksaanpak

Dit onderzoek bestaat uit twee delen. De theoretische deelvragen zijn in hoofdstuk 2 tot en met 3 beantwoord door middel van een literatuurstudie. Voor het beantwoorden van de empirische deelvragen is er empirisch onderzoek gedaan. Empirisch onderzoek wil zeggen dat door waarnemingen wordt vastgesteld wat zich in de werkelijkheid, in de empirie, afspeelt (Baarda & de Goede, 2005: p. 5). Empirisch onderzoek kan op veel verschillende manieren worden uitgevoerd, zoals door middel van observaties, interviews en documentenanalyse.

Om de betrouwbaarheid en de validiteit van een gevalstudie te bewaken is het van belang triangulatie toe te passen. Triangulatie is gedefinieerd als "*het verzamelen en/of verwerken van informatie op meer dan één manier*" (van Thiel, 2007: p. 104-105). Triangulatie kan worden toegepast door meerdere operationalisaties, databronnen, onderzoekers of methoden te gebruiken. Op deze manier verzamelt de onderzoeker voldoende gegevens om een valide onderzoek te doen, ongeacht de

gevalstudie. Binnen dit onderzoek wordt triangulatie toegepast door zowel gebruik te maken van een documentenanalyse als van semigestructureerde interviews.

5.2.1 Documentenanalyse

Voor het schetsen van de context van de Rietveldschool is er gebruik gemaakt van een documentenanalyse. Voor deze analyse zijn de volgende bronnen gebruikt:

- CBS (2009), Gemeente op Maat – Haarlemmermeer
- G.Th. Rietveldschool, Schoolgids 2010/2011
- Nederlandse Dalton Vereniging, Klaar voor de Start!
- Scholen met Succes (november 2010), G.Th. Rietveldschool Badhoevedorp, Oudertevredenheidsspeiling Basisonderwijs 2010.

Naast het gebruik van bovenstaande documenten is er ook gebruik gemaakt van andere gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek voor de omschrijving van Badhoevedorp. Deze gegevens zijn verkregen via de site van de gemeente Haarlemmermeer. De resultaten uit de analyse van deze bronnen hebben inzichten gegeven die voor de analyse en de beantwoording van de hoofdvraag essentieel zijn. De bronnen hebben voornamelijk inzicht gecreëerd in de context van dit onderzoek, zoals doelstellingen van de Rietveldschool en factoren uit de omgeving van de Rietveldschool die de uitkomsten van dit onderzoek hebben beïnvloed. Ook zijn de bronnen gebruikt ter verklaring van de uitkomsten van de interviews.

5.2.2 Interviews

Het interview is een veelgebruikte methode in een onderzoek wat gebruik maakt van een gevalstudie. Een interview kan worden gedefinieerd als *"een gespreksvorm waarin een persoon – de interviewer – zich bepaalt tot het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen, aan één of meer anderen – de participanten of geïnterviewden – die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden op die vragen"* (Boeije, 2008: p. 57).

Een interview kan meer of minder gestructureerd verlopen. Binnen dit onderzoek is er gekozen voor het gebruik van semigestructureerde interviews. Een semigestructureerd interview is een gesprek aan de hand van een zogenoemde interviewhandleiding of topiclijst (van Thiel, 2007: p. 107). Deze interviews worden vooral gebruikt om niet-feitelijke informatie te verkrijgen, zoals meningen, relaties en percepties. Doordat de interviews semigestructureerd waren was er enig houvast aan de topiclijst, maar was er wel ruimte om verder te vragen naar de ervaringen en de betekenisgeving van de respondenten.

5.2.3 Operationalisatie

Een topiclijst dient als een werkbaar instrument tijdens een interview. Hierdoor kan een topiclijst verschillende vormen aannemen (van Thiel, 2007: p. 107). De topiclijst die bij dit onderzoek gebruikt is, is voornamelijk afgeleid uit de empirische deelvragen van dit onderzoek waarbij de opgedane kennis van het theoretisch kader is mee genomen bij het vormen van de topiclijst. De topiclijst bestaat uit de operationalisatie van de twee centrale begrippen in dit onderzoek; de toename aan maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Na het behandelen van deze begrippen werd een koppeling gelegd tussen beide. De operationalisatie bestond uit voorbeeldvragen om tot het onderwerp te komen. De nadruk binnen het interview lag op de ervaring van de docenten.

De topiclijst is gebruikt voor zowel de interviews met de docenten als het interview met het directielid, bij de laatst genoemde zijn de voorbeeldvragen wel aangepast. De gebruikte topiclijsten van het onderzoek zijn te vinden in bijlage 1.

5.2.4 Analyse

De analyse van de uitkomsten van de documentenanalyse en de interviews verloopt in drie fasen: verzamelen, ordenen en analyseren. Eerst worden de uitkomsten van de documentenanalyse en de interviews verzameld. Vervolgens zijn de data geordend met behulp van een indexeringsysteem gemaakt in Excel. Het gebruik van een indexeringsysteem zorgt ervoor dat een grote hoeveelheid data systematisch kan worden opgeslagen, specifieke data snel gevonden kan worden en er gemakkelijk vergelijkingen kan worden gelegd tussen verschillende data (Van Thiel, 2005: p. 105).

De data is in het indexeringsysteem geordend met behulp van codering. De codes zijn centrale begrippen uit de literatuurstudie, maar ook uit de resultaten van het empirisch onderzoek. In de onderstaande tabel zijn de codes weergegeven die gebruikt zijn voor de ordening van de getranscribeerde interviews. Eerst zijn er thema's aangebracht, waarbij de twee centrale begrippen van dit onderzoek zijn gebruikt. Hier zijn aan de hand van de resultaten codes aangebracht, waarbij voor extra onderscheid af en toe subcodes zijn gebruikt.

Thema	Code	Subcode	
Inleiding			
Maatschappelijke opdrachten	Ervaring		
	Maatschappelijke functie		
	Opvoedkundige taken		
	Passend Onderwijs		
	Rol		Directie
			Ouders
			Inspectie
			Overheid
	Signaalfunctie		
	Sociaal-emotioneel		
Technolisering			
Transparanter			
Kwaliteit	Definitie 1	Voorwaarden	
		Ervaring 1	
		Ervaring 2	
		Ervaring 3	
	Definitie 2	Voorwaarden	
		Ervaring	
	Definitie 3	Voorwaarden	
		Ervaring 1	
	Ervaring 2		
Niveau			
Afsluiting			

5.3 Betrouwbaarheid & Validiteit

Betrouwbaarheid en validiteit zijn binnen wetenschappelijk onderzoek erg belangrijk. De betrouwbaarheid van een onderzoek wordt bepaald door de nauwkeurigheid en consistentie van het onderzoek. Validiteit kan worden onderscheiden in zowel externe als interne validiteit.

5.3.1 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek wordt bepaald door de nauwkeurigheid en consistentie van het onderzoek. Betrouwbaarheid heeft betrekking op de meetinstrumenten die in het onderzoek gebruikt worden. Deze moeten zo nauwkeurig mogelijk de beoogde doelstellingen meten. Binnen dit onderzoek is

beoogd de betrouwbaarheid van het onderzoek te bewaken door te werken met topiclijsten voor de interviews. Daarnaast is er gebruikt gemaakt van een indexeringsysteem waarbij de getranscribeerde interviews uitgebreid zijn gecodeerd. Op deze manier zijn alle interviews op dezelfde manier geanalyseerd.

Met consistentie wordt de herhaalbaarheid van het onderzoek bedoeld: onder dezelfde omstandigheden, dezelfde bevindingen krijgen. De consistentie van dit onderzoek is getracht te bewaken door te werken met semi-gestructureerde interviews aan de hand van een topiclijst. De topiclijst is gevormd aan de hand van de centrale begrippen in dit onderzoek, maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs, en de empirische deelvragen. De gebruikte codes voor de analyse komen ook naar aanleiding van de empirische deelvragen en de interviews. Dit vergroot de herhaalbaarheid van dit onderzoek.

5.3.2 Validiteit

Validiteit kan worden onderscheiden in interne en externe validiteit. Interne validiteit betreft de geldigheid van het onderzoek waarbij wordt gekeken of het onderzoek gaat over datgene wat beoogd is te meten (van Thiel, 2005: 58). Dit onderzoek heeft ten doel om de ervaring van docenten te meten over de twee centrale begrippen, maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Ervaring is het beste te meten aan de hand van interviews, doordat zo verder door kan worden gevraagd. De documentenanalyse heeft de context van dit onderzoek weergegeven. Deze twee verschillende onderzoeksmethoden hebben de interne validiteit van dit onderzoek versterkt doordat hierdoor gebruik is gemaakt van triangulatie, zoals beschreven in paragraaf 5.2.

De externe validiteit heeft betrekking op de generaliseerbaarheid van het onderzoek voor andere personen, instituties, tijden en plaatsen. Externe validiteit kan worden gewaarborgd door gebruik te maken van een goede selectie van respondenten. Binnen dit onderzoek is er geprobeerd een representatieve weergave te maken van een basisschool. Hierbij is gelet op een eerlijke verdeling over de onder-, midden- en bovenbouw, leeftijd en termijn waarin de respondenten werkzaam zijn.

In het vorige hoofdstuk is duidelijk geworden dat binnen dit onderzoek de G.Th. Rietveldschool centraal staat. Binnen deze basisschool is er gesproken met twaalf docenten, verspreid over de onder-, midden- en bovenbouw, en een directielid. In dit hoofdstuk zal er meer informatie worden gegeven over de Rietveldschool en haar omgeving. Hierdoor wordt de context van dit onderzoek geschetst en wordt er rekening gehouden met factoren die van invloed kunnen zijn op de resultaten van dit onderzoek.

Eerst zal er meer informatie volgen over de Rietveldschool. Vervolgens zal er meer informatie worden gegeven over het daltononderwijs van de Rietveldschool. Afsluitend komt de omgeving van de Rietveldschool aan de orde.

6.1 De Rietveldschool

De G.Th. Rietveldschool, kortweg de Rietveldschool, is een openbare basisschool voor daltononderwijs in Badhoevedorp, de gemeente Haarlemmermeer. Een openbare school betekent dat iedereen op de school welkom is, ongeacht geloof- en/of de levensovertuiging. De school streeft er naar om kinderen respect bij te brengen voor ieders leefwijze en levensbeschouwing en om normen en waarden als tolerantie en solidariteit bij te brengen. Binnen het onderwijs van de Rietveldschool wordt bewust aandacht besteed aan maatschappelijke en culturele verhoudingen en de diversiteit aan geestelijke stromingen, zonder een bepaalde stroming aan te hangen. Hierdoor hoopt de school dat kinderen de samenleving beter begrijpen (G.Th. Rietveldschool, 2010; p. 6).

De school valt, net als alle andere openbare scholen uit de gemeente Haarlemmermeer, onder het schoolbestuur Stichting Openbaar Primair Onderwijs Haarlemmermeer (S.O.P.O.H.). S.O.P.O.H. is verantwoordelijk voor 23 scholen en heeft daarmee een breed aanbod van scholen, waarbij er verschillende scholen werken met specifieke pedagogische profielen, zoals Montessori-onderwijs, Jenaplan-onderwijs en Daltononderwijs. Het doel van het schoolbestuur is om te werken aan het constant uitbouwen van de kwaliteit in hun onderwijsaanbod⁶.

De Rietveldschool hanteert sinds oktober 1996, door de grote populariteit van de school, een aannamebeleid. Dit is er op gericht voldoende plaatsingsmogelijkheden te bieden voor kinderen uit Badhoevedorp en Lijnden (een nabij gelegen dorp). De school telt op dit moment ongeveer 600 leerlingen, en is daarmee de grootste basisschool van Badhoevedorp. De school heeft ongeveer 50 groepsleerkrachten, 3 intern begeleiders, 2 directieleden, 1 gymnastiekleerkracht, 1 leerkracht Spaans en 1 logopediste (G.Th. Rietveldschool, 2010; p. 7).

Uit een onderzoek dat onder de ouders van de Rietveldschool is gehouden, blijkt dat tweederde van de ouders (67%) hoog is opgeleid: namelijk een HBO of universitaire opleiding heeft afgerond (Scholen met Succes, 2010).

6.2 Het Daltononderwijs

De Rietveldschool typeert zichzelf als een traditionele vernieuwingschool, gebaseerd op de visie en de principes van het daltononderwijs. Het daltononderwijs wordt binnen de Rietveldschool centraal gesteld door de visie die de school heeft op de opvoeding van en het onderwijs aan de kinderen. De ideeën van het daltononderwijs

⁶ Sopoh.nl, 10-04-2011

vinden hun oorsprong in de visie van Helen Parkhurst, die als eerste het daltononderwijs vorm gaf (G.Th. Rietveldschool, 2010; p. 8).

Daltononderwijs kan worden samengevat in de volgende kenmerken (G.Th. Rietveldschool, 2010; p. 8 & Nederlandse Dalton Vereniging, Klaar voor de start!):

- *Vrijheid/verantwoordelijkheid*

Vrijheid en verantwoordelijkheid zijn twee zaken die niet zonder elkaar kunnen. Het daltononderwijs ziet een kind als een persoon die zelf mag en kan kiezen, maar die voor de gevolgen van zijn keuzes ook zelf de verantwoordelijkheid draagt. In het maken van deze keuzes worden ze begeleid. Binnen de Rietveldschool komt vrijheid en verantwoordelijkheid terug in de weektaak, waardoor kinderen zelf kunnen beslissen wanneer ze welke taak doen.

- *Zelfstandigheid*

Onder zelfstandigheid verstaat de Rietveldschool het zelf kunnen oplossen van dagelijkse problemen. De leerkrachten begeleiden het proces van zelf zorg dragen, voor elkaar en voor de omgeving. Deze zelfstandigheid kan alleen ontstaan als kinderen voldoende vrijheid en verantwoordelijkheid wordt geboden. Zelfstandigheid komt binnen de Rietveldschool terug in het werken met een stoplicht, de kleuren van de stoplicht geven de mate van beschikbaarheid van de leerkracht aan. Hetzelfde kunnen de kinderen doen met de tekens op hun dobbelsteen. Zo kan een leerkracht aan een dobbelsteen met een vraagteken zien dat een kind een vraag heeft, en kan een kind aangeven niet gestoord te willen worden door het rode vlak van de dobbelsteen te laten zien.

- *Samenwerken*

Overall in het leven kom je tegen dat je afhankelijk bent van je medemens. Het is daarom van belang om te kunnen samenwerken. Binnen de Rietveldschool komt dit naar voren door kinderen te laten werken met 'maatjes': samenwerken met iemand die ze zelf misschien niet hadden uitgekozen.



Deze drie kenmerken komen terug in het figuur dat hier naast is weergegeven (G.Th. Rietveldschool, 2010; p. 8 & Nederlandse Dalton Vereniging).

Het daltononderwijs op de Rietveldschool heeft zich goed ontwikkeld. Recent is de Rietveldschool bezocht door een visitatieteam van de Nederlandse Dalton Vereniging en de Rietveldschool was zeer tevreden over de uitslag (Rietveld Courant, jaargang 6, nummer 12). De directeur van de Rietveldschool is ook de voorzitter van de Nederlandse Dalton Vereniging.

6.3 Badhoevedorp

De Rietveldschool is gelegen in het westelijk deel van Badhoevedorp, een dorp tussen Amsterdam en Schiphol, gelegen in de gemeente Haarlemmermeer. Badhoevedorp heeft ruim 12.000 inwoners en is daarmee een van de grotere woonkernen in de Haarlemmermeer⁷. Ruim 90% van de inwoners van Badhoevedorp

⁷ Gemeente Haarlemmermeer – Haarlemmermeer in cijfers, 10-04-2011

bezit de Nederlandse nationaliteit⁸. Ruim 78% van de gemeente Haarlemmermeer is autochtoon (CBS, 2009; p. 12). Het gemiddeld besteedbaar inkomen van Badhoevedorp lag in 2006 op 38.200 euro⁹, dit is hoger dan het gemiddeld besteedbaar inkomen van Nederland, namelijk 31.300 euro (CBS, 2009; p. 22). Verder groeit het aantal tweeverdieners in Badhoevedorp (Gemeente Haarlemmermeer, 2006; p. 54).

Naast de Rietveldschool heeft Badhoevedorp nog drie andere basisscholen, waarvan nog één openbare school, een rooms katholieke en een protestants christelijke school.

⁸ Gemeente Haarlemmermeer – Haarlemmermeer in cijfers, 10-04-2011

⁹ Gemeente Haarlemmermeer – Haarlemmermeer in cijfers, 10-04-2011

In hoofdstuk 3 'De maatschappelijke opdracht van de school' is aan de hand van literatuur onderzocht waar maatschappelijke opdrachten vandaan komen, wie daar een rol in spelen en welke definities er voor maatschappelijke opdrachten worden gegeven. In dit hoofdstuk zal worden gekeken welke maatschappelijke opdrachten de respondenten binnen de Rietveldschool herkennen en hoe zij deze zelf ervaren. Hiermee zal een antwoord worden gevormd op de empirische deelvraag: *Hoe ervaren docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs?*

7.1 Maatschappelijke opdrachten

In dit onderzoek is er voor gekozen om niet met een vaste definitie van de maatschappelijke opdracht te werken. Om die reden is dan ook eerst aan de respondenten gevraagd of zij veel verschil zien in het onderwijs van de afgelopen jaren. Iedere respondent ziet dat het onderwijs in de loop der jaren is veranderd, wat uiteen loopt van een veranderde houding van kinderen tot het gebruiken van nieuwe methodes.

Al die ontwikkelingen in het onderwijs komen terug in een verandering van de werkzaamheden van de docent. Sommige taken zien respondenten specifiek benoemd terug in hun werkzaamheden. Andere taken komen wel terug in hun werkzaamheden maar zijn onbenoemd als taak, waardoor sommige respondenten het lastig vonden om deze te herkennen *"Het is lastig om het concreet te zeggen. Kijk het is... de meeste taken zijn onbenoemd denk ik"* (R4; r. 14). Maar wanneer respondenten eenmaal begonnen te praten over hun werkzaamheden kwamen er vaak taken naar voren die vanuit de samenleving of vanuit een maatschappelijke trend bij het onderwijs waren neer gelegd. Docenten spreken over dat ze meer zijn dan docent (R7, R1, R5), dat hun taken breder zijn geworden: *"Vroeger was je echt een, ... , een lesboer. Maar daar is steeds meer bijgekomen"* (R5; r. 54). Tegelijkertijd spreekt de directie over dat de scholen ook breder worden. *"Ik denk dat over 10-15 jaar gewoon iedere school een brede school is"* (R1; r. 32) waarbij vooral bedoeld wordt dat scholen met behulp van voorschoolse- en naschoolse opvang en het aansluiten van een peuterspeelzaal bij de school kinderen langer bij dezelfde organisatie blijven. Vanuit commercieel oogpunt is dit belangrijk volgens de directie, want scholen moeten steeds meer met elkaar concurreren, waardoor klantenbinding belangrijk is geworden.

Alle respondenten herkennen verandering in het onderwijs. Sommige maatschappelijke taken die de respondenten noemen worden door bijna alle respondenten genoemd, andere taken worden door slechts enkele genoemd. Deze maatschappelijke opdrachten zullen hieronder worden behandeld.

7.1.1 Opvoedkundige taken

Bijna alle respondenten vermelden dat ze veel bezig zijn met het opvoeden van de kinderen (R1 t/m R9 & R11 t/m R13). Dit kan zowel noodzakelijk zijn omdat de ouders de kinderen niet goed behandelen (dit noemt een respondent, R1, als voorbeeld van wat is gebeurd bij een eerdere werkplek; is verder niet genoemd bij de Rietveldschool) of omdat ouders te druk zijn waardoor de opvoeding van de kinderen gebrekkig is. De belangrijkste reden die de respondenten noemen waardoor kinderen minder goed zijn opgevoed is doordat ouders veel werken, waardoor er een gat valt in de opvoeding (R2 t/m R9 & R12). De reden waarom docenten de opvoeding van de kinderen oppakken is tweeledig. Ten eerste geven respondenten aan dat het noodzakelijk is om de kinderen bepaalde regels mee te geven om goed

les te kunnen geven, pas dan kunnen kinderen zich ertoe zetten te leren (R1, R3, R7 & R8). Dit wordt gezien als de secundaire taak van de school: het overdragen van kennis en vaardigheden ter voorbereiding voor de samenleving (Onderwijsraad, 2008: p. 16-17; Turkenburg, 2005: 27-28). Zo spraken twee respondenten over een voorbeeld waarbij een kind het gezag van een juf niet erkende omdat het niet zijn juf was. Ze snaptten dat dit kwam doordat het kind twee juffen heeft op school en weer andere juffen bij de opvang en natuurlijk zijn ouders, maar als een kind geen respect heeft voor een volwassene, kan het ook niet worden bij geleerd dat het stil moet zijn als er een uitleg wordt gegeven (R9 & R8).

Ten tweede geven respondenten aan dat zij vanuit maatschappelijke betrokkenheid de kinderen verder willen helpen, wat dan verder gaat dan het onderwijzen. Zij vinden dat dit hoort bij de maatschappelijke functie van de school (R1, R4, R6 & R9): *"Ik vind wel dat wij er wat mee moeten. Je ziet het op het schoolplein, je ziet het in reacties van kinderen, ik vind dat wij dat absoluut moeten bij brengen"* (R9; r. 35). De respondenten zijn het eens met de theorie van Meijnen & Wieringen (2000) omschreven in paragraaf 3.1, dat de school een maatschappelijke functie heeft.

7.1.2 Passend Onderwijs

Een andere ontwikkeling die respondenten benoemen is dat het onderwijs meer op het individu gericht is (R1, R3, R5, R6, R8, R10 & R12). Respondenten omschrijven dat 'vroeger' het onderwijs vooral klassikaal werd gegeven, waarbij geen onderscheid werd gemaakt tussen kinderen die het sneller oppakten of die het minder snel oppakten; alle kinderen deden hetzelfde (R1, R6, R8, R10 & R12).

"Nou, dat je veel meer onderwijs op maat kan geven! Dat je veel meer in de peiling hebt wat kinderen niet kunnen en wat er aan scheelt, en wat kinderen nou juist plus maakt. Dat die niet afvallen, he? Vroeger had je echt... dan tekenden de meeste zo'n berg op het bord. En dan zeiden ze 'Nou die hoeken, die hak je er af. Je bent bezig met de midden moot. En hier is een stukje, die kan het niet volgen, die vallen af, en hier is een stukje die zijn al veel te ver, dus die vallen ook af want die kunnen ook niet mee komen'. Die krijgen geen onderwijs op maat" (R12; r. 31).

Gelukkig, merken de respondenten op, is het klassikaal lesgeven veranderd. Deze verandering zien respondenten dan ook als één van de belangrijkste en meest zinvolle veranderingen (R3, R5 & R12). Dat dit op de Rietveldschool zover is doorgevoerd heeft deels te maken met dat het klassikaal lesgeven, waarbij geen onderscheid wordt gemaakt tussen verschillende niveaus, niet meer wordt geaccepteerd door ouders en door de maatschappij. Daarnaast is de Rietveldschool een daltonschool, waardoor kinderen vrijer zijn om op hun eigen niveau te werken (R1 & R10). Respondenten omschrijven dat het niet lukt om echt individueel les te geven, maar dat er wel rekening wordt gehouden met verschillende niveaus.

"Je hebt bijvoorbeeld op taal gebied dat je bijna vijf verschillende niveaus hebt! Je hebt de hele zwakke, de zwakke, de middenmoot, de betere en de hele goede dus dat zijn vijf niveaus, maar die vijf niveaus, die kinderen die verschillen weer op rekenen op hele andere niveaus. Dus iemand die heel sterk is in taal, die hoeft dat niet te zijn op reken gebied, en op spellingsgebied ook niet" (R10; 28).

Het geven van onderwijs op maat is een ontwikkeling die voort komt uit de maatschappelijke ontwikkeling 'individualisering' die in paragraaf 2.4.1 is behandeld. Individuen worden steeds meer als basiseenheid van de samenleving gezien, waarbij er steeds meer rekening moet worden gehouden met de verschillen tussen de individuen onderling (Bronneman-Helmers & Taes, 1999: 26-27).

7.1.3 Sociaal-emotioneel

Een derde verschil die respondenten veel noemen is dat het op school niet alleen meer gaat om het onderwijzen van bijvoorbeeld de vakken rekenen, taal en schrijven maar dat ze veel meer bezig zijn met de sociale voortgang van de kinderen (R2, R3, R6 t/m R10 & R13). Deels komt dit terug in de maatschappelijke functie van de school en daarmee de opvoedkundige taken, maar wat respondenten vooral noemen is dat ze bewuster bezig zijn met het benoemen van gevoelens en de manier waarop je met elkaar omgaat.

"Ja, ik denk zeker dat onderwijs nu zeker wel een afspiegeling is geworden van de maatschappij natuurlijk. Zeker dat hele, of vooral dat sociaal-emotionele van 'hoe ga je met andere mensen om', en over je gevoelens praten" (R6; r. 28).

Het behandelen van sociaal-emotionele aspecten gaat binnen de Rietveldschool gepaard met de methode Leefstijl. Vanaf het schooljaar 2005-2006 werkt de Rietveldschool met de methode Leefstijl. Deze methode geeft structureel aandacht aan de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind. In alle groepen wordt door middel van de methode leefstijl tegelijkertijd aandacht besteed aan hetzelfde thema, zoals 'ik en de klas', 'praten en luisteren' en 'over fijne en nare dingen' (G.Th. Rietveldschool, 2010; p. 12). Alle respondenten noemen dit een zinvol vak (vanaf groep 3 wordt Leefstijl als vak gegeven) of methode (in de groepen 1 en 2).

Het meer richten op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind binnen het onderwijs kan worden gezien als de tertiaire taak van het onderwijs; de taak van de school die een bijdrage moet leveren aan sociaal gedrag en publiek moraal (Onderwijsraad, 2008: p. 16-18). Door bewust en structureel aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind wordt er vanuit het onderwijs een bijdrage geleverd aan het ontwikkelen van goed sociaal gedrag van het kind.

7.1.4 Transparanter

Een vierde ontwikkeling die respondenten bemerken is dat alles omtrent de voortgang van een kind moet worden vastgelegd; alles moet transparant (R1, R6 t/m R9, R12). Respondenten doen dit door middel van het Leerling Volg Systeem. Het Leerling Volg Systeem is een doorlopend systeem vanaf het begin van de basisschool tot het einde van de basisschool waarbij het niveau van het kind wordt bepaald door middel van peilkaarten.

Het bijhouden van het Leerling Volg Systeem gebeurt in de computer, wat sommige respondenten al een taak op zich vinden (R6 t/m R8). Docenten moeten onder leiding het niveau van de kinderen bepalen en het meteen invoeren of na schooltijd, wat veel tijd in beslag neemt. De respondenten zien wel dat het Leerling Volg Systeem nuttig is; als docent heb je nu alles op een rijtje bij oudergesprekken en bijvoorbeeld bij de overdracht van een kind naar een volgende klas. Daarentegen zeggen respondenten dat ze eerder alles ook al bij hielden in hun hoofd, en dat de tijd die ze nu bezig zijn met het opschrijven van de bevindingen te veel tijd in beslag neemt (R7 t/ R9).

"Dus we moeten leerlingen veel beter volgen, en die volgde je altijd al in je hoofd, dat is al heel belangrijk, maar nu moet ook alles op papier: transparant worden. Dat is een groot verschil. Dus de werkdruk wordt hoger hierdoor. Snap je?" (R7; r. 115).

7.1.5 Technologische ontwikkelingen

Naast de eerder genoemde ontwikkelingen is een enkele keer ook genoemd dat de techniek binnen het onderwijs erg snel verandert; het traditionele krijtbord werd eerst vervangen voor een white bord en nu werkt de Rietveldschool met smartboards; digitale schoolborden (R2). Daarnaast werken docenten meer met technische ondersteuning, zoals filmpjes om de aandacht van de kinderen bij de stof te kunnen houden.

Binnen de Rietveldschool worden dus verschillende ontwikkelingen in de onderwijstaken gesignaleerd die voortkomen uit een zich veranderende samenleving. Zoals in hoofdstuk 2 is omschreven komen deze maatschappelijke opdrachten zowel voort uit de druk vanuit de overheid als uit maatschappelijke ontwikkelingen. Niet alle maatschappelijke ontwikkelingen die genoemd zijn in paragraaf 2.4 'Maatschappelijke ontwikkelingen' hebben invloed gehad op de Rietveldschool, zoals bijvoorbeeld immigratie. Dit is mogelijk te verklaren doordat er op de Rietveldschool nauwelijks allochtone leerlingen zitten.

7.2 Verschillende betrokken partijen

Bij de bovengenoemde taken die bij de werkzaamheden van de docenten zijn neergelegd spelen verschillende partijen een rol. De belangrijkste partijen die de respondenten hebben genoemd zullen hieronder worden behandeld.

7.2.1 Ouders

In paragraaf 6.1.1 Opvoedkundige taken werd al genoemd dat respondenten opvoedkundige taken opvangen waar ouders niet aan toe komen. Hiermee beïnvloeden ouders sterk de werkzaamheden van de docenten. Daarnaast worden er voorbeelden genoemd door respondenten waarbij ouders bewust opvoedkundige of sociaal-emotionele taken bij de docent neerlegt, zoals het oplossen van een ruzie die in het weekend is gebeurd tussen twee jongens die toevallig bij elkaar in de klas zitten. *"Omdat ze dan toevallig bij mij in de klas zitten, is het ook mijn taak. En dat vind ik niet mijn taak. Als het op school gebeurt, prima. Ik ben op dat moment de verantwoordelijke"* (R3; r. 34). Maar doordat het voorval in het weekend is gebeurd, zouden de ouders dit onderling ook kunnen oplossen. De respondenten benadrukken wel dat niet alle ouders zo zijn.

Daarnaast is de rol van de ouders in de loop der jaren sterk veranderd. Dit is te duiden op de opkomst van kritiek op professionals, zoals omschreven in paragraaf 2.2. Kritiek op professionals. Mensen willen meer zicht hebben op de handelingswijze en werkwijze van de professionals (Trappenburg, 2010: p. 5). Respondenten zien dit terug: ouders bemoeien zich meer met het onderwijs en zijn het ook vaak niet eens met de besluiten die docenten nemen, zoals het straffen van een kind wanneer het niet luistert, of het meegeven van extra huiswerk omdat een kind achter loopt op een bepaald onderdeel. De volgende twee citaten illustreren dit:

"Ik heb het idee dat, dat vroeger, en nou klink ik een beetje ouderwets, dat vroeger ouders school ook serieuzer namen. En dat als een leerkracht zei van "dat en dat moet nog even thuis gebeuren" dat dat dan ook werd gedaan. En nu luisteren ouders veel meer naar hun kinderen van "heb je geen zin? Aah nou schat dan doen we dat toch niet?" Een kind moet toch ook leren dat ze ook dingen moeten doen in hun leven wat niet altijd even leuk is. Het is niet altijd feest" (R2; r. 32).

"Van de week had ik een discussie met een leerkracht [over een] 'kind leest heel slecht' nou een keer met de ouders besproken, en nou het kind zou thuis gaan lezen,

maar daar hebben de ouders geen zin in. Dus dan moet je het op school gaan regelen dat het kind gaat lezen of gaan controleren of ze wel gelezen hebben. Nou dat is toch een taak van de ouders? Maar dat zijn de ouders die daar de tijd niet voor hebben" (R5; r. 52).

In deze twee citaten worden een aantal aspecten genoemd waarom ouders het niet eens zijn met bijvoorbeeld het meegegeven van huiswerk of het houden aan een afspraak. In het eerste citaat (R2; r. 32) wordt als eerste genoemd dat ouders het onderwijs minder serieus nemen. Dit wordt beaamd door respondent 6 die omschrijft dat de ouders het wegbrengen van de kinderen zien als een soort sociale ontmoetingsplek met andere ouders. De respondent omschrijft dat zelfs wanneer de bel gaat de ouders niet opstaan, wat dus van de lestijd van de kinderen af gaat (R6). Daarnaast komt in het eerste citaat (R2; r. 32) naar voren dat ouders de wensen van het kind boven het onderwijs stellen. Het 'pamperen' wordt dit door een respondent genoemd; het klein houden van het kind en altijd de wensen van het kind voorop stellen (R8). Andere respondenten beamen dit (R3, R7 & R11). Waarbij sommige respondenten concluderen dat ouders dit doen omdat zij zich schuldig voelen dat zij zoveel werken. Daarnaast wordt ook genoemd dat een kind aan wiens wensen is voldaan, rustiger is (R7, R8 & R11).

Als derde komt in het tweede citaat (R5; r. 52) naar voren dat ouders geen zin hebben om met het kind nog huiswerk te maken of dit na te kijken. Andere respondenten zeggen ook wel dat ouders hier geen tijd meer voor hebben (R2, R5 t/m R7, R9) of dit niet nodig vinden: *"Ja dat huiswerk dat hebben ze niet gemaakt want ik vond het niet zo nodig"* (R3; r. 58).

In de bovenstaande citaten worden dus meerdere aspecten over de rol van de ouders benoemd. Het is wel belangrijk om te vermelden dat niet alle respondenten bovenstaande aspecten benoemen, en dat ook niet alle ouders zo worden gezien.

Doordat een aantal respondenten zien dat ouders zich veel bemoeien met het onderwijs en docenten en ouders elkaar vaak tegenspreken is de relatie tussen beide veranderd; de samenwerking wordt steeds minder (R5, R6 & R11). Zo vertelt een respondent: *"Als je iemand hoort zeggen 'je mag er gerust op los slaan hoor! Ja kom maar voor jezelf op!' ja, dan heb ik echt zoiets van 'nou he!', dat gaat gewoon te ver! Dat had dan een samenwerking moeten zijn. En ja, ik vind het lastig hoor"* (R8; r. 58).

Een goede samenwerking tussen docent en ouder is echter wel van belang voor het kind, zowel voor een goede opvoeding als voor het krijgen van goed onderwijs. Uit de hierboven geschetste ervaringen blijkt dit echter moeilijk te verlopen.

7.2.2 Overheid

Een andere betrokken partij is de overheid, die door respondenten ook wel regering (R11, R12), ministerie van onderwijs (R11, R12) of politiek (R1, R3) wordt genoemd, maar waarmee vooral een instantie wordt bedoeld die van bovenaf regelingen oplegt. De respondenten noemen verschillende keren de overheid bij verschillende taken. Zo is de overheid verantwoordelijk voor het instellen van de methodes, waarbij de meest genoemde de methode Leefstijl is die bijdraagt aan de sociaal-emotionele voortgang van de kinderen. Daarnaast spreken respondenten hun vrees uit over de bezuinigingen in het bijzonder onderwijs, wat in zou houden dat er meer 'bijzondere' kinderen naar het reguliere onderwijs zouden komen. Docenten voelen zich hier niet goed voor opgeleid en zijn bang dat een grotere hoeveelheid 'bijzondere' kinderen de aandacht van de andere kinderen wegneemt (R3).

Docenten vinden vooral dat de overheid veel wensen heeft maar ze niet een duidelijk handvat geeft hoe ze die wensen allemaal moeten vervullen. Zo omschrijft een lid van de directie:

"Ja dus aan de ene kant zegt de politiek "ja je moet gezonde mensen ehm grootbrengen, dus ook waarden en normen, sociale omgangsvormen, dat moet allemaal in je onderwijspakket zitten." Maar... rekenen is toch ook wel heel belangrijk, want als je naar de Cito kijkt worden ze daarop afgerekend. Dus het is heel dubbel. En ze willen ook passend onderwijs, maar daar is minder geld voor. Dus ze willen van alles, maar ja... er wordt eigenlijk gezegd van nou ga hier maar een paar spijkers in de plank timmeren, maar de hamer die krijg je niet van ons" (R1; r. 58).

Hoewel respondenten het niet altijd eens zijn met de wensen van de overheid en zeggen dat die ideeën achter een bureautje worden verzonnen (R6, R7 & R12) zien de respondenten wel in dat zo'n methode Leefstijl goed werkt.

7.2.3 Inspectie

De respondenten merken dat de rol van de inspectie is veranderd doordat er steeds meer eisen worden gesteld aan het bijhouden van de voortgang van de leerlingen (R1, R7, R9 & R12). Binnen de Rietveldschool wordt het bijhouden van de voortgang van de leerlingen gedaan aan de hand van het Leerling Volg Systeem, eerder genoemd in paragraaf 7.1.4 'Transparanter'. Docenten zijn verplicht dit bij te houden van de inspectie, wordt er verteld, en hier worden telkens hogere eisen aan gesteld (R1). Er wordt een voorbeeld genoemd over een kind dat moeite heeft met breuken; vroeger werd hier gewoon nog een keer extra naar gekeken samen met het kind, maar tegenwoordig moet er snel een handelingsplan worden geschreven en moet de gehele voortgang worden bij gehouden in het Leerling Volg Systeem (R1). De Onderwijsinspectie legt, door middel van hoge eisen aan het Leerling Volg Systeem, dus extra taken bij de docenten. Docenten zien hier niet altijd het nut van in, want *"ja, wie gaat er wat mee doen?" (R9; r. 57).*

7.2.4 Directie

Ook de directie speelt een rol bij de eerder genoemde verschillen in het onderwijs. De directie kan namelijk, tot zekere hoogte, taken bij het onderwijs neerleggen of juist de school beschermen tegen extra taken. Een directielid verteld wel dat er veel wordt opgedragen, waardoor er weinig tot geen keuze hierin is (R1). Docenten zien ook in dat de directie hier weinig zeggenschap in heeft (R7, R10, R12). Wel zeggen docenten dat de school zich erg aan de regels houdt 'het doen zoals het moet' (R2, R5), waarbij zij liever zouden zien dat de school soms iets soepeler zou kunnen zijn met regels. De school wordt verder omschreven als een ambitieuze school doordat de school veel dingen ernaast doet zoals schoolreisjes en andere projecten: *"Dit vind ik zelf een heel hardwerkende school als je het vergelijkt met de scholen waar ik stage heb gelopen" (R13; r. 28).* Wanneer aan de schoolleiding wordt gevraagd hoe zij hier tegenover staan wordt ook gezegd dat zij dit zien als iets wat bij het onderwijs hoort (R1).

Er heerst dus vrij veel begrip voor de directie onder de docenten. Het enige waar een aantal respondenten over beginnen is dat er vaak en snel achter elkaar nieuwe dingen worden ingevoerd. Maar ook hier kan over gepraat worden:

"We hebben nu wel een paar jaar geleden gezegd van 'Joh we kunnen nu wel weer een cursus gaan doen, maar zullen we het eerst een keertje im-ple-men-te-ren, he, het ons eigen maken?' [cynische opmerking]" (R8; r. 93).

In dit voorbeeld werd dat jaar geen nieuwe methode ingevoerd om de docenten te laten wennen aan de huidige methode (R8). De directie grijpt hier dus in, zodat de druk vanuit de overheid, het continu invoeren van nieuwe methodes, wordt verminderd.

In de bovenstaande paragraaf zijn verschillende partijen onderscheiden; ouders, overheid, inspectie en de directie van de Rietveldschool. Alle partijen spelen weer een andere rol bij de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen de Rietveldschool. Zo leggen ouders extra druk op de docenten, voert de overheid methodes in die 'achter hun bureautje' zijn verzonnen maar toch wel invloed lijken te hebben en probeert de directie de toename aan maatschappelijke opdrachten zo goed als mogelijk is te managen.

7.3 Ervaring van de maatschappelijke opdrachten

De docenten ervaren allemaal veranderingen in het onderwijs en omschrijven hiermee verschillende maatschappelijke opdrachten waar zij mee moeten om gaan in hun werkzaamheden. De ervaring van de docenten rondom het hebben van deze 'extra' taken verschilt. Wanneer aan de directie wordt gevraagd hoe docenten de toename aan maatschappelijke taken ervaren wordt het volgende geantwoord:

"Ik denk dat docenten het allemaal heel leuk vinden om te doen en dat ze ook zien dat al die taken, die soms als extra worden ervaren, wel goede opbrengsten met zich mee brengen. Maar ze zouden er graag wat meer tijd voor krijgen. En dat zouden veel directies ook willen, maar die tijd die krijgen we niet. En dat is het vervelende" (R1; r. 118)

Sommige ervaringen van docenten passen precies in het beeld van de directie. Andere docenten zien de maatschappelijke opdrachten als iets wat bij hun werkzaamheden hoort en ervaren hier dan ook geen druk door. Deze twee verschillende ervaringen van docenten zullen hieronder verder worden uitgewerkt waarna uiteindelijk een antwoord wordt gevormd op de eerste empirische deelvraag.

7.3.1 Druk door de toename aan maatschappelijke opdrachten

Het merendeel van de gesproken docenten zegt een druk te ervaren door de toename aan maatschappelijke taken in hun werkzaamheden (R3, R5 t/m R12). Niet al deze respondenten geven meteen aan dat ze de toename aan taken als een druk ervaren, maar in de loop van het gesprek verandert vaak hun mening doordat ze vaak bij specifieke voorbeelden wel een druk ervaren, zoals de continue vernieuwing van de methodes (R9). Een andere docent noemt dat niet de specifieke toename aan maatschappelijke opdrachten druk oplevert, maar de combinatie van verschillende factoren bij elkaar druk oplevert (R10).

Hierbij wordt verwezen naar regels die vanuit de directie en de overheid bij docenten worden neergelegd; de Normjaartaak maar ook de werkgroepen waarin docenten plaats nemen. De Normjaartaak is een begrip in het onderwijs wat te maken heeft met de hoeveelheid uren die zij moeten maken (Algemene Onderwijsbond). Dit is volgens respondenten verdeeld in uren die zij voor de klas moeten staan en uren die zij niet voor de klas doorbrengen. Zo legt een respondent uit dat wanneer zij een studiedag heeft, zij deze uren op een ander moment moet in halen omdat deze uren niet voor de klas zijn geweest (R8 & R11).

Verder heeft de Rietveldschool verschillende werkgroepen om bepaalde activiteiten te organiseren, zoals een werkgroep Sinterklaas of een werkgroep schoolreisje, maar ook om de kwaliteit van het daltononderwijs te waarborgen, de werkgroep dalton. Ook elk vak heeft een werkgroep, zoals de werkgroep taal. Alle docenten zitten in

een werkgroep, waarbij de directie van de school ervoor zorgt dat het aantal uren wat docenten met de werkgroepen bezig zijn eerlijk wordt verdeeld (R8).

De respondenten ervaren op verschillende manieren een druk door de toename aan maatschappelijke taken in hun werkzaamheden. Dit is te verdelen in drie soorten druk die de respondenten voelen. Als eerste ervaren alle docenten die een druk ervaren een tijdsdruk: een druk om alles wat ze moeten doen in de tijd die daarvoor wordt gegeven te doen (R3, R5 t/m R12). Hierbij gaat het zowel over de taken die naar voren komen in het onderwijzen, dus met de kinderen zelf, als over de taken na schooltijd, zoals het voorbereiden van lessen, vergaderen en de deelname aan werkgroepen. Een respondent omschrijft het als volgt: *"Nou het is altijd een race tegen de klok hier"* (R10; r. 18). Docenten ervaren dat hun werk nooit af is (R5, R6, R7 & R12), waardoor sommige docenten het gevoel hebben dat ze falen. Zo omschrijft een docent dat zij en haar collega's het volgende wel eens uitroepen:

"Nou he, weet je wat, ik ga lekker bij de kassa werken. Ik ga wel achter de kassa zitten bij de Albert Heijn, ik kan het niet meer. Ik ben niet geschikt meer." Ik heb gewoon het gevoel dat ik faal, verschrikkelijk! Want ik heb elke keer zoiets van, 'nou dan ga ik dit doen'. [...] En dan aan het einde van de dag is het 'verdorie, weer niet gedaan'. En daar krijg je het gevoel van onvermogen van eigenlijk." (R12; r. 18)

Een tweede vorm van druk die de meeste respondenten voelen is een druk die de respondenten van sommige ouders voelen (R3, R5, R7, R8 & R10). De veranderende rol van ouders ten opzichte van het onderwijs, zoals ook omschreven in paragraaf 3.3., ervaren docenten als vervelend. Een duidelijk voorbeeld geeft respondent 8, wanneer zij vertelt dat een ouder haar aanspreekt, tien minuten voordat haar eerste lesdag van die week begint, dat haar kind het nooit leuk vindt om naar school te gaan op de dagen dat de respondent les geeft. De respondent geeft aan dat ze wel begrijpt waarom de ouder dit aangeeft, het kind is immers de jongste thuis en daarom willen de ouders het kind 'klein' houden. Maar het aanhoren van zulke opmerkingen en het bemoeien met het onderwijs ervaart zij als erg vervelend (R8):

"Dan denk ik 'he gats doe ik het weer niet goed...' En je doet het nooit goed natuurlijk! We hebben maar een paar ouders die zeggen 'Ooh mijn kind heeft het zo leuk hier!' Ja dat is dan ook wel weer eens leuk om te horen. Dat legt wel een hoop druk op je hoor, dat mensen zo zijn 'Mijn kind wil niet naar school op jouw dag'" (R8; r. 61)

Een derde vorm van druk is een druk die docenten zichzelf opleggen (R3, R5 & R11). De respondenten noemen namelijk dat zij het ook goed willen doen en dat zij goed willen presteren. Een respondent noemt als voorbeeld dat wanneer haar klas niet goed scoort op de Cito ze bij zich zelf ten rade gaat wat zij dan fout heeft gedaan en wat zij hier aan kan doen (R11). Deze vorm van druk is dus afhankelijk van het karakter van de respondent.

De druk die docenten ervaren door de toename aan maatschappelijke taken in hun werkzaamheden heeft dus verschillende oorzaken. Dit wil echter niet zeggen dat respondenten alle maatschappelijke taken als een last ervaren: *"Echt hoor, al die dingen die er bij komen zijn fantastisch!"* (R12; r. 53). De gevoelde druk is vaak een optelsom van meerdere taken bij elkaar (de tijdsdruk), dit wil echter niet zeggen dat de respondenten de taken niet goed vinden. Zo wordt de nadruk op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind en passend onderwijs juist als positief ervaren, zoals ook zal blijken uit hoofdstuk 8.

7.3.2 Geen tot weinig druk door de toename aan maatschappelijke opdrachten

Naast de respondenten die wel druk ervaren door de toename aan maatschappelijke opdrachten geven een aantal respondenten aan dat zij geen tot weinig druk ervaren (R2, R4 & R13). Hier worden een paar redenen voor gegeven. Als eerste geeft een respondent aan dat zij geen druk ervaart omdat zij alles weet te 'managen' in de tijd die zij daarvoor heeft, en lukt dit niet, dan kan ze dit los laten: "*Maar qua werk druk, omdat ik meer dingen moet doen omdat er bijvoorbeeld andere vakken bij zijn gekomen, dat vind ik niet zo'n probleem. Ik heb daar niet zo veel last van*" (R2; r. 44). Dit komt duidelijk naar voren wanneer de respondent uit legt hoe zij omgaat met ouders die zich niet extra willen in zetten om hun kind naar het behoorde leesniveau te krijgen: "*Dan denk ik 'nou ja, dan niet!' ik heb het heel duidelijk gezegd, ik heb gemailld, ik heb contact gehad, we hebben het gezegd, we zeggen het elk gesprek weer, en dan als ouders daar vervolgens niets mee doen... Dan weet ik het ook niet meer!*" (R2; r. 32-34).

De respondent geeft wel aan druk te ervaren door de regelingen van de Normjaartaak en het bijwonen van de vele werkgroepen.

Als tweede geeft een respondent aan dat hij weinig druk ervaart omdat dit in zijn karakter zo zit en hij over het algemeen vrij ontspannen is (R4). De derde respondent geeft aan dat zij wel druk ervaart, maar dat dit meer komt door de ambities van de school en niet door de maatschappij. Het werken met de extra taken wordt juist als uitdaging gezien (R13).

Opvallend is dat de docenten die wat langer in het onderwijs zitten veel druk ervaren door de toename aan maatschappelijke taken, waarbij de vele taken die naast het onderwijzen naar voren komen, de Normjaartaak en de vele werkgroepen, ook een grote irritatie zijn. De docenten die weinig tot geen druk ervaren door de toename aan maatschappelijke taken zitten vaak korter in het onderwijs en hebben kort geleden de PABO afgerond. De vraag of hun recente afronding van de opleiding iets te maken heeft met hun ervaring kunnen zij echter niet goed beantwoorden (R3, R4 & R13).

7.3.3 Verschillende ervaringen van de toename aan maatschappelijke opdrachten

Binnen dit hoofdstuk stond de volgende empirische deelvraag centraal:

Hoe ervaren docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het primair onderwijs?

Eerst is er gekeken naar de maatschappelijke opdrachten die de respondenten binnen de Rietveldschool herkennen. Vervolgens is er gekeken naar de verschillende partijen die een rol spelen in de toename aan maatschappelijke opdrachten, namelijk de ouders, de overheid, de onderwijsinspectie en de directie van de Rietveldschool. Vervolgens is er gekeken naar de ervaring van de respondenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten in hun eigen werkzaamheden.

Concluderend kan worden gesteld dat veel respondenten (R3, R5 t/m R12) druk ervaren door de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs. Hierbij worden een aantal verschillende vormen van druk onderscheiden: een tijdsdruk, een druk vanuit ouders en een druk vanuit de respondenten zelf. Een aantal respondenten (R2, R4 & R13) herkennen echter niet dat de toename aan maatschappelijke opdrachten een druk op levert bij hen zelf, dit door de manier waarop de respondenten met hun tijd omgaan en door hun eigen karakter. Samengevat kan dit als volgt worden weergegeven in de tabel op de volgende bladzijde:

Ervaring toename aan maatschappelijke opdrachten op eigen werkzaamheden			
Ervaring	Reden	Respondenten	Effect
Druk door de toename aan maatschappelijke opdrachten	Tijdsdruk door de hoeveelheid aan taken zowel voor als na schooltijd	R3, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11 & R12	-
	Druk vanuit de ouders	R3, R5, R7, R8 & R10	-
	Druk vanuit zichzelf (karakter)	R3, R5 & R11	-
Geen tot weinig druk door de toename aan maatschappelijke opdrachten	Time-management	R2	+
	Karakter	R4 & R13	+

In hoofdstuk 4, 'De discussie rondom het begrip 'kwaliteit van het onderwijs'', is aan de hand van de literatuur aangetoond dat er niet één definitie van het begrip 'kwaliteit van het onderwijs' bestaat. Doordat hier niet één lijn in te trekken valt, kan dit spanning opleveren. In dit hoofdstuk zal de visie van de docenten rond het begrip 'kwaliteit van het onderwijs' centraal staan. Net als in hoofdstuk 4 blijkt dat respondenten het lastig vinden om een definitie te geven van de kwaliteit van het onderwijs. Daarom is er gekeken naar wat de respondenten het belangrijkste vinden in het onderwijs: als dat goed is dan is de kwaliteit van het onderwijs ook goed. De gegeven visies kunnen daarom gezien worden als voorwaarden die goed moeten zijn voor een goede kwaliteit van het onderwijs.

De verschillende visies die de docenten van de Rietveldschool hebben gegeven zijn onderverdeeld in drie categorieën die hieronder zijn uitgewerkt. Hiermee wordt een antwoord geformuleerd op de tweede empirische deelvraag: *Welke visie hebben docenten op de kwaliteit van het primair onderwijs?*

Na het behandelen van elke visie zal er direct een koppeling worden gemaakt met de ervaring van de docenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs. Vanuit elke gegeven definitie zal zo worden gekeken hoe docenten dit ervaren. Hiermee wordt een antwoord geformuleerd op de derde, en tevens laatste, empirische deelvraag: *Hoe ervaren docenten het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs?*

Door vanuit de visie van de respondenten op de kwaliteit van het onderwijs te kijken naar de ervaring van de docenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten, kan worden gekeken of hier verschillende ervaringen in terug te vinden zijn. De visie van de respondenten op de kwaliteit van het onderwijs dient zodoende als context van de ervaring van de respondent.

8.1 De sociale functie van de school

De sociale functie van de school is de eerste visie op de kwaliteit van het onderwijs die kan worden onderscheiden. Eerst zal worden gekeken wat deze visie inhoudt voor de respondenten. Dit wordt vervolgens als context gebruikt om de ervaring van deze respondenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs weer te geven.

8.1.1 De definitie

Meer dan de helft van de respondenten, waaronder alle respondenten uit de onderbouw, (R2, R6 t/m R9, R12 & R13) geven een definitie van kwaliteit die correspondeert met de definitie die het directie lid geeft over de kwaliteit van het onderwijs: *"Alleen ik ben heel sterk van mening dat we... kinderen groot moeten brengen tot het zijn van een gezond individu in de maatschappij. En ik vind dat er een véél te grote nadruk ligt op taal en rekenen"* (R1; r. 124).

De nadruk van deze definitie van kwaliteit van het onderwijs ligt hier bij de ontwikkeling van het kind op sociaal niveau. Het sociale aspect binnen het onderwijs wordt binnen deze definitie dan ook gezien als de basis van het onderwijs: de cognitieve vakken zoals rekenen en taal kunnen alleen goed gegeven worden als het sociale aspect goed is (R6, R7):

"Het belangrijkste vind ik veilig voelen, regels, maar ook wel consequent zijn, dat ze weten waar ze aan toe zijn, respect voor elkaar. Dus allemaal dat sociale. Ja want ik

denk dat als dat er niet is, dat kinderen dan gewoon veel minder gaan presteren. Als dat er wel is, en ze voelen zich veilig, dan gaan ze veel meer presteren. Dan kan je er veel meer mee bereiken” (R7; r. 146).

Opvallend is dat alle gesproken docenten uit de onderbouw het sociale aspect als belangrijkste binnen het onderwijs zien. Dit is terug te brengen tot de ontwikkelingsgebieden waar de onderbouw van de Rietveldschool zich op richt: de emotionele ontwikkeling, de sociale ontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling, de creatieve ontwikkeling, de lichamelijke ontwikkeling en de culturele ontwikkeling. De nadruk binnen de onderbouw ligt op de aandacht voor de sociale en de emotionele ontwikkeling omdat de Rietveldschool vindt dat kinderen zich het best ontwikkelen als zij zich op hun gemak voelen en zich veilig voelen, als zij zelfvertrouwen hebben en als zij nieuwsgierig zijn (G.Th. Rietveldschool, 2010; p. 12). Uit de schoolgids 2010-2011 wordt zo duidelijk dat de centrale lijn binnen de onderbouw ook het sociale aspect is. Een respondent versterkt deze gedachte door drie essentiële punten te noemen waaraan het onderwijs moet voldoen voor een goede ontwikkeling van een kind: veilig voelen, de (groeps)sfeer en rust (R7).

Uit de Schoolgids 2010-2011 van de Rietveldschool blijkt ook dat er veel aandacht wordt gegeven aan het sociale aspect binnen de school. Zo geeft de school prioriteit aan een aantal aspecten:

- Het sociaal-emotioneel welbevinden van het kind;
- De ontwikkeling van het zelfvertrouwen van het kind;
- Het bevorderen van samenwerking;
- Het bevorderen van zelfstandigheid;
- Het bevorderen van verantwoordelijkheid door vrijheid te geven aan de vormgeving van de eigen taak;
- Het bieden van zorg op maat voor de individuele leerling door middel van hulpverlening binnen een zorgstructuur (G.Th. Rietveldschool, 2010; p. 9).

Hieruit kan geconcludeerd worden dat de visie van de meeste respondenten op de kwaliteit van het onderwijs overeenkomt met de visie van de Rietveldschool. Om deze visie te waarborgen zegt een directielid:

“Ieder kind heeft recht op onderwijs, maar op een gegeven moment moet je ook als school zeggen ‘Wij kunnen als school, of dat nou voor de Rietveldschool geldt of voor welke school dan ook in Nederland, uw kind de zorg geven die het nodig heeft, of het kind niet de zorg geven die het nodig heeft.’ En ik denk dat we onszelf die vraag steeds meer moeten stellen” (R1; r. 30)

Hiermee wijst het directielid op kinderen die speciaal onderwijs nodig hebben of op een andere manier een specifieke vorm van begeleiding nodig hebben. Scholen moeten de mogelijkheid hebben om aan deze speciale behoeftes van de kinderen te voldoen, zodat ook deze kinderen de mogelijkheid hebben een goede sociale basis te ontwikkelen. Het directielid geeft aan dat hier veel meer op moet worden gelet (R1).

Deze visie op de kwaliteit van het onderwijs dient als context voor de ervaring van de respondenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs. Hier zijn twee verschillende ervaringen in te onderscheiden: respondenten die vanuit deze visie van kwaliteit de toename aan maatschappelijke opdrachten als negatief ervaren en docenten die dit als positief ervaren. Dit zal hieronder verder worden uitgewerkt.

8.1.2 Toename aan maatschappelijke opdrachten is negatief voor de kwaliteit

Er zijn een paar respondenten die de toename aan maatschappelijke opdrachten, zoals genoemd in hoofdstuk 7, negatief ervaren op de kwaliteit van het onderwijs (R1 & R9) vanuit hun visie op de kwaliteit van het onderwijs. Deze ervaring komt door de druk die de respondenten ervaren vanuit de ouders en de opvoedkundige taken die bij het onderwijs worden gelegd.

De respondenten ervaren dat ouders steeds meer kijken naar de uitkomsten van het kind in plaats van naar de ontwikkeling van het kind (R1 & R9). Zo stelt een respondent: *"Ik denk dat [er] steeds meer naar de opbrengsten wordt gekeken en steeds minder naar de kinderen zelf"* (R1; r. 146). Dit ervaart de respondent als negatief omdat juist de sociale ontwikkeling van de kinderen, in zijn visie op de kwaliteit van het onderwijs, centraal staan (R1).

Er wordt aangegeven dat de Rietveldschool het hierin zowel makkelijker als moeilijker heeft dan andere (zwarte) scholen (R1) door het hoge opleidingsniveau van de ouders, zoals omschreven in hoofdstuk 6. Aan de ene kant heeft de Rietveldschool het makkelijker dan andere scholen, omdat de kinderen door het hoge opleidingsniveau van de ouders gemiddeld hoog scoren op bijvoorbeeld de Cito toets. Hierdoor hoeft er niet extra aandacht te worden besteed aan de hoofdvakken en kan de school zich meer richten op de sociale ontwikkeling van het kind. Aan de andere kant heeft de Rietveldschool te maken met kritische ouders die veel van hun kinderen verwachten (R1). Juist dit laatste argument wordt als een grote druk ervaren (R1 & R9).

De negatieve ervaring komt ook door de toename aan opvoedkundige taken. Zo wordt er aangegeven dat de toenemende verantwoordelijkheid van de docenten voor de opvoeding van de kinderen ervoor zorgt dat de docenten meer tijd hieraan kwijt zijn. Hierdoor is er minder tijd over voor andere dingen. Zo wordt er gezegd:

"Dat is negatief omdat je minder tijd hebt. Kijk als kinderen al heel sociaal op school zouden komen dan heb je meer tijd om bijvoorbeeld over zaakvakken te beginnen. (...) De basis is er dan al dus heb je meer tijd om andere dingen te doen. Ik vind dat ze van huis uit gewoon minder mee krijgen" (R9; r. 99 & 101).

Doordat de basis in sociale vaardigheden ontbreekt zijn docenten hier meer tijd aan kwijt (R1 & R9). Ze vinden de sociale ontwikkeling van het kind het belangrijkste, daarom wordt er ook aandacht besteedt aan de opvoeding van het kind. Het zorgt er echter wel voor dat hierdoor minder tijd is voor andere taken. Hierdoor ervaren docenten een innerlijke strijd: de sociale ontwikkeling is belangrijk maar door het ontbreken van de basis gaat dit ten koste van andere dingen (R1 & R9).

8.1.3 Toename aan maatschappelijke opdrachten is positief voor de kwaliteit

Het merendeel van de respondenten, binnen deze visie van de kwaliteit van het onderwijs, ervaart de toename aan maatschappelijke opdrachten echter als positief op de kwaliteit van het onderwijs (R2, R6, R7, R8, R12 & R13). Deze ervaring komt door de toename van aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind binnen het onderwijs en doordat docenten steeds meer de mogelijkheid hebben om onderwijs te geven wat passend is voor het kind

Het meer richten op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind ervaren deze respondenten als positief (R2, R6 & R12). De methode Leefstijl zien zij dan ook als een goede aanvulling op het onderwijs: *"Ik denk dat het heel belangrijk is dat nu wij de, de sociaal emotionele tak hebben uitgebreid in ons les pakket, denk wel dat dat*

een toevoeging heeft. Ja, ja. Het vergt natuurlijk van ons meer, maar je krijgt er hopelijk wel wat voor terug" (R2; r. 67).

De methode geeft de docenten een soort handvat om moeilijke onderwerpen te bespreken en zorgt er ook voor dat alle aspecten rondom de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind worden behandeld (R6, R7 & R12): *"Nou zeker die methodes, van zo'n sociaal-emotionele methode, [daarvan] kun je zeggen dat is voor mij een soort bronnenboek"* (R6; r. 88).

Naast dat er meer nadruk wordt gelegd op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind binnen het onderwijs, zien de respondenten ook dat het geven van passend onderwijs een positief effect heeft op de kwaliteit van het onderwijs. De ontwikkeling om steeds individueler les te geven in plaats van klassikaal les geven zorgt volgens de respondenten voor een verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (R7, R8, R12 & R13). Hierdoor kunnen docenten het onderwijs op maat aanbieden: *"Het gaat mij niet alleen maar om de hele klas. Het gaat mij om het kind"* (R13; r. 88). Kinderen krijgen hierdoor de mogelijkheid zich zo optimaal mogelijk te ontwikkelen op hun niveau: *"Er is veel meer aandacht en oog voor kinderen die of niet mee kunnen komen in een bepaald vak gebied, of kinderen die al verder zijn en dan lekker hun eigen gang kunnen gaan"* (R12; r. 104).

De maatschappelijke ontwikkeling van passend onderwijs heeft er ook voor gezorgd dat respondenten meer de ruimte hebben om kinderen dit te bieden, door bijvoorbeeld het hebben van een Intern Begeleider die kinderen helpt die bijvoorbeeld een vak moeilijker vinden of door de ruime hoeveelheid materiaal waarover de Rietveldschool beschikt (R8 & R13).

Geconcludeerd kan worden dat de toename aan aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind en het geven van passend onderwijs als positief wordt ervaren binnen deze visie van kwaliteit door de respondenten. De twee ontwikkelingen van passend onderwijs en aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind passen ook goed bij deze visie van kwaliteit, waarbij de sociale ontwikkeling van het kind voorop staat.

8.1.4 Twee ervaringen van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit

Binnen de visie van kwaliteit waarbij de sociale functie van het onderwijs centraal staat is de ervaring van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs tweezijdig. Dit heeft te maken met de verschillen in de toename aan maatschappelijke opdrachten. De negatieve ervaring komt in eerste instantie door de toename aan opvoedkundige taken binnen het onderwijs waardoor er minder tijd overblijft voor andere zaken. Daarnaast hechten sommige ouders op de Rietveldschool veel waarde aan de prestaties van hun kinderen, hierdoor ervaren de respondenten een druk die een negatief effect heeft op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs.

De positieve ervaring van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs komt door de maatschappelijke opdrachten om meer passend onderwijs aan te bieden en meer nadruk te leggen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Beide maatschappelijke opdrachten leggen de nadruk op de sociale ontwikkeling van het kind waardoor dit de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt.

Samengevat is dit weer gegeven in de volgende tabel:

Visie op de kwaliteit: de sociale functie van de school			
Ervaring	Reden	Respondenten	Effect
De toename aan maatschappelijke opdrachten is negatief op de kwaliteit van het onderwijs	- Toename aan Opvoedkundige taken - Druk vanuit ouders	R1 & R9	-
De toename aan maatschappelijke opdrachten is positief op de kwaliteit van het onderwijs	- Nadruk op sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind - Toename van passend onderwijs	R2, R6, R7, R8, R12 & R13	+

8.2 Focus op de hoofdvakken, maar niet ten koste van de rest

De tweede definitie van kwaliteit die kan worden onderscheiden legt de focus op de hoofdvakken, zoals rekenen, taal en spelling, maar wil niet dat deze nadruk ten koste gaat van andere vakken, zoals de zaakvakken en de creatieve vakken. De zaakvakken zijn de vakken zoals biologie, aardrijkskunde en geschiedenis. Na de uitleg van deze visie op de kwaliteit van het onderwijs zal er een koppeling worden gelegd met de ervaring van de respondenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs.

8.2.1 De definitie

Er zijn een aantal respondenten (R3, R5 & R10) die de nadruk minder op de ontwikkeling van het kind leggen als zij het hebben over de kwaliteit van het onderwijs. Binnen hun definitie van de kwaliteit van het onderwijs spelen de hoofdvakken, zoals taal, rekenen en spelling, een grotere rol, maar dit mag niet ten koste gaan van de andere vakken:

"Het ideale is gewoon dat inderdaad rekenen, taal en spelling gewoon wel het meest aanbieden, maar ook minimaal 2-3 keer per week tijd voor creatieve vakken, of het nou muziek, tekenen of handvaardigheid is. En zaak vakken die moeten er gewoon sowieso bij" (R3; r. 115).

Hierbij moet het onderwijs wel passen bij het kind (R5). Het sociale aspect, zoals genoemd in de eerste definitie, komt in deze visie op de kwaliteit van het onderwijs dus wel terug, maar er wordt binnen deze definitie minder prioriteit aan gegeven. Het geven van het onderwijs wordt binnen deze definitie als basis gezien, waarbij er het liefst zo min mogelijk onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende vakken. Zo zegt een respondent: *"Ik bedoel hoe de natuur werkt, is net zo belangrijk als een rekensom"* (R3; r. 115).

8.2.2 Toename aan maatschappelijke opdrachten is negatief voor de kwaliteit

Alle respondenten binnen deze visie van kwaliteit van het onderwijs, ervaren de toename aan maatschappelijke opdrachten als negatief op de kwaliteit van het onderwijs. Het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs is, volgens de respondenten, dat er minder tijd is voor alle taken (R3, R5 & R10). De respondenten komen niet toe aan dat wij zij belangrijk vinden in het onderwijs; er moeten keuzes worden gemaakt in wat zij de kinderen leren (R3):

"Ja, maar wel met het gevolg dat ik dan iets anders moet laten. Want het is of een leuke biologie instructie of een tekenopdracht, maar het is niet of rekenen of een biologielees. De keuze gaat altijd tussen twee leuke vakken, eentje moet daarvan weg" (R3; r. 135).

In het bovenstaande citaat wordt duidelijk dat de respondent keuzes moet maken door de hoeveelheid taken en lessen. Hierbij worden de hoofdvakken, taal, rekenen en spelling, voorop gesteld. Dit ervaart de respondent als negatief, omdat in deze visie van kwaliteit er het liefst zo min mogelijk onderscheid wordt gemaakt tussen de hoofdvakken en de andere vakken.

De tijdsdruk die deze respondenten ervaren komt deels door de toename aan opvoedkundige taken (R10), waar docenten meer tijd aan kwijt zijn, maar ook door de taken die zij na schooltijd moeten vervullen (R5), zoals de werkgroepen. Doordat de respondenten minder tijd hebben na schooltijd kunnen ze de lessen voor de dag erna namelijk minder goed voorbereiden.

Geconcludeerd kan worden dat binnen deze visie op de kwaliteit van het onderwijs, waarbij de focus ligt op de hoofdvakken maar dit niet ten koste mag gaan van de andere vakken, de toename aan maatschappelijke opdrachten als negatief wordt ervaren door de respondenten. De respondenten ervaren dat zij keuzes moeten maken tussen verschillende vakken vanwege de toename aan taken, terwijl zij juist het liefst geen onderscheid maken tussen alle vakken. Deze negatieve ervaring wordt echter niet alleen veroorzaakt door de toename aan maatschappelijke opdrachten, maar ook door de toename van deelname aan werkgroepen.

Samengevat kan dit als volgt worden weergegeven in een tabel:

Visie op de kwaliteit: focus op de hoofdvakken, maar niet ten koste van de rest			
Ervaring	Reden	Respondenten	Effect
De toename aan maatschappelijke opdrachten is negatief op de kwaliteit van het onderwijs	- Toename aan Opvoedkundige taken - Toename aan taken na schooltijd	R3, R5 & R10	-

8.3 Focus op de hoofdvakken, daarna de rest

De derde visie op de kwaliteit van het onderwijs die door de respondenten wordt gegeven lijkt veel op de tweede definitie. Binnen deze definitie worden de hoofdvakken als basis gezien: als de hoofdvakken goed worden gegeven is de kwaliteit van het onderwijs ook goed. Deze definitie zal hieronder verder worden uitgewerkt waarna dit als context dient voor de koppeling met de ervaring van de toename aan maatschappelijke opdrachten.

8.3.1 De definitie

Deze derde visie op de kwaliteit van het onderwijs wordt door 2 respondenten genoemd (R4 & R11). Binnen deze definitie staat het goed geven van de hoofdvakken voor een goede kwaliteit van het onderwijs. Het is hierbij niet zo dat andere vakken onbelangrijk zijn, maar er wordt binnen deze definitie een duidelijk onderscheid gemaakt hiertussen. Respondent 11 legt dit als volgt uit: *"Ik zeg niet dat de rest [van de vakken] niet belangrijk is hoor, want die zijn natuurlijk ook echt heel erg belangrijk. Maar mijn prioriteit ja... die ligt wel bij dat lezen en dat rekenen"* (R11; r. 60).

Respondent 4 geeft aan dat er ook wel wat mag worden verwacht van de kinderen uit Nederland:

"ik denk wel dat we toch wel, dat wij iets mogen verwachten van de kinderen die in Nederland geboren zijn. 'De kenniseconomie toch wel uitdragen'. Dus daar... Niet te prestigieus, maar ik denk wel dat dat het idee is: om kinderen zoveel mogelijk bij te brengen" (R4; r. 46).

Wanneer er wordt gevraagd waarin de kinderen zoveel mogelijk moet worden bijgebracht om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen wordt er gesproken over de Cito eindtoets onderdelen: rekenen, taal, begrijpend lezen en wereldoriëntatie (R4). De Cito scores zorgen er voor dat de kwaliteit van het onderwijs meetbaar is, dit is volgens de respondent dan ook belangrijk (R4).

Deze visie op de kwaliteit van het onderwijs komt overeen met de visie die beschreven is in paragraaf 4.2 van minister Bijsterveldt en de PO raad. Binnen de visie van paragraaf 4.2 worden ook de hoofdvakken binnen het onderwijs als het belangrijkste gezien. Minister Bijsterveldt spreekt net als respondent 4 over het uitdragen van de kenniseconomie. Daarnaast wil minister Bijsterveldt ook dat kinderen op internationale testen goed scoren: hierdoor spreekt zij ook van een meetbare kwaliteit van het onderwijs.

8.3.2 De toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit

Binnen deze visie op de kwaliteit van het onderwijs is niet een eenduidige ervaring te omschrijven. Respondent 4 geeft aan, zoals in hoofdstuk 7 is omschreven, weinig toename aan maatschappelijke opdrachten te ervaren door zijn karakter. Hierdoor heeft deze respondent ook geen ervaring over deze maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs.

Respondent 11 geeft aan dat de toename aan maatschappelijke opdrachten een tweezijdig effect heeft op de kwaliteit van het onderwijs. Aan de ene kant heeft de ontwikkeling om meer passend onderwijs te geven een positief effect op de kwaliteit van het onderwijs, het onderwijs kan zo namelijk worden aangepast aan het kind. Dit vergt echter wel veel van de docent. Aan de andere kant ziet de respondent ook dat er heel veel eisen worden gesteld in de huidige maatschappij. Ouders stellen deze eisen aan kinderen maar ook binnen de Rietveldschool heerst een sfeer waarbij alles zo goed mogelijk moet worden gedaan. De ervaring van de respondent wordt in het volgende citaat omschreven:

"En we willen het niet alleen maar goed doen, we willen het echt fantastisch doen. En dat is aan de ene kant heel fijn, en is dat geweldig, en is dat natuurlijk ook iets waar we trots op kunnen zijn. Maar aan de andere kant is dat ook allemaal onze valkuil" (R11; r. 83).

De drang om te presteren zorgt ervoor dat alle taken zo goed mogelijk moeten worden gedaan wat niet altijd ten goede komt van de kwaliteit: *"We slaan op alle gebieden een beetje door"* (R11; r. 85).

De respondent omschrijft dan ook dat er een balans moet worden gevonden tussen de maatschappelijke opdrachten en het geven van de hoofdvakken:

"Het is heel erg de balans vinden, overal in, met kinderen, met eisen, ook met de taken die erbij zijn gekomen, die ook wel heel erg nuttig zijn; want je signaleert bijvoorbeeld problemen, je kan daar ook naar handelen. Maar aan de andere kant moet je ook de vaste taken blijven doen. En in je eigen tijd" (R11; r. 96)

Geconcludeerd kan worden dat binnen deze visie op de kwaliteit van het onderwijs, waarin de hoofdvakken centraal staan, dus niet één ervaring kan worden omschreven. Respondent 11 omschrijft zowel positieve als negatieve ervaringen wat te maken heeft met de verschillende maatschappelijke opdrachten en ontwikkelingen, namelijk de toename van het geven van passend onderwijs en de toenemende druk

om te presteren, vanuit de ouders en de directie. De respondent omschrijft dat er een balans moet worden gevonden, waarbij zowel de positieve effecten van de toename aan maatschappelijke opdrachten naar voren komen en er toch genoeg aandacht kan worden besteedt aan de hoofdvakken taal, rekenen en spelling.

Samengevat kan dit als volgt worden weergegeven in een tabel:

Visie op de kwaliteit: focus op de hoofdvakken, daarna de rest			
Ervaring	Reden	Respondenten	Effect
De toename aan maatschappelijke opdrachten is positief op de kwaliteit	- Toename aan passend onderwijs	R11	+
De toename aan maatschappelijke opdrachten heeft zowel een positief als negatief effect op de kwaliteit	- Prestatiedrang vanuit zowel ouders als de directie	R11	+/-

8.4 Verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs zorgen voor verschillende ervaringen

Binnen dit hoofdstuk stonden de laatste twee empirische deelvragen centraal. Deze twee deelvragen zijn beantwoord door het hoofdstuk heen. Als eerste kan er een antwoord worden geformuleerd op de deelvraag: *Welke visie hebben docenten op de kwaliteit van het primair onderwijs?*

Binnen de Rietveldschool kan er onderscheid worden gemaakt in drie verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs. De meeste respondenten (R2, R6 t/m R9, R12 & R13) vinden dat de school een sociale functie heeft, en zien dit ook als kwaliteit van het onderwijs. De nadruk van deze visie op de kwaliteit van het onderwijs ligt hier bij de ontwikkeling van het kind op sociaal niveau.

De tweede visie op de kwaliteit van het onderwijs binnen de Rietveldschool is de visie dat de focus binnen het onderwijs op de hoofdvakken moet liggen maar dat dit niet ten koste mag gaan van de andere vakken (R3, R5 & R10). Binnen deze visie wordt het liefst zo min mogelijk onderscheid gemaakt tussen vakken. De derde visie op de kwaliteit van het onderwijs binnen de Rietveldschool is de visie dat de focus binnen het onderwijs op de hoofdvakken moet liggen en dat daarna pas de rest van de vakken volgt (R4 & R11). De hoofdvakken taal, rekenen en spelling worden binnen deze visie als het belangrijkste gezien.

Vervolgens is er een antwoord geformuleerd op de derde, tevens laatste, empirische deelvraag: *Hoe ervaren docenten het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs?*

De ervaring van de docenten van het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten is bekeken vanuit hun visie op de kwaliteit van het onderwijs, dus de drie bovengenoemde visies op de kwaliteit van het onderwijs. Er zijn binnen deze verschillende visies ook verschillende ervaringen te onderscheiden.

Binnen de visie waarbij de sociale functie van de school als belangrijkste wordt gezien voor de kwaliteit van het onderwijs kunnen twee ervaringen worden onderscheiden. Slechts twee respondenten, R1 & R9, van de acht vinden dat de toename aan maatschappelijke opdrachten een negatief effect heeft op hun visie op de kwaliteit van het onderwijs. De meerderheid binnen deze visie vindt echter dat de toename aan maatschappelijke opdrachten een positief effect heeft op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs (R2, R6, R7, R8, R12 & R13). Het onderscheid tussen de ervaring ligt aan de maatschappelijke taken of opdrachten die de respondenten als mening noemen.

Binnen de tweede visie op de kwaliteit van het onderwijs waarbij de focus ligt op de hoofdvakken maar dit niet ten koste mag gaan van de rest ervaren alle

respondenten dat de toename aan maatschappelijke opdrachten een negatief effect heeft op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs (R3, R5 & R10).

Binnen de laatste visie op de kwaliteit van het onderwijs waarbij de focus ligt op de hoofdvakken ervaart een respondent zowel positieve als overwegend negatieve effecten van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs (R11).

Er kan zo geconcludeerd worden dat de verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs ook verschillende ervaringen over het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten met zich mee brengt. Verschil binnen deze visies ligt voornamelijk in de reden die de respondenten noemen.

9

Conclusie

Na het beantwoorden van zowel de theoretische deelvragen aan de hand van literatuurstudie, als de empirische deelvragen aan de hand van de gedane interviews en de documentenanalyse, kan er een antwoord worden geformuleerd op de centrale vraagstelling binnen dit onderzoek:

Hoe ervaren docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs in relatie tot de kwaliteit van het primair onderwijs?

Binnen dit onderzoek staat de ervaring van de docent centraal. Vanuit de visie van de docenten van de Rietveldschool in Badhoevedorp is er gekeken naar de twee centrale begrippen in dit onderzoek: de toename aan maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Een belangrijk punt in dit onderzoek is dat er bewust niet is gekozen voor vaste definities van de twee centrale begrippen, maatschappelijke opdrachten en kwaliteit van het onderwijs. Deze keuze zorgt ervoor dat de respondenten de ruimte werd geboden om hun eigen ervaringen weer te geven.

Binnen het empirisch onderzoek is er onderscheid gemaakt tussen de twee centrale begrippen in dit onderzoek. In hoofdstuk 7 is er gekeken naar de maatschappelijke opdrachten die de respondenten herkennen en welke partijen hierbij een rol hebben gespeeld. Uiteindelijk is weergegeven hoe de docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen hun eigen werkzaamheden ervaren.

In hoofdstuk 8 zijn twee empirische deelvragen behandeld. Eerst is er gekeken naar de verschillende visies binnen de Rietveldschool op de kwaliteit van het onderwijs. Vervolgens dienden deze visies als context om de ervaring van de docenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten op hun visie van kwaliteit van het onderwijs weer te geven.

Er zijn binnen het empirisch onderzoek dus twee verschillende ervaringen gemeten rondom de toename aan maatschappelijke opdrachten: ten eerste een ervaring van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de eigen werkzaamheden van de docent en ten tweede een ervaring van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de eigen visie van kwaliteit van het onderwijs. Geconcludeerd kan worden dat de beantwoording van de hoofdvraag dus bestaat uit de koppeling van deze twee verschillende ervaringen rondom maatschappelijke opdrachten. Het volgende figuur geeft dat weer:



Voor de beantwoording van de hoofdvraag zal daarom eerst kort de twee verschillende ervaringen van de docenten worden weergegeven, waarna vervolgens een koppeling zal worden gelegd tussen de twee ervaringen ter beantwoording van de hoofdvraag.

9.1 Twee verschillende ervaringen van de toename aan maatschappelijke opdrachten

Ervaring van de toename aan maatschappelijke opdrachten in de eigen werkzaamheden van de docenten

Zoals in hoofdstuk 7 is beschreven worden er binnen de Rietveldschool verschillende maatschappelijke opdrachten ervaren waarbij verschillende partijen zijn betrokken. De toename aan maatschappelijke opdrachten worden door de docenten verschillend ervaren. Het merendeel van de docenten (R3, R5 t/m R12) ervaart een druk in zijn of haar eigen werkzaamheden door de toename aan maatschappelijke opdrachten. Deze druk uit zich in verschillende vormen, zoals een tijdsdruk door de toename aan taken (R3, R5 t/m R12), een druk vanuit de ouders (R3, R5, R7, R8 & R10) en een druk die de docenten zichzelf op leggen (R3, R5 & R11).

Slechts drie respondenten ervaren geen tot weinig druk door de toename aan maatschappelijke opdrachten in hun eigen werkzaamheden (R2, R4 & R13). Dit komt doordat de docent alles weet te 'managen' in haar tijd (R2) of door het karakter van de docent (R4 & R13).

Zoals in hoofdstuk 8 is omschreven zijn er drie verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs binnen de respondenten te onderscheiden: een visie waarbij het sociale aspect als het belangrijkste wordt gezien (R2, R6 t/m R9, R12 & R13), een visie waarbij de focus op de hoofdvakken wordt gelegd maar waar zo min mogelijk onderscheid wordt gemaakt met andere vakken (R3, R5 & R10) en een visie waarbij de hoofdvakken als het belangrijkste worden beschouwd (R4 & R11). Vanuit deze verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs is gekeken hoe de respondenten de toename aan maatschappelijke opdrachten ervaren op de kwaliteit van het onderwijs.

Ervaring van het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs

Vanuit de visie waarbij het sociale aspect als het belangrijkste wordt gezien vindt het merendeel van de respondenten (R2, R6, R7, R8, R12 & R13) dat de toename aan maatschappelijke opdrachten een positief effect heeft op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs. Dit komt door de toename aan onderwijs op maat en de nadruk op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Deze twee maatschappelijke opdrachten werken mee om hun visie op de kwaliteit van het onderwijs te versterken. Twee andere respondenten (R1 & R9) binnen deze visie van de kwaliteit van het onderwijs vinden echter dat de hoeveelheid aan opvoedkundige taken en de druk van de ouders de kwaliteit van het onderwijs negatief beïnvloeden.

De tweede visie op de kwaliteit van het onderwijs, waarbij de focus ligt op de hoofdvakken maar er zo min mogelijk onderscheid moet worden gemaakt tussen de verschillende vakken en taken, vindt dat de toename aan maatschappelijke opdrachten een negatief effect heeft op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs (R3, R5 & R10). Dit komt door de toename aan maatschappelijke opdrachten en andere taken na schooltijd ervoor zorgt dat docenten minder tijd hebben voor alle taken. Hierdoor moeten er prioriteiten gesteld worden, waarbij de hoofdvakken altijd voorrang krijgen.

Binnen de laatste visie op de kwaliteit van het onderwijs, waarbij de focus op de hoofdvakken wordt gelegd, is een tweedeling binnen de ervaring te onderscheiden.

Aan de ene kant heeft de toename aan passend onderwijs een positief effect op deze visie van de kwaliteit van het onderwijs, omdat rekenen, taal en spelling hierdoor kan worden toegepast aan het niveau van het kind. Aan de andere kant zorgt de prestatiedrang van zowel de directie als de ouders voor zowel een negatief als positief effect op deze visie van de kwaliteit van het onderwijs. Een positief effect omdat hierdoor het beste uit het onderwijs en de kinderen wordt gehaald. Een negatief effect omdat dit ook wel eens door kan slaan.

9.2 Verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs zorgen voor verschillende ervaringen

Hoe ervaren docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs in relatie tot de kwaliteit van het primair onderwijs?

Hierboven is de ervaring van de respondenten weergegeven van zowel de toename aan maatschappelijke opdrachten op hun eigen werkzaamheden als de toename aan maatschappelijke opdrachten op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs. Voor de beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek zal daarom een koppeling worden gelegd tussen deze twee ervaringen. Deze koppeling

wordt gelegd door de visie op de kwaliteit van het onderwijs centraal te stellen; dit dient als context. Per respondent zal vervolgens worden aangegeven of zij wel of geen druk ervaren door de toename aan maatschappelijke opdrachten in hun eigen werkzaamheden en of zij hierbij een positief of negatief effect ervaren op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs. De tabellen, weergegeven in hoofdstuk 7 en hoofdstuk 8, zullen hiervoor gebruikt worden.

9.2.1 Visie op de kwaliteit: de sociale functie van de school

De meeste respondenten vinden dat het onderwijs een goede kwaliteit heeft als de sociale ontwikkeling van het kind centraal staat (R1, R2, R6 t/m R9, R12 & R13).

De toename aan maatschappelijke opdrachten heeft binnen deze visie op de kwaliteit van het onderwijs een verschillend effect. Dit komt doordat een paar respondenten (R2 & R13) geen tot nauwelijks druk ervaren in hun eigen werkzaamheden door de toename aan maatschappelijke opdrachten. Het merendeel binnen deze visie ervaart echter wel een druk in zijn of haar eigen werkzaamheden (R1, R6 t/m R9 & R12). Daarnaast ervaren een paar respondenten (R1 & R9) een negatief effect door de toename aan maatschappelijke opdrachten op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs. Het merendeel ervaart echter een positief effect op deze visie van de kwaliteit van het onderwijs (R2, R6, R7, R8, R12 & R13). In een tabel kan dit als volgt worden weergegeven:

Visie op de kwaliteit: de sociale functie van de school		
Ervaring	Respondenten	Totale effect
De toename aan maatschappelijke opdrachten levert <u>druk</u> op en heeft een <u>negatie effect</u> op de kwaliteit van het onderwijs	R1 & R9	-
De toename aan maatschappelijke opdrachten levert <u>druk</u> op maar heeft een <u>positief effect</u> op de kwaliteit van het onderwijs	R6, R7, R8 & R12	-/+
De toename aan maatschappelijke opdrachten levert <u>geen tot weinig druk</u> op en heeft een <u>positief effect</u> op de kwaliteit van het onderwijs	R2 & R13	+

Het verschil in de ervaring komt door het verschil in druk in de eigen werkzaamheden van de docent en door de verschillende maatschappelijke opdrachten of ontwikkelingen die de docenten als reden voor hun ervaring noemen. Zo heeft de toenemende aandacht voor passend onderwijs en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind een positief effect op deze visie van de kwaliteit van het onderwijs, terwijl de druk van de ouders negatief wordt ervaren.

Er kan dus geconcludeerd worden dat binnen deze visie op de kwaliteit van het onderwijs de docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs verschillend ervaren, namelijk zowel positief, gematigd positief en negatief.

9.2.2 Visie op de kwaliteit: focus op de hoofdvakken, maar niet ten koste van de rest
Slechts drie respondenten vinden dat de kwaliteit van het onderwijs goed is als de focus binnen het onderwijs wordt gelegd op de hoofdvakken, als dit niet ten koste gaan van de overige vakken en taken (R3, R5 & R10). Alle respondenten binnen deze visie ervaren door de toename aan maatschappelijke opdrachten zowel druk in hun eigen werkzaamheden als een negatief effect op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs, met name door de toename aan opvoedkundige taken. In een tabel kan dit als volgt worden weergegeven:

Visie op de kwaliteit: focus op de hoofdvakken, maar niet ten koste van de rest		
Ervaring	Respondenten	Effect
De toename aan maatschappelijke opdrachten levert <u>druk</u> op en heeft een <u>negatief effect</u> op de kwaliteit van het onderwijs	R3, R5 & R10	-

9.2.3 Visie op de kwaliteit: focus op de hoofdvakken, daarna de rest

Maar een paar respondenten vinden dat de kwaliteit van het onderwijs goed is als de focus op de hoofdvakken ligt. Respondent 4 ervaart geen effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs.

Respondent 11 ervaart door de toename aan maatschappelijke opdrachten zowel een druk in haar eigen werkzaamheden als een tweeledig effect op de kwaliteit van het onderwijs. Een positief effect door de toename van passend onderwijs en een zowel positief als gematigd positief effect door de prestatiedrang vanuit de directie en de ouders. In een tabel kan dit als volgt worden weergegeven:

Visie op de kwaliteit: focus op de hoofdvakken, daarna de rest		
Ervaring	Respondenten	Effect
De toename aan maatschappelijke opdrachten levert <u>druk</u> op maar heeft een <u>positief effect</u> op de kwaliteit	R11	-/+
De toename aan maatschappelijke opdrachten levert <u>druk</u> op en heeft zowel een <u>positief als negatief effect</u> op de kwaliteit	R11	-/-/+

Na de ervaringen te hebben bekeken vanuit de verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs kan worden geconcludeerd dat de ervaring van de respondenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs verschilt.

9.2.4 Verklaring van de verschillende ervaringen

Voor deze verschillende ervaringen van de toename aan maatschappelijke opdrachten zijn een tweetal verklaringen te geven.

Ten eerste kan gesteld worden dat de visie van de docenten op de kwaliteit van het onderwijs de ervaring beïnvloed, zoals werd verwacht in hoofdstuk 4 'De discussie rondom het begrip 'kwaliteit van het onderwijs''. De docenten die het sociale aspect als het belangrijkste zien voor de kwaliteit van het onderwijs ervaren de toename aan maatschappelijke opdrachten over het algemeen als positief. Dit is te verklaren doordat de maatschappelijke opdrachten, de nadruk op passend onderwijs en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind, de nadruk leggen op de sociale ontwikkeling van het kind. De maatschappelijke opdrachten bevorderen in dit geval de kwaliteit van het onderwijs.

De docenten die echter vinden dat de focus op de hoofdvakken moet liggen zonder dat dit ten koste gaat van de andere vakken of taken ervaren echter een negatief effect door de toename aan maatschappelijke opdrachten. Dit komt door de toename aan opvoedkundige taken. Hierdoor houden docenten minder tijd over voor al hun taken waardoor er een keuze moet worden gemaakt tussen vakken. Dit ervaren zij als een negatief effect op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs.

Kortom, de ervaring van de docenten van de toename aan maatschappelijke opdrachten op de kwaliteit van het onderwijs is dus afhankelijk van de visie die zij hebben op de kwaliteit van het onderwijs.

Ten tweede kan gesteld worden dat de ervaring wordt beïnvloed door de maatschappelijke opdracht of maatschappelijke ontwikkeling die de respondent als reden aangeven. Zo ervaren alle docenten de toename aan druk vanuit de ouders als negatief, maar de nadruk op passend onderwijs en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind wordt door veel respondenten als positief ervaren. De ervaringen van de respondenten zijn vaak een ervaring van slechts een aantal maatschappelijke opdrachten of ontwikkelingen en niet alle maatschappelijke opdrachten en ontwikkelingen die er binnen de Rietveldschool zijn onderscheiden. Dit houdt in dat de ervaring van de respondenten wordt beïnvloed door de reden die de respondenten hebben genoemd voor deze ervaring.

9.3 De balans tussen druk en kwaliteit

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal:

Hoe ervaren docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het onderwijs in relatie tot de kwaliteit van het primair onderwijs?

Voor de beantwoording van deze vraag is in de twee voorgaande paragrafen een koppeling gemaakt tussen de twee verschillende ervaringen van het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten op zowel hun eigen werkzaamheden als op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs. Uit deze koppeling bleek dat de ervaring van de docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs verschilt. Er is dus niet een eenduidig antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek te formuleren.

Wel kan er gesteld worden dat docenten door de toename aan maatschappelijke opdrachten over het algemeen een druk voelen in hun eigen werkzaamheden (R1, R2, R3, R5 t/m R12) maar ook zien dat dit een positief effect heeft op hun visie van de kwaliteit van het onderwijs (R2, R6, R7, R8, R11, R12 & R13). De docenten herkennen dit en zien dit dubbele effect door de toename aan maatschappelijke opdrachten in:

"Je spreekt jezelf gauw tegen he? Want dat deed ik nu net ook al, merkte ik. Ik zat net te vertellen aan jou, dat het nu eigenlijk veel beter is voor de kinderen, veel leuker is om naar school te gaan dan vroeger, omdat er veel meer uit dat kind zelf [wordt gehaald], en logischer les wordt gegeven. Dat is het goede eraan. (...) Het vraagt alleen van de leerkracht veel meer inzicht" (R12; r. 89).

Hoe docenten de toename aan maatschappelijke opdrachten ervaren in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs kan dus worden omschreven als een spanningsveld tussen de druk die de docenten voelen en de kwaliteit die zij leveren. Zoals respondent 11 zegt moet er continu opzoek worden gegaan naar de balans tussen druk en kwaliteit.

"Het is heel erg de balans vinden, overal in, met kinderen, met eisen, ook met de taken die erbij zijn gekomen, die ook wel heel erg nuttig zijn; want je signaleert bijvoorbeeld problemen, je kan daar ook naar handelen. Maar aan de andere kant moet je ook de vaste taken blijven doen. En in je eigen tijd" (R11; r. 96).

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn er een aantal aanbevelingen geformuleerd. Deze aanbevelingen zijn voornamelijk gericht op de onderzoeksorganisatie, de Rietveldschool. Ook zal er een aanbeveling worden geformuleerd voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

10.1 Rietveldschool: tijdsdruk aanpakken

Docenten moeten dagelijks keuzes maken in het onderwijs wat zij geven: welke opdrachten maak je wel en welke doe je niet? Wordt er meer aandacht besteedt aan rekenen of aan biologie? Dit zijn vragen waar docenten elke dag mee worden geconfronteerd.

Alle respondenten die een druk ervaren door de toename aan maatschappelijke opdrachten in hun eigen werkzaamheden, gaven aan dat zij een tijdsdruk ervaren. Sommige docenten hebben het gevoel dat zij falen doordat het hen niet lukt om alle taken zo te doen als zij willen. Zij moeten keuzes maken in hun taken, die zij niet willen maken. Er is echter ook een docent die aan geeft dat het wel lukt om alles te doen in de daarvoor gegeven tijd. De docent noemt dit 'timemanagement'. Om de druk van de docenten te doen verminderen is het daarom van belang aandacht te besteden aan timemanagement.

Als eerste stap in het bevorderen van de timemanagement van de docenten zouden docenten met elkaar in overleg kunnen hoe zij bepaalde taken en keuzes aanpakken. Dit kan gedaan worden in de overleggen die de docenten hebben met de docenten van dezelfde groep maar kan ook als agendapunt worden neergezet tijdens vergaderingen met de gehele bouw. Van belang is dat docenten die al langer in het vak zitten hierover informatie uit wisselen met docenten die korter in het vak zitten, en andersom. De ervaring van de docenten die al langer onderwijs geven zal docenten die net zijn begonnen helpen. Daarnaast zal de vernieuwde opleiding van de docenten die net zijn begonnen weer nieuwe informatie en vaardigheden met zich mee brengen voor de docenten die al langer in het vak zitten.

Het belangrijkste is vooral dat de tijdsdruk bespreekbaar moet zijn. Hierdoor zullen docenten merken dat zij als docent niet falen, maar dat het een probleem is waar meerdere docenten tegenaan lopen.

Een extra stap zou een cursus kunnen zijn. Op internet worden verschillende cursussen timemanagement voor docenten aangeboden. Daarnaast is er ook een boek geschreven over 'timemanagement' in het onderwijs: 'Timemanagement voor docenten' geschreven door René van Kralingen (2008). Dit boek moet docenten helpen hun werkdruk in beeld te brengen en de oorzaken van de werkdruk te achterhalen. Het boek is zowel geschikt voor docenten als voor directies.

10.2 Rietveldschool: druk vanuit de ouders aanpakken

De Rietveldschool heeft te maken met hoogopgeleide ouders, die veel druk uitoefenen op de docenten: zowel een druk door de kritiek die zij hebben op het onderwijs als een druk door extra taken, namelijk opvoedkundige taken, bij de docenten neer te leggen. De relatie tussen de docenten en de ouders is in plaats van een samenwerking beter te beschrijven als een spanningsveld. Om deze druk te verminderen gaf een respondent zelf de volgende oplossing: op het moment dat een ouder zijn of haar kind inschrijft bij de Rietveldschool ondertekenen de ouders direct een overeenkomst waarin staat dat zij het eens zijn met de regels van de school en dat zij hun best zullen doen om de ontwikkeling van het kind te bevorderen. Deze

oplossing zorgt ervoor dat ouders bewust zijn van de samenwerking die zij aangaan met de school en dat hier ook een taak voor hen zelf in ligt.

Daarnaast kan de school proberen meer vertrouwen bij de ouders te creëren door duidelijk te communiceren wat de kwaliteit van de Rietveldschool is en welke prestaties door de school worden behaald. Hierdoor zou de kritiek van de ouders kunnen afnemen.

10.3 Rietveldschool: meer nadruk op de kwaliteit die de school levert

Binnen de interviews werd vaak duidelijk dat de respondenten niet altijd bewust waren van de kwaliteit van het onderwijs die zij de kinderen mee geven. Doordat de docenten hier niet altijd bewust van zijn overheerst het negatieve gevoel; het falen. Om deze reden is het van belang dat er meer aandacht wordt besteed aan de prestaties en de kwaliteit van de Rietveldschool.

Er zijn een aantal mogelijkheden om meer aandacht te besteden aan de prestaties en de kwaliteit van de Rietveldschool. Zo kunnen gedane onderzoeken, zoals recent het onderzoek van Scholen met Succes over de oudertevredenheid, groots maar kort worden gepresenteerd voor al bestaande vergaderingen. Daarnaast kan hier in de nieuwsbrief en in vergaderingen of overleggen aandacht aan worden besteed. Het is wel van belang dat deze momenten worden geïntegreerd met al bestaande overleggen of vergaderingen, dit in verband met de al aanwezige druk door de hoeveelheid aan taken.

10.4 Ministerie van OCW: belang van de school voorop stellen

In paragraaf 3.2 'De toenemende druk op scholen' werd duidelijk dat de overheid snel naar het onderwijs kijkt bij het oplossen van maatschappelijke problemen. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003) waarschuwt echter over deze rol van het onderwijs:

"Doordat het onderwijs de enige formele institutie is waarin alle jongeren minimaal een jaar of tien van hun vormende levensfase doorbrengen, is het erg aantrekkelijk om van het onderwijs te vragen dat het een bijdrage levert aan de oplossing van zo'n beetje alle problemen die zich later (kunnen) manifesteren. Dit kan echter een steeds sterkere overbelasting van het onderwijs tot gevolg hebben. Waardoor het niet alleen weinig bijdraagt aan deze afgeleide taken, maar ook tekort schiet in zijn primaire taken" (Onderwijsraad, 2008: p. 15).

Binnen de Rietveldschool is het niet het geval dat de toename aan maatschappelijke taken er voor zorgt dat de school tekort schiet in zijn primaire taken, maar dit kan bij andere scholen wel het geval zijn. Wel zorgt het binnen de Rietveldschool ervoor dat de docenten niet altijd aan hun visie van de kwaliteit van het onderwijs kunnen voldoen. Om aan de visie van de kwaliteit van het onderwijs van de overheid te kunnen voldoen, zoals beschreven in paragraaf 2.3, is het ook van belang dat het ministerie van OCW bewust nadenkt over de rol van het onderwijs bij de oplossing van maatschappelijke problemen. De waarschuwing van de Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid moet serieus worden genomen.

In het vorige hoofdstuk zijn er aanbevelingen gedaan voor de betrokken organisaties. In dit hoofdstuk zal er worden terug gekeken naar de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie, zoals gesteld in de inleiding. Ook aanbevelingen voor verder onderzoek zullen hier worden behandeld. Vervolgens zal er nog een korte reflectie op een tweetal punten binnen dit onderzoek naar voren komen.

11.1 Terugkoppeling van maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

In paragraaf 1.4 'Nieuwe invalshoek' is de relevantie van dit onderzoek besproken op zowel wetenschappelijke als maatschappelijk niveau. Zowel op wetenschappelijke als maatschappelijk niveau is dit onderzoek relevant door de nieuwe invalshoek van de docenten en door het openhouden van de definities van de centrale begrippen, maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast zorgt de specifieke koppeling tussen de toename aan maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs voor nieuwe inzichten die maatschappelijk relevant zijn.

Ten eerste is er in dit onderzoek specifiek gekozen voor de invalshoek van de docenten. Dit onderzoek heeft de ervaring van de docenten getoond wat tot nieuwe inzichten heeft geleid. Eerder was hier namelijk nog geen onderzoek naar gedaan. Daarnaast hebben de docenten gesproken over wat zij mee maken in hun eigen werkzaamheden, hiermee is echt de ervaring gemeten van de mensen die dagelijks te maken hebben met de toename aan maatschappelijke opdrachten.

Ten tweede is er in dit onderzoek gekozen om de definities van de centrale begrippen, de maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs, open te houden. Gedacht werd dat vaststaande definities de resultaten van het onderzoek zouden beïnvloeden: door verschillende visies op de kwaliteit van het onderwijs zou de ervaring afhankelijk zijn van de visie op de kwaliteit van het onderwijs. In dit onderzoek heeft de visie van de docent op de kwaliteit van het onderwijs dan ook als context gediend om de ervaring van de docent weer te geven. Dit heeft tot het resultaat geleid dat de ervaring van de docenten verschilt door de visie op de kwaliteit van het onderwijs. De gedachte vooraf, dat een definitie van de kwaliteit van het onderwijs de ervaring zou beïnvloeden, is met dit onderzoek bevestigd.

Als laatste is er in dit onderzoek specifiek gekozen voor de koppeling tussen de toename aan maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Hiervoor is gekozen omdat de reacties op de toename aan maatschappelijke opdrachten in het onderwijs verschillend waren. Brede Scholen lijken de maatschappelijke opdrachten juist te accepteren en zich ermee te ontwikkelen, terwijl de Onderwijsraad (2008) aangaf dat er een grens moet zijn aan de maatschappelijke opdracht van de school. Uit dit onderzoek is gebleken dat het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten verschilt per maatschappelijke opdracht. De docenten van de Rietveldschool ervaren bijvoorbeeld de nadruk op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind als positief maar vinden dat de hoeveelheid aan taken een negatief effect heeft op de kwaliteit van het onderwijs. De verschillende effecten uit de maatschappij, Brede Scholen en het advies van de Onderwijsraad, zijn door de verschillende effecten van de maatschappelijke opdrachten zo te verklaren.

Vanuit deze terugkoppeling op de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie kunnen een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek worden gedaan. Ten eerste is het in verder onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs van belang te erkennen dat er meerdere visies op de kwaliteit van het onderwijs bestaan. Door dit

mee te nemen zullen de uitkomsten van het onderzoek zowel meer aansluiten bij de visie van de respondenten als relevant zijn voor het onderzoek. Vaststaande definities kunnen de respondenten namelijk beperken en niet kloppen bij de visie van de docent.

Ten tweede zou een grootschalig onderzoek naar de ervaring van de docenten interessant zijn. Hier wordt op terug gekomen in de volgende paragraaf.

11.2 Reflectie: de context van de Rietveldschool beïnvloedt de uitkomst

De Rietveldschool is een, over het algemeen, witte school. Het niveau wat op de school wordt gegeven ligt hoog. Daarnaast heeft de Rietveldschool te maken met hoogopgeleide en goed verdienende ouders. Deze kenmerken zijn terug te vinden in de resultaten van het onderzoek. Zo ervaren docenten veel druk vanuit de ouders en heerst er een grote prestatiedrang. Je kan je afvragen of de uitkomsten van dit onderzoek zouden verschillen als het onderzoek bij een andere school zou zijn gedaan.


Uit de interviews met de respondenten bleek dat dit wel het geval zou zijn. Veel docenten vergeleken de Rietveldschool met scholen waar ze eerder hadden gewerkt of stage hadden gelopen, zoals een 'zwarte' school in Amsterdam, een school in Hoofddorp (nabij gelegen stad) of een school buiten de Randstad (R1, R3, R5 & R8). Uit deze vergelijkingen bleek dat docenten op de Rietveldschool andere maatschappelijke opdrachten ervaren dan op andere scholen. Zo werd bijvoorbeeld aangegeven dat op de 'zwarte' school de docent minder druk van de ouders voelde dan op de Rietveldschool, doordat de ouders zich minder met het onderwijs van hun kinderen bemoeiden. De ouders waardeerden de docent juist erg (R1 & R5). Daarentegen waren docenten meer bezig met de immigratie van de kinderen (R1 & R5). Uit deze ervaringen van docenten kan worden geconcludeerd dat de context van de Rietveldschool de uitkomsten van dit onderzoek heeft beïnvloed; bij een andere school zouden er andere maatschappelijke opdrachten kunnen worden ervaren.

Om terug te komen op de tweede aanbeveling gegeven in paragraaf 11.1, zou het interessant zijn om een soort gelijk onderzoek te houden waarbij de ervaring van meer respondenten op verschillende scholen zou worden gemeten. Hierbij is het van belang dat de scholen verspreid over Nederland zijn (zowel binnen de Randstad als buiten de Randstad) en van een groot aantal docenten de ervaring werd gevraagd, natuurlijk zonder vaststaande definities van de maatschappelijke opdrachten en de kwaliteit van het onderwijs. Hierdoor kan er een beeld worden gevormd die van meer algemene aard zal zijn.

11.3 Reflectie: Daltononderwijs sluit aan bij de verwachtingen van de maatschappij

In 5.1.4 'Rietveldschool' werd de keuze voor de Rietveldschool weergegeven. Eén van de argumenten voor de Rietveldschool is dat de Rietveldschool een daltonschool is. Volgens de Nederlandse Dalton Vereniging sluit Daltononderwijs goed aan bij de verwachtingen die de maatschappij (Nederlandse Dalton Vereniging). Het Daltononderwijs zou dus al moeten inspringen op de toename aan maatschappelijke opdrachten. Het feit dat de Rietveldschool een daltonschool is zou de ervaring van de docenten mogelijk hebben beïnvloed.

In dit onderzoek is echter niet naar voren gekomen of het daltononderwijs, wat op de Rietveldschool wordt gegeven, invloed heeft gehad op de uitkomsten van dit onderzoek. Dit zou wel interessant zijn voor verder onderzoek, bijvoorbeeld door een vergelijking te maken tussen scholen met verschillende pedagogische profielen. Dit zou meer inzicht geven in de aansluiting van het daltononderwijs aan de verwachtingen van de maatschappij.



Literatuurlijst

Aelterman, A. (2002), De rol van de lerarenopleidingen in het ontwikkelen van de rol van de leerkracht als opvoeder. In: *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, (32), 3, 126-141

Algemene Onderwijsbond (Oktober 2006), *Normjaartaak Onderwijzend Personeel (OP) Primair Onderwijs*. Geraadpleegd via <http://www.aob.nl/doc/info14.pdf> (29-03-2011).

Alvesson, M. & Deetz, S. (2000), *Alternative social science perspectives*, Ch. 2. In: *Doing critical management research*. Pagina 23-47.

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek – handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten, Wolters-Noordhoff bv.

Boeije, H. (2008), *Analyseren in kwalitatief onderzoek – denken en doen*. Boom onderwijs.

Box, L., Dronkers, J., Molenaar, M. & Mulder, J. de (1977), *Vrijheid van onderwijs*. Link, Nijmegen.

Bronnemans-Helmers, H.M., Taes, C.G.J. (1999), *Scholen onder druk – op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. SCP, Den Haag.

CBS (2009), *Gemeente op Maat – Haarlemmermeer*. Geraadpleegd via <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/264EB64F-3A13-4E6B-9E2A-AEE09BAF6A25/0/Haarlemmermeer.pdf> (10-04-2011).

Drooglever Fortuijn, E. (2003), *Onderwijsbeleid – maatschappelijke functies en strategische keuzen*. Amsterdam, Aksant.

Freidson, E. (2001), *Professionalism*. Cambridge: Polity Press.

Gemeente Haarlemmermeer (2006), *Beslisdocument Haarlbaarheidsstudie: Multifunctionele Accommodatie te Badhoevedorp*. Geraadpleegd via <http://www.haarlemmermeer.nl/badhoevedorp/dsresource?objectid=37572&type=org> (10-04-2011).

Gemeente Haarlemmermeer (datum onbekend), *Haarlemmermeer in Cijfers*. Geraadpleegd via http://www.haarlemmermeer.nl/Over_Haarlemmermeer/Onderzoek_feiten_en_cijfers/Haarlemmermeer_in_cijfers (10-04-2011).

Gramberg, P. (2000), *De school als spiegel van de omgeving: een geografische kijk op onderwijs*. Amsterdam: Thela Thelis.

G.Th. Rietveldschool (2011), *Rietveld Courant Jaargang 6, nummer 12*. Geraadpleegd via http://www.rietveldschool.nl/Welkom/Rietveld_Courant_files/110401%20Rietveld%20Courant%2012.pdf (10-04-2011).

G.Th. Rietveldschool (2010), *Schoolgids 2010/2011*. Geraadpleegd via http://www.rietveldschool.nl/Welkom/index_files/SCHOOLGIDS%202010-2011.pdf (10-04-2011).

Inspectie van het Onderwijs (13 juli 2009), *Toezichtkader PO/VO 2009*. Utrecht

Meijnen, G.W. & Wieringen, van A.M.L. (2000), *Onderwijs in maatschappelijk perspectief*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Nederlandse Dalton Vereniging (datum onbekend), *Klaar voor de start!* Nederlandse Dalton Vereniging: Den Haag.

Nederlandse Dalton Vereniging (datum onbekend), *Dit is Dalton*. Geraadpleegd via http://www.dalton.nl/html/student/page_1.php (10-04-2011).

Noordegraaf, M. (2008). *Management in het publieke domein: Issues, instituties en instrumenten*. Coutinho, Bussum.

Noordegraaf, M. & Geuijen, K. (2010), Hoofdstuk 2. Maatschappelijke opdrachten en publiek management. In: Noordegraaf, M., Geuijen, K. & Meijer, A. (red.). *Handboek Publiek Management*. Utrecht: USBO.

Noordegraaf, M., Geuijen, K. & Meijer, A. (2010), Inleiding. In: Noordegraaf, M., Geuijen, K. & Meijer, A. (red.). *Handboek Publiek Management*. Utrecht: USBO.

Onderwijsraad (2008), *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen – Scholen kiezen zelfbewust positie*. Den Haag: Onderwijsraad

Overdiep, I., Rooijen, E. van & Flierman, D. (2008), *Maatschappelijke verwachtingen aan het onderwijs*. Den Haag: B&A Consulting groep.

PO Raad (2007), *Kwaliteitsagenda PO: Scholen voor morgen – Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/documenten-en-publicaties/notas/2007/11/28/kwaliteitsagenda-po.html> (09-02-2011).

Punch, M. (1993), Collecting qualitative data, Ch. 9. In: Hammersley, M. ed. *Social research: Philosophy, politics and practice*. London: Sage. P 174-197

Rijksoverheid (2010, 7 december), *Van Bijsterveldt: 'Terug naar de Kern in het onderwijs'*. Geraadpleegd via <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/nieuws/2010/12/07/van-bijsterveldt-terug-naar-de-kern-in-het-onderwijs.html> (09-02-2011).

Rijksoverheid (datum onbekend), *Vraag en antwoord – Wat is een brede school?* Geraadpleegd via: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/brede-school/vraag-en-antwoord/wat-is-een-brede-school.html> (11-02-2011).

Rijksoverheid.nl (datum onbekend), *Vraag en antwoord – Hoe wordt de kwaliteit van het primair onderwijs en voortgezet onderwijs bewaakt?* Geraadpleegd via: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/hoe-wordt-de-kwaliteit-van-het-primair-onderwijs-en-voortgezet-onderwijs-bewaakt.html> (16-01-2011).

Scholen met Succes (november 2010), *G.Th. Rietveldschool Badhoevedorp, Oudertevredenspeiling Basisonderwijs 2010*. Geraadpleegd via http://www.rietveldschool.nl/Welkom/Oudertevredenspeiling_enquete.html (10-04-2011).

Stichting Openbaar Primair Onderwijs Haarlemmermeer (datum onbekend), *Stichting. Geraadpleegd via* <http://www.sopoh.nl/sopoh/default.htm> (10-04-2011).

Trappenburg, M. (2010), Hoofdstuk 9. Managers en professionals. In: Noordegraaf, M., Geuijen, K. & Meijer, A. (red.). *Handboek Publiek Management*. Utrecht: USBO.

Thiel, van S. (2007), *Bestuurskundig Onderzoek – een methodologische inleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Turkenburg, M. (2005), *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school*. SCP.

Turkenburg, M. (2008), *De school bestuurd*. SCP.

Wardekker, W, Dam, ten G., Miedema, S. & Veugelers, W. (2004), 1. De pedagogische taak van het onderwijs en de lerarenopleiding. In: Dam, ten G., Veugelers, W., Wardekkers, W. & Miedema, S., *Pedagogisch opleiden: de pedagogische taak van de lerarenopleiding*. Amsterdam: SWP.

Wieringen, van A.M.L. (2000), *Onderwijs: maatschappij en beleid*. In: Meijnen, G.W. & Wieringen, van A.M.L., *Onderwijs in maatschappelijk perspectief*. Leuven-Apeldoorn: Garant.



Bijlage 1 – Topiclijsten

Topiclijst voor docenten

Introductie (5 minuten)

- Opnemen
- Inleiding over het onderzoek
- Centrale vraagstelling

Algemene gegevens (5 minuten)

- Wie bent u?
- Rol binnen de basisschool (groep/nog andere taken?)
- Hoe lang zit u al in het onderwijs?

→ Koppeling maken met tijd in het onderwijs (verschil met eerst en nu/ verschil met opleiding en nu)

→ Koppeling maken naar 'druk vanuit de samenleving op uw werkzaamheden?'/ taken vanuit de samenleving; tijd

Maatschappelijke opdrachten (10 minuten)

- Hoe resulteert deze druk/taken in uw werkzaamheden?
- Wat voor een taken zijn dit? En waar komen deze taken vandaan?
- Zijn deze taken in de tijd dat u les geeft toegenomen?
- Heeft u genoeg ruimte om met deze taken om te gaan?
- Welke invloed hebben de extra taken op uw werkzaamheden?
- Hoe ervaart u het hebben van deze extra taken in uw werkzaamheden?
- Wat zie je gebeuren bij je collega's?
- Vind je dat de schoolleiding te veel ambities heeft?

Kwaliteit (10 minuten)

- Bent u tevreden over het huidige onderwijs wat u geeft?
- Wat zijn sterke en zwakke punten?
- Hoe ziet u dit terug bij collega's?
- Wat is volgens u de definitie van kwaliteit van het onderwijs?
- Hoe kan de kwaliteit volgens u worden verbeterd?
- Wie is er verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs?
- Hoe probeert u, in uw werkzaamheden, uw definitie van kwaliteit van het onderwijs te waarborgen?
- Is uw mening over de kwaliteit van het onderwijs veranderd in de tijd dat u les geeft?

Koppeling (10 minuten)

- Beïnvloeden de extra taken/druk de kwaliteit van het onderwijs in uw werkzaamheden?
- Welke invloed hebben de extra taken op het onderwijs?
- Hoe ervaart u het hebben van de extra taken op de kwaliteit van het onderwijs?

Afsluiting (5 minuten)

- Heeft u nog vragen?
- Bedanken

Topiclijst voor directielid

Introductie (5 minuten)

- Opnemen
- Inleiding over het onderzoek
- Centrale vraagstelling

Algemene gegevens (5 minuten)

- Wie bent u?
- Rol binnen de basisschool (groep/nog andere taken?)
- Hoe lang zit u al in het onderwijs?

→ Koppeling maken met tijd in het onderwijs (verschil met eerst en nu/ verschil met opleiding en nu)

→ Koppeling maken naar 'druk vanuit de samenleving op uw werkzaamheden?'/ taken vanuit de samenleving; tijd

Maatschappelijke opdrachten (10 minuten)

- Hoe resulteert deze druk/taken in uw werkzaamheden?
- Wat voor een taken zijn dit? En waar komen deze taken vandaan?
- Zijn deze taken in de tijd dat u in het onderwijs zit toegenomen?
- Hoe gaat u om met deze druk?
- Op welke manier maakt u een selectie in de verschillende taken?
- Hoe brengt u deze nieuwe taken over naar de docenten?
- Welke invloed hebben de extra taken op uw werkzaamheden?
- Wat voor een invloed hebben deze extra taken/druk op de docenten denkt u?

Kwaliteit (10 minuten)

- Bent u tevreden over het huidige onderwijs op de Rietveldschool? Waarom?
- Wat zijn sterke en zwakke punten?
- Hoe ziet u dit terug bij docenten?
- Wat is uw rol hierin?
- Wat is volgens u de definitie van kwaliteit van het onderwijs?
- Hoe kan de kwaliteit volgens u worden verbeterd?
- Wie is er verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs?
- Hoe probeert u, in uw werkzaamheden, uw definitie van kwaliteit van het onderwijs te waarborgen?
- Is uw mening over de kwaliteit van het onderwijs veranderd in de tijd dat u in het onderwijs zit?

Koppeling (10 minuten)

- Welke invloed hebben de extra taken op het onderwijs?
- Hoe ervaart u het hebben van de extra taken op de kwaliteit van het onderwijs?

Afsluiting (5 minuten)

- Heeft u nog vragen?
- Bedanken