

DE MENSELIJKE MAAT

Effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs

- eindrapport -

dr. M. Gemmeke
dr. M.C. Paulussen-Hoogeboom
drs. W. Feenstra

Amsterdam, december 2008
Regioplan publicatienr. 1673

Regioplan Beleidsonderzoek
Nieuwezijds Voorburgwal 35
1012 RD Amsterdam
Tel.: +31 (0)20 - 5315315
Fax : +31 (0)20 - 6265199

Onderzoek, uitgevoerd door Regioplan
Beleidsonderzoek in opdracht van het
ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap.

VOORWOORD

In het publieke debat over het Nederlandse onderwijs is schaalvergroting een regelmatig terugkerend onderwerp. Met name de veronderstelling dat schaalvergroting negatieve gevolgen heeft voor de 'menselijke maat' wordt in dit debat breed gedragen. Of deze beelden de werkelijkheid benaderen, en wat de effecten zijn van verschillen in schaalgrootte in het onderwijs, daarover gaat dit onderzoek.

Het onderzoek is op prettige wijze begeleid door een begeleidingscommissie. Leden vanuit het ministerie van OCW zelf waren Ankie Bosman en Akke Vos (beiden van de directie Voortgezet Onderwijs). De externe geleiding van de begeleidingscommissie bestond uit Dik Berkhout (Vereniging OUDERS & COO), Alexandra Haijken (VO-raad), Marten Kircz (Algemene Onderwijsbond) en Jaap Oosterwijk (Landelijk Actie Komitee Scholieren).

Wij danken alle respondenten (geïnterviewden, schooldirecteuren en docenten) voor hun medewerking aan dit onderzoek.

Amsterdam, december 2008

Mireille Gemmeke
(projectleider Regioplan)

INHOUDSOPGAVE

Algemene samenvatting	I
Algemene inleiding	I
Deel 1 Vooronderzoek	1
1 Inleiding	3
1.1 Aanleiding	3
1.2 Begripsbepaling	3
1.3 Vraagstelling	5
1.4 Onderzoeksopzet	6
1.5 Leeswijzer	7
2 Een verkenning van de actuele beelden	9
2.1 Inleiding	9
2.2 Een schets van de ontwikkeling	9
2.3 Actuele beelden	12
2.4 Conclusie	18
3 Literatuuronderzoek	21
3.1 Inleiding	21
3.2 Methodologische kwaliteit van bestaand onderzoek	21
3.3 Methodische en culturele verschillen	22
3.4 Schoolgrootte en onderwijsopbrengsten	24
3.5 Schoolgrootte en sociale cohesie – kennen en gekend worden	29
3.6 Schoolgrootte en andere factoren	33
3.7 De optimale schaal en ‘klein in groot’	36
3.8 Conclusies van de literatuurverkenning	38
Samenvatting van het vooronderzoek	I
Deel 2 Vervolgonderzoek	41
4 Inleiding	43
4.1 Aanleiding en doelstellingen vervolgonderzoek	43
4.2 Vraagstelling	45
4.3 Aanpak en methode	47
4.4 Leeswijzer	48

5	Inrichting van vo-scholen	49
5.1	Inleiding.....	49
5.2	Vraagstellingen en methode	49
5.3	Steekproef en respons.....	51
5.4	Beschrijving van de vestigingen en de afdelingen.....	53
5.5	Aanvullende vragen over de indeling in afdelingen	57
5.6	Vergelijkingen met vestigingen zonder afdelingen	58
5.7	Conclusies.....	59
6	Betrokkenheid en invloed van docenten	61
6.1	Onderzoeksvragen.....	61
6.2	Aanpak	62
6.3	Respons	64
6.4	Eerste resultaten en verkenning van de samenhangen	66
6.5	Verklarende analyses	70
6.6	Conclusies.....	74
7	Betrokkenheid en invloed van leerlingen	77
7.1	Onderzoeksvragen.....	77
7.2	Beschikbare gegevens.....	77
7.3	Resultaten	80
7.4	Conclusie	83
	Samenvatting van het vervolgonderzoek.....	I
	Algemene conclusies	I
Bijlagen		85
Bijlage 1	Begeleidingscommissie en geïnterviewde personen.....	87
Bijlage 2	Geraadpleegde bronnen	89
Bijlage 3	Schaalinformatie docentenvragenlijst	95
Bijlage 4	Schaalinformatie scholierenmonitor 2007.....	97

ALGEMENE SAMENVATTING

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft RegioPlan een onderzoek naar de effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs uitgevoerd. Het onderzoek bestaat uit twee delen: een vooronderzoek en een vervolgonderzoek. Bij het vooronderzoek ging het om een verkenning van actuele beelden en standpunten over schaalgrootte in het publieke debat en een literatuurstudie naar de wetenschappelijke onderbouwing daarvan. Het vervolgonderzoek was gericht op het thema betrokkenheid en invloed op scholen voor voortgezet onderwijs.

Het vooronderzoek

Wanneer het in het publieke debat gaat om effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs, is 'menselijke maat' een veelgebruikt begrip. Het is een veelzeggend begrip: iedereen kan zich er iets bij voorstellen. Tegelijkertijd is het echter ook een containerbegrip dat op veel zaken betrekking kan hebben (zeggenschap, kwaliteit, schoolklimaat, bereikbaarheid van verantwoordelijken, beloning van bestuurders, gebouwen, anonimiteit, schoolkeuze en bureaucratie).¹ Bij aanvang van het vooronderzoek is, in overleg met ministerie, besloten om de volgende aspecten van menselijke maat in het onderzoek te betrekken:

- kwaliteit (in termen van onderwijsopbrengsten);
- schoolklimaat en anonimiteit (in termen van sociale cohesie);
- schoolkeuze (in termen van onderwijsaanbod en schoolkeuzevrijheid);
- zeggenschap en bereikbaarheid van verantwoordelijken ('de leraar als professional').²

Opzet

Het vooronderzoek begint met een verkenning van actuele beelden en standpunten over schaalgrootte in het publieke debat. Dit is gebeurd aan de hand van een documentenanalyse en telefonische interviews met betrokkenen uit de wetenschap, het onderwijsveld en de politiek. Vervolgens is in de Nederlandse en internationale literatuur gezocht naar wetenschappelijke onderbouwing voor de gevonden beelden en standpunten.

Beelden en standpunten over schaalgrootte in het publieke debat

De beelden die naar voren komen in het publieke debat over de effecten van schaalgrootte betreffen voornamelijk het veronderstelde negatieve effect van schaalgrootte op de sociale cohesie. In de media wordt gesproken over 'leerfabrieken' waarin leerlingen en docenten elkaar niet kennen en verkiezingsprogramma's van politieke partijen hebben het over de 'menselijke maat' die

¹ Zie de Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs 2008-2011 (OCW, 2008).

² Het onderzoek van RegioPlan richt zich dus niet op: beloning van bestuurders, gebouwen en bureaucratie.

uit het onderwijs is verdwenen. Ook in de interviews wordt steeds gerefereerd aan het gevaar dat leerlingen en docenten elkaar op grote scholen niet (goed) kennen en minder betrokken zijn. Het is volgens een aantal van de geïnterviewden mogelijk een grote school kleinschalig in te richten, waardoor binnen de afzonderlijke eenheden de leerlingen en docenten elkaar wel goed kennen. Daarbij hoeft ook een groot bestuur geen probleem te zijn voor de betrokkenheid, mits het gevoerde beleid transparant is voor de docenten en het bestuur waarborgt dat de autonomie van docenten behouden blijft.

Over het effect van schaalgrootte op de onderwijsopbrengsten komen uit het publieke debat geen uitgesproken standpunten naar voren. Het algemene beeld is dat dit verband in het Nederlandse voortgezet onderwijs niet sterk aanwezig is.

Over het onderwijsaanbod denkt men onder andere dat grote scholen meer middelen hebben, waardoor meer vakken kunnen worden aangeboden en specialistische expertise kan worden opgebouwd. De vrijheid van schoolkeuze van leerlingen komt minder sterk als beeld naar voren en is daarom niet betrokken in de literatuurstudie.

Over het algemeen is men van mening dat de leraar als professional op een grote school niet onder druk hoeft te staan. Een schoolorganisatie moet wel zo zijn ingericht dat een docent zijn autonomie in het klaslokaal kan behouden en daarnaast wordt betrokken bij de besluitvorming in de organisatie.

Wetenschappelijk onderzoek naar schaalgrootte

Gezien de methodologische beperkingen van het Nederlandse onderzoek naar de effecten van schaalgrootte, is er tot nu toe geen hard empirisch bewijs dat kleine scholen een positief effect hebben op de leerprestaties. In de Amerikaanse literatuur lijkt het wel een consistent gegeven dat de leerprestaties van leerlingen op kleine scholen beter zijn dan de prestaties van leerlingen op grote scholen. Vooral leerlingen uit achterstandsgroepen lijken baat te hebben bij een kleine schoolsetting. Verklaringen hiervoor worden in de Amerikaanse literatuur vooral gezocht in kenmerken die kunnen worden geschaard onder sociale cohesie. Op een kleine school is meer aandacht voor persoonlijke relaties waardoor leerlingen en docenten zich veiliger voelen en meer betrokken zijn bij de school. Docenten kennen de leerlingen op een kleine school beter, hebben een sterker verantwoordelijkheidsgevoel voor het leerproces van leerlingen en zien sneller welke leerlingen extra hulp nodig hebben. Een andere verklaring die in de Amerikaanse literatuur wordt genoemd, is dat het onderwijsaanbod op een kleine school meer wordt aangepast aan de leerbehoefte van leerlingen.

Het is moeilijk om te bepalen in hoeverre de gevonden empirische bevindingen in de Amerikaanse literatuur ook gelden voor de Nederlandse onderwijspraktijk. De effecten van schoolgrootte zijn in Amerika waarschijnlijk groter dan in Nederland omdat het voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten geen verschillende onderwijsniveaus kent, waardoor sprake is van grote niveauverschillen binnen scholen.

Wat betreft schoolomvang en sociale cohesie in de Nederlandse situatie zijn er aanwijzingen dat kleine scholen beter lijken te scoren op enkele aspecten van het pedagogisch en didactisch handelen van docenten. Ook is het welbevinden van leerlingen op kleine scholen iets groter dan op grote scholen en wordt de relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerling en docent als positiever ervaren. De effecten zijn echter gering en we vinden ze op een beperkt aantal aspecten van sociale cohesie. Wat betreft het onderwijsaanbod wijst Nederlands onderwijsonderzoek uit dat grote scholen meer middelen hebben om een vollediger onderwijsaanbod te creëren en innovatieve onderwijskundige experimenten te initiëren.

Wat betreft 'de leraar als professional', ten slotte, komt onder andere uit de literatuur naar voren dat de afstand tussen leerlingen, ouders en personeel aan de ene kant en het bestuur aan de andere kant groter is wanneer de eenheden groter zijn. Hierdoor neemt de invloed van leerlingen, ouders en personeel op het reilen en zeilen van de organisatie af.

Het vervolgonderzoek

Doel van het vervolgonderzoek was na te gaan in hoeverre de omvang en inrichting van scholen van invloed is op de betrokkenheid en inbreng bij het schoolbeleid van docenten en leerlingen en de door docenten ervaren schaalgrootte. Hierbij hebben we rekening willen houden met een veel geuite veronderstelling, namelijk dat grote scholen en/of vestigingen in Nederland veelal zouden zijn ingedeeld in kleinere afdelingen. Deze kleinschalige inrichting zou ervoor zorgen dat mogelijk schadelijke effecten van schaalgrootte zich niet voordoen. Of vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs wel of niet bestaan uit aparte afdelingen wordt echter niet geregistreerd. We zijn het vervolgonderzoek dan ook gestart met het verzamelen van gegevens over de mate waarin scholen voor voortgezet onderwijs zijn ingericht in 'kleinere eenheden' (door ons aangeduid met de term 'afdelingen').

Inrichting van scholen

Teneinde gegevens te verkrijgen over de inrichting van scholen zijn alle 548 directeuren van scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland (exclusief het praktijkonderwijs) per brief uitgenodigd om een vragenlijst op internet in te vullen over maximaal twee vestigingen van hun school. Aan dit verzoek hebben 165 schooldirecteuren gehoor gegeven: een respons van dertig procent. De analyses hebben plaatsgevonden over het uiteindelijke bestand met gegevens over 203 vestigingen van 158 verschillende scholen. Het zijn vooral directeuren van relatief grote vestigingen geweest die hebben gerespondeerd.

Het gemiddelde aantal leerlingen van de vestigingen in ons bestand ligt op 889 (met een minimum van 25 en een maximum van 3054). Bij verreweg de meeste vestigingen (80%) bevinden alle leerlingen zich in één gebouw.

Verder blijkt 41 procent van de vestigingen te zijn ingericht in afdelingen. Het gemiddelde aantal afdelingen per vestiging ligt op 3,6. De gemiddelde grootte van de afdelingen ligt op 362 leerlingen (met een minimum van 30 en een maximum van 1340). Van de afdelingen binnen vestigingen beschikt zestig procent over één of meer eigen docententeams. Gemiddeld is er sprake van vier afdelingsteams.

Tachtig procent van de afdelingen blijkt te beschikken over een eigen (midden)management. Dit afdelingsmanagement mag relatief vaak (geheel of gedeeltelijk) beslissen over bijna alle door ons genoemde aspecten van de organisatie. Uitzonderingen zijn: het taakbeleid, het formatie- en aannamebeleid en (in mindere mate) het rooster.

Betrokkenheid en invloed van docenten

Van de 158 directeuren die de internetvragenlijst over de inrichting van scholen hebben ingevuld, hebben wij er 57 bereid gevonden om een aantal vragenlijsten te verspreiden onder de docenten van de vestiging. In deze vragenlijst kregen docenten stellingen voorgelegd over zes verschillende aspecten van betrokkenheid en invloed en over de medezeggenschapsstructuur. Ook werd docenten gevraagd een oordeel te geven over de omvang van hun vestiging. De vragenlijst is ingevuld door 684 docenten, afkomstig van 54 verschillende vestigingen.

Uit de scores op de vragenlijst kwam naar voren dat de door docenten ervaren mate van betrokkenheid en invloed redelijk hoog is. De docenten scoren het laagst (3,4) op *Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen* en het hoogst (4,2) op *Bereidheid tot participatie*.³

Bij vier aspecten van betrokkenheid en invloed (*Betrokkenheid van docenten bij elkaar*, *Betrokkenheid bij leerlingen*, *Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management*, en *Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen*) bleek er sprake te zijn van verschillen tussen de vestigingen. Deze verschillen worden echter voor het grootste gedeelte (tussen de 87 en de 89%) veroorzaakt door kenmerken van individuele docenten, en slechts voor een klein gedeelte (tussen de 11 en de 13%) door kenmerken van vestigingen. Op dit moment beschikken we niet over voldoende informatie om antwoord te kunnen geven op de vraag waardoor de verschillen tussen vestigingen worden veroorzaakt. Uit de verklarende analyses komt in ieder geval consequent naar voren dat het leerlingaantal van de vestiging of de afdeling geen effect heeft.

Bij twee aspecten van betrokkenheid en invloed (*Betrokkenheid bij beleid* en *Bereidheid tot participatie*) bleek de spreiding in de scores geheel te worden veroorzaakt door kenmerken van individuele docenten. Hieruit kon worden geconcludeerd dat kenmerken van vestigingen geen effect hebben op de door

³ Het gaat hier om schalen die lopen van minimaal 1 tot maximaal 5.

docenten ervaren betrokkenheid bij het beleid en hun bereidheid tot participatie.

Tevens kwam uit de vragenlijst naar voren dat er sprake is van een relatief grote discrepantie tussen de gewenste en de ervaren invloed wanneer het gaat om de fysieke inrichting van de school/vestiging en om het taakbeleid. Docenten hebben op deze twee beleidsaspecten aanzienlijk minder invloed dan ze graag zouden willen.

Door docenten ervaren schaalgrootte

Van de 684 docenten die de vragenlijst hebben ingevuld, is ruim de helft (54%) tevreden met de omvang van de vestiging waar hij of zij werkzaam is. De door docenten ervaren omvang verschilt wel tussen de vestigingen, maar dit verschil blijkt voor het grootste gedeelte (83%) te worden veroorzaakt door kenmerken van de docenten zelf en voor slechts een klein gedeelte (17%) door kenmerken van de vestiging. Wanneer we de verschillen tussen vestigingen in ervaren omvang proberen te verklaren, vinden we twee geringe verbanden: hoe langer docenten op de school/vestiging werkzaam zijn, hoe eerder zij de school/vestiging als (te) groot ervaren en hoe meer leerlingen de school/vestiging heeft, hoe eerder docenten de vestiging als (te) groot ervaren.

Betrokkenheid en invloed van leerlingen

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen over leerlingen is gebruik gemaakt van het gegevensbestand van de Nationale Scholierenmonitor 2007. De Nationale Scholierenmonitor is een tweejaarlijks vragenlijstonderzoek onder leerlingen in het eerste, derde en vijfde leerjaar van het reguliere voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo). Uit de secundaire analyses die wij op dit bestand hebben verricht, kwam naar voren dat het leerlingaantal van de vestiging niet samenhangt met het schoolwelbevinden, de relaties tussen leerlingen, de relaties tussen leerlingen en docenten, en de door leerlingen ervaren mogelijkheden tot inspraak.

ALGEMENE INLEIDING

Aanleiding

Schaalgrootte in het onderwijs is een onderwerp dat vaak tot felle maatschappelijke discussies leidt. Nadat jarenlang is aangestuurd op schaalvergroting, is op dit moment de roep om kleinschaligheid een regelmatig terugkerend onderwerp onder politici, onderwijskundigen, ouders en mensen uit het onderwijs zelf. Het huidige kabinet heeft zich in het coalitieakkoord uitgesproken voor het kleinschalig organiseren van onderwijs, eventueel binnen grootschalige verbanden. De argumenten die in het publieke debat over schaalgrootte worden gebruikt, zijn gebaseerd op de vermeende (negatieve én positieve) effecten van grote scholen. Het gaat dan bijvoorbeeld om het gebrek aan sociale cohesie of veiligheid op grote scholen. Van de meeste veronderstelde effecten is echter niet bekend of deze een empirische basis hebben.

Twee deelonderzoeken

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft RegioPlan onderzoek gedaan naar de effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek bestond uit een vooronderzoek en een vervolgonderzoek.

Vooronderzoek

Het vooronderzoek was erop gericht de bestaande beelden en standpunten over schaalgrootte in het onderwijs in het publieke debat te verkennen en na te gaan welke wetenschappelijke kennis beschikbaar is over de effecten van schaalgrootte. Om de bestaande ideeën, beelden en opvattingen over schaalgrootte na te gaan, zijn opiniestukken bestudeerd en interviews gehouden. Om de empirische onderbouwing voor veronderstelde effecten van schaalgrootte te onderzoeken, is een literatuuronderzoek uitgevoerd in Nederlandse en internationale (wetenschappelijke) literatuur.

Vervolgonderzoek

Naar aanleiding van de bevindingen uit het vooronderzoek is een onderwerpkeuze gemaakt voor het vervolgonderzoek. Daarbij is een keuze gemaakt uit één van de vele thema's die met schaalgrootte worden geassocieerd: de effecten van schaalgrootte op de (onderlinge) betrokkenheid en invloed van leraren en leerlingen. Als separaat thema is ook de beleving van schaalgrootte door leraren onderzocht.

De onderzoeksvragen die in het vervolgonderzoek centraal staan zijn:

1. Wat is het effect van schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging of afdeling, op de manier waarop docenten de *schoolgrootte* beleven?
2. Wat is het effect van schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging of afdeling, op de mate waarin docenten *betrokkenheid en mogelijkheden tot inbreng* ervaren?
3. Hangt schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging, samen met het *schoolwelbevinden* van leerlingen?
4. Hangt schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging, samen met de *kwaliteit van de onderlinge relaties tussen leerlingen*?
5. Hangt schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging, samen met de *kwaliteit van de relaties tussen leerlingen en leraren*?
6. Hangt schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging, samen met door leerlingen *ervaren mogelijkheden tot inspraak*?

Een belangrijk uitgangspunt voor het vervolgonderzoek is dat we rekening hebben willen houden met een veel geuite veronderstelling, namelijk dat grote scholen en/of vestigingen in Nederland veelal zouden zijn ingedeeld in kleinere afdelingen. Deze kleinschalige inrichting zou ervoor zorgen dat mogelijk schadelijke effecten van schaalgrootte zich niet voordoen. Een eerste stap in het vervolgonderzoek was dan ook de inrichting van scholen te onderzoeken en de omvang van afdelingen in kaart te brengen.

De onderzoeksvragen zijn beantwoord door gebruik te maken van drie soorten onderzoeksgegevens. Allereerst zijn gegevens verzameld over de inrichting van scholen. Daarbij is ook nagegaan hoe de bevoegdheden en medezeggenschapsstructuur zijn georganiseerd. Om deze gegevens te verkrijgen zijn alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland (exclusief scholen voor praktijkonderwijs) benaderd met een enquête via internet. De enquête diende op vestigingsniveau te worden ingevuld. Scholen met meer dan twee vestigingen kregen het verzoek de enquête voor maximaal twee vestigingen in te vullen.

De tweede gegevensbron was een schriftelijke enquête onder docenten. Deze zijn benaderd via de directeuren die eerder de vragenlijsten op vestigingsniveau hadden ingevuld. De docenten kregen vragen voorgelegd over de onderlinge betrokkenheid bij docenten, de betrokkenheid bij leerlingen, ervaren mogelijkheden voor invloed op het schoolbeleid, bereidheid tot participatie in de besluitvorming op school en over de medezeggenschapsstructuur. Daarnaast werd hen gevraagd om een oordeel over de omvang van de vestiging waar zij werkzaam zijn.

De derde gegevensbron betreft gegevens die eerder zijn verzameld door Sardes in het kader van de scholierenmonitor 2007. Enquêteresultaten van leerlingen uit het voortgezet onderwijs over schoolwelbevinden, onderlinge relatie en mogelijkheden tot inspraak zijn in een secundaire analyse gerelateerd aan de omvang van de vestiging.

Indeling van het rapport

Het verdere rapport valt in twee delen uiteen. Deel 1 beschrijft de opzet, resultaten en conclusies van het vooronderzoek. Deel 2 omvat de opzet en resultaten van het vervolgonderzoek en de algemene conclusies. Beide delen hebben een eigen samenvatting.

DEEL 1

Vooronderzoek

1 INLEIDING

1.1 Aanleiding

Schaalgrootte in het onderwijs is een onderwerp dat vaak tot felle maatschappelijke discussies leidt. Nadat jarenlang is aangestuurd op schaalvergroting, is op dit moment de roep om kleinschaligheid een regelmatig terugkerend onderwerp onder politici, onderwijskundigen, ouders en mensen uit het onderwijs zelf. Het huidige kabinet heeft zich in het coalitieakkoord uitgesproken voor het kleinschalig organiseren van onderwijs, eventueel binnen grootschalige verbanden. De meeste argumenten die in het publieke debat over schaalgrootte worden gebruikt, zijn gebaseerd op de vermeende (negatieve én positieve) effecten van grote scholen. Van de meeste veronderstelde effecten is echter niet bekend of deze een empirische basis hebben.

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft RegioPlan gevraagd een onderzoek uit te voeren naar de effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek bestaat uit een vooronderzoek en een vervolgonderzoek. Bij het vooronderzoek gaat het allereerst om een verkenning van actuele beelden en standpunten over schaalgrootte in het publieke debat. Vervolgens zal in de Nederlandse en internationale literatuur worden gezocht naar wetenschappelijke onderbouwing voor de gevonden beelden en standpunten. Naar aanleiding van de bevindingen uit het vooronderzoek is een onderwerpkeuze gemaakt voor het vervolgonderzoek.

1.2 Begripsbepaling

Definitie van het begrip schaalgrootte

De discussie tussen voor- en tegenstanders van schaalvergroting wordt mogelijk vertroebeld door onduidelijkheid over de definitie van het begrip schaalgrootte. Er kunnen vier niveaus van schaalgrootte worden onderscheiden. De effecten van schaalgrootte kunnen spelen op het niveau van:

- besturen;
- scholen;
- vestigingen;
- klassen.

De maatschappelijke discussie over schaalgrootte spitst zich de afgelopen jaren veelal toe op schoolgrootte in termen van het aantal leerlingen dat een school bezoekt. Scholen in het voortgezet onderwijs bestaan echter vaak uit afzonderlijke vestigingen die een aparte organisatorische eenheid vormen, waardoor voor fysieke schaalgrootte 'vestiging' een meer relevante eenheid is voor onderzoek naar schaalgrootte (Onderwijsraad, 2005a). Binnen vestigingen en scholen wordt ook vaak gewerkt in afzonderlijke organisatorische een-

heden. Deze afzonderlijke eenheden kunnen bestaan uit bijvoorbeeld etages, vleugels of bijgebouwen. Tot nu toe is het niet mogelijk geweest om deze eenheden in onderzoek te betrekken omdat deze niet worden geregistreerd. Ook op het niveau van schoolbesturen kan naar schaalgrootte worden gekeken. Schaalgrootte refereert dan naar de omvang van bestuurlijke of administratieve eenheden, in termen van het aantal scholen, docenten of leerlingen binnen een bestuur. Ten slotte kunnen ook de effecten van de omvang van klassen worden bestudeerd. De omvang van een klas staat niet direct in relatie met de omvang van een school. Binnen grote scholen kan het aantal leerlingen per klas relatief klein zijn en omgekeerd kunnen binnen kleine scholen de klassen grootschalig zijn ingericht.

We richten ons in dit vooronderzoek vooral op de schaalgrootte op school-niveau of, wanneer een school uit meerdere vestigingen bestaat, op vestiging-niveau. We kiezen voor dit niveau omdat tussen scholen binnen één bestuur en tussen vestigingen binnen één school grote verschillen kunnen bestaan in de wijze waarop een school is ingericht. Ook is het zo dat een leerling die dagelijks naar een kleine vestiging gaat, niet hoeft te merken dat deze vestiging deel uitmaakt van een grote scholengemeenschap. Indien relevant, bespreken we ook de effecten van schaalverschillen op bestuursniveau omdat het beleid van een bestuur belangrijke implicaties kan hebben voor de onderliggende scholen. Op de effecten van schaalverschillen op het niveau van klassengrootte gaan we in het huidige onderzoek niet verder in.

Definitie van het begrip menselijke maat

Wanneer het in het publieke debat gaat om effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs, is 'menselijke maat' een veelgebruikt begrip. "*Scholen zijn leerfabrieken geworden en de menselijke maat is verdwenen.*" Achter het begrip menselijke maat gaan echter uiteenlopende opvattingen en wisselende beelden schuil. Menselijke maat is een containerbegrip dat wordt gebruikt voor zaken als: zeggenschap, kwaliteit, een veilig schoolklimaat, bereikbaarheid van verantwoordelijken, beloning van bestuurders, gebouwen, anonimiteit, schoolkeuze en bureaucratie.¹

In de kwaliteitsagenda VO 2008-2011 wordt gesteld dat het bij menselijke maat vooral gaat om de uitwerking van schaalgrootte op de mensen binnen de organisatie. Deze uitwerking is in de kwaliteitsagenda VO als volgt vastgelegd:

- *Sociale cohesie* De leerling voelt zich gekend door de leraar, medeleerlingen en anderen binnen de school.
- *Veiligheid* De leerling en de leraar voelen zich veilig.
- *Invloed en medezeggenschap* Leraren, leerlingen en ouders ervaren dat ze voldoende invloed op het schoolbeleid kunnen uitoefenen.
- *Schoolkeuzevrijheid* In de gemeente of de regio hebben ouders en leerlingen voldoende keuzevrijheid: er valt iets te kiezen in het onderwijsaanbod.

¹ Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs 2008-2011 (OCW, 2008).

1.3 Vraagstelling

De hoofdvraag voor het gehele onderzoek luidt:

Wat is de aard en omvang van effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs?

In het vooronderzoek willen we graag een antwoord geven op de volgende deelvragen:

1. Welke effecten worden in het politieke en maatschappelijke debat toegeschreven aan schaalgrootte in het voortgezet onderwijs?
2. Welke empirische onderbouwing is voor die beelden te vinden en welke vermeende effecten dienen nader te worden onderzocht?
3. Wat zijn de inhoudelijke en methodologische kenmerken van bestaand onderzoek en in welke mate beïnvloeden die de resultaten?
4. Zijn er blinde vlekken (ontbrekende kennis), lacunes en tegenstrijdigheden in bestaand onderzoek en, zo ja, hoe kan vervolgonderzoek hierin voorzien?
5. Welke gegevens zijn beschikbaar voor vervolgonderzoek naar schaalgrootte?

Bij aanvang van het vooronderzoek is in overleg met de opdrachtgever besloten om de volgende aspecten van menselijke maat in het vooronderzoek te betrekken:

- kwaliteit (in termen van onderwijsopbrengsten);
- schoolklimaat en anonimiteit (in termen van sociale cohesie);
- schoolkeuze (in termen van onderwijsaanbod en schoolkeuzevrijheid);
- zeggenschap en bereikbaarheid van verantwoordelijken ('de leraar als professional').²

Tegelijkertijd zal worden gekeken of er naast deze thema's nog actuele beelden bestaan die verwijzen naar andere thema's. De volgende aspecten van menselijke maat komen in het onderzoek dus niet aan de orde: beloning van bestuurders, gebouwen en bureaucratie. Ten slotte benadrukken we dat het onderzoek uitsluitend betrekking heeft op effecten van schaalgrootte. Schaalvergroting en schaalverkleining komen in het onderzoek niet aan de orde.

² De afbakening van thema's heeft plaatsgevonden voorafgaand aan de vaststelling van de Kwaliteitsagenda.

1.4 Onderzoeksopzet

Het vooronderzoek bestaat uit twee stappen:

1. Documentanalyse en interviews met woordvoerders over bestaande beelden van effecten van schaalgrootte in het publieke debat.
2. Bestudering van de bestaande Nederlandse en internationale literatuur over onderzoek naar schaalgrootte.

Stap 1. Documentanalyse en interviews

Het vooronderzoek heeft als startpunt de beelden in kaart te brengen die in het hedendaagse publieke debat bestaan over effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs. Op basis van krantenartikelen, beleidsnota's, opinie-stukken en programma's van politieke partijen hebben we een bronnenonderzoek uitgevoerd naar actuele standpunten over het onderwerp. In de inventarisatie beperkten we ons tot recente documenten vanaf 2000 tot en met 2007. Parallel hieraan hebben we telefonische interviews afgenomen met enerzijds deskundigen op het thema uit de wetenschap en anderzijds woordvoerders uit het onderwijsveld en politieke partijen. In de interviews hebben we doorgevraagd naar de onderliggende argumentatie van de actuele beelden en standpunten. Om het onderwerp van meerdere kanten te kunnen belichten, hebben belangenorganisaties van leraren, ouders en leerlingen zitting genomen in de begeleidingscommissie. Ook aan de leden van de commissie hebben we gevraagd naar hun standpunten en ideeën over het onderwerp. Dit deel van het vooronderzoek heeft geresulteerd in een overzicht van beelden en argumenten dat is gebruikt als uitgangspunt voor het zoeken naar relevante literatuur.

Stap 2. Uitgebreide bestudering van wetenschappelijke literatuur

De tweede stap is een wetenschappelijke onderbouwing zoeken voor de gevonden actuele beelden en argumenten. Over effecten van schaalverschillen in het voortgezet onderwijs is veel wetenschappelijke literatuur verschenen. Op basis van de in de eerste stap gevonden beelden, hebben we een literatuurlijst opgesteld met Nederlandse en internationale literatuur. Deze omvat zowel empirisch onderzoek als overzichtsartikelen waarin bestaand onderzoek bijeen werd gebracht. In de literatuurstudie is nagegaan welke empirische onderbouwing er bestaat voor de bestaande beelden over schaalverschillen in het voortgezet onderwijs en hoe de verrichte onderzoeken zich inhoudelijk en methodologisch tot elkaar verhouden. Het vervolgonderzoek is ingericht op basis van de resultaten van het literatuuronderzoek. Met het vervolgonderzoek wordt voor een deel voorzien in de beantwoording van vragen die na het vooronderzoek nog openstaan.

1.5 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 gaan we in op de actuele beelden van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs die leven in het publieke debat. Vervolgens beschrijven we in hoofdstuk 3 de resultaten van de literatuurstudie waarin we deze beelden toetsen met behulp van Nederlands en internationaal onderzoek.

2 EEN VERKENNING VAN DE ACTUELE BEELDEN

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de beelden die in het hedendaagse publieke debat bestaan over de effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs. Om deze beelden in kaart te brengen, zijn interviews afgenomen met sleutelfiguren uit de wetenschap, woordvoerders van politieke partijen en woordvoerders uit het onderwijsveld.¹ Om het onderwerp van meerdere kanten te kunnen belichten hebben belangenorganisaties van leraren, ouders en leerlingen zitting genomen in de begeleidingscommissie¹ en is tijdens de eerste bijeenkomst geïnventariseerd wat hun beelden zijn.

Daarnaast is in krantenarchieven, programma's van politieke partijen, beleidsnota's en opiniestukken gezocht naar actuele standpunten en de bijbehorende argumentatie in de politieke en maatschappelijke discussie. Hierbij is een selectie gemaakt van documenten vanaf het jaar 2000 tot en met het jaar 2007. De resultaten van de interviews en de documentenanalyse samen geven een indruk van de actuele beelden over de effecten van schaalgrootte in het publieke debat in Nederland. We willen benadrukken dat dit hoofdstuk geen uitputtende inventarisatie van meningen is, maar een beknopt overzicht dat als startpunt geldt voor het literatuuronderzoek.

2.2 Een schets van de ontwikkeling

2.2.1 Schaalvergroting in het onderwijs in Nederland

Vanaf midden jaren '80 tot midden jaren '90 gaf de overheid een impuls om te fuseren in het (hoger) beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, voortgezet onderwijs en primair onderwijs. Een afnemend leerlingaantal en de noodzaak tot bezuinigingen bleken hiervoor de belangrijkste drijfveren te zijn. De verwachting was dat de fusies zouden leiden tot kostenbesparingen en daarnaast tot een betere doorstroming, een groter aanbod van voorzieningen voor leerlingen en meer mogelijkheden voor professionalisering en specialisatie van het personeel.

Het fusieproces kwam pas echt goed op gang in 1992 bij de invoering van de basisvorming. Met de basisvorming werd niet alleen gestreefd naar een gemeenschappelijk vakkenpakket, maar ook de vorming van grotere en bredere scholen werd gestimuleerd. Dit laatste om de doorstroombmogelijkheden tussen schoolsoorten te vergroten en te voorkomen dat de basisvorming te veel een schoolsoortspecifieke inkleuring zou krijgen.

¹ In bijlage 1 staan de namen van de geïnterviewden en de leden van de begeleidingscommissie.

Het Sociaal Cultureel Planbureau heeft in 2002 nauwgezet in kaart gebracht welke veranderingen de schaalvergrotingsoperaties teweeg hebben gebracht in het aantal scholen voor voortgezet onderwijs. Tussen 1992 en 2000 is het aantal scholen voor voortgezet onderwijs meer dan gehalveerd van 1400 naar 600 scholen. De gemiddelde omvang van het aantal leerlingen op een school voor voortgezet onderwijs verdubbelde in dezelfde periode van 600 leerlingen naar ruim 1360 leerlingen. Kleine, vaak nog categorale scholen voor voortgezet onderwijs werden door de invoering van de basisvorming in 1992 gestimuleerd te fuseren tot brede scholengemeenschappen. In 1992 was nog 55 procent van het scholenaanbod categoriaal terwijl in 2000 het aandeel categorale scholen bleek te zijn teruggelopen tot minder dan twintig procent. Alleen de categorale gymnasia wisten hun zelfstandige positie te handhaven. Om de vorming van brede scholengemeenschappen te stimuleren, kregen scholen die fuseerden de mogelijkheid om een afzonderlijke school te laten voortbestaan als nevenvestiging. Van die mogelijkheid is in de fusiegolf van de jaren negentig ruimschoots gebruikgemaakt. Het totale aantal vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs liep dan ook veel minder sterk terug dan het aantal scholen (SCP, 2002).

In 2001 kwam de Tweede Kamer unaniem met een motie die verdere schaalvergroting moest tegengaan. De Kamerleden vroegen in deze motie aan de regering om concrete voorstellen voor instrumenten, die vorm konden geven aan kleinere schoollocaties dan wel een kleinschalige inrichting van bestaande scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Aan deze motie lag de veronderstelling ten grondslag dat kleinere scholen of eenheden een beter onderwijskundig en pedagogisch klimaat kunnen realiseren dan grotere scholen. Politieke partijen spraken in hun laatste verkiezingsprogramma's over het belang van het terugkeren van de menselijke maat in het onderwijs. Ook het kabinet heeft zich in het afgelopen coalitierapport *Samen Werken, Samen Leven* (CDA, PvdA en CU, 2007) uitgesproken voor het kleinschalig organiseren van onderwijs, eventueel binnen grootschalige verbanden.

2.2.2 De situatie in het voortgezet onderwijs

In het schooljaar 2006-2007 zag de situatie wat betreft het aantal scholen (BRIN-nummers) en het aantal leerlingen in Nederland in het totale voortgezet onderwijs (regulier voortgezet onderwijs, regionale opleidingscentra, agrarische opleidingscentra en praktijkonderwijs (pro)) er als volgt uit:²

- Er waren 363 besturen van vo-scholen.
- 76 procent van de besturen had één vo-school onder het bestuur.
- 15 procent van de besturen had naast één of meerdere vo-scholen ook minimaal één po-school onder het bestuur.
- Er waren 658 vo-scholen (exclusief zelfstandige pro-scholen: 548).
- 60 procent van de vo-scholen had één vestiging.
- Het gemiddeld aantal leerlingen per vo-bestuur was 2606 (exclusief

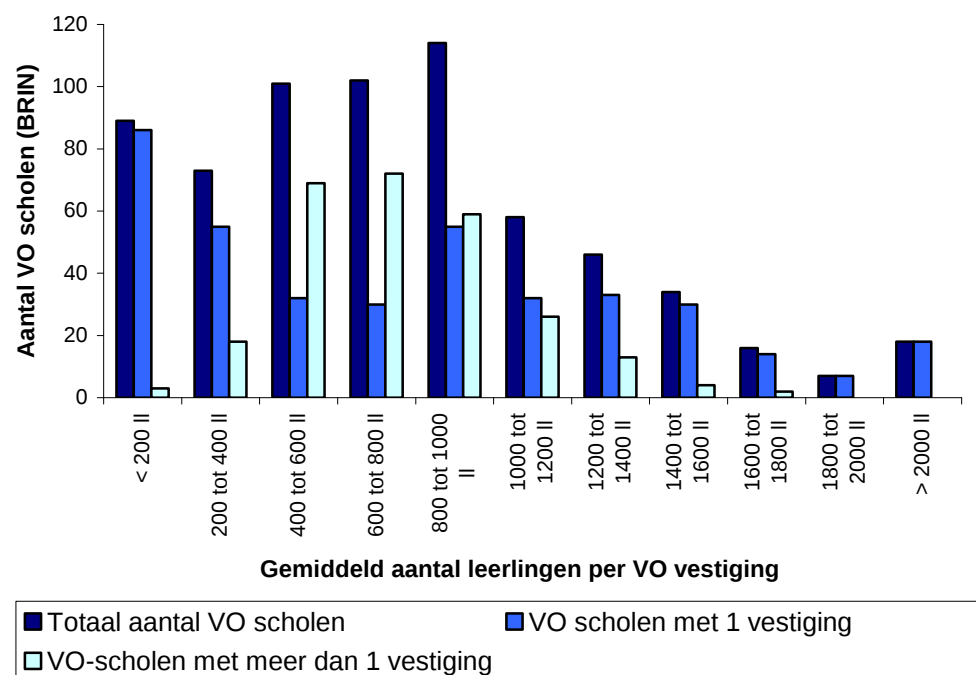
² We hebben hiervoor gebruikgemaakt van de gegevens van Cfi van 1 oktober 2006.

zelfstandige pro-scholen: 2877).

- Het gemiddeld aantal leerlingen per vo-school was 1438 (exclusief zelfstandige pro-scholen: 1690).
- Het gemiddeld aantal leerlingen per vestiging is 725 (exclusief zelfstandige pro-scholen: 777).

Wanneer we het gemiddeld aantal leerlingen per vestiging³ grafisch weer-
geven (figuur 2.1), zien we dat in het schooljaar 2006-2007 bijna driekwart van
de scholen vestingen had met gemiddeld minder dan 1000 leerlingen. Ruim
een derde van de vo-scholen met één vestiging (141 scholen) had minder dan
400 leerlingen. Toch waren er ook achttien scholen binnen deze categorie met
meer dan 2000 leerlingen. In de categorie vo-scholen met meer dan één
vestiging had driekwart een gemiddelde vestigingsgrootte tussen de 400 en
1000 leerlingen.

Figuur 2.1 Aantal vo-scholen per vestigingsgrootte categorie (N=658)



³ Opgemerkt moet worden dat dit een ruwe schatting is omdat het aantal leerlingen per vo-school is gedeeld door het aantal vestigingen. Hierbij hebben we de aanname gemaakt dat het aantal leerlingen van een school gelijkmatig over de vestigingen is verdeeld.

2.3 Actuele beelden

De laatste jaren komen van ouders, politici en deskundigen steeds meer geluiden dat de schaalvergroting dreigt door te schieten en in sommige gevallen al is doorgeschoten (Van de Venne, 2006). In de huidige paragraaf beschrijven we de beelden die naar voren zijn gekomen uit de documenten-analyse en interviews. Het gaat hierbij om ideeën, standpunten en argumenten en nadrukkelijk niet om vaststaande feiten. Alleen wanneer in de paragraaf een begrip wordt omschreven, hebben we gebruikgemaakt van literatuur-verwijzingen.

Diverse partijen hebben in de afgelopen jaren aangegeven dat zij voorstander zijn van kleinere scholen en dat de schaalvergroting in het onderwijs te ver is doorgeschoten. Hierbij wordt door elkaar heen naar het voortgezet onderwijs en naar het middelbaar beroepsonderwijs verwezen. Ook in de laatste verkiezingsprogramma's van verschillende grote politieke partijen wordt de omslag in het denken van schaalvergroting naar schaalverkleining zichtbaar: bijna alle grote partijen lijken afstand te doen van de schaalvergroting in het onderwijs. De door de woordvoerders van de politieke partijen hierbij genoemde argumenten zijn dat op grote scholen leerlingen en docenten zich een nummer zouden voelen en dat de leerprestaties, de sociale controle en de betrokkenheid te wensen overlaten. In een dergelijke omgeving is het volgens hen moeilijk een persoonlijke benadering van leerlingen te bewerkstelligen.

Er zijn echter ook minder uitgesproken standpunten. Volgens een bestuurder van een cluster van regionale opleidingcentra⁴ worden de kleine scholen van vroeger nu voorgespiegeld als mythische paradijzen. Dit beeld heeft volgens hem vooral betrekking op de 'kleinschalige gymnasiumschooltjes' van vroeger. Voormalig directeur van KPC Groep van den Heuvel⁵ is van mening dat een kleine overzichtelijke school onwenselijk is en in deze tijd onhaalbaar. Alle scholen zouden volgens hem de volle breedte van het voortgezet onderwijs moeten aanbieden, zodat scholen gelijkwaardig zijn en je eerlijke concurrentie krijgt. Hij voegt hier aan toe dat alleen grote scholen de middelen hebben om te investeren in moderne voorzieningen en apparatuur.

Hieronder zoomen we in op de gevonden beelden die betrekking hebben op de vier eerder gekozen thema's.

2.3.1 Beelden over onderwijsopbrengsten

Bij onderwijsopbrengsten gaat het om de output van het leerproces, zoals de prestaties van leerlingen, de doorstroom, de uitval van leerlingen en het slagingspercentage.

⁴ Uit: Lenssen, L. (2004, 24 september). Grote scholen zijn helemaal niet slecht. *Trouw*.

⁵ Uit: Molenaar, M. (2001, 6 juli). Kleine school gepasseerd station. *Algemeen Dagblad*.

Schoolprestaties, doorstroom en uitval

Het algemene beeld in het publieke debat is dat schoolgrootte geen direct effect heeft op de toetsresultaten van leerlingen. Kleine scholen hoeven volgens de meeste geïnterviewden niet per se hogere leerlingprestaties te hebben dan grote scholen. Men is het erover eens dat een leerling beter presteert in een setting waarin persoonlijke aandacht wordt gegeven en hij of zij de docenten en leerlingen kent. Een goed sociaal klimaat kan er voor zorgen dat leerlingen meer gemotiveerd raken en daardoor hogere cijfers halen. Hierdoor zal volgens de geïnterviewden ook het aantal leerlingen dat uitvalt gedurende de schoolloopbaan afnemen.

Uit een aantal interviews komt het beeld naar voren dat leerlingen op een grote school met meerdere schooltypen beter doorstromen dan leerlingen op een categorale school. De reden hiervoor zou zijn dat leerlingen op een brede school binnen dezelfde school en vaak binnen hetzelfde gebouw kunnen doorstromen, wat de stap veel kleiner maakt. Een betrokkene uit het onderwijsveld vult hierop aan dat het belangrijk is dat bijvoorbeeld een leerling van het vmbo ook contact heeft met een leerling van de havo, ook al kennen ze elkaar alleen van gezicht. Ook dit maakt de stap naar een ander schooltype volgens hem makkelijker, omdat ze zich kunnen identificeren met de andere leerlingen. De meningen zijn echter niet alleen maar positief. Eén van de geïnterviewden waarschuwt dat het gedifferentieerde onderwijsaanbod op grote scholen een negatief effect heeft op de onderwijsopbrengsten. “Leerlingen waar ‘iets mee is’ stromen massaal af onder het mom van: op een niveau lager gaat het vast beter”.

Leerlingen met een achterstand

In het publieke debat leeft het beeld dat in een grote school men de leerlingen minder goed kent waardoor leerlingen met een achterstand minder opvallen. In een krantenartikel⁶ maakt de voorzitter van de HBO-raad een aanvulling dat grote scholen te veel denken in termen van rendement. Moeilijke leerlingen renderen volgens deze betrokkene niet, die vallen uit en om die reden stoppen scholen weinig energie in moeilijke leerlingen. Volgens een directeur van een kleine school in het oosten van het land is de sociale controle veel groter dan op een grote school. De lijnen zijn kort en wanneer er een probleemleerling is, bespreken de docenten dat direct uitvoerig met elkaar.

Een tegengeluid hierop, afkomstig uit de interviews, is dat grote scholen meer mogelijkheden hebben om zwakke leerlingen te ondersteunen door specialisten. Ook kunnen zwakke leerlingen een aantal uren bij elkaar in een klas worden gezet waarbij aangepast lesmateriaal kan worden ingezet.

⁶ Doorduyn, Y. (2006, 3 oktober). Onderwijs mort over gebrek aan visie. *De Volkskrant*.

2.3.2 Beelden over sociale cohesie

Sociale cohesie is een breed begrip. Op basis van de literatuur kan sociale cohesie worden omschreven als een situatie waarin mensen een zekere band hebben, een aantal basale waarden delen, een gezamenlijke identiteit en vergelijkbare (levens)kansen hebben (Timmer, 2006). In het onderwijs staat bij het begrip sociale cohesie de verbondenheid tussen leerlingen onderling, tussen docenten onderling en tussen leerlingen en docenten centraal (Van de Venne, 2006; Onderwijsraad, 2005a).

Kennen en gekend worden

In het publieke debat komen verschillende aspecten naar voren die we onder sociale cohesie kunnen scharen. Het 'kennen en gekend worden' is de term die geïnterviewden - in relatie tot de effecten van schaalgrootte - het vaakst noemen. Ook de term 'menselijke maat' komt veelvuldig voor in kranten-artikelen en recente verkiezingsprogramma's van politieke partijen. Het beeld dat hieruit naar voren komt is dat de schaalvergroting in het onderwijs de menselijke maat aantast. Bij de term menselijke maat verwijzen de geïnterviewden naar de persoonlijke benadering van leerlingen en docenten op scholen. Een woordvoerder van een politieke partij legt het begrip menselijke maat uit als het 'wij-gevoel' op een school. Een school moet volgens haar niet zo groot worden dat leerlingen en docenten elkaar niet meer kennen.

Een ander aspect van sociale cohesie, dat door een betrokkene uit het onderwijsveld wordt genoemd, is de medezeggenschap van leerlingen. De stap voor een leerling om bijvoorbeeld in een medezeggenschapsraad van de school te gaan, is volgens hem in een grote school groter omdat leerlingen in een grote school het idee hebben weinig invloed te kunnen uitoefenen.

Het beeld dat wordt geschetst in kranten komt niet geheel overeen met het beeld dat naar voren komt uit interviews met deskundigen uit de wetenschap en woordvoerders uit het onderwijsveld en politieke partijen. Het beeld dat in de kranten wordt geschetst is dat leerlingen, leraren en ouders zich binnen een grote school minder gekend en minder betrokken voelen. De leerkrachten kennen de collega's en de leerlingen niet meer, waardoor de sociale controle en betrokkenheid te wensen over laat. Een woordvoerder van ouderbelangenorganisatie Ouders en Co stelt in een krantenartikel (2001)⁷ dat docenten elkaar op een grote school nauwelijks meer kennen, wat slecht is voor de collegialiteit.

In een aantal van de interviews wordt echter benadrukt dat het mogelijk is om een groot schoolgebouw op een kleinschalige wijze in te richten, waardoor het hierboven geschetste probleem zich niet hoeft voor te doen. Deze geïnterviewden onderkennen het probleem van grote scholen waarin leerlingen anoniem rondlopen, maar menen dat een fysiek groot gebouw op verschillende manieren kleinschalig kan worden ingericht. Bijvoorbeeld door een grote school op te delen in kleinere, overzichtelijke eenheden, zoals etages, vleu-

⁷ Molenaar, M. (2001, 6 juli). Kleine school gepasseerd station. *Algemeen Dagblad*.

gels of bijgebouwen. Ook in enkele partijprogramma's van politieke partijen staat dat binnen een grote school kleinschaligheid kan worden gecreëerd. In die programma's staat dat het aantal kinderen per locatie of eenheid moet worden beperkt door scholen in te delen in afdelingen. Een woordvoerder uit het onderwijsveld reageert hierop dat hij over het effect twijfelt omdat volgens hem een afdeling van bovenaf wordt aangestuurd.

Ook anderen zijn kritisch. Eén van hen geeft aan dat wanneer iedereen zijn eigen 'hoekje' heeft, er nog geen sprake is van een kleinschalige inrichting. Het gaat er volgens hem om dat leraren en leerlingen niet hoeven te pendelen en dat er de gelegenheid is om een eigen cultuurtje en betrokkenheid te creëren. Deze geïnterviewde wijst er tevens op, samen met nog een andere geïnterviewde, dat het effect van grote scholen mede afhankelijk is van de heterogeniteit van de leerlingpopulatie en daarmee ook het schoolniveau. Bij redelijk homogene groepen leerlingen, bijvoorbeeld havo/vwo-leerlingen kan een school wel wat groter zijn, maar als je praktisch en theoretisch onderwijs wordt gemengd, zoals op het vmbo gebeurt, wordt de diversiteit heel erg groot, waardoor je het risico loopt dat niemand zich meer bij elkaar op zijn gemak voelt.

Een groot bestuur hoeft volgens een aantal geïnterviewden niet te betekenen dat de betrokkenheid op de vestigingen kleiner is. Een betrokkene uit het onderwijsveld meent dat een schoolbestuur met honderd scholen door een goed beleid een grotere betrokkenheid op scholen kan creëren dan een éénpitter met een minder sterk beleid. Bijna alle geïnterviewden zijn het er over eens dat niet de bestuursgrootte, maar de organisatie de menselijke maat bepaalt. Een andere betrokkene uit het onderwijsveld voegt hier aan toe dat het in een klein bestuur echter wel makkelijker is om bestuursleden aan te spreken. Ook enkele geïnterviewden wijzen erop dat leraren, schoolleiders en bestuurders door de steeds verdergaande fusies in toenemende mate in aparte circuits verkeren, waardoor ze als het ware van elkaar vervreemd raken.

Veiligheid(sgevoel)

Wartoe kan een anonieme setting binnen een school, leiden? Volgens de betrokkenen neemt de sociale controle af en neemt (het gevoel van) onveiligheid toe. Ter illustratie wordt genoemd dat in sommige scholen leerlingen zelfs door allerlei detectiepoortjes worden geleid. Geert Mak⁸ haalt fel uit naar grote scholen en is van mening dat op een massaschool met de intimiteit ook het vertrouwen verdwijnt. Een weerwoord⁸ van een woordvoerder van vereniging van schoolmanagers hierop is dat grote scholen altijd de schuld krijgen als er iets gebeurt. *"Alsof dit automatisch grote leerfabrieken zijn waarin niemand elkaar kent."* Een bestuurder uit het onderwijsveld vult hierop aan dat er ook detectiepoortjes in kleine scholen staan. Of scholen beveiliging nodig hebben, hangt volgens deze persoon af van de omgeving waarin de scholen staan. Een kleine school in Amsterdam kan deze poortjes wel hebben, terwijl een grote

⁸ Grote school krijgt schuld van alles. (2004, 12 november). *Trouw*.

school in Zwolle ze niet plaatst. *“De poortjes hebben vooral tot doel om de verkeerde mensen buiten de school te houden.”* Ook voor het veiligheidsgevoel geldt volgens de geïnterviewden dat een kleinschalige inrichting van een schoolgebouw een oplossing is. Een woordvoerder van een politieke partij vult aan dat ook met de architectuur in een gebouw een gevoel van veiligheid kan worden gecreëerd.

2.3.3 Onderwijsaanbod en (school)keuzevrijheid

Een positief punt van grote scholen dat in de interviews vaak wordt genoemd, is dat grote scholen meer vakken kunnen aanbieden. Bijvoorbeeld omdat er meer middelen zijn om een docent aan te stellen die een vreemde taal gaat onderwijzen. Wetenschapper Dronkers⁹ stelt dat grote scholen, net als in het bedrijfsleven, meer mogelijkheden hebben in de vorm van geld en mensen om de prestaties te verbeteren. *“Daar kun je gebruik van maken, zeker wanneer een grote school daarbij zorgt dat leerlingen les krijgen in afzonderlijke, kleine eenheden.”* Volgens een woordvoerder van een politieke partij vragen kinderen van een school in deze tijd moderne ICT-voorzieningen waar een zekere schaalgrootte voor nodig is. Hij is van mening dat op een grote school makkelijker specialistische expertise kan worden opgebouwd. Een docent kan zich bijvoorbeeld gaan specialiseren in het afnemen van digitale toetsen. Een woordvoerder uit het onderwijsveld noemt het grote aantal docenten als voordeel van een grote school. Er zijn meer docenten dus absoluut gezien ook meer kennisbronnen. Een school kan volgens hem hier gebruik van maken door settings te creëren waarin ervaringen van docenten worden uitgewisseld.

Aan de vrijheid van schoolkeuze in relatie tot schaalgrootte hebben de geschreven media in de afgelopen jaren nauwelijks aandacht besteed. Uit de interviews komt naar voren dat leerlingen en hun ouders in hun woonregio voldoende keuze moeten hebben voor een school in het voortgezet onderwijs. Het gevaar bestaat volgens de geïnterviewden dat door grote besturen of grote scholen monopolies zijn ontstaan die de keuze tussen scholen voor ouders en leerlingen beperken. Het probleem zal voornamelijk in plattelandsgebieden spelen, maar over de ernst van dit probleem zijn de meningen verdeeld. Het probleem is volgens een betrokkene uit het onderwijsveld tweeledig. Wanneer alle scholen in een bepaald gebied onder één bestuur vallen en ouders krijgen een conflict met het bestuur hebben ze geen uitwijkmogelijkheden. Daarnaast kan volgens deze betrokkene ook op het onderwijskundig gebied de keuzevrijheid beperkt zijn. Wanneer een fusie er toe heeft geleid dat al het voortgezet onderwijs in een bepaald gebied is ondergebracht in één school met één onderwijskundig beleid is de keuzevrijheid ook beperkt. Een tegengeluid uit de interviews is dat fusies er in dunbevolkte gebieden vaak voor hebben gezorgd dat kleine vestigingen konden blijven voortbestaan, en schaalvergroting in dergelijke gebieden dus niet tot minder keuzevrijheid heeft geleid.

⁹ Grote scholen presteren beter dan kleine. (2004, 12 november). *Trouw*.

2.3.4 De leraar als 'professional'

Onder de noemer 'de leraar als professional' wordt in het debat over schaal-grootte vooral gedoeld op de invloed die een leraar heeft op de invulling van zijn vak. Uit de interviews komt naar voren dat een grote school geen probleem hoeft te zijn voor de positie van de leraar, mits het bestuur op een goede manier beleid hierop maakt. Er wordt op gewezen dat praktisch gezien een leraar het aantal leerlingen wel moet kunnen 'behappen' en daarnaast is het verplaatsen tussen verschillende locaties niet bevorderlijk voor het werk. Nog belangrijker is het volgens de geïnterviewden en de geschreven media dat de autonomie van een docent overeind blijft. De autonomie betekent volgens een woordvoerder uit het onderwijsveld dat een docent zelf oplossingen zoekt voor zijn problemen en niet ongevraagd oplossingen vanuit de directie krijgt aangedragen. Een docent moet de vrijheid behouden om in een klas op zijn eigen wijze de lessen uit te voeren. Volgens geïnterviewden is het daarbij belangrijk dat het bestuur frequent en helder communiceert met de docenten. Als voordeel wordt verschillende keren genoemd dat een docent in een groot bestuur meer doorgroeimogelijkheden heeft. Deze doorgroeimogelijkheden kunnen refereren aan zowel de managementambities van een docent als aan carrièreontwikkeling binnen het lerarenberoep. Er zijn geluiden in het publieke debat dat de leraar als professional onder druk is komen te staan op een grote school. Het beeld dat in de geschreven media naar voren komt is dat de toegenomen omvang van het management de greep op de onderwijsgegenden kan versterken.

Leo Prick beschrijft in een krantenartikel¹⁰ dat na de fusieprocessen veel besturen de dagelijkse praktijk in de verschillende scholen, zo veel mogelijk gelijk gingen schakelen. Deze onderwijskundige gelijkschakeling betekende een aanslag op de professionele autonomie die de docenten daarvoor altijd hadden gekend. Zo kon het gebeuren dat leraren werkvormen moesten gaan hanteren die zij niet geschikt achtten om te gebruiken in de klas. Of ze werden bijvoorbeeld van bovenaf verplicht de tafels en stoelen op een bepaalde manier op te stellen.

Eenzelfde beeld schetst een docent van een scholengemeenschap in Den Haag in een krantenartikel.¹¹ Ook op zijn school wilden managers hun invloed in de klas laten gelden. Direct na de fusie wilde de directie dat docenten op alle schoolvestigingen dezelfde lesmethode gingen gebruiken. De docenten kregen toen het gevoel dat er van alles van bovenaf werd gearachuteerd, zonder dat rekening werd gehouden met de werkvloer. Inmiddels heeft de directie besloten een stap terug te doen, wat de werkvloer waardeert.

Volgens Leo Prick betekenden de fusies voor de leraren het verlies van hun vertrouwde, kleinschalige werkomgeving.¹⁰ *"Ze moesten les gaan geven aan een type leerlingen waarmee ze niet vertrouwd waren, ze verkeerden soms jarenlang in onzekerheid over het voortbestaan van hun baan, zagen dat gewaardeerde collega's hun baan kwijtraakten, kwamen in een ander gebouw*

¹⁰ Prick, L. (2004, 8 mei). Tot hier en niet verder. *NRC Handelsblad*.

¹¹ De leraar heeft vijf lagen management boven zich. (2006, 30 oktober). *Zeeuwse Courant*.

met een andere baas". Bovendien werden de leraren volgens hem niet betrokken bij het schaalvergrotingsproces, wat de verhouding met het management alleen maar heeft verslechterd. Nathan Deen¹² voegt hieraan toe dat het ook niet helpt dat het management dat is ontstaan door de schaalvergroting, vaak wordt beloond met een veelvoud van een lerarensalaris.

Arnold Heertje¹³ benoemt het ontstaan van een managementlaag in het onderwijs als één van de grootste nadelen van de schaalvergroting. *'Elke manager stelt een adjunct aan, een adjunct een medewerker en een medewerker een assistent'. Door de omvang heeft het management haar greep op de onderwijsgevenden versterkt volgens Heertje. Eén van de geïnterviewden zegt ook: "Wanneer er teveel van bovenaf wordt bestuurd, weet men niet meer wat er onderop aan de hand is."*

Een woordvoerder uit het onderwijsveld beaamt dit en vindt dat er te veel lagen zijn op schoolniveau en dat scholen zouden moeten streven naar een platte organisatie. In zijn ogen is het nadeel wel dat er op deze manier minder carrièremogelijkheden voor docenten met managementambities ontstaan.

2.4 Conclusie

Wanneer we van de afgelopen jaren de berichten in de media over schaalgrootte bestuderen, zien we een overwegend negatieve toonzetting over de effecten van grote scholen. Uit de telefonische interviews met betrokkenen uit de wetenschap, het onderwijsveld en politieke partijen komen echter meer genuanceerde standpunten naar voren. Enkele geïnterviewden uit de wetenschap zijn van mening dat het onderwerp schaalgrootte in het voortgezet onderwijs op dit moment in de luwte ligt in het publieke debat in vergelijking met andere onderwijsthema's.

De inhoudelijke discussie wordt bemoeilijkt door het ontbreken van een gemeenschappelijk referentiepunt. Wat wordt nu precies verstaan onder grote scholen? Hieronder staat een beknopte samenvatting van de actuele beelden in het publieke debat over de effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs. De beelden die het sterkst leven, zijn de effecten van schaalgrootte op "kennen en gekend worden" (aspect van sociale cohesie), de effecten op onderwijsopbrengsten en de effecten op de positie van de leraar. De vrijheid van schoolkeuze van leerlingen en ouders komt minder sterk als beeld naar voren in de discussie en dit aspect laten we daarom in de literatuurstudie buiten beschouwing. Uit de documentenstudie en de interviews zijn geen beelden naar voren gekomen over thema's die van tevoren niet waren benoemd.

De discussie in de media heeft vooral betrekking op de menselijke maat die

¹² Deen, N. (2006, 12 juni). Alsjeblieft niet terug naar de school van Vroeger. *NRC Handelsblad*.

¹³ Heertje, A. (2006, 23 oktober). Lesfabrieken/Elke manager minder maakt onderwijs beter. *NRC Handelsblad*.

verdwenen is uit het onderwijs. In de geschreven pers wordt het beeld geschetst dat schaalvergroting leidt tot het ontstaan van 'leerfabrieken': grote anonieme scholen waar leraren en leerlingen elkaar nauwelijks kennen en waar sociale controle ontbreekt. Ook in de interviews werd steeds gerefereerd aan het 'kennen en gekend worden', wat in grote eenheden een probleem kan zijn. Tegelijkertijd wordt in een aantal interviews gezegd dat het goed mogelijk is een grote school kleinschalig in te richten. Hierdoor acht men het mogelijk dat binnen de afzonderlijke eenheden de leerlingen en docenten elkaar wel goed (leren) kennen, waardoor de voordelen van kleinschaligheid gaan gelden. Ook is men van mening dat op bestuursniveau het geen probleem hoeft te zijn dat meerdere scholen onder één bestuur vallen en bestuursleden niet (meer) in hetzelfde gebouw zitten, mits het bestuur een transparant beleid voert.

Als het gaat om de onderwijsopbrengsten, zijn de standpunten minder uitgesproken dan bij het aspect sociale cohesie. Het algemene beeld is dat schoolgrootte geen direct effect heeft op de toetsresultaten. Men denkt wel dat op een grote school meer wordt gespijeld en de uitval groter is. Er zou minder sociale controle zijn, waardoor spijbelgedrag vaker niet wordt opgemerkt. Over het onderwijsaanbod denkt men dat grote scholen meer middelen hebben, waardoor meer vakken kunnen worden aangeboden en specialistische expertise kan worden opgebouwd.

Over het algemeen is men van mening dat de leraar als 'professional' niet onder druk hoeft te staan op een grote school. Een schoolorganisatie moet zo ingericht zijn dat een docent zijn autonomie in het klaslokaal kan behouden en daarnaast betrokken wordt bij de besluitvorming in de organisatie. Anders ontstaat het gevaar dat het enthousiasme voor het primaire proces geleidelijk verloren gaat. Ook hier denkt men dat dit op een grote school wel mogelijk is, als het bestuur daarop beleid maakt. Als tegenbeeld wordt genoemd dat een grote schaal wel meer innovatie- en opleidingsmogelijkheden biedt en een docent meer doorgroeimogelijkheden heeft in een groot bestuur. Deze doorgroeimogelijkheden kunnen plaatsvinden zowel binnen het lerarenberoep (specialisering of verbreding) als buiten het lerarenberoep (management-functie).

3 LITERATUURONDERZOEK

3.1 Inleiding

In hoofdstuk 2 heeft u kunnen lezen dat in het publieke debat verschillende beelden bestaan over de effecten van schaalverschillen in het voortgezet onderwijs. Van de meeste van die veronderstelde effecten is echter niet bekend of zij een empirische basis hebben. In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van een verkenning naar de effecten van schoolgrootte in Nederlandse en internationale onderzoeksliteratuur. In het publieke debat bleek het effect van schoolgrootte op de keuzevrijheid van leerlingen en ouders niet centraal te staan. We hebben er daarom voor gekozen ons in deze literatuurverkenning te beperken tot de volgende gebieden:

- onderwijsopbrengsten;
- sociale cohesie;
- onderwijsaanbod (curriculum);
- de leraar als professional.

Centraal in de literatuurverkenning staat de vraag of en, indien aanwezig, welke schaalverschillen in het voortgezet onderwijs in (wetenschappelijk) onderzoek zijn gevonden. Ook besteden we aandacht aan de optimale schaal van een school en we inventariseren de resultaten van studies die hebben gekeken naar de effecten van grote scholen die kleinschalig zijn ingericht. We hebben ons voornamelijk gericht op recente literatuur vanaf het jaar 2000 tot en met het jaar 2007. Relevante studies die voor die tijd hebben plaatsgevonden, hebben we beschreven met behulp van overzichtsartikelen. Alleen wanneer uit een overzichtsartikel bleek dat een publicatie van voor 2000 relevant voor het huidige onderzoek kon zijn, is de betreffende publicatie eveneens meegenomen in de verkenning.

3.2 Methodologische kwaliteit van bestaand onderzoek

In Nederland is in de afgelopen jaren relatief weinig onderzoek uitgevoerd naar de effecten van schaalgrootte in het (voortgezet) onderwijs. Om deze reden zijn alle actuele Nederlandse studies over dit onderwerp in de literatuurstudie betrokken.¹ Daarentegen is er wel veel internationaal onderzoek uitgevoerd naar de effecten van schaalverschillen in het onderwijs. De Winter (2003) rapporteerde in zijn studie naar de effecten van schoolgrootte op het welbevinden van jongeren, dat een zoektocht in de sociaal-wetenschappelijke literatuur vanaf 1992 meer dan 570 (voornamelijk Amerikaanse) publicaties over schoolgrootte opleverde. Om betrouwbare uitspraken te kunnen doen,

¹ De Nederlandse studies die schoolgrootte uitsluitend als controlevariabele hebben gebruikt, hebben we niet meegenomen.

hebben we voorafgaand aan de literatuurverkenning enkele minimale eisen gesteld, waaraan de onderzoeken in de internationale onderzoekspublicaties zouden moeten voldoen. Hieronder staan de eisen gepresenteerd die gelden voor het kwantitatief onderzoek.

Minimale eisen kwantitatief (internationaal) onderzoek

- Bij metingen op schoolniveau is het aantal scholen in de steekproef minimaal twintig.
- Bij metingen op leerlingniveau is het aantal leerlingen in de steekproef minimaal 500.
- In het onderzoek is gecontroleerd op achtergrondvariabelen van leerlingen (sociaal-economische status, instapniveau) en bij voorkeur ook voor schoolkenmerken.

Daarnaast hebben we er op gelet dat de afhankelijke variabelen in het onderzoek duidelijk zijn geoperationaliseerd. Ook is bij voorkeur gebruikgemaakt van multilevel onderzoek waarbij gemeten is op het niveau van de leerling én het niveau van de school. Wanneer uitsluitend op schoolniveau wordt gemeten, krijgt iedere leerling dezelfde waarde op een schoolkenmerk. Door het toekennen van de waarde van een kenmerk op een hoger niveau (school) aan elk individu (leerling), wordt er niet voldaan aan de assumptie waarmee de betrouwbaarheid van statistische tests staat of valt, namelijk dat de observaties onderling onafhankelijk moeten zijn. Daardoor komen er te snel significante resultaten uit de analyses. Met een multilevel analyse is het mogelijk dat de metingen op verschillende niveaus of 'levels' (het schoolniveau en het leerlingniveau) apart en gelijktijdig worden opgenomen in de analyse, wat de onafhankelijkheid van de observaties en zo de betrouwbaarheid van de statistische tests ten goede komt. De variantie van de afhankelijke variabele wordt daarbij opgedeeld in een schoolcomponent en een leerlingcomponent. Als een kenmerk binnen scholen geen verschillen vertoont, is het een schoolkenmerk. Zijn er wel verschillen, dan is het een kenmerk van een lager niveau, dus in dit geval een leerlingkenmerk.

Alleen wanneer we relatief weinig onderbouwing konden vinden voor een bepaald aspect, hebben we ook studies meegenomen die niet (geheel) aan de minimale eisen voldoen. Uiteraard is hier dan wel vermelding van gemaakt in de tekst.

3.3 Methodische en culturele verschillen

Alvorens de resultaten te bespreken gaan we eerst kort in op de methodische verschillen van de bestudeerde studies. Omdat een groot deel van de bestudeerde studies is in Amerika uitgevoerd, zullen we in deze paragraaf ook de verschillen in het voortgezet onderwijs tussen Nederland en Amerika benoemen. De reden om deze methodische en culturele verschillen nu al te

beschrijven is dat het voor de lezer makkelijker is om de bevindingen te interpreteren als hij zich bewust is van deze verschillen.

Op het methodische vlak zijn grote verschillen tussen de beschreven studies waar te nemen, waardoor het vaak niet mogelijk is om de onderzoeken te vergelijken. Zo hanteren onderzoekers verschillende groottecategorieën om een grote en kleine school te definiëren. Ook de definitie van schoolgrootte is niet altijd eenduidig in de gepresenteerde onderzoeken. Gaat het om de grootte van afzonderlijke vestigingen en locaties, of gaat het om de grootte van een gehele school bestaande uit meerdere vestigingen? In het Nederlands onderzoek is alleen in de studie van de Inspectie voor het Onderwijs uit 2003 duidelijk beschreven dat gemeten is op afzonderlijke schooleenheid. Zelfs wanneer de grootte wel helder is gedefinieerd, kan een grote school die is ondergebracht in één fysiek gebouw, wel kleinschalig zijn opgebouwd. Dit wordt bijna nooit meegenomen in empirisch onderzoek.

Naast methodologische verschillen, zien we ook verschillen tussen het Nederlandse en het Amerikaanse voortgezet onderwijs. Allereerst kan een verschil in de gemiddelde schoolgrootte worden waargenomen. In Amerika zitten gemiddeld 887 leerlingen op een high school, terwijl in Nederland dit gemiddelde ligt op 725 leerlingen per vestiging.² Daarnaast is de spreiding van het gemiddelde aantal leerlingen op een school groot tussen de verschillende Amerikaanse staten: zo heeft een high school in de staat Florida gemiddeld 1745 leerlingen terwijl in de staat North Dakota het gemiddelde leerlingaantal van een high school op 200 ligt. In Nederland zijn daarentegen de regionale verschillen klein.

Luyten (1994) benoemt in zijn artikel een ander belangrijk verschil tussen de Nederlandse en Amerikaanse situatie. De effecten van schoolgrootte in Amerika zijn waarschijnlijk groter dan in Nederland omdat de niveauverschillen binnen Amerikaanse scholen veel groter zijn. In Nederland is het voortgezet onderwijs ingedeeld in verschillende niveaus (vmbo, havo, vwo) waardoor de samenstelling van leerlingen in een klas meer homogeen is. In Amerika gaan leerlingen op middelbaar onderwijsniveau naar één type school, waar een deel van het curriculum voor iedereen verplicht is en een deel kan worden gekozen. Ook bestaat in Amerika geen centrale eindtoets zoals in Nederland het eind-examen, waardoor het eindniveau op elke high school verschillend is.

Ten slotte is het aannemelijk dat de betrokkenheid van een leerling bij een school in Amerika groter is dan in Nederland. Op een Amerikaanse high school vinden veel activiteiten plaats, ook buiten de lessen, zoals eigen sportteams en theateractiviteiten.

² Dit gemiddelde is berekend op basis een CFI-bestand uit 2006 waarin per BRIN-nummer het aantal leerlingen is weergegeven. De som van het totaal aantal leerlingen is gedeeld door de som van het totaal aantal vestigingen.

3.4 Schoolgrootte en onderwijsopbrengsten



Onder onderwijsopbrengsten verstaan we de leerprestaties van leerlingen, de uitval van leerlingen, het spijbelgedrag en het slagingspercentage op een school. De onderwijsopbrengsten zoals hier gedefinieerd zijn op het niveau van de leerling gemeten. In deze paragraaf bespreken we de resultaten van studies uit zowel de Nederlandse als de internationale onderwijspraktijk.

3.4.1 Leerlingprestaties

Van de Venne (2006) concludeert in haar literatuuronderzoek dat in Nederland geen hard bewijs is dat kleine scholen een positief effect hebben op de leerprestaties. Omgekeerd is er ook geen bewijs dat grote scholen beter presteren dan kleine scholen. Van de Venne refereert onder andere aan het onderzoek van Luyten (1994), die geen relatie vond tussen de omvang van de scholen en de leerlingprestaties in het voortgezet onderwijs in Nederland, Zweden en de Verenigde Staten. Luyten heeft voor deze studie gebruikgemaakt van ruim 200 scholen in Nederland en heeft per school steeds één klas getoetst. Er zijn in het onderzoek vier schoolgrootte categorieën gehanteerd: minder dan 240 leerlingen, tussen 240 en 360 leerlingen, tussen 360 en 500 leerlingen en tussen 500 en 1000 leerlingen. Ruim 5000 Nederlandse leerlingen hebben twee prestatietoetsen gemaakt: wiskunde en algemene kennis. In het onderzoek is gecontroleerd op geslacht, sociaal-economische status (SES), motivatie en schoolniveau. De controlevariabele schoolniveau had alleen betrekking op de Nederlands en Zweedse onderwijspraktijk, want in de Verenigde Staten heeft het voortgezet onderwijs geen niveau indeling. In alle drie de bestudeerde landen heeft de schoolgrootte geen effect op de prestaties van de leerlingen. Opvallend is dat de SES³ van leerlingen in de Nederlandse situatie weinig invloed heeft op de prestaties, terwijl dit in Amerika juist wel een belangrijke voorspellende factor is. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in Amerika de verschillen in SES tussen leerlingen beduidend groter zijn dan in Nederland, wat het gevonden effect groter maakt. In Nederland is te verwachten dat binnen schooltypen leerlingen qua SES meer op elkaar lijken. Het onderzoek van Luyten is één van de weinige Nederlandse empirische studies naar de effecten van schoolgrootte, maar is uitgevoerd voorafgaand aan de schaalvergrotingsprocessen in Nederland. In

³ De sociaaleconomische status van een leerling verwijst naar het niveau van de opleiding, het inkomen en het beroep van de ouders van de leerling. Hoe hoger het opleidings-, beroeps- of inkomensniveau van de ouders, hoe hoger de sociaaleconomische status van de leerling.

deze situatie waren de scholen beduidend kleiner dan nu, waardoor de resultaten minder betekenisvol zijn voor de huidige situatie.

Eén van de weinige recente onderzoeken in Nederland naar de effecten van schoolgrootte op de onderwijsopbrengsten is uitgevoerd door de onderwijsinspectie (2003). De onderwijsinspectie heeft onderzoek uitgevoerd naar het effect van schoolgrootte op de kwaliteit van het onderwijs. In totaal zijn meer dan 8000 lessen bezocht op iets minder dan 500 scholen in het voortgezet onderwijs. Met de eenheid school wordt in dit onderzoek een onderwijskundige eenheid bedoeld met een eigen in- en uitstroom van leerlingen en een eigen onderwijskundig beleid. Deze onderwijskundige eenheid is niet op brinniveau, maar komt vaak overeen met een vestiging van een school. Per school is gekeken naar de onderwijsopbrengsten, het pedagogisch en didactisch handelen, de leerlingenbegeleiding en het schoolklimaat. Er is gecontroleerd voor de inrichting van de school (categoraal, niet categoraal, horizontaal gescheiden en verticaal gescheiden) en de samenstelling van de school (vmbo scholen, brede scholen, avo scholen). Voor het kwaliteitskenmerk onderwijsopbrengsten zijn drie indicatoren gehanteerd:

- de mate waarin leerlingen de onderbouw zonder vertraging doorlopen;
- de mate waarin leerlingen de bovenbouw zonder vertraging doorlopen;
- de gemiddelde examencijfers aan het eind van de opleiding.

Voor geen van de indicatoren zijn verschillen gevonden die toe te schrijven zijn aan de grootte, inrichting en samenstelling van de school. Het onderzoek is interessant omdat het een van de weinige onderzoeken is waarin is geprobeerd rekening te houden met de inrichting van de school in kleinere eenheden. Het geeft echter om verschillende redenen geen definitief antwoord op de vraag naar het effect van schoolgrootte. Ten eerste is in dit onderzoek niet gecontroleerd voor schoolkenmerken en leerlingkenmerken. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat de omgeving van de school (urbanisatiegraad) of de SES van de leerling relevante invloed hebben op de resultaten. Daarnaast zijn in dit onderzoek de analyses uitsluitend op schoolniveau uitgevoerd. Er is dus niet gekeken naar het effect van de school op individuele prestaties van leerlingen, hetgeen een vertekening van het schooleffect kan geven.

De kwaliteit van de scholen kan ook worden gemeten door te vragen naar de opinie van de gebruikers van het onderwijs. Het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) heeft in 2001 ouders met kinderen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs gevraagd naar hun tevredenheid met het onderwijs op de school van hun kinderen. Daarbij werd naar zeven kwaliteitskenmerken gevraagd, namelijk leerprestaties, leerlingbegeleiding, veilig schoolklimaat, preventie van spijbelen, stimuleren zelfstandigheid, begeleiding bij persoonlijke problemen, en rekening houden met de wensen van ouders. De omvang of de structuur van de school bleek niet samen te hangen met het oordeel dat de ouders geven over de kwaliteit van de school.

In de zoektocht naar internationale onderzoeksliteratuur over schaalverschillen in het voortgezet onderwijs, stuiten we vooral op Amerikaanse studies. In de

Verenigde Staten bestond eind jaren tachtig en begin jaren negentig grote aandacht voor de effecten van schoolgrootte. In de compilatiestudie van Cotton (1996) waarin 69 studies werden vergeleken, wezen de resultaten uit dat de helft van de studies aantoonde dat op kleine scholen de leerlingen beter presteren dan de leerlingen op grote scholen. In de andere helft van de studies werden geen significante verschillen gevonden. Geen van deze studies plaatsen grote scholen boven kleine scholen wat prestaties betreft. In een groot deel van deze studies was gecontroleerd voor achtergrondvariabelen (leerlingenmerken en docentenmerken). Raywid concludeerde twee jaar later, in 1998, in een overzichtsartikel dat er nu voldoende betrouwbaar bewijs was voor de positieve effecten van kleine scholen op het succes van leerlingen.

De grote longitudinale studie in het secundair onderwijs van Lee en Smith (1995, 1996, 1997) is zeer belangrijk geweest voor het onderzoek naar de effecten van schoolgrootte. Het gebruik van een grote landelijke steekproef met honderden scholen en duizenden leerlingen met twee meetmomenten en meerdere controlevariabelen hebben geleid tot consistente en betrouwbare bevindingen. Bijna alle studies naar effecten van schoolgrootte verwijzen naar de artikelen van Lee en Smith die gebaseerd zijn op de longitudinale dataset. Deze data zijn op twee meetmomenten verzameld in Amerika. In 1988 hebben meer dan twintigduizend leerlingen van gemiddeld dertien jaar (8th grade) afkomstig van ongeveer duizend verschillende scholen meegedaan met de Nationale Educatieve Longitudinale Studie. In deze meting hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld over de academische betrokkenheid (motivatie) en vier verschillende prestatietoetsen gemaakt. Twee jaar later is in 1990 een groot deel van de leerlingen weer getraceerd en heeft opnieuw deelgenomen aan het onderzoek. In de definitieve dataset bevinden zich bijna twaalf duizend leerlingen. In de studie is gecontroleerd op SES, minderheidstatus en geslacht. De variabele schoolgrootte is niet ingedeeld in categorieën, maar is als continue variabele in de analyses gebruikt. Daarnaast is gekeken in hoeverre op scholen gebruik is gemaakt van onderwijsvormen waar de nadruk ligt op persoonlijke relaties en samenwerking. In het onderzoek is op twee momenten gemeten (1988 en 1990), waardoor kon worden gekeken naar de invloed van het niveau van leerlingen twee jaar eerder. Hiervoor zijn de verschilcores tussen de prestatietoetsen op de twee momenten berekend. De onderzoekers concluderen vervolgens dat op scholen waar persoonlijke aandacht centraal stond leerlingen meer vorderingen maakten en daarnaast meer gemotiveerd waren in de lessen. Wanneer een vergelijking werd gemaakt tussen kleine en grote scholen, bleken kleine scholen vaker over een organisatiestructuur te beschikken waarin persoonlijke aandacht en samenwerking centraal stond. Leerlingen op kleine scholen hebben op alle vier de toetsen meer vooruitgang geboekt dan leerlingen op relatief grote scholen. Een ander belangrijke bevinding is dat de prestaties op kleine scholen gelijkmatiger verdeeld zijn over de groepen leerlingen. Hiermee wordt bedoeld dat de prestaties van leerlingen met een lage SES of uit een minderheidsgroep

relatief weinig verschillen met de prestaties van de leerlingen die niet tot een achterstandsgroep behoren.

Effecten groter in bovenbouw en voor het vak wiskunde

Hierboven hebben we beschreven dat uit de compilatiestudie van Cotton (1996) bleek dat de helft van Amerikaanse studies naar de effecten van schoolgrootte uitwijst dat kleine scholen betere prestaties behalen dan grote scholen, terwijl in de andere helft van de studies geen verschillen zijn gevonden tussen kleine en grote scholen. Opvallend is dat de effecten van schoolgrootte op de leerlingprestaties sterker zijn in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs (McMillen, 2004; Lee en Smith, 1997). In de midden- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn de verschillen tussen de prestaties van een kleine en grote school groter. Daarnaast is ook het vak waarin getoetst wordt bepalend voor de grootte van het effect. Zo verschillen wiskundeprestaties binnen kleine en grote scholen meer dan bijvoorbeeld taalprestaties.

Effecten groter voor leerlingen met een lage Sociaal Economische Status

In de samenvattende studie van Cotton (1996) werd geconcludeerd dat vooral leerlingen van een etnische minderheid en leerlingen met een lage SES betere prestaties behalen op een kleine school dan op een grote school. Ook in de eerder besproken longitudinale studie van Lee en Smith (1995 en 1997) op basis van een grote landelijke steekproef kwam naar voren dat vooral achterstandsleerlingen profiteren van kleine scholen. Recentelijk hebben Howley en Howley (2004) ook gebruikgemaakt van dezelfde dataset als Lee en Smith. Zij bevestigen dat leerlingen met een lage SES op een kleine school hogere resultaten dan op een grote school behalen op vier verschillende vakken (wiskunde, lezen, wetenschap en geschiedenis). Voor leerlingen met een hoge SES verschillen de prestaties op deze vier vakken echter niet tussen de twee schoolgroottes.

Effecten groter voor leerlingen met laag instapniveau

In relatief weinig studies is gekeken naar het instapniveau van leerlingen terwijl dit een belangrijke factor is voor de onderwijsopbrengsten van scholen. In de eerder besproken longitudinale studie van Lee en Smith (1995, 1996, 1997) is wel gecontroleerd op eerder behaalde prestaties van de leerlingen. Er zijn twee metingen verricht in het onderzoek. De eerste meting vond plaats bij de start van het voortgezet onderwijs en de tweede meting is twee jaar later afgenomen. De studie wees uit dat leerlingen op kleine scholen meer voorde- ringen maken in de prestaties dan leerlingen op grote scholen.

Ook McMillen (2004) heeft in zijn studie rekening gehouden met eerder behaalde prestaties van leerlingen. Hij heeft in North Carolina bij leerlingen op de basisschool, bij leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en bij leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs op twee momen- ten, met een tussenperiode van twee jaar, een test afgenomen waarin reken- en leesvaardigheid werd gemeten. De resultaten wijzen uit dat voor de leer-

lingen op de basisschool en de leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs de schoolgrootte gerelateerd was aan de prestatie, maar alleen in interactie met eerder behaalde prestaties. Leerlingen die op het eerste meetmoment onder het gemiddelde scoren verbeteren hun score op een grote school op het tweede meetmoment minder sterk dan leerlingen die op het eerste meetmoment op (of boven) het gemiddelde scoren. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (vanaf klas 3) blijken alleen blanke leerlingen en leerlingen met hoogopgeleide ouders te profiteren van grote scholen, terwijl leerlingen uit niet-blanke bevolkingsgroepen en leerlingen met laagopgeleide ouders vooral baat hebben bij de middelgrote scholen. Een kritische kanttekening bij dit onderzoek is dat de kleinste categorie schoolgrootte in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs bestaat uit scholen met minder dan 700 leerlingen. In vergelijking met de eerder besproken studies ligt de bovengrens van deze kleine schoolcategorie relatief hoog.

3.4.2 Spijbelgedrag en leerlinguitval

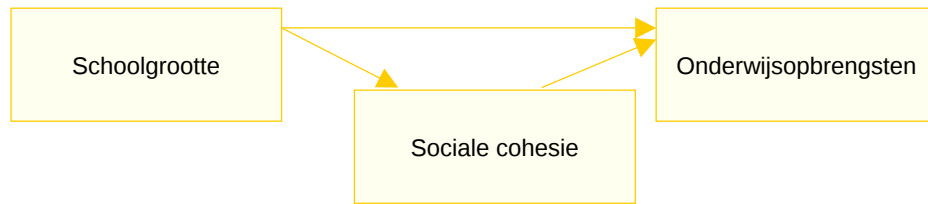
Uit het Nederlandse onderwijsonderzoek is niet gebleken dat schoolgrootte van invloed is op spijbelgedrag en schooluitval (Luyten et al. 2003, SCP, 2008). In de Amerikaanse literatuur is er wel sprake van effecten. Uit de eerder beschreven compilatiestudies van Cotton (1996 en 2001) en Raywid (1998) kwam naar voren dat naast de hogere leerprestaties, de leerlingen op een kleine school ook vaker in de lessen aanwezig zijn. Leerlingen op een kleine school die afkomstig zijn van een grote school lijken hun gedrag aan te passen en verschijnen in de nieuwe omgeving vaker in de lessen. De hogere leerprestaties en het positieve gedrag van de leerlingen op een kleine school hebben het gevolg dat minder leerlingen uitvallen, meer leerlingen een diploma behalen en meer leerlingen doorstromen naar het hoger onderwijs.

Samenvatting van de bevindingen

In Nederland is geen hard bewijs dat kleine scholen een positief effect hebben op de leerprestaties in het voortgezet onderwijs. In twee Nederlandse studies zijn geen verschillen in prestaties tussen kleine en grote scholen vastgesteld. De ouders van leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn ook even tevreden over de kwaliteit van kleine als grote scholen.

In Amerikaans onderzoek zijn de onderwijsopbrengsten in de vorm van prestaties van leerlingen talloze keren gemeten als functie van de schoolgrootte. Kleine scholen blijken beter te presteren dan grote scholen, hebben minder uitval en een hoger slagingspercentage. Vooral leerlingen met een lage sociaal economische status profiteren van een kleine schoolsetting. Daarnaast is het instapniveau van een leerling bepalend voor het effect van de omvang van een school. Leerlingen met een relatief laag instapniveau maken in de VS op grote scholen minder vorderingen dan leerlingen met een relatief hoog instapniveau.

3.5 Schoolgrootte en sociale cohesie - kennen en gekend worden



De vraag is nu of de relatie tussen schoolgrootte en onderwijsopbrengsten een direct verband is. Volgens McMillen (2004) is de grootte van een school een kenmerk van de organisatiestructuur dat geen direct effect heeft op de eerder besproken onderwijsopbrengsten. De schoolgrootte werkt door in de dagelijkse processen en interacties binnen een organisatie die bepalend kunnen zijn voor de mate waarin sociale cohesie tot stand wordt gebracht.

Onderzoek naar effectief onderwijs en leren in scholen laat zien dat de aspecten die onder sociale cohesie kunnen worden geschaard, belangrijke factoren zijn om een positieve leeromgeving te creëren (Westhuizen et al., 2005). Onder sociale cohesie op een school kunnen we verstaan de verbondenheid tussen leerlingen onderling, tussen docenten onderling en tussen leerlingen en docenten (Van de Venne, 2006; Onderwijsraad, 2005a). De in hoofdstuk 2 beschreven beelden uit het publieke debat wezen uit dat vooral het 'kennen en gekend worden' door betrokkenen werd genoemd als belangrijk aspect van sociale cohesie. In deze paragraaf staan daarom de persoonlijke relaties op scholen centraal. Indicatoren die hiermee samenhangen zijn het welbevinden van leerlingen en de veiligheid(sgevoelens) op een school. Daarnaast hebben we het 'kennen en gekend worden' breder geoperationaliseerd naar de (academische) betrokkenheid van leerlingen bij de school, het pedagogisch handelen van docenten en de mate waarin docenten zich verantwoordelijk voelen voor het leerproces van een leerling.

In deze paragraaf gaan we in op de effecten van schoolgrootte op enkele aspecten van sociale cohesie binnen het voortgezet onderwijs. We gaan eerst in op onderzoek dat heeft plaatsgevonden in de Nederlandse onderwijspraktijk en vervolgens richten we ons op het internationale onderzoek.

3.5.1 Een sociale en veilige omgeving

In het rapport van De Winter (2003) zijn de resultaten van twee kwantitatieve studies en één kwalitatieve studie gepresenteerd waarbij de focus lag op de effecten van schoolgrootte op het welbevinden van leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Het welbevinden is gemeten door een schriftelijke vragenlijst waarin gevraagd is naar onder andere alcoholgebruik, drugsgebruik, vriendschappen, geluksbeleving en schoolwaardering. Hoewel de verschillen klein zijn, is het welbevinden van leerlingen op relatief grote scholen in zijn algemeenheid lager dan op kleinere scholen. Leerlingen op

relatief kleine scholen blijken echter meer genotsmiddelen te gebruiken, worden vaker gepest (of pesten ze zelf) en zijn vaker bij vechtpartijen betrokken. De resultaten van de kwalitatieve studie waarin 54 leerlingen van twee middelbare scholen uit Amsterdam en Dronten zijn geïnterviewd over de organisatiekwaliteit, bevestigen dit beeld. De jongeren zijn op zoek naar de juiste mix tussen autonomie en binding. Ze willen de betrokkenheid van volwassenen voelen, maar de volwassenen moeten hen ook weer niet te dicht op de huid zitten. Er moet voldoende ruimte zijn voor eigen verantwoordelijkheid, maar liefst in een gestructureerde en veilige omgeving. In het onderzoek wordt niet gesproken over wat een optimale schaal van een school zou kunnen zijn. De opzet van de studies is niet vergelijkbaar. De categorie 'kleine school' is in de twee kwantitatieve studies gedefinieerd als respectievelijk minder dan 500 leerlingen en minder dan 750 leerlingen. Daarnaast zaten in de ene studie leerlingen van de eerste vier klassen van het voortgezet onderwijs, terwijl in de andere studie leerlingen in de brugklas, 5 havo of 5 vwo zaten. Op basis van de bevindingen kunnen we voorzichtig concluderen dat het welbevinden van leerlingen op een grote school in het voortgezet onderwijs lager is dan het welbevinden van leerlingen op minder grote scholen. Het gevonden effect in de studies is echter gering en het is niet mogelijk om de grens van een grote en kleine school vast te stellen.

Bij de bespreking van de relatie van schoolgrootte en onderwijsopbrengsten in de vorige paragraaf is het casusonderzoek van Baarda en Smets (2005) reeds aan de orde gekomen. De onderzoekers hebben ook gekeken naar de sociale cohesie per sector. De definitie van dit begrip is niet duidelijk gedefinieerd, maar er wordt wel steeds verwezen naar (het gevoel van) veiligheid op scholen. In de casus van het voortgezet onderwijs stellen de onderzoekers dat de sociale samenhang niet zozeer samenhangt met de bestuurlijke schaal. Het gaat vooral om de wijze waarop een school kleinschalig is georganiseerd binnen een grootschalig verband. *"De sociale samenhang in een (brede) school met tweeduizend leerlingen hoeft geen probleem te zijn, mits de school in een aantal herkenbare eenheden is opgedeeld."* Daarnaast stellen de onderzoekers dat de omgeving waarin de school staat bepalend is voor het veiligheidsbeleid van een school. *"In een omgeving waar sociale controle groot is, en dat komt buiten de steden relatief vaak voor, is minder noodzaak tot veiligheidsmaatregelen"*.

In een recente meting van de Nationale scholierenmonitor van Sardes (van der Vegt, den Blanken & Hoogeveen, 2005) zijn ruim 5000 leerlingen van het voortgezet onderwijs bevraagd naar thema's als schoolklimaat, welbevinden, motivatie en probleemgedrag. In dit onderzoek was de grootte van een school één van de achtergrondkenmerken die als variabele is meegenomen in de analyses. Er zijn enkele lichte effecten voor schoolgrootte gevonden. Op grote scholen wordt meer pestgedrag en lichte criminaliteit (vandalisme, diefstal en drugsgebruik) gesignaleerd dan op kleine scholen. Daarnaast ervaren leerlingen op een kleine school de relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docenten, positiever dan de leerlingen op grote scholen.

In Amerikaanse studies is overeenstemming dat kleine scholen een positieve sociale en academische omgeving bieden voor leerlingen. Cotton concludeert in twee compilatiestudies (1996 en 2001) dat leerlingen op een kleine school sterkere gevoelens van 'commitment' en betrokkenheid hebben dan leerlingen op een grote school. In dezelfde compilatiestudie concludeerde Cotton dat leerlingen op een kleine school actief deelnemen aan extracurriculaire activiteiten en dat ze daar vaker positieve relaties met andere leerlingen en docenten hebben. Relatief kleine scholen creëren een veilige omgeving voor leerlingen en docenten en iedereen leert elkaar kennen en vertrouwen. Op een grote school komen daarentegen meer incidenten van negatief sociaal gedrag voor. Volgens de samenvattende studie van Raywid (1998) ontwikkelen leerlingen in kleine scholen een gevoel van loyaliteit en commitment dat een positieve invloed heeft op het gedrag. Om deze reden komt volgens haar gewelddadig gedrag op kleine scholen minder vaak voor.

Hylden heeft in een samenvattend artikel (2005) enkele belangrijke onderscheidende kenmerken van kleine scholen benoemd. Volgens hem is het positieve schoolklimaat op een kleine school met hoge leerprestaties een gevolg van de persoonlijke aandacht, het vertrouwen en respect in de relationele sfeer, een gevoel van erbij horen, een sterke positieve ethos en een grotere verantwoordelijkheid.

In een recente studie van Jacobowitz en Weinstein (2007) is gekeken hoe kleine scholen met een hoog slagingspercentage zich nu onderscheiden van de scholen met een relatief laag slagingspercentage. De onderzoekers concluderen dat een schoolstructuur die aanmoedigt om professionele ervaringen van docenten te delen en academisch en persoonlijke ondersteuning biedt voor leerlingen, een gevoel van saamhorigheid tot stand brengt met gemeenschappelijke doelen waardoor een sterke verbondenheid ontstaat binnen een school.

3.5.2 De rol van de docent

De rol van de docent is ook een aspect dat onder sociale cohesie binnen een school kan worden geschaard. In het eerder beschreven Nederlandse onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2003) naar de effecten van schoolgrootte op de kwaliteit van het voortgezet onderwijs is ook gekeken naar het pedagogisch (en didactisch) handelen en de leerlingenbegeleiding. Voor deze kwaliteitskenmerken die de inspectie heeft gehanteerd zijn verschillende indicatoren gemeten. Er zijn voor de kwaliteitskenmerken geen verschillen gevonden tussen kleine (minder dan 500 leerlingen), middelgrote (500 tot 1000 leerlingen) en grote scholen (meer dan 1000 leerlingen). Alleen op enkele deelaspecten springt de kleine school er positief uit. Docenten stimuleren op kleine scholen meer dat leerlingen positief met elkaar omgaan. Ook houden docenten vaker rekening met niveauverschillen tussen leerlingen en stemmen ze vaker hun handelen af op het referentiekader van de groep leerlingen.

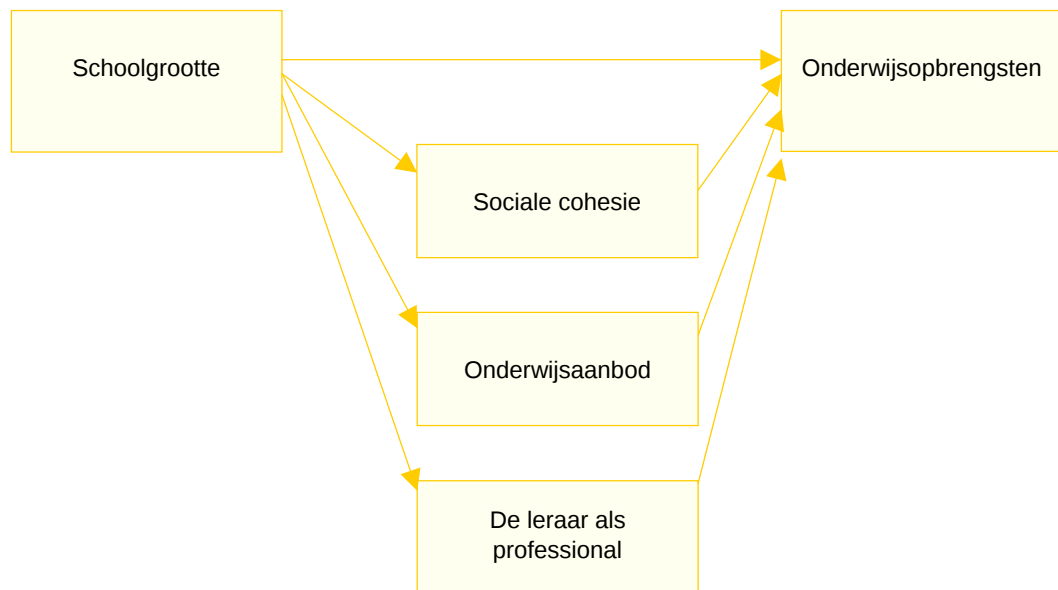
In Amerikaanse studies wordt enkele keren ingezoomd op de gezamenlijke verantwoordelijkheid van docenten voor het leerproces van leerlingen als aspect van sociale cohesie. Lee en Loeb (2000) hebben in een grootschalig onderzoek onder leerlingen van de hogere klassen op basisscholen in Chicago (grades 6 en 8) gekeken of de grootte van de school direct effect heeft op de leerprestaties of dat deze relatie via de gezamenlijke verantwoordelijkheid van de docenten loopt. De steekproef bestond uit ruim 260 scholen, meer dan 4.400 docenten en meer dan 22.000 leerlingen. De gezamenlijke verantwoordelijkheid van docenten is gemeten door elke docent te vragen in welke mate zijn collega's van de school zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de academische en sociale ontwikkeling van de leerlingen. Uit het onderzoek bleek dat op kleine scholen de leerlingen in een jaar tijd meer wiskunde leren dan de leerlingen op de overige scholen. In kleine scholen met minder dan 400 leerlingen voelen de docenten zich meer verantwoordelijk voor de leerprestaties van de leerlingen dan in de middelgrote (400 tot 750 leerlingen) en grote scholen (meer dan 750 leerlingen). De conclusie van het onderzoek is dat de relatie tussen schoolgrootte en de leerprestaties van leerlingen loopt via de gezamenlijke verantwoordelijkheid van docenten. Dit betekent dat de grootte van een school effect heeft op de mate waarin een docent zich verantwoordelijk voelt voor het leerproces van een leerling. Dit verantwoordelijkheidsgevoel van een docent beïnvloedt op haar beurt de leerprestaties. Een verklaring die de onderzoekers noemen is dat een kleine school persoonlijke sociale interacties tussen docenten en leerlingen op een school faciliteert. Docenten die vaker contact hebben met een kleinere groep leerlingen kennen deze leerlingen beter. Wanneer ze de leerlingen beter kennen, maken ze zich eerder zorgen bij slechte prestaties, bieden ze meer hulp om tot verbetering te komen en investeren grondiger in de verbetering van de school als geheel.

Samenvatting van de bevindingen

Er is in de Nederlandse onderwijspraktijk relatief weinig bekend over het effect van de omvang van een school op de sociale cohesie. Kleine scholen lijken beter te scoren op enkele aspecten van het pedagogisch en didactisch handelen van docenten. Daarnaast is het welbevinden van leerlingen op kleine scholen iets groter dan op grote scholen. Op kleine scholen wordt minder gepest en maken leerlingen zich minder vaak schuldig aan lichte criminaliteitsdelicten. Ook wordt de relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerling en docent op een kleine school als positiever ervaren. Het gevoel van veiligheid in een grote school hoeft geen probleem te zijn, mits school is opgedeeld in herkenbare eenheden.

In Amerikaanse studies naar de effecten van schoolomvang wordt de sociale cohesie binnen een school frequent als mogelijke verklaring gebruikt, maar wordt dat begrip lang niet altijd geoperationaliseerd en gemeten. In enkele studies is de collectieve verantwoordelijkheid van docenten en de betrokkenheid van leerlingen en docenten gemeten als verklarende variabelen voor het effect van schoolgrootte op onderwijsopbrengsten. Op een kleine school voelt een docent zich sterker verantwoordelijk voor het leerproces van de leerling, hetgeen de leeropbrengsten ten goede komt.

3.6 Schoolgrootte en andere factoren



Naast de sociale cohesie kunnen we nog enkele schoolkenmerken onderscheiden die ook in relatie kunnen staan met de grootte van de school. In deze paragraaf gaan we kijken naar de effecten van schoolgrootte op het onderwijsaanbod van een school en de professionaliteit van een docent.

3.6.1 Onderwijsaanbod (curriculum)

De resultaten van Nederlands en Amerikaans onderzoek zijn niet consistent als het gaat om het onderwijsaanbod op een kleine of grote school. In de casus van het voortgezet onderwijs van het onderzoek van Baarda en Smets (2005) kwam een belangrijk voordeel van een groot schoolbestuur naar voren. *“In een grote schoolverband is het beter mogelijk bestaande specialisaties en een volledige onderwijsaanbod in stand te houden.”* Met een specialisatie wordt verwezen naar bijvoorbeeld de aanstelling van vakdocenten voor specifieke, kleinere vakken. Een groot bestuur heeft vaak voldoende middelen om bijvoorbeeld een onderwijskundig experiment te starten. Op deze manier is het volgens de Nederlandse onderzoekers ook mogelijk om een innovatiesprong te maken.

De Amerikaanse onderzoekers Lee en Loeb (2000) zijn echter van mening dat kleine scholen ook op het gebied van het onderwijsaanbod in het voordeel zijn. Het curriculum op veel kleine scholen (minder dan 400 leerlingen) is meer aangepast aan de leerbehoefte, waardoor leerlingen hogere leerprestaties behalen. Deze prestaties zijn onafhankelijk van de interesse, sociale achtergrond en intelligentie van de leerling. Ook Hylden (2005) noemt in zijn overzichtsartikel dat op kleine scholen de curriculumspecialisatie, naast aspecten van sociale cohesie, één van de belangrijke kenmerken van kleine scholen is waardoor ze betere prestaties behalen.

3.6.2 De leraar als professional

Tevredenheid over het beroep

Uit Nederlands onderzoek naar de effecten van de fusies in het voortgezet onderwijs in de jaren negentig, kwam naar voren dat naast de gevolgen voor de organisatiestructuur en het management er ook sociaal-emotionele gevolgen konden worden waargenomen voor de mensen werkzaam in de schoolorganisaties. Docenten die op een school werkten waar geen fusie heeft plaatsgevonden, oordeelden positiever over hun beroep dan de docenten die wel ervaringen hadden met een fusie (Van de Venne, Bosma en Vermeulen, 1995a). Ruim tien jaar later lijken de docenten op grote scholen echter niet minder tevreden over hun beroep dan docenten op kleine scholen. Een recentelijk onderzoek (Vermeeren, 2007) wees uit dat er geen relatie is tussen de grootte van een school in het voortgezet onderwijs en de mate waarin docenten tevreden zijn over hun werk en werksituatie. In het onderzoek hebben bijna 3000 docenten in het voortgezet onderwijs een vragenlijst ingevuld over de arbeidssatisfactie en zijn aanvullend bij zes scholen casestudies uitgevoerd. Vooral de arbeidsinhoud is een bepalende factor voor de mate van arbeidssatisfactie van docenten. Het werk waarvoor zij hebben gekozen, speelt zich met name af in het klaslokaal. Volgens de onderzoeker is het wel belangrijk dat het aantal te begeleiden leerlingen niet te omvangrijk is, de omvang van de docententeams klein is en een schoolgebouw over voldoende fysieke ruimte beschikt. Er worden in het onderzoek echter geen aantallen genoemd over de ideale teamgrootte en het maximaal aantal te begeleiden leerlingen. In hetzelfde onderzoek kwam naar voren dat ook de grootte van het bestuur waar de school onder valt weinig invloed op de arbeidssatisfactie van docenten heeft. De docenten geven aan dat het contact met het bestuur minimaal is. Het bestuur wordt vaak gezien als het orgaan dat salarissen uitbetaalt en het personeelsbeleid bepaalt. Een grote school of bestuur heeft wel als voordeel dat het vaak meer baanzekerheid geeft en daarnaast meer carrièremogelijkheden voor het personeel biedt.

Afstand tussen bestuur en docenten

In een adviesrapport van de Onderwijsraad (2005a) wordt gesteld dat de afstand tussen leerlingen, ouders en personeel en de besturen van onderwijsinstellingen groter is wanneer de eenheden groter zijn en dat daardoor de invloed op het reilen en zeilen van de organisatie afneemt. Volgens de Onderwijsraad zijn onderlinge contacten en de besluitvorming op grote scholen formeler en dit maakt dat belanghebbenden zich minder in de eigen wensen en behoeften erkend voelen in de organisatie en ook minder betrokken raken. Het draagvlak van genomen besluiten door het bestuur kan hierdoor afnemen. De top-down managementstijl en de van bovenaf opgelegde structuurveranderingen staan vandaag de dag haaks op het paradigma dat het vertrouwen aan de professional moet worden teruggegeven (Van den Brink et al., 2005). Baarda en Smets (2005) benoemen in hun casusonderzoek dat het zeker waar is dat ouders, leerlingen en personeel minder aanwezig zijn in de managementstructuur en bovenschoolse voorzieningen die vaak ontstaan

door grootschalige fusies. In de casus van het voortgezet onderwijs voelt het personeel zich in eerste instantie verbonden met de vestiging waar men werkzaam is. De eigen instelling heeft volgens de onderzoekers de belangrijkste sleutel in handen om de betrokkenheid van deze groepen vorm te geven door hierop beleid te maken.

Recentelijk heeft het IVA (van der Neut, van Wolput & Kools, 2007), in opdracht van de Onderwijsraad, een studie uitgevoerd naar de positionering van de onderwijsprofessional. Hoewel in het onderzoek niet is gekeken naar de effecten van schoolgrootte, geven de resultaten wel een beeld in hoeverre docenten de inspraak binnen een school belangrijk achten. Voor dit onderzoek zijn secundaire analyses uitgevoerd op de data uit een landelijke enquête⁴ 'onderwijs aan woord'. Daarnaast zijn een deskresearch, telefonische interviews met sleutelfiguren en enkele casestudies uitgevoerd. De onderzoekers onderscheiden in het beschouwende hoofdstuk drie groepen docenten. Een groep (zeer) gemotiveerde docenten wil graag betrokkenheid bij en inspraak in de ontwikkeling van nieuw beleid. Een tweede groep docenten wil bewust niet participeren in beleidsontwikkeling van de school. Het gaat hier om bijvoorbeeld mensen met een parttime aanstelling of om mensen die van mening zijn dan anderen het prima voor hen kunnen doen. Tenslotte is er nog een groep ongemotiveerde docenten die 'gewoon willen lesgeven' en niks te maken willen hebben met de beleidsontwikkeling. Onder deze groep docenten bevinden zich ook docenten die in het verleden zeer enthousiast waren, maar die daarvan onvoldoende resultaat hebben gezien.

Professionele ontwikkeling van docenten

In het hierboven besproken onderzoek van het IVA (van der Neut, van Wolput & Kools, 2007) kwam ook naar voren dat docenten in het voortgezet onderwijs het belangrijk vinden om zichzelf te kunnen ontplooien in hun werk. Ook zijn ze van mening dat het werk zo georganiseerd moet zijn dat je gemakkelijk van elkaars kennis en ervaring gebruik kunt maken. Wanneer gevraagd wordt naar de tevredenheid van docenten, zijn ze over het laatst genoemde aspect het minst tevreden.

Aan de leraar als professional is in Amerikaans onderzoek relatief weinig aandacht geschonken. Jacobowitz en Weinstein (2007) hebben gekeken hoe kleine scholen in New York met relatief hoge onderwijsopbrengsten zich nu onderscheiden van kleine scholen die het minder goed doen. In drie kleine scholen met hoge onderwijsopbrengsten en drie kleine scholen met lage onderwijsopbrengsten hebben ze observaties uitgevoerd in klaslokalen en daarnaast docenten en directeurs geïnterviewd. Eén van de onderscheidende kenmerken was de professionele ontwikkeling van docenten. Dit stond centraal op de scholen met hoge onderwijsopbrengsten en werd door middel van forums aangemoedigd om de kennis en ervaring met elkaar te delen. De onderzoekers concluderen dat een schoolsetting waarin het delen van professionele ervaring tussen docenten wordt aangemoedigd, en voldoende acade-

⁴ De vragenlijst is uitgezet door de Stichting Beroepskwaliteit docenten en ander onderwijsend personeel (SBL). Ruim 3000 docenten uit het voortgezet onderwijs hebben deze vragenlijst in het voorjaar van 2006 ingevuld.

mische en persoonlijke ondersteuning van leerlingen wordt aangeboden, een gevoel van saamhorigheid tot stand brengt met gemeenschappelijke doelen waardoor een cohesie ontstaat binnen een school. In dit kwalitatief onderzoek is gebruikgemaakt van slechts zes scholen, wat de empirische onderbouwing minder sterk maakt. Bovendien is gekeken naar de professionele ontwikkeling van docenten op kleine scholen en is geen vergelijking gemaakt met grote scholen. Toch is de studie voldoende interessant om te beschrijven, omdat in Amerikaanse studies weinig aandacht is besteed aan de professionele ontwikkeling van docenten.

Samenvatting van de bevindingen

Nederlands onderwijsonderzoek wijst uit dat grote scholen meer middelen hebben om een vollediger onderwijsaanbod te creëren en innovatieve onderwijskundige experimenten te initiëren. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat juiste kleine scholen meer in staat zijn om het curriculum aan te passen aan de leerbehoefte van leerlingen.

De grootte van een school en de grootte van een bestuur hebben volgens Nederlands onderzoek geen effect op de arbeidssatisfactie van een leraar, mits er voldoende fysieke ruimte is in het schoolgebouw en de teams voldoende klein zijn. Een grote school of bestuur geeft wel meer carrière- en opleidingsmogelijkheden.

De afstand tussen - leerlingen, ouders en personeel - en het bestuur is in een grote school groter dan op een kleine school. Docenten kunnen in drie categorieën worden ingedeeld als het gaat om de motivatie die ze hebben om te participeren in de beleidsontwikkeling op een school. Het uitwisselen van kennis en ervaring onderling vinden docenten belangrijk maar kan nog wel worden verbeterd.

3.7 De optimale schaal en 'klein in groot'

3.7.1 De optimale schaal

De Onderwijsraad (2005a) spreekt in een adviesrapport over een spanningsveld als het gaat om de optimale schaal van een school. Leerlingen willen waarschijnlijk graag onderwijs in kleine herkenbare eenheden, maar hebben tegelijkertijd ook behoefte aan een ruim vakkenaanbod en onderwijs op maat. Ook voor docenten draagt kleinschalig ingericht onderwijs mogelijk bij aan het werkplezier, maar biedt een grotere schaal meer baanzekerheid en meer mogelijkheden tot functiedifferentiatie en ontwikkeling. En dan is er nog de overheid die maximale onderwijsopbrengsten wil tegen zo laag mogelijke kosten en ook de schoolbesturen hebben een budget waar ze het mee moeten doen.

Het sterke empirische bewijs in Amerikaanse studies over de voordelen van een kleine school, maakt dat de aandacht in de wetenschappelijke discussie is verplaatst naar andere gebieden. Eén van de onderwerpen die nu vaak wordt bestudeerd, is de optimale grootte van een school (Hylden, 2005).

Lee en Smith (1997) hebben in hun longitudinale onderzoek naar leerprestaties ook gekeken naar een optimale schoolgrootte. Wanneer het aantal

leerlingen op een school wordt afgezet tegen de behaalde prestaties van de school, laten de resultaten een zogenaamde U-curve zien. De ideale grootte van een school ligt volgens de onderzoekers tussen de 600 en 900 leerlingen. Binnen deze categorie behaalden leerlingen, na correctie op demografische en leerlingkenmerken (SES, geslacht, minderheidsgroep en eerder behaalde prestaties), de hoogste scores op taal en wiskunde. Howley en Howley (2004) hebben met behulp van dezelfde data ook naar de optimale schoolgrootte gekeken. Volgens hen loopt de relatie tussen schoolgrootte en prestatie meer lineair dan Lee en Smith veronderstellen en profiteren vooral leerlingen met een lage SES van een kleine schaal. De minimale (optimale) grootte van een school ligt volgens hen lager de 600 leerlingen. De onderzoekers noemen in het artikel echter niet een aangepaste ondergrens voor een kleine school.

3.7.2 Klein in groot

Het beeld in het publieke debat in Nederland is dat een grote school geen probleem hoeft te zijn, mits de school kleinschalig is ingericht. Van der Venne stelt op basis van een literatuurstudie in 2006 waarin ze zowel naar Nederlandse als internationale studies heeft gekeken dat er steeds meer aanwijzingen zijn dat het principe 'klein binnen groot' ten goede komt aan het welbevinden van leerlingen en professionals. De Nederlandse artikelen waarin uitspraken over dit principe worden gedaan, baseren zich echter niet op empirisch onderzoek. Volgens De Winter (2003) is schaal van groot belang, maar absoluut niet doorslaggevend. Hij verwijst naar verschillende voorbeelden in de praktijk waarin 'klein binnen groot' met succes wordt toegepast, bijvoorbeeld in de vorm van deelscholen en brugklasgebouwen. De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) pleit al langer voor het principe 'klein binnen groot'. Hiermee wordt bedoeld kleinschalig daar waar de primaire onderwijsinteractie plaatsvindt, en grootschalig in de backoffice. Een school op deze wijze organiseren heeft volgens de RMO gunstige effecten op kwaliteit en sociale cohesie (van de Venne, 2006).

Ook in Amerikaans onderzoek is weinig onderzoek gedaan naar de effecten van grote scholen die kleinschalig zijn ingericht. Enkele recente Amerikaanse studies besteden wel aandacht aan hoe kleine eenheden kunnen worden gecreëerd uit grote leereenheden (Cotton, 2001). Binnen een grote school, kunnen verschillende kleine scholen opereren met verschillende niveaus van autonomie. Ze hebben bijvoorbeeld hun eigen personeel en programma en selecteren zelf hun personeel en leerlingen.

Een kleine school is echter niet voldoende om de kwaliteit te verbeteren (Lee en Smith, 1997; Lee en Loeb, 2000). Het is echter wel een goed uitgangspunt om een pedagogische setting te creëren die ten goede komt aan het leerproces van de leerling. Het faciliteert het gebruik van organisatorische arrangementen en instructiemethoden die tot een positiever schoolklimaat leiden en uiteindelijk tot hogere prestaties.

In New York is begin jaren negentig het Coalition Campus Schools Project

gestart waarin grote scholen in het voortgezet onderwijs zijn vervangen door een aantal kleinere schooleenheden. De scholen zijn zeven jaar lang gevolgd en gedurende deze periode is data verzameld over de ervaringen en uitkomsten van deze scholen. Darling-Hammond en anderen (2002) hebben de resultaten hiervan beschreven en concludeerden dat de leerlingen op de nieuwe kleine scholen betere prestaties behaalden op wiskunde- en taaltoetsen, een hoger slagingspercentage hadden en vaker aanwezig waren in de lessen in vergelijking met de vroegere grote school. De nieuwe kleinschalige scholen deelden een aantal ontwerpkenmerken die bij hebben gedragen aan deze uitkomsten. Naast de grootte van de school hadden deze kenmerken vooral betrekking op de persoonlijke aandacht, de pedagogische benadering van docenten, een aangepast curriculum en een setting waarin samenwerking wordt gestimuleerd.

3.8 Conclusies van de literatuurverkenning

In Nederland zijn studies over de effecten van schoolgrootte beperkt voorhanden en niet eenduidig. Er is geen bewijs dat kleine scholen een positief effect hebben op de leerprestaties, of omgekeerd: dat grote scholen een negatief effect hebben op de leerprestaties. Verder is er in de Nederlandse onderwijspraktijk relatief weinig bekend over het effect van de omvang van een school op de sociale cohesie.

Uit kwalitatief Nederlands onderzoek kan worden geconcludeerd dat het onderwijsaanbod in grote scholen groter is omdat er meer middelen zijn om dit te creëren. Daar staat tegenover dat docenten op een kleine school leerlingen meer stimuleren om positief met elkaar om te gaan. Ook houden ze vaker rekening met niveauverschillen tussen leerlingen.

De grootte van een school en de grootte van een bestuur hebben volgens Nederlands onderzoek geen effect op de arbeidssatisfactie van een leraar, mits er voldoende fysieke ruimte is in het schoolgebouw en de teams voldoende klein zijn. De afstand tussen leerlingen, ouders en personeel enerzijds en het bestuur anderzijds is op een grote school wel groter dan op een kleine school. Ten slotte komen er, uit zowel Nederlandse als internationale studies, steeds meer aanwijzingen naar voren dat het principe 'klein binnen groot' waarschijnlijk en goede komt aan zowel leerlingen als professionals.

In de internationale literatuur, met name de Amerikaanse, is een grote aandacht voor de effecten van schoolgrootte op onderwijsopbrengsten. De beschreven effecten zijn vaak op het niveau van de leerlingen, zoals prestaties, uitval en slagingspercentage. In de Amerikaanse schoolsituatie lijkt het een consistent gegeven dat de leerprestaties van leerlingen op kleine scholen beter zijn dan de leerprestaties van leerlingen op grote scholen. Ook wordt op kleine scholen minder gespijeld, ligt het slagingspercentage hoger en is de uitval van leerlingen lager. Vooral kinderen met een lage sociaal-economische

status en kinderen uit minderheidsgroepen zijn sterk gebaat bij kleinere scholen.

De verklaringen waarom in Amerika op een kleine school beter wordt gepresteerd, liggen vooral op het gebied van aspecten die kunnen worden geschaard onder sociale cohesie op een school. Op een kleine school is meer aandacht voor persoonlijke relaties waardoor leerlingen en docenten zich veiliger voelen en meer betrokken zijn bij de school. Docenten kennen de leerlingen op een kleine school beter, hebben een sterker verantwoordelijkheidsgevoel voor het leerproces van leerlingen en zien sneller welke leerlingen extra hulp nodig hebben. Een andere verklaring die wordt genoemd voor het feit dat kleine scholen het beter doen, is dat het curriculum op veel kleine scholen meer aangepast is aan de leerbehoefte van leerlingen.

In hoeverre zijn de resultaten uit de Amerikaanse literatuur nu te vertalen naar de Nederlandse situatie? We kunnen veronderstellen dat enkele kenmerken die gelden voor een kleine school in Amerika ook zullen gelden voor een kleine school in Nederland. In een kleine schoolsetting zullen leerlingen en docenten elkaar beter kennen en is het waarschijnlijk dat docenten zich ook meer verantwoordelijk voelen voor het leerproces van een leerling. Echter, de heterogeniteit van de leerlingpopulatie in het Amerikaanse voortgezet onderwijs heeft mogelijk doorgewerkt in de empirische bevindingen. De mate waarin dit de vergelijkbaarheid tussen de Nederlandse en de Amerikaanse beïnvloedt, kunnen we niet goed beoordelen. Een belangrijk resultaat uit de Amerikaanse studies is het interactie-effect van schoolgrootte met eerder behaalde prestaties van leerlingen (het instapniveau). Vooral leerlingen met een laag instapniveau bleken op kleine scholen relatief meer vorderingen te maken. Het is moeilijk te voorspellen in hoeverre dit effect ook op een Nederlandse school zal optreden wanneer bijvoorbeeld op een kleine school alle leerlingen eenzelfde niveau hebben.

SAMENVATTING VAN HET VOORONDERZOEK

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) voert Regioplan een onderzoek uit naar de effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek bestaat uit twee delen: een vooronderzoek en een vervolgonderzoek. Bij het vooronderzoek gaat het om een verkenning van actuele beelden en standpunten over schaalgrootte in het publieke debat en een literatuurstudie naar de wetenschappelijke onderbouwing daarvan. Naar aanleiding van de bevindingen uit het vooronderzoek is een onderwerpkeuze gemaakt voor het vervolgonderzoek.

Reikwijdte van het onderzoek

Wanneer het in het publieke debat gaat om effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs, is 'menselijke maat' een veelgebruikt begrip. Het is een veelzeggend begrip: iedereen kan zich er iets bij voorstellen. Tegelijkertijd is het echter ook een containerbegrip dat op veel zaken betrekking kan hebben (zeggenschap, kwaliteit, schoolklimaat, bereikbaarheid van verantwoordelijken, beloning van bestuurders, gebouwen, anonimiteit, schoolkeuze en bureaucratie).¹ Bij aanvang van het vooronderzoek is, in overleg met ministerie, besloten om de volgende aspecten van menselijke maat in het onderzoek te betrekken:

- kwaliteit (in termen van onderwijsopbrengsten);
- schoolklimaat en anonimiteit (in termen van sociale cohesie);
- schoolkeuze (in termen van onderwijsaanbod en schoolkeuzevrijheid);
- zeggenschap en bereikbaarheid van verantwoordelijken ('de leraar als professional').²

Opzet van het vooronderzoek

Het vooronderzoek begint met een verkenning van actuele beelden en standpunten over schaalgrootte in het publieke debat. Dit is gebeurd aan de hand van een documentenanalyse en telefonische interviews met betrokkenen uit de wetenschap, het onderwijsveld en de politiek. Vervolgens is in de Nederlandse en internationale literatuur gezocht naar wetenschappelijke onderbouwing voor de gevonden beelden en standpunten.

Beelden en standpunten in het publieke debat

De beelden die naar voren komen in het publieke debat over de effecten van schaalgrootte betreffen voornamelijk het veronderstelde negatieve effect van schaalgrootte op de *sociale cohesie*. In de media wordt gesproken over 'leerfabrieken' waarin leerlingen en docenten elkaar niet kennen en verkiezingsprogramma's van politieke partijen hebben het over de 'menselijke maat' die

¹ Zie de Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs 2008-2011 (OCW, 2008).

² Het onderzoek van Regioplan richt zich dus niet op: beloning van bestuurders, gebouwen en bureaucratie.

uit het onderwijs is verdwenen. Ook in de interviews wordt steeds gerefereerd aan het gevaar dat leerlingen en docenten elkaar op grote scholen niet (goed) kennen en minder betrokken zijn. Het is volgens een aantal van de geïnterviewden mogelijk een grote school kleinschalig in te richten, waardoor binnen de afzonderlijke eenheden de leerlingen en docenten elkaar wel goed kennen. Daarbij hoeft ook een groot bestuur geen probleem te zijn voor de betrokkenheid, mits het gevoerde beleid transparant is voor de docenten en het bestuur waarborgt dat de autonomie van docenten behouden blijft.

Over het effect van schaalgrootte op de *onderwijsopbrengsten* komen uit het publieke debat geen uitgesproken standpunten naar voren. Het algemene beeld is dat dit verband in het Nederlandse voortgezet onderwijs niet sterk aanwezig is.

Over het *onderwijsaanbod* denkt men onder andere dat grote scholen meer middelen hebben, waardoor meer vakken kunnen worden aangeboden en specialistische expertise kan worden opgebouwd. De *vrijheid van schoolkeuze* van leerlingen komt minder sterk als beeld naar voren en is daarom niet betrokken in de literatuurstudie.

Over het algemeen is men van mening dat *de leraar als professional* op een grote school niet onder druk hoeft te staan. Een schoolorganisatie moet wel zo zijn ingericht dat een docent zijn autonomie in het klaslokaal kan behouden en daarnaast wordt betrokken bij de besluitvorming in de organisatie.

Wetenschappelijk onderzoek naar schaalgrootte

Gezien de methodologische beperkingen van het Nederlandse onderzoek naar de effecten van schaalgrootte, is er tot nu toe geen hard empirisch bewijs dat kleine scholen een positief effect hebben op de *leerprestaties*. In de Amerikaanse literatuur lijkt het wel een consistent gegeven dat de leerprestaties van leerlingen op kleine scholen beter zijn dan de prestaties van leerlingen op grote scholen. Vooral leerlingen uit achterstandsgroepen lijken baat te hebben bij een kleine schoolsetting. Verklaringen hiervoor worden in de Amerikaanse literatuur vooral gezocht in kenmerken die kunnen worden geschaard onder *sociale cohesie*. Op een kleine school is meer aandacht voor persoonlijke relaties waardoor leerlingen en docenten zich veiliger voelen en meer betrokken zijn bij de school. Docenten kennen de leerlingen op een kleine school beter, hebben een sterker verantwoordelijkheidsgevoel voor het leerproces van leerlingen en zien sneller welke leerlingen extra hulp nodig hebben. Een andere verklaring die in de Amerikaanse literatuur wordt genoemd, is dat het *onderwijsaanbod* op een kleine school meer wordt aangepast aan de leerbehoefte van leerlingen.

Het is moeilijk om te bepalen in hoeverre de gevonden empirische bevindingen in de Amerikaanse literatuur ook gelden voor de Nederlandse onderwijspraktijk. De effecten van schoolgrootte zijn in Amerika waarschijnlijk groter dan in Nederland omdat het voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten geen

verschillende onderwijsniveaus kent, waardoor sprake is van grote niveauverschillen binnen scholen.

Wat betreft schoolomvang en *sociale cohesie* in de Nederlandse situatie zijn er aanwijzingen dat kleine scholen beter lijken te scoren op enkele aspecten van het pedagogisch en didactisch handelen van docenten. Ook is het welbevinden van leerlingen op kleine scholen iets groter dan op grote scholen en wordt de relatie tussen leerlingen onderling en tussen leerling en docent als positiever ervaren. De effecten zijn echter gering en we vinden ze op een beperkt aantal aspecten van sociale cohesie. Wat betreft het *onderwijsaanbod* wijst Nederlands onderwijsonderzoek uit dat grote scholen meer middelen hebben om een vollediger onderwijsaanbod te creëren en innovatieve onderwijskundige experimenten te initiëren.

Wat betreft '*de leraar als professional*', ten slotte, komt onder andere uit de literatuur naar voren dat de afstand tussen leerlingen, ouders en personeel aan de ene kant en het bestuur aan de andere kant groter is wanneer de eenheden groter zijn. Hierdoor neemt de invloed van leerlingen, ouders en personeel op het reilen en zeilen van de organisatie af.

DEEL 2

Vervolgonderzoek

4 INLEIDING

4.1 Aanleiding en doelstellingen vervolgonderzoek

Op grond van het vooronderzoek, beleidsvragen en wensen van de begeleidingscommissie is gekozen om het vervolgonderzoek te richten op het thema betrokkenheid en invloed op scholen voor voortgezet onderwijs. De keuze van dit thema heeft als achtergrond dat het een van de aspecten van menselijke maat is waar vrijwel geen onderzoek naar is gedaan tot nu toe. De invloed van leraren (en leerlingen) staat tegelijkertijd sterk in de belangstelling. Zo is het actieplan Leerkracht¹ er mede op gericht om de leraar meer verantwoordelijkheid te geven voor ontwerp en uitvoering van het onderwijs én meer zeggenschap over het onderwijskundig beleid van de school. Naast dit centrale thema willen we in het onderzoek aandacht besteden aan de *subjectieve beleving* van schaalgrootte in het onderwijs, met andere woorden de beleving van menselijke maat.

Het doel van het onderzoek is na te gaan in hoeverre de omvang en inrichting van scholen van invloed is op de betrokkenheid en inbreng bij het schoolbeleid van leraren en leerlingen. We richten ons daarbij op onderlinge betrokkenheid bij leraren en betrokkenheid bij leerlingen, en (ervaren) mogelijkheden het schoolbeleid te beïnvloeden. Ook richten we ons op de vraag in hoeverre omvang en inrichting van de school van invloed is op de beleving die men heeft van de schoolgrootte.

Een belangrijke invalshoek voor het onderzoek is dat uit het vooronderzoek is gebleken dat het leerlingaantal van scholen waarschijnlijk niet het meest bepalend is voor de ervaren menselijke maat. In het vooronderzoek is naar voren gekomen dat het mogelijk is grote scholen kleinschalig in te richten, waardoor het eventuele schadelijke effect dat een grote school heeft op de 'menselijke maat' mogelijk wordt tenietgedaan. Het leerlingaantal van de kleinste organisatorische eenheden binnen scholen (bijvoorbeeld deelscholen of afdelingen) is daarmee een betere manier om schaalgrootte te meten dan het leerlingaantal van vestigingen of scholen. In hoeverre scholen en vestigingen voor voortgezet onderwijs in kleinere afdelingen zijn georganiseerd en hoe groot die afdelingen zijn, is echter niet bekend. Evenmin is bekend hoe bij een kleinschalige organisatie de managementstructuur is, en hoe binnen scholen de inbreng en medezeggenschap is georganiseerd. Het is dus van belang na te gaan hoe deze zaken liggen in het voortgezet onderwijs.

¹ Ministerie van OCW 2008, p. 13.

Het onderzoek bestaat daarmee twee deelthema's.

1. *Inrichting van scholen*
 - 2a *Betrokkenheid en invloed van leerkrachten bij het schoolbeleid*
 - 2b *Betrokkenheid en invloed van leerlingen bij het schoolbeleid*

In het onderstaande lichten we de twee thema's voor het vervolgonderzoek nader toe.

Ad 1: Inrichting van scholen

Scholen kunnen bestaan uit meerdere vestigingen, en vestigingen kunnen bestaan uit kleinere 'eenheden' (afdelingen, vleugels, deelscholen et cetera). In het vervolgonderzoek gaan we na in hoeverre scholen voor voortgezet onderwijs ingedeeld zijn in kleinere eenheden, welke omvang deze hebben, en wat de betekenis daarvan is voor invloed en betrokkenheid en de ervaren schaalgrootte. Verder bekijken we in hoeverre deze kleinere eenheden zelfstandig zijn. Heeft zo'n eenheid een eigen team en management, over welke zaken mag dat management beslissingen nemen? Binnen scholen bestaande uit meerdere vestigingen is het van belang te kijken naar zichtbaarheid van de MR op vestigingsniveau.

Relevante onderwerpen binnen het thema inrichting zijn:

- Wat is de fysieke indeling van scholen, tussen en binnen vestigingen?
- Waar is de indeling op gebaseerd: niveau, leeftijd, expliciet doel kleinschaligheid?
- Hoe groot zijn de fysieke eenheden?
- Hoeveel leerlingen en leraren horen er bij de eenheden?
- Hoe ervaren betrokkenen de omvang van de vestiging?
- Wat is de managementstructuur en hoe is de inbreng en medezeggenschap georganiseerd?

Ad 2. Betrokkenheid en invloed

We verwachten dat een inrichting in kleine eenheden kan leiden tot grotere betrokkenheid van leraren en leerlingen onderling en bij de school als geheel, en tot een sterkere gedeelde identiteit. Hiervoor zijn – weliswaar niet heel sterke – aanwijzingen in de literatuur. Mogelijk werkt de omvang van vestigingen of, indien aanwezig, kleinere eenheden ook door op de mogelijkheden die leraren en leerlingen ervaren om het management te benaderen en een inbreng te hebben in het schoolbeleid. Met andere woorden, functioneert zo'n school meer als een democratische gemeenschap en minder als een leerfabriek?

Overigens verwachten we niet dat omvang van de kleinere eenheden hier allesbepalend is. Veel hangt waarschijnlijk af van de inspraakstructuren, en de mate waarin die kleinere eenheden centraal worden aangestuurd. Ook zou de bestuursomvang een rol kunnen spelen. Op een school die deel uitmaakt van een groter bestuur zullen leraren over bepaalde onderwerpen niet bij de eigen

schoolleiding of MR terechtkunnen, maar zich tot de GMR moeten wenden. In dit onderzoek brengen we ook hierover gegevens in beeld.²

Relevante deelaspecten van betrokkenheid en invloed bij het schoolbeleid zijn

- In welke mate voelen leraren zich betrokken bij de school, bij de leerlingen en bij elkaar? (betrokkenheid)
- In welke mate voelen leerlingen zich betrokken bij de school en bij elkaar?
- Is men bereid tot participeren in besluitvorming op school, bijvoorbeeld door zitting te nemen in de MR? (participatie)
- Heeft men het idee dat men invloed kan uitoefenen op het beleid van de school? (vertrouwen)
- In welke mate ervaart men toegankelijkheid van (geledingen binnen) de school? (benaderbaarheid)

4.2 Vraagstelling

Het doel van het vervolgonderzoek is na te gaan in hoeverre de omvang en inrichting van scholen van invloed is op de ervaren schaalgrootte en op de inbreng en betrokkenheid bij het schoolbeleid van zowel leraren als leerlingen.

Leraren

Dit doel hebben wij voor leraren geoperationaliseerd aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is het effect van schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging of afdeling, op de manier waarop docenten de schoolgrootte beleven?
2. Wat is het effect van schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging of afdeling, op de mate waarin docenten betrokkenheid en mogelijkheden tot inbreng ervaren?

Leerlingen

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen over leerlingen beschikken we over het gegevensbestand van de Nationale Scholierenmonitor 2007.

Vanwege de 'grenzen' aan dit bestand³ beperken we ons voor leerlingen tot de tweede onderzoeksvraag, die we als volgt hebben geoperationaliseerd:

1. Hangt schoolgrootte (leerlingaantal per vestiging) samen met het *schoolwelbevinden* van leerlingen?
2. Hangt schoolgrootte (leerlingaantal per vestiging) samen met de *kwaliteit van de onderlinge relaties tussen leerlingen*?
3. Hangt schoolgrootte (leerlingaantal per vestiging) samen met de *kwaliteit*

² In de onderzoeksopzet is wel voorzien in gegevensverzameling en beschrijvende analyses over deze onderwerpen, maar in de verklarende analyses blijven deze buiten beschouwing.

³ In de scholierenmonitor is niet gevraagd hoe leerlingen de omvang van hun school beleven. Tevens beschikken we niet over de inrichtingsgegevens van de meeste (37 van de 45) vestigingen/scholen die aan de scholierenmonitor hebben meegedaan.

van de relaties tussen leerlingen en leraren?

4. Hangt schoolgrootte (leerlingaantal per vestiging) samen met door leerlingen ervaren mogelijkheden tot inspraak?

Om deze vragen te beantwoorden hebben we gegevens verzameld over vier verschillende soorten variabelen: schaalgrootte, inrichting van scholen, beleefde schoolgrootte en beleefde betrokkenheid & invloed.

Bij **schaalgrootte** gaat het om:

- het aantal leerlingen per vestiging;
- het aantal leerlingen per afdeling indien een vestiging is ingedeeld in afdelingen.

Bij de **inrichting** van scholen gaat het om:

- het aantal kleinere eenheden waaruit de school/vestiging bestaat;
- waar die indeling op is gebaseerd (niveau, leeftijd of met kleinschaligheid als expliciet doel);
- de management- en medezeggenschapsstructuur.⁴

Wat betreft de 'kleinere eenheden' binnen de school moet er sprake zijn van fysieke gebondenheid voor de leerlingen: ze volgen het overgrote deel van hun lessen binnen die eenheid. Ook kan er bij zo'n afzonderlijk eenheid sprake zijn van een apart lerarenteam, waarbij leraren het overgrote deel van de lessen op een afdeling geven.

Om de **beleefde schoolgrootte** en **beleefde betrokkenheid & invloed** te onderzoeken hebben we variabelen geconstrueerd met behulp van enquête-vragen op de eerder genoemde onderwerpen:

Leraren

- betrokkenheid van leraren bij elkaar;
- betrokkenheid van leraren bij leerlingen;
- bereidheid tot participatie;
- betrokkenheid bij beleid van de school;
- vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen;
- toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management.

Leerlingen

- schoolwelbevinden;
- onderlinge relaties tussen leerlingen;
- relaties tussen leerlingen en docenten;
- de door leerlingen ervaren mogelijkheden tot inspraak.

⁴ Deze gegevens worden beschreven in hoofdstuk 5 en 6. Ze worden echter niet betrokken bij de beantwoording van onderzoeksvragen over betrokkenheid, invloed en beleefde menselijke maat.

Aangezien betrokkenheid en invloed naar verwachting niet hoofdzakelijk worden bepaald door schaalgrootte en inrichting van de school, maar ook door persoonlijke kenmerken en beroepsopvatting, hebben we ten slotte gegevens verzameld over aantal relevante achtergrondkenmerken van leraren. Het gaat om de volgende kenmerken die van invloed kunnen zijn op de ervaren schoolgrootte en de ervaren betrokkenheid en invloed: leeftijd, geslacht, opleidingsniveau, hoe lang een leraar al op de school werkzaam is en het onderwijsniveau waarop men lesgeeft.

4.3 Aanpak en methode

Het vervolgonderzoek bestaat uit een beschrijvend en een verklarend gedeelte. De beschrijving heeft betrekking op de inrichting van scholen en op de gegevens over de ervaren schoolgrootte, betrokkenheid en invloed. In het verklarende gedeelte onderzoeken we de invloed van schaalgrootte op de ervaren schaalgrootte, betrokkenheid en invloed.

De gegevens die we hiervoor nodig hadden, zijn verzameld in twee fasen. In de eerste fase zijn gegevens over de inrichting van scholen verzameld. In de tweede fase zijn gegevens over leraren verzameld. Beide gegevensverzamelingen betroffen een enquêteonderzoek. Daarnaast is een secundaire analyse uitgevoerd op reeds bestaande gegevens van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Daartoe konden we gebruikmaken van het gegevensbestand van de Nationale Scholierenmonitor 2007. Onderstaand overzicht geeft kort de steekproefomvang en respons weer van de enquête onder scholen en de enquête onder leraren. Voor een uitgebreidere beschrijving van de onderzoeksmethodiek verwijzen we naar de afzonderlijke hoofdstukken.

Tabel 4.1 **Overzicht steekproeven en respons**

Onderdeel	Steekproef	Respons
Enquete onder scholen	883 vestigingen van 548 scholen	270 vestigingen van 165 scholen
Enquete onder leraren	1710 leraren van 57 vestigingen	684 docenten van 54 vestigingen

Analyse van de gegevens via multilevel analyse

We hebben voor het onderzoek te maken met gegevens op individueel niveau (van leraren en leerlingen) en gegevens op vestigings- of schoolniveau, zoals het aantal leerlingen of het onderwijstype.

Wanneer er binnen één dataset sprake is van variabelen op zowel individueel niveau als op groepsniveau (leerlingen binnen scholen, burgers binnen buurten) spreekt men van een hiërarchische structuur van de dataset.

Deze hiërarchische structuur brengt problemen met zich mee bij het analyseren van de data. De oorsprong van deze problemen bevindt zich in het feit

dat individuen die tot dezelfde groep behoren de neiging hebben 'gelijker' aan elkaar te zijn dan individuen die tot verschillende groepen behoren. De reden hiervoor is te vinden in selectieprocessen: sommige scholen of buurten trekken bijvoorbeeld meer allochtone leerlingen/bewoners aan en andere meer autochtone.

Het gegeven dat individuen die afkomstig zijn uit dezelfde groep meer op elkaar lijken dan individuen afkomstig uit verschillende groepen heeft tot gevolg dat in een hiërarchisch gestructureerde dataset de gegevens op individueel niveau niet onafhankelijk van elkaar zijn. Onafhankelijkheid van de verzamelde gegevens is echter een belangrijke voorwaarde bij het toepassen van de meeste statistische toetsingstechnieken. Wanneer niet aan deze voorwaarde wordt voldaan, kan dit leiden tot 'onterechte' significante resultaten c.q. overschatting van de sterkte van verbanden tussen variabelen in de dataset.

Teneinde recht te doen aan de hiërarchische structuur van de data, zullen in het vervolgonderzoek zowel de gegevens over de betrokkenheid en invloed van leraren als de gegevens over de betrokkenheid en invloed van leerlingen worden geanalyseerd met behulp van meerniveauanalyse (multilevel analyse).

Bij multilevel analyse wordt de variantie (spreiding in de scores) van een afhankelijke variabele (bijvoorbeeld: betrokkenheid van docenten) verdeeld over meerdere niveaus (bijvoorbeeld het individuele niveau en het schoolniveau). Het gedeelte van de variantie op individueel niveau wordt veroorzaakt door verschillen tussen individuen (docenten). Het gedeelte van de variantie op groepsniveau wordt veroorzaakt door verschillen tussen groepen (scholen). Vervolgens wordt onderzocht in welke mate variantie op beide niveaus kan worden verklaard met behulp van kenmerken van individuen (bijvoorbeeld het geslacht van docenten) en kenmerken van groepen (bijvoorbeeld het leerlingaantal van de school).

4.4 Leeswijzer

In de navolgende hoofdstukken geven we de resultaten weer van de verschillende onderzoeksonderdelen. Hoofdstuk 5 beschrijft de inrichting van scholen. Hoofdstuk 6 geeft een antwoord op de vragen met betrekking tot het effect van schaalgrootte op de ervaren schaalgrootte, betrokkenheid en invloed van leraren. Hoofdstuk 7 beschrijft de resultaten van de secundaire analyse op de gegevens over leerlingen. We sluiten af met een samenvatting van het hoofdonderzoek en de algemene conclusies.

5 INRICHTING VAN VO-SCHOLEN

5.1 Inleiding

Een belangrijk startpunt van het vervolgonderzoek is de gedachte die vaak wordt geuit in zowel de literatuur over schaalgrootte als in gesprekken met betrokkenen en deskundigen. Deze gedachte luidt dat de omvang van scholen of vestigingen in termen van het aantal leerlingen niet bepalend hoeft te zijn voor de door leraren en leerlingen ervaren ‘menselijke maat’. Door grote scholen of vestigingen ‘kleinschalig’ in te richten zouden de veronderstelde nadelige effecten van schaalgrootte kunnen worden tegengegaan en positieve effecten kunnen worden behouden. Bij kleinschalig inrichten worden scholen of vestigingen opgedeeld in verschillende, min of meer zelfstandig functionerende, ‘kleinere eenheden’. Hierdoor worden, als het ware, scholen binnen een school gecreëerd.

Of vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs wel of niet bestaan uit aparte afdelingen, vleugels, deelscholen, leshuizen, et cetera wordt niet geregistreerd. Er is zodoende geen informatie beschikbaar over de mate waarin scholen of vestigingen voor voortgezet onderwijs kleinschalig zijn ingericht. Ook grootte van de ‘kleinste eenheid’ waarbinnen leerlingen onderwijs volgen, is onbekend. De eerste fase van het vervolgonderzoek is er dan ook op gericht de actuele situatie op dit gebied in kaart te brengen. In deze tussenrapportage wordt hier verslag over uitgebracht.

5.2 Vraagstellingen en methode

Het doel van het onderzoek is inventariseren in welke mate vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs zijn ingericht in kleinere eenheden en hoe deze eenheden eruit zien. Tevens gaan we na in hoeverre de kleinere eenheden zelfstandig zijn.

Kleinere eenheden zijn in dit onderzoek als volgt omschreven:

Fysiek herkenbare afdelingen, zoals een eigen gebouw of een eigen deel van een gebouw, waarin een afgebakende groep leerlingen het grootste deel (ongeveer driekwart of meer) van hun lestijd doorbrengt.

Voor de eenduidigheid zullen de kleinere eenheden in de rapportage worden aangeduid met de term *afdelingen*.

Onderzoeksvragen

In het onderzoek trachten we verschillende 'soorten' vragen te beantwoorden.

Beschrijvende vragen over de vestigingen:

1. Hoe groot zijn de vestigingen (in termen van aantallen leerlingen)?
2. Hoe vaak komt het voor dat vestigingen zijn ingericht in afdelingen?

Beschrijvende vragen over de afdelingen:

3. Hoe ziet de indeling in afdelingen binnen vestigingen eruit?
 - Wat is het leerlingaantal van de afdelingen?
 - Van hoeveel afdelingen is er doorgaans sprake?
 - Waar is de indeling in afdelingen op gebaseerd?
 - Hebben de afdelingen één of meerdere eigen docententeams, en zo ja, hoe groot zijn deze teams?
 - Creëert de indeling in afdelingen een 'gevoel' van gezamenlijkheid?
4. In hoeverre zijn de afdelingen zelfstandig?
 - Hebben ze een eigen (midden)management, en zo ja welke bevoegdheden heeft dat management?

Aanvullende vragen:

5. Zijn grote vestigingen vaker ingedeeld in afdelingen dan kleine vestigingen?
6. Wat is de gemiddelde grootte van de 'kleinste eenheid' waarbinnen leerlingen onderwijs volgen?

Vergelijkingen met vestigingen zonder afdelingen:

7. Hoe ziet het aantal docententeams en de grootte van de docententeams er uit bij vestigingen die niet zijn ingedeeld in afdelingen?
8. Welke bevoegdheden heeft het vestigingsmanagement van vestigingen die niet zijn ingedeeld in afdelingen?

Methode

Alle directeuren van scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland (exclusief de directeuren van zelfstandige scholen voor praktijkonderwijs)¹ zijn per brief uitgenodigd een vragenlijst op internet in te vullen over de manier waarop de vestigingen van hun school zijn ingericht.

Omdat we informatie willen verzamelen bij alle scholen, maar tegelijkertijd de schooldirecteuren van scholen met meerdere vestigingen niet onevenredig zwaar wilden belasten, hebben we besloten informatie te verzamelen over maximaal twee vestigingen per school.

5.3 Steekproef en respons

Steekproef

Voor de steekproeftrekking van de vestigingen hebben we gebruikgemaakt van een vestigingsadressenbestand van CFI.² Dit bestand dateerde van september 2007 en bevatte (overeenkomstig de CFI-gegevens per 1 oktober 2006), de vestigingsadressen van 548 verschillende scholen voor voortgezet onderwijs.³ Van deze scholen bestonden er 213 (39%) uit één vestiging. De andere 335 scholen (61%) bestonden uit meerdere vestigingen. Het totaal-aantal vestigingen van de 548 scholen samen bedroeg 1620.

De steekproef bevatte alle 213 vestigingen van scholen die uit één vestiging bestonden en 670 willekeurig gekozen vestigingen van alle 335 scholen die uit meerdere vestigingen bestonden. In totaal bevatte de steekproef dus 883 vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs, waarvoor 548 directeuren zijn aangeschreven.

Respons

Bij het nagaan van de representativiteit van de respons hebben we te maken met verschillende niveaus: respons op schoolniveau en respons op vestigingsniveau. Omdat de vestigingen in dit onderzoek de eenheid van analyse zijn, is de representativiteit van de verzamelde data op vestigingsniveau belangrijker dan de representativiteit op schoolniveau.

Representativiteit van de respons op schoolniveau

In totaal hebben 165 van de 548 schooldirecteuren de vragenlijst 'Inrichting van scholen voor voortgezet onderwijs' op internet ingevuld: een respons van dertig procent. Wanneer we de achtergrondgegevens van de responderende scholen vergelijken met de (inmiddels beschikbaar gekomen) CFI-gegevens van 1 oktober 2007 blijken deze scholen wat betreft schoolgrootte, onderwijs-

¹ Praktijkscholen vormen een aparte categorie waar de discussie over schaalgrootte naar verwachting op een heel ander gebied speelt, namelijk meer gericht op klassengrootte.

² De steekproeftrekking heeft plaatsgevonden in mei 2008.

³ Exclusief vestigingen van zelfstandige scholen voor praktijkonderwijs.

niveau, denominatie, stedelijkheid en regio een representatieve afspiegeling te vormen van de totale populatie.⁴

Representativiteit van de respons op vestigingsniveau

De respons van 165 schooldirecteuren leverde een bestand op met informatie over in totaal 270 vestigingen. Voorafgaand aan de analyses zijn inspectie-locaties en vestigingen die alleen praktijkonderwijs bleken aan te bieden uit het bestand verwijderd. Verder is het bestand gecontroleerd op lege cases en typfouten. Dit resulteerde in een bestand met gegevens over 203 vestigingen (van 158 verschillende scholen). De resultaten die in dit hoofdstuk worden gerapporteerd, zijn op dit bestand gebaseerd.

Wat betreft het onderwijs dat de vestigingen in ons bestand aanbieden, kunnen we helaas niet nagaan of dit representatief is voor alle vo-vestigingen (de populatie). Er zijn vanuit CFI namelijk geen gegevens beschikbaar over het onderwijsniveau dat op de afzonderlijke vestigingen wordt aangeboden. Wat betreft het leerlingaantal per vestiging bestaan er wel, zij het beperkte, mogelijkheden tot vergelijking met de populatie.

Tabel 2.1 laat zien dat op twee procent van de onderzochte vestigingen zowel praktijkonderwijs als vmbo, havo en vwo wordt aangeboden. Verder laat de tabel zien dat er op de overgrote meerderheid van de vestigingen (bijna 80%) vmbo-onderwijs wordt aangeboden. Op bijna drie tiende (29%) van de vestigingen wordt alleen vmbo-onderwijs aangeboden. Het bestand bevat geen vestigingen met alleen havo. Wel zijn er tien vestigingen met alleen vwo.

Tabel 5.1 Onderwijstypen van de deelnemende vestigingen

	aantal	%
Praktijkonderwijs en vmbo	4	2%
Vmbo	59	29%
Vmbo (deels inclusief vmbo-tl) en havo/vwo	50	25%
Vmbo-tl en havo/vwo	48	24%
Havo/vwo	38	19%
Alle niveaus	4	2%
Totaal (N)	203	100%

In tabel 5.2 wordt het aantal leerlingen per vestiging weergegeven. De kleinste vestiging in ons bestand wordt bezocht door 25 leerlingen, de grootste door 3054 leerlingen. Ongeveer driekwart (78%) van de vestigingen heeft tussen de 200 en 1500 leerlingen.

⁴ In de CFI-gegevens per 1 oktober is er sprake van 547 vo-scholen. De populatie is dus met één school afgenomen.

Tabel 5.2 Leerlingenaantallen van de deelnemende vestigingen

Aantal leerlingen	aantal	%
25 tot en met 200	17	8%
201 tot en met 500	55	27%
501 tot en met 1000	53	26%
1001 tot en met 1500	50	25%
1501 tot en met 2000	20	10%
2001 tot en met 3054	8	4%
Totaal (N)	203	100%

Het gemiddeld aantal leerlingen van de deelnemende vestigingen ligt op 889. Wanneer we dit aantal vergelijken met het gemiddeld aantal leerlingen per vestiging in de integrale leerlingtellingen voortgezet onderwijs (ILT-VO) per 1 oktober 2007, lijkt dit aantal relatief hoog te zijn. In de ILT-VO is namelijk sprake van gemiddeld 802 leerlingen per vestiging.⁵

Hieraan dient nog te worden toegevoegd dat er in de ILT-VO sprake is van minder vestigingen omdat er niet op alle vestigingen 'geteld' wordt. Leerlingen die les krijgen op dislocaties worden bij het leerlingaantal van de hoofdvestiging opgeteld. Daardoor ligt het werkelijke gemiddelde aantal leerlingen per vestiging eigenlijk lager dan 802.

Bovenstaande leidt ertoe dat we met behoorlijke zekerheid kunnen concluderen dat het vooral de directeuren van relatief grote vestigingen zijn geweest die hebben gerespondeerd. Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat de resultaten vertekend zijn.⁶

5.4 Beschrijving van de vestigingen en de afdelingen

Vestigingen

Bij verreweg de meeste (80%) van de vestigingen bevinden alle leerlingen zich in één gebouw. Bij twaalf procent van de vestigingen zijn de leerlingen verdeeld over twee gebouwen. Acht procent van de vestigingen bestaat uit drie of meer gebouwen. Het maximumaantal gebouwen is zeven.

Voor 84 van de 203 vestigingen in het bestand (41%) geldt dat deze zijn ingedeeld in afdelingen. Hoe de indeling in afdelingen er bij deze vestigingen uitziet, beschrijven we in de volgende paragraaf.

⁵ Het gaat hier uiteraard om de ILT-VO exclusief vestigingen waar alleen praktijkonderwijs wordt aangeboden.

⁶ Het is helaas niet mogelijk om hiervoor te corrigeren omdat we niet kunnen nagaan hoe groot het 'werkelijke' gemiddeld aantal leerlingen per vo-vestiging is.

Afdelingen

De afdelingen bestaan gemiddeld uit 362 leerlingen. De kleinste afdeling in het bestand telt 30 leerlingen, de grootste 1340. Het gemiddeld aantal leerlingen per vestiging in ons bestand ligt, zoals al eerder vermeld, op 889. De frequentieverdeling van het aantal afdelingen per vestiging wordt weergegeven in tabel 5.3. De tabel laat zien dat ongeveer de helft (53%) van de 84 vestigingen die zijn ingedeeld in afdelingen, uit twee of drie afdelingen bestaat.

Tabel 5.3 Aantal afdelingen per vestiging

Aantal afdelingen	
Gemiddeld aantal afdelingen per vestiging	3,6
2 afdelingen per vestiging	36%
3 afdelingen per vestiging	17%
4 afdelingen per vestiging	14%
5 afdelingen per vestiging	17%
6 of meer afdelingen per vestiging	15%
Onbekend*	1%
Totaal	100% (n=84)

* Eén respondent heeft deze vraag niet beantwoord.

In de vragenlijst hebben we de directeuren gevraagd of zij aan konden geven waarop de indeling in afdelingen is gebaseerd. Zijn de afdelingen ingedeeld naar leerjaar, naar schooltype, naar een combinatie van beide, of op een andere manier?⁷ De resultaten van deze vraag worden weergegeven in tabel 5.4 en laten zien dat afdelingen relatief het vaakst worden ingedeeld volgens een combinatie van leerjaar en schooltype.

Tabel 5.4 Waarop is de indeling in afdelingen binnen de vestiging gebaseerd? (meerdere antwoorden mogelijk) n=84

	Ja	Nee	Onbekend*	Totaal
Leerjaar	21	60	3	84
Schooltype/leerweg	31	50	3	84
Combinatie van beiden	36	45	3	84
Anders	7	74	3	84

* Deze respondenten hebben de vraag niet beantwoord.

We hebben de directeuren tevens gevraagd of er op de verschillende afdelingen sprake was van één of meerdere docententeams. Met een eigen docententeam bedoelen we: *Een groep docenten die meer dan de helft (60 à 70% van hun werktijd) lesgeven in een bepaalde afdeling en gezamenlijk onderwijskundig verantwoordelijk zijn voor de afdeling.* Tabel 5.5 laat zien dat er bij zestig procent van de afdelingen sprake is van een eigen docententeam.

⁷ Mogelijke voorbeelden van indelingen naar leerjaar zijn: brugklas apart, eerste twee leerjaren apart, onderbouw apart, bovenbouw apart. Mogelijke voorbeelden van indelingen naar schooltype zijn: vmbo apart, havo/vwo apart, bepaalde leerwegen of sectoren binnen het vmbo apart.

Tabel 5.5 Hebben de afdelingen een of meer eigen docententeams?

	Aantal	Percentage
Ja, er is bij elke afdeling sprake van een eigen docententeam	50	60%
Ja, dit komt voor maar niet bij alle afdelingen	9	11%
Ja, dit komt voor maar niet bij alle docenten	13	15%
Nee, de afdelingen hebben geen eigen docententeam	8	9%
Onbekend*	4	5%
Totaal	84	100%

* Deze respondenten hebben de vraag niet beantwoord.

Van zeventig vestigingen is bekend hoeveel verschillende afdelingsteams er zijn. Gemiddeld is er per vestiging sprake van vier afdelingsteams. De frequentieverdeling van het aantal afdelingsteams per vestiging wordt weergegeven in tabel 5.6. Hier valt op dat het aantal afdelingsteams niet synchroon loopt met het aantal afdelingen (vergelijk tabel 5.3). Het lijkt erop dat er vaak meer teams zijn dan afdelingen.

Tabel 5.6 Aantal afdelingsteams per vestiging (n=70)

Aantal afdelingsteams	Aantal	Percentage
2 afdelingsteams per vestiging	15	22%
3 afdelingsteams per vestiging	10	14%
4 afdelingsteams per vestiging	10	14%
5 afdelingsteams per vestiging	9	13%
6 of meer afdelingsteams per vestiging	26	37%
Totaal	70	100%

Van 57 vestigingen is eveneens de grootte van de afdelingsteams bekend. Het kleinste afdelingsteam in het bestand telt 4 docenten, het grootste 120. Over alle 57 vestigingen heen bezien, is er gemiddeld sprake van 24 docenten per afdelingsteam.

Teneinde na te gaan in hoeverre de indeling van de vestigingen in verschillende afdelingen een 'gevoel van gezamenlijkheid' zou kunnen creëren, hebben we de directeuren gevraagd of zij aan konden geven of de kleinere eenheden beschikken over zaken als een eigen ingang, een eigen schoolplein, een eigen kantine en een eigen huishoudelijk reglement. De antwoorden op deze vragen worden weergegeven in tabel 5.7. Uit de tabel valt af te lezen dat afdelingen binnen vestigingen relatief het vaakst beschikken over een eigen ingang. Een eigen huishoudelijk reglement komt het minst vaak voor. In het algemeen kan worden gesteld dat iets meer dan de helft van de afdelingen (variërend van 48% tot 61%) niet beschikt over een eigen ingang, schoolplein, kantine of reglement.

Tabel 5.7 Beschikken de afdelingen binnen de vestigingen over een eigen....

	Ingang (%)	Plein (%)	Kantine (%)	Reglement (%)
Ja voor alle afdelingen	27 (32%)	16 (19%)	19 (23%)	15 (18%)
Ja voor sommige afdelingen	12 (14%)	17 (20%)	13 (15%)	12 (14%)
Nee	40 (48%)	45 (54%)	46 (55%)	51 (61%)
Onbekend*	5 (6%)	6 (7%)	6 (7%)	6 (7%)
Totaal	84 (100%)	84 (100%)	84 (100%)	84 (100%)

* Deze respondenten hebben de vraag niet beantwoord.

Mate waarin de afdelingen zelfstandig zijn

Teneinde na te gaan in hoeverre afdelingen binnen vestigingen zelfstandig zijn, hebben we de directeuren gevraagd aan te geven of de afdelingen binnen de vestiging beschikken over een eigen (midden)management. Tabel 5.8 laat zien dat dit bij 88 procent van de vestigingen het geval is.

Tabel 5.8 Hebben de afdelingen een eigen (midden)management?

	Aantal	Percentage
Ja, er is bij elke afdeling sprake van een eigen management	67	80%
Ja, dit komt voor maar niet bij alle afdelingen	7	8%
Nee, de afdelingen hebben geen eigen management	5	6%
Onbekend*	5	6%
Totaal	84	100%

* Deze respondenten hebben de vraag niet beantwoord.

Tevens hebben we gevraagd over welke zaken het management van de afdelingen mag (mee)beslissen. De antwoorden op deze vraag worden weergegeven in tabel 5.9. Uit de tabel valt op te maken dat het afdelingsmanagement relatief vaak (geheel of gedeeltelijk) mag beslissen over bijna alle door ons genoemde aspecten van de organisatie. Uitzonderingen zijn: het taakbeleid, het formatie- en aannamebeleid en (in mindere mate) het rooster.

Tabel 5.9 Welke bevoegdheden heeft het afdelingsmanagement? (n=84)

	Ja	Gedeel- telijk	Nee	Weet niet of geen antwoord
Methoden	23 (27%)	34 (40%)	11 (13%)	16 (19%)
Rooster	18 (21%)	31 (37%)	20 (24%)	15 (18%)
Pedagogisch-didactische aanpak	28 (33%)	36 (43%)	5 (6%)	15 (18%)
Schorsen/verwijderen/over- plaatsen van leerlingen	23 (27%)	33 (40%)	13 (16%)	15 (18%)
Bevorderen/zittenblijven (algemene regels, toepassen van de regels)	36 (43%)	27 (32%)	5 (6%)	16 (19%)
Taakbeleid	9 (11%)	24 (28%)	36 (43%)	15 (18%)
Formatie- en aannamebeleid	5 (6%)	34 (40%)	30 (36%)	15 (18%)
Overig personeelsbeleid (functioneringsgesprekken, scholing)	25 (30%)	31 (37%)	13 (15%)	15 (18%)
De fysieke inrichting van de afdeling	26 (31%)	37 (44%)	6 (7%)	15 (18%)
Mentoraat	47 (56%)	19 (23%)	2 (2%)	16 (19%)
Leerlingenzorg	41 (49%)	26 (31%)	2 (2%)	15 (18%)
Vakoverstijgende projecten	47 (56%)	21 (25%)	0 (0%)	16 (19%)
Extracurriculaire activiteiten	44 (52%)	21 (25%)	1 (1%)	18 (21%)

5.5 Aanvullende vragen over de indeling in afdelingen

Het lijkt een logische verwachting dat grotere vestigingen vaker zullen zijn ingedeeld in kleinere eenheden dan kleine vestigingen. Voor de vestigingen in ons bestand blijkt dit inderdaad op te gaan: naarmate vestigingen meer leerlingen hebben, is er vaker sprake van aparte afdelingen.

Het feit dat een aantal vestigingen is ingedeeld in kleinere eenheden heeft gevolgen voor de grootte van de 'kleinste eenheid' waarbinnen leerlingen onderwijs volgen. Nu het afdelingsniveau erbij is gekomen, is het aantal leerlingen per vestiging immers niet meer bepalend voor de kleinste eenheid binnen de school. Wanneer we rekening houden met het afdelingsniveau, daalt het gemiddeld aantal leerlingen per kleinste eenheid van 889 naar 558.⁸

⁸ Vestigingen die niet zijn ingedeeld in afdelingen worden gemiddeld door 695 leerlingen bezocht. Bij vestigingen die wel zijn ingericht in kleinere afdelingen ligt het gemiddeld leerlingaantal op 362 per afdeling.

5.6 Vergelijkingen met vestigingen zonder afdelingen

Met betrekking tot de docententeams

Bij de helft (60) van de 119 vestigingen die niet zijn ingedeeld in kleinere afdelingen is sprake van afzonderlijke docententeams. Tabel 5.10 laat zien waarop de indeling in docententeams is gebaseerd. Net als bij de indeling in aparte afdelingen (met vaak bijbehorende teams) zijn de docententeams het vaakst gebaseerd op een combinatie van leerjaar en schooltype. Gemiddeld is er sprake van vier docententeams per vestiging (evenveel als het gemiddeld aantal afdelingsteams per vestiging).

Tabel 5.10 Waarop is de indeling in docententeams gebaseerd? (meerdere antwoorden mogelijk) n=119

	Ja	Nee	Onbekend*	Totaal
Leerjaar	19	38	62	119
Schooltype/leerweg	12	45	62	119
Combinatie van beiden	26	31	62	119
Anders	8	49	62	119

* Deze respondenten hebben de vraag niet beantwoord.

Van 52 vestigingen is eveneens de grootte van de docententeams bekend. Het kleinste docententeam telt 5 docenten, het grootste 30. Over alle 52 vestigingen heen bezien, is er gemiddeld sprake van 17 docenten per team.

Met betrekking tot de bevoegdheden van het management

Bij de vestigingen die niet zijn ingedeeld in kleinere afdelingen, hebben we de directeurs gevraagd naar de bevoegdheden van het vestigingsmanagement. Wanneer we de resultaten (in tabel 5.11) vergelijken met de resultaten in tabel 5.9 zien we dat het management van de vestigingen, zoals te verwachten was, meer bevoegdheden heeft dan het management van de afdelingen: het vestigingsmanagement mag in hogere mate (mee)beslissen over de door ons genoemde aspecten van de organisatie. Het taakbeleid vormt hierop enigszins een uitzondering.

Tabel 5.11 Welke bevoegdheden heeft het vestigingsmanagement (n=119)

	Ja	Gedeel- telijk	Nee	Weet niet of geen antwoord
Methoden	84 (71%)	22 (18%)	5 (4%)	8 (7%)
Rooster	89 (75%)	19 (16%)	3 (2%)	8 (7%)
Pedagogisch-didactische aanpak	87 (73%)	23 (19%)	1 (1%)	8 (7%)
Schorsen/verwijderen/over- plaatsen van leerlingen	71 (60%)	32 (27%)	8 (6%)	8 (7%)
Bevorderen/zittenblijven (algemene regels, toepassen van de regels)	89 (75%)	17 (14%)	5 (4%)	8 (7%)
Taakbeleid	48 (40%)	44 (37%)	19 (16%)	8 (7%)
Formatie- en aannamebeleid	45 (38%)	53 (44%)	13 (11%)	8 (7%)
Overig personeelsbeleid (functioneringsgesprekken, scholing)	67 (56%)	38 (32%)	6 (5%)	8 (7%)
De fysieke inrichting van de vestiging	80 (67%)	26 (22%)	4 (3%)	9 (8%)*
Mentoraat	105 (88%)	4 (3%)	1 (1%)	9 (8%)*
Leerlingenzorg	91 (76%)	19 (16%)	1 (1%)	8 (7%)
Vakoverstijgende projecten	99 (83%)	10 (8%)	2 (2%)	8 (7%)
Extracurriculaire activiteiten	94 (79%)	11 (9%)	2 (2%)	10 (8%)**

* Waaronder 1x 'niet van toepassing'.

** Waaronder 2x 'niet van toepassing'.

5.7 Conclusies

In dit gedeelte van het onderzoek is nagegaan in welke mate scholen voor voortgezet onderwijs zijn ingericht in 'kleinere eenheden' (door ons aangeduid met de term 'afdelingen'). Tevens is onderzocht hoe deze afdelingen eruit zien en in hoeverre ze zelfstandig zijn.

Bij het interpreteren van de resultaten moet rekening worden gehouden met het feit dat ons bestand niet representatief is voor de populatie (alle vestigingen) omdat het relatief veel grote vestigingen bevat.

Bevindingen uit de analyses

Het gemiddeld aantal leerlingen op de vestigingen in ons bestand ligt op 889 (met een minimum van 25 en een maximum van 3054). Bij verreweg de meeste vestigingen (80%) bevinden alle leerlingen zich in één gebouw.

Uit de analyses kwam verder naar voren dat 41 procent van de vestigingen is ingericht in afdelingen. Grotere vestigingen zijn vaker ingedeeld in afdelingen dan kleinere. Het gemiddeld aantal afdelingen per vestiging ligt op 3,6. De gemiddelde grootte van de afdelingen ligt op 362 leerlingen (met een minimum van 30 en een maximum van 1340).

Van de afdelingen binnen vestigingen beschikt zestig procent over één of meer eigen docententeams. Gemiddeld is er sprake van vier afdelingsteams.

Tachtig procent van de afdelingen beschikt over een eigen (midden)-management. Het afdelingsmanagement mag relatief vaak (geheel of gedeeltelijk) beslissen over bijna alle door ons genoemde aspecten van de organisatie. Uitzonderingen zijn: het taakbeleid, het formatie- en aannamebeleid en (in mindere mate) het rooster.

Het feit dat een aantal vestingen is ingedeeld in afdelingen heeft gevolgen voor de grootte van de 'kleinste eenheid' waarbinnen leerlingen onderwijs volgen. Wanneer we rekening houden met het afdelingsniveau, daalt het gemiddeld aantal leerlingen per kleinste eenheid van 889 naar 558.

6 BETROKKENHEID EN INVLOED VAN DOCENTEN

6.1 Onderzoeksvragen

In hoofdstuk 4 hebben we voor docenten de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- Wat is het effect van schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging of afdeling, op de manier waarop docenten de schoolgrootte beleven?
- Wat is het effect van schoolgrootte, uitgedrukt in het aantal leerlingen van de vestiging of afdeling, op de mate waarin docenten betrokkenheid en mogelijkheden tot inbreng ervaren?

Uit het vooronderzoek is de veronderstelling naar voren gekomen dat, door het 'kleinschalig' inrichten van grote scholen, het eventuele negatieve effect van schoolgrootte op de 'menselijke maat' mogelijk wordt tenietgedaan. Bij de beantwoording van deze onderzoeksvragen zullen we daarom rekening houden met de wijze waarop scholen zijn ingericht.

In hoofdstuk 5 is beschreven dat 41 procent van de scholen of vestigingen is ingedeeld in verschillende, min of meer zelfstandig functionerende, 'kleinere eenheden'. Hierdoor worden, als het ware, scholen binnen een school gecreëerd. Je zou kunnen zeggen dat het bij kleinschaligheid dus gaat om de (uiteindelijke) grootte van groepen leerlingen die samen een eenheid vormen.¹ De inrichting van de vestigingen komt, ons inziens, goed tot uitdrukking in het 'leerlingaantal van kleinste eenheid' (het leerlingaantal van de vestiging gedeeld door het aantal afdelingen). We zullen deze variabele dan ook gebruiken in de verklarende analyses.

De *beleefde schoolgrootte* en *beleefde betrokkenheid & invloed* worden naar verwachting niet hoofdzakelijk bepaald door schoolgrootte en inrichting van de school, maar zijn bijvoorbeeld ook afhankelijk van persoonlijke kenmerken en de beroepsopvatting van docenten. Om met de invloed van deze factoren rekening te houden, betrekken we de volgende achtergrondgegevens over docenten bij de analyse: geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, hoe lang een docent al op de school werkzaam is, en het onderwijsniveau waarop de docent lesgeeft.

¹ Het feit dat een vestiging is ingedeeld in kleinere eenheden (afdelingen) betekent niet automatisch dat een vestiging kleinschalig is ingericht. Wanneer het bijvoorbeeld een vestiging van 1800 leerlingen betreft die is ingedeeld in twee afdelingen, komen we uit op gemiddeld 900 leerlingen per afdeling: een getal dat niet meteen doet denken aan kleinschaligheid.

6.2 Aanpak

Benadering van de docenten

Aan de schooldirecteuren die in juni 2008 de internetvragenlijst over de inrichting van scholen hebben ingevuld, hebben we gevraagd of zij tevens bereid zouden zijn om aan het begin van het nieuwe schooljaar mee te werken aan de gegevensverzameling onder docenten. Van de 158 directeuren die de vragenlijst over inrichting van scholen hebben ingevuld, hebben er 93 aangegeven dat zij in principe bereid waren om een aantal vragenlijsten te verspreiden onder de docenten van de vestiging. Deze directeuren zijn half september per e-mail benaderd en geïnformeerd over de voorgenomen planning van de verspreiding van de vragenlijsten. Uiteindelijk konden wij 57 directeuren een pakketje van 30 vragenlijsten toesturen om te verspreiden op de vestiging.² De docenten konden de vragenlijst ook op internet invullen.

De vragenlijst

In de vragenlijst wordt de docenten stellingen voorgelegd over zes aspecten van ervaren betrokkenheid en invloed.

- Bij de schaal *Betrokkenheid bij elkaar* gaat het, algemeen gezegd, om aspecten van de relaties tussen docenten onderling. Voorbeelden van stellingen hierover zijn: *'Op deze school/vestiging gaan leraren collegiaal met elkaar om'* en *'Op deze school/vestiging voelen de leraren zich verantwoordelijk voor elkaar'*.
- De schaal *Betrokkenheid bij leerlingen* omvat stellingen over allerlei aspecten van de relaties tussen docenten en leerlingen. Enkele voorbeelden zijn *'Op deze school/vestiging gaan de leerlingen boven alles'* en *'Op deze school/vestiging ken je veel leerlingen bij de naam'*.
- De schaal *Betrokkenheid bij het beleid* omvat stellingen als: *'Ik vind het belangrijk met collega's het beleid van de school/vestiging te bespreken'* en *'Ik vind het van belang mijn mening te laten horen over het beleid van de school/vestiging'*.
- Bij de stellingen over *Bereidheid tot participatie* wordt aan docenten gevraagd wat zij bereid zijn zelf te doen om het beleid te verbeteren. Voorbeelden hiervan zijn: *'Het verantwoordelijk management benaderen als ik het ergens niet mee eens ben of ergens mee zit'* en *'Goede ideeën voor het beleid van de school/vestiging inbrengen in teamvergaderingen'*.
- De schaal *Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management* omvat stellingen als: *'Ook buiten de MR zijn er voldoende mogelijkheden om het beleid van de school/vestiging te beïnvloeden'* en *'Je kunt altijd bij het verantwoordelijk management terecht als je je mening over het beleid van de school/vestiging wilt laten horen'*.
- De schaal *Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen*, ten slotte, omvat

² Omdat we directeuren van scholen met meerdere vestigingen niet zwaarder wilden belasten, hebben zij op één vestiging vragenlijsten verspreid.

stellingen als: *‘De afstand tussen de leraren en het verantwoordelijk management is te groot’* en *‘Het verantwoordelijk management luistert voldoende naar de mening van leraren’*.

De docenten konden op een vijfpuntsschaal (met als uitersten 1 = zeer mee oneens en 5 = zeer mee eens) aangeven in hoeverre ze het met deze stellingen eens waren.³

De verschillende stellingen over een onderwerp vormen samen een schaal. Alle zes de schalen bleken voldoende tot ruim voldoende intern consistent te zijn (de antwoorden op verschillende stellingen over hetzelfde onderwerp hangen goed met elkaar samen). Vervolgens konden voor de respondenten schaalscores worden berekend.

Verder bevatte de vragenlijst ook een stelling over hoe de docenten de omvang van hun school/vestiging ervaren (De omvang van mijn school/vestiging is...). Ook deze stelling had antwoordmogelijkheden lopend van 1 (veel te klein) tot 5 (veel te groot).

De vragenlijst bevatte tevens een aantal items over de invloed van docenten op het beleid van de school/vestiging. Hierbij werd de docenten enerzijds gevraagd om over een aantal onderdelen van beleid (bijvoorbeeld methoden, mentoraat, rooster) aan te geven of zij van mening waren dat leraren hier invloed op zouden moeten hebben. Anderzijds werd de docenten gevraagd of zij de invloed van leraren op hun school/vestigingen op deze onderdelen van beleid voldoende achtten.

Ten slotte kregen de docenten een aantal stellingen over medezeggenschap voorgelegd:

- De MR peilt de mening van de docenten regelmatig.
- De MR informeert de docenten voldoende over waar het in de MR over gaat.

De antwoordmogelijkheden bij deze stellingen liepen van 1 (zeer mee oneens) tot 5 (zeer mee eens).

- Vanuit elke vestiging zit er iemand in de MR.
- Voor mijn vestiging is er een afzonderlijke deelraad.
- We hebben een actieve leerlingenraad.
- De GMR heeft een afgevaardigde van elke school.

De antwoordmogelijkheden bij deze stellingen waren: ja, nee, niet van toepassing of weet niet.

³ Zie bijlage 3 voor de volledige inhoud van de schalen.

6.3 Respons

De vragenlijst 'Betrokkenheid en invloed van leraren in het VO' is in totaal door 684 docenten ingevuld. Deze docenten zijn afkomstig van 54 verschillende vestigingen.

Gegevens over de vestigingen

Tabel 6.1 laat zien dat op vier procent van de vestigingen waarvan wij over leraargegevens beschikken zowel praktijkonderwijs als vmbo, havo en vwo wordt aangeboden. Verder laat de tabel zien dat er op de overgrote meerderheid van de vestigingen (76%) vmbo-onderwijs wordt aangeboden. Het percentage vestigingen waar alleen vmbo-onderwijs aangeboden, ligt op zeventien procent.

Tabel 6.1 Onderwijsniveaus van de deelnemende vestigingen

	Aantal	%
Praktijkonderwijs en vmbo	1	2%
Vmbo	9	17%
Vmbo (deels inclusief vmbo-tl) en havo/vwo	15	28%
Vmbo-tl en havo/vwo	16	29%
Havo/vwo	11	20%
Alle niveaus	2	4%
Totaal (N)	54	100%

De 54 vestigingen hebben gemiddeld 1041 leerlingen (met een minimum van 70 en een maximum van 2100). Verder zijn 25 van de 54 vestigingen (46%) ingedeeld in kleinere eenheden (afdelingen). De overige 29 zijn niet ingedeeld in afdelingen. Wanneer we rekening houden met het feit dat een aantal vestigingen zijn ingedeeld in afdelingen, daalt het gemiddeld aantal leerlingen per kleinste eenheid van 1041 naar 664 (met een minimum 70 en een maximum van 2062).⁴

Tabel 6.2 laat de leerlingaantallen van de 54 vestigingen zien. Uit deze tabel kan worden opgemaakt dat 21 procent van de vestigingen in de categorie 'tot en met 500 leerlingen' valt.

⁴ Vestigingen die niet zijn ingedeeld in afdelingen worden gemiddeld door 859 leerlingen bezocht. Bij vestigingen die wel zijn ingericht in kleinere afdelingen ligt het gemiddeld leerlingaantal op 438 per afdeling.

Tabel 6.2 Leerlingaantallen van de deelnemende vestigingen

Aantal leerlingen	aantal	%
25 tot en met 200	2	4%
201 tot en met 500	9	17%
501 tot en met 1000	16	29%
1001 tot en met 1500	18	33%
1501 tot en met 2000	7	13%
2001 tot en met 3054	2	4%
Totaal (N)	54	100%

Alle vestigingen waarbij we gegevens over docenten hebben verzameld, zijn afkomstig van verschillende besturen. Van deze 54 besturen hebben er 31 (57%) één school voor voortgezet onderwijs onder het bestuur. Twaalf besturen (22%) hebben twee of drie vo-scholen onder het bestuur. De overige elf besturen (21%) hebben meer dan drie scholen onder het bestuur (met een maximum van 31).

Gegevens over de docenten

De docentenvragenlijst is in totaal door 684 leerkrachten ingevuld. Hieronder waren 56 procent mannen en 44 procent vrouwen. Van de docenten die deelnemen aan het onderzoek heeft 68 procent een opleiding op hbo-niveau en 30 procent een opleiding op wo-niveau (van 2% van de docenten is het opleidingsniveau niet bekend). De gemiddelde leeftijd van de docenten is 45 jaar. Gemiddeld zijn de docenten reeds 12,5 jaar aan de school/vestiging verbonden.

Veertig procent van de docenten geeft aan vooral op pro/vmbo-niveau les te geven, 46 procent geeft hoofdzakelijk les op havo/vwo-niveau en 14 procent geeft aan op beide niveaus evenveel les te geven. Ten slotte hebben we de docenten ook gevraagd in welke bouw ze het meeste les geven: 30 procent van de docenten werkt voornamelijk in de onderbouw, 43 procent in de bovenbouw en 27 procent geeft evenveel les in de onder- als in de bovenbouw.

Gegevens op verschillende niveaus

Met de vragenlijst voor docenten zijn dus gegevens verzameld bij bijna zevenhonderd docenten van meer dan vijftig vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs. Als gevolg hiervan bevinden de gegevens in het bestand zich op twee verschillende niveaus: het niveau van de individuele docenten en het vestigingsniveau. Op het docentenniveau bevinden zich gegevens die voor elke individuele docent anders kunnen zijn (bijvoorbeeld het geslacht van de docent en zijn/haar antwoorden op de stellingen). Op het vestigingsniveau bevinden zich gegevens die wel kunnen verschillen tussen vestigingen, maar niet tussen de individuele docenten afkomstig van dezelfde vestiging. Een voorbeeld hiervan is het onderwijsniveau van de vestiging. Teneinde recht te doen aan dit niveauverschil in ons gegevensbestand hebben we de scores van de individuele docenten op de zes schalen, evenals de score op vraag

over de door hen ervaren omvang van de vestiging, geanalyseerd met behulp van meerniveauanalyse (multilevel analyse).⁵

6.4 Eerste resultaten en verkenning van de samenhangen

Ervaren betrokkenheid en invloed

De gemiddelde scores op de zes schalen over ervaren betrokkenheid en invloed kunnen variëren van 1 tot 5.

- Op de schaal *Betrokkenheid bij elkaar* scoren de docenten gemiddeld 3,8. Dit kan worden geïnterpreteerd als een redelijk hoge mate van betrokkenheid.
- De gemiddelde score op de schaal *Betrokkenheid bij leerlingen* ligt met 3,6 iets minder hoog dan de betrokkenheid bij leraren, maar is eveneens redelijk hoog te noemen.
- De docenten scoren gemiddeld 3,8 op de schaal *Betrokkenheid bij het beleid*.
- De docenten scoren gemiddeld 4,2 op de schaal *Bereidheid tot participatie*: een relatief hoge score.
- Op de schaal *Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management* scoren docenten gemiddeld 3,5.
- Op de schaal *Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen* scoren docenten gemiddeld 3,4. Dit is een relatief lage, maar nog steeds heel redelijke score.

Gewenste en ervaren invloed op specifieke beleidsonderdelen

Zoals vermeld in paragraaf 6.2 bevatte vragenlijst tevens een vraag over de door docenten gewenste invloed op specifieke onderdelen van het beleid van de school/vestiging, evenals een vraag over de door docenten ervaren invloed op deze onderdelen van het beleid. De antwoorden op deze vragen worden weergegeven in de tabellen 6.3 en 6.4. Wanneer we deze tabellen met elkaar vergelijken zien we relatief grote discrepanties tussen de gewenste en ervaren invloed wat betreft de fysieke inrichting van de school/vestiging en het taakbeleid. Docenten hebben hier veel minder invloed op dan ze graag zouden willen.

⁵ Zie de uitleg over multilevel analyse in paragraaf 4.3.

Tabel 6.3 Onderdelen van beleid waarop leraren invloed zouden moeten hebben (N=684)

Bent u van menig leraren invloed moeten hebben op:	Ja	Nee	Weet niet of geen mening
Methoden	96%	1%	3%
Pedagogisch-didactische aanpak	97%	0%	3%
De fysieke inrichting van de school/vestiging	88%	6%	6%
Mentoraat	95%	1%	4%
Oudercontacten	94%	2%	4%
Leerlingenzorg	89%	4%	7%
Vakoverstijgende projecten	93%	2%	5%
Bevorderen/zittenblijven	96%	3%	1%
Schorsen/verwijderen/overplaatsen van leerlingen	67%	24%	9%
Extra-curriculaire activiteiten	70%	10%	20%
Rooster	57%	33%	10%
Taakbeleid	80%	14%	6%
Formatie- en aannamebeleid	56%	30%	14%
Overig personeelsbeleid (functionerings-gesprekken, scholing)	68%	22%	10%

Tabel 6.4 Ervaren mate van invloed op onderdelen van beleid (N=684)

Vindt u de invloed van leraren op uw school/vestiging voldoende?:	Ja	Nee	Weet niet of geen mening
Methoden	89%	4%	7%
Pedagogisch-didactische aanpak	82%	12%	6%
De fysieke inrichting van de school/vestiging	39%	47%	14%
Mentoraat	80%	11%	9%
Oudercontacten	83%	7%	10%
Leerlingenzorg	73%	14%	13%
Vakoverstijgende projecten	74%	13%	13%
Bevorderen/zittenblijven	81%	11%	8%
Schorsen/verwijderen/overplaatsen van leerlingen	43%	38%	19%
Extra-curriculaire activiteiten	51%	17%	32%
Rooster	43%	43%	14%
Taakbeleid	43%	42%	15%
Formatie- en aannamebeleid	32%	46%	22%
Overig personeelsbeleid (functionerings-gesprekken, scholing)	39%	38%	23%

Medezeggenschap

De docenten kregen een aantal stellingen over medezeggenschap voorgelegd. Om te beginnen twee stellingen over de zichtbaarheid van de medezeggenschapsraad (MR) op vestigingsniveau.

- De MR peilt de mening van de docenten regelmatig.
- De MR informeert de docenten voldoende over waar het in de MR over gaat.

De antwoordmogelijkheden bij deze stellingen liepen van 1 (zeer mee oneens) tot 5 (zeer mee eens). De gemiddelde scores van de docenten op deze stellingen waren respectievelijk 2,5 en 3,1: welke kunnen worden geïnterpreteerd als matig.

Verder kregen respondenten vier stellingen voorgelegd over de situatie rondom medezeggenschap op hun school/vestiging.

- Vanuit elke vestiging zit er iemand in de MR (*Deze vraag is alleen van toepassing indien er meerdere vestigingen zijn*).
- Voor mijn vestiging is er een afzonderlijke deelraad (*Deze vraag is alleen van toepassing indien er meerdere vestigingen zijn*).
- We hebben een actieve leerlingenraad.
- De GMR heeft een afgevaardigde van elke school (*Deze vraag is alleen van toepassing indien er meerdere scholen onder het bestuur vallen*).

De antwoorden op deze stellingen worden weergegeven in tabel 6.5. Deze tabel laat zien dat volgens vijftig procent van de docenten geldt dat elke vestiging van de school in de MR is vertegenwoordigd. Daarnaast geeft dertien procent van de docenten aan dat er voor hun vestiging een afzonderlijke deelraad is ingesteld. Van de 684 docenten geeft 25 procent aan dat elke school onder het bestuur vertegenwoordigd is in de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad (GMR).

Tabel 6.5 Situatie rondom medezeggenschap op de school/vestiging

	Ja	Nee	N.v.t.	Weet niet of geen antwoord
Vanuit elke vestiging zit er iemand in de MR	50%	2%	22%	27%
Voor mijn vestiging is er een afzonderlijke deelraad	13%	30%	23%	34%
We hebben een actieve leerlingenraad	44%	29%	2%	25%
de GMR heeft een afgevaardigde van elke school	25%	2%	24%	49%

Samenhangen tussen de schaalscores en de verklarende variabelen

Teneinde een indicatie te krijgen van de mogelijke verbanden tussen de schaalscores en de beschikbare achtergrondvariabelen, hebben we eerst een 'eenvoudige' correlatieanalyse verricht. Hierbij is nog geen rekening gehouden met de hiërarchische structuur van de data, waardoor er in eerste instantie mogelijk een overschatting van de samenhangen tussen variabelen ontstaat (in de vorm van te hoge correlaties).⁶

⁶ Als gevolg hiervan zullen er vaker significante verbanden worden gevonden.

De tabellen 6.6 en 6.7 geven de correlaties weer tussen de verschillende schaalscores en de vraag over de ervaren omvang van de vestiging en de achtergrondvariabelen op individueel niveau. Beide tabellen laten zien dat er, over het geheel bezien, sprake is van zwakke verbanden.⁷

Tabel 6.6 Correlaties tussen de schaalscores en de individuele achtergrondvariabelen (1)

	Geslacht	Leeftijd	Opleidingsniveau
Betrokkenheid bij elkaar	-0,01	0,02	0,04
Betrokkenheid bij leerlingen	0,06	-0,01	-0,05
Betrokkenheid bij het beleid	-0,01	0,12**	-0,02
Bereidheid tot participatie	-0,07	0,02	0,01
Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management	-0,09*	0,00	-0,03
Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen	-0,07	0,01	-0,04
Ervaren omvang van de school/vestiging	0,02	0,08	0,06

* De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,05$).

** De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,01$).

Tabel 6.7 Correlaties tussen de schaalscores en de individuele achtergrondvariabelen (2)

	Jaren verbonden aan de sch/vest	Onderwijsniveau	Bouw
Betrokkenheid bij elkaar	0,00	0,10**	0,03
Betrokkenheid bij leerlingen	-0,06	0,09*	0,04
Betrokkenheid bij het beleid	0,11**	-0,01	-0,01
Bereidheid tot participatie	-0,04	0,01	0,00
Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management	-0,06	0,07	-0,02
Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen	-0,03	0,10**	0,00
Ervaren omvang van de school/vestiging	0,05	0,03	-0,03

* De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,05$).

** De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,01$).

Tabel 6.8 geeft de samenhangen weer tussen de verschillende schaalscores en achtergrondvariabelen op vestigingsniveau. Ook hier is, in verreweg de meeste gevallen, sprake van zwakke correlaties.

⁷ Met de correlatie worden de sterkte en de richting van het verband aangeduid. De correlatiecoëfficiënt (r) ligt altijd tussen -1 en $+1$. Bij een r van -1 is er sprake van een perfect negatief verband, bij $+1$ van een perfect positief verband. Bij een r gelijk aan nul is er geen verband tussen de variabelen.

Tabel 6.8 Correlaties tussen de schaalscores en de achtergrondvariabelen op schoolniveau

	Leerling-aantal van de vestiging	Aantal leerlingen in de kleinste eenheid	Onderwijsniveau van de vestiging
Betrokkenheid bij elkaar	-0,02	0,07	0,01
Betrokkenheid bij leerlingen	-0,11**	0,04	-0,07
Betrokkenheid bij het beleid	0,00	0,07	-0,04
Bereidheid tot participatie	0,03	0,07	-0,01
Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management	-0,05	0,05	-0,05
Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen	-0,06	0,09*	-0,07
Ervaren omvang van de school /vestiging	0,29**	0,11**	0,11**

* De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,05$).

** De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,01$).

6.5 Verklarende analyses

Met behulp van zeven afzonderlijke multilevel regressieanalyses is nagegaan wat de invloed is van de beschikbare individuele achtergrondkenmerken van leraren⁸ en de invloed van vestigingskenmerken (het leerlingaantal van de kleinste eenheid en het aangeboden onderwijsniveau) op:

- betrokkenheid bij elkaar;
- betrokkenheid bij leerlingen;
- betrokkenheid bij het beleid;
- bereidheid tot participatie;
- toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management;
- vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen;
- ervaren omvang van de school /vestiging.

De resultaten van deze zeven analyses worden hieronder apart beschreven.

Betrokkenheid bij elkaar

Uit deze multilevel analyse komt naar voren dat de betrokkenheid van docenten bij elkaar verschilt tussen de vestigingen. Het grootste gedeelte van de spreiding in de scores op deze schaal (89%) bevindt zich op het individuele niveau. Dit wil zeggen dat ongeveer negentig procent van de verschillen tussen de betrokkenheid van docenten bij elkaar wordt veroorzaakt door individuele docentkenmerken. Een aanzienlijk kleiner gedeelte van de spreiding in de schaalscores (11%) bevindt zich op het vestigingsniveau. Dit wil zeggen dat ongeveer tien procent van de verschillen tussen de betrokkenheid van docenten bij elkaar wordt veroorzaakt door kenmerken van de vestiging waarop de docenten werkzaam zijn.

⁸ Geslacht, leeftijd, opleidingsniveau, aantal jaren verbonden aan de school/vestiging, het onderwijsniveau waarop wordt lesgegeven en de bouw waarin wordt lesgegeven.

Vervolgens hebben we onderzocht in hoeverre de betrokkenheid van docenten bij elkaar kan worden verklaard door kenmerken van de docenten zelf en kenmerken van vestigingen. Hieruit bleek dat, de door ons gebruikte, individuele kenmerken van docenten en vestigingen de verschillen tussen vestigingen niet konden verklaren.

Betrokkenheid bij leerlingen

De betrokkenheid van docenten bij leerlingen verschilt tussen de vestigingen. Ook voor deze schaalscore geldt dat het grootste gedeelte van de spreiding in de schaalscore (88%) zich op het individuele niveau bevindt en dus wordt veroorzaakt door verschillen tussen docenten. Twaalf procent van de spreiding op de schaalscore bevindt zich op het vestigingsniveau en wordt dus veroorzaakt door verschillen tussen vestigingen. De door ons gebruikte, individuele kenmerken van leraren en vestigingen konden de verschillen tussen vestigingen echter niet verklaren.

Betrokkenheid bij beleid

Er zijn geen verschillen tussen leraren van verschillende vestigingen in hun betrokkenheid bij het beleid. De spreiding in de scores op deze schaal wordt geheel veroorzaakt door individuele kenmerken van docenten. Kenmerken van de vestiging spelen geen rol bij de betrokkenheid van docenten bij het beleid.

Wanneer we een 'gewone' (niet-multilevel) regressieanalyse uitvoeren met de achtergrondgegevens van docenten als onafhankelijke variabelen, zien we dat het aantal jaren dat een docent werkzaam is op de school/vestiging samenhangt met de mate betrokkenheid bij het beleid: hoe langer men werkzaam is op de school/vestiging hoe meer betrokkenheid bij het beleid. Deze samenhang verklaart echter slechts twee procent van de totale spreiding op de schaalscore.

Bereidheid tot participatie

De spreiding van deze schaalscore bleek zich, net als bij de schaal 'Betrokkenheid bij beleid', geheel op het niveau van de individuele docenten te bevinden. Kenmerken van de vestiging spelen dus geen rol bij de, door docenten gerapporteerde, bereidheid tot participatie.

Wanneer we een 'gewone' (niet-multilevel) regressieanalyse uitvoeren met de achtergrondgegevens van docenten als onafhankelijke variabelen, blijkt geen van deze achtergrondgegevens samen te hangen met de bereidheid tot participatie.

Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management

De door docenten ervaren toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management verschilt tussen de vestigingen. Het grootste gedeelte van de spreiding in de schaalscore (89%) bevindt zich op het individuele niveau, hetgeen wil zeggen dat ongeveer negentig procent van de verschillen in de door docenten ervaren toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management

wordt veroorzaakt door kenmerken van de docenten zelf. Een kleiner gedeelte van de spreiding in de schaalscores (11%) bevindt zich op het vestigingsniveau en wordt dus veroorzaakt door kenmerken van de vestiging waarop de docenten werkzaam zijn.

Vervolgens hebben we onderzocht of de beschikbare achtergrondvariabelen op individueel niveau en op vestigingsniveau een gedeelte van de spreiding op de schaalscore konden verklaren. Hieruit kwam naar voren dat vrouwelijke docenten het management als minder toegankelijk en zichtbaar ervaren dan hun mannelijke collega's. Verder ervaren docenten het management als minder toegankelijk en zichtbaar naarmate ze langer op de vestiging werkzaam zijn. Deze twee achtergrondvariabelen op individueel niveau verklaren samen vijf procent van de totale spreiding op schaalscore (5% op individueel niveau en 9% op vestigingsniveau).

We zien hier dat achtergrondvariabelen op individueel niveau niet alleen op individueel niveau variantie verklaren, maar ook op vestigingsniveau. Dit heeft te maken met verschillen tussen vestigingen in de samenstelling van de docentenpopulatie. Op vestigingen waar veel vrouwen werkzaam zijn en waar veel docenten al langere tijd aan de vestiging verbonden zijn, wordt de toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management als slechter ervaren.

Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen

Het vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen verschilt tussen de vestigingen. Het grootste gedeelte van de spreiding in de scores op deze schaal (87%) bevindt zich op het individuele niveau. Ongeveer negentig procent van de verschillen in vertrouwen wordt dus veroorzaakt door kenmerken van individuele docenten. Een kleiner gedeelte van de spreiding in de schaalscores (13%) bevindt zich op het vestigingsniveau, wat wil zeggen dat ongeveer tien procent van de spreiding op de schaalscores wordt veroorzaakt door kenmerken van de vestiging waarop de docenten werkzaam zijn.

Vervolgens hebben we onderzocht of de beschikbare achtergrondvariabelen op individueel niveau en op vestigingsniveau een gedeelte van de spreiding op de schaalscore konden verklaren. Hieruit kwamen drie verbanden naar voren.

- Hoe hoger het niveau waarop docenten de meeste van hun lessen geven, hoe meer vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen.
- Hoe langer docenten op de school/vestiging werkzaam zijn, hoe minder vertrouwen dat ze invloed uit kunnen oefenen.
- Hoe hoger het opleidingsniveau van docenten, hoe minder vertrouwen dat ze invloed uit kunnen oefenen.

Deze drie achtergrondvariabelen op individueel niveau verklaren samen iets meer dan zeven procent van de totale spreiding op schaalscore (7% op individueel niveau en 38% op vestigingsniveau).

Ervaren omvang van de school/vestiging.

Uit de antwoorden op de stelling: 'De omvang van mijn school/vestiging is...' komt naar voren dat meer dan de helft van de docenten tevreden is over de omvang van de school/vestiging waar hij of zij werkzaam is (zie tabel 6.9). Wat deze tabel tevens laat zien, is dat 37 procent van de docenten meent werkzaam te zijn op een (veel) te grote school/vestiging. De gemiddelde score op deze stelling ligt op 3,4 (tussen 'niet te groot en niet te klein' en 'te groot').

Tabel 6.9 Door leraren ervaren omvang van de school/vestiging

De omvang van mijn school/vestiging is:	aantal	%
Veel te klein	14	2%
Te klein	34	5%
Niet te klein en niet te groot	372	54%
Te groot	179	26%
Veel te groot	73	11%
Onbekend*	12	2%
Totaal (N)	684	100%

* Deze docenten hebben de vraag niet beantwoord.

De door docenten ervaren omvang verschilt tussen de vestigingen. Het grootste gedeelte van de spreiding in de score op deze stelling (83%) bevindt zich op het individuele niveau, en wordt dus veroorzaakt door kenmerken van de docenten zelf. Het gedeelte van de spreiding dat zich op het vestigingsniveau bevindt, bedraagt zeventien procent. Iets minder dan twintig procent van de spreiding in de score op deze stelling wordt dus veroorzaakt door vestigingskenmerken.

Voor het verklaren van de verschillen in ervaren omvang tussen de vestigingen hebben we niet het leerlingaantal van de kleinste eenheid, maar het leerlingaantal van de vestiging gebruikt. De reden hiervoor is dat we dit keer juist geen rekening willen houden met het feit dat vestigingen mogelijk zijn ingedeeld in kleinere eenheden. We hebben twee verbanden gevonden.

- Hoe langer docenten op de school/vestiging werkzaam zijn, hoe eerder zij de school/vestiging als (te) groot ervaren.
- Hoe meer leerlingen de school/vestiging heeft, hoe eerder docenten de vestiging als (te) groot ervaren.

Deze twee achtergrondvariabelen (een docentkenmerk en een vestigingskenmerk) verklaren samen ongeveer elf procent van de totale spreiding op schaalscore (4% op individueel niveau en 47% op vestigingsniveau).

6.6 Conclusies

Ervaren mate van betrokkenheid en invloed

De door docenten ervaren mate van betrokkenheid en invloed is redelijk hoog te noemen. De docenten scoren het laagst (3,4) op *Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen* en het hoogst (4,2) op *Bereidheid tot participatie*.

Effecten van docentkenmerken en vestigingskenmerken

Bij twee aspecten van betrokkenheid en invloed (*Betrokkenheid bij beleid en bereidheid tot participatie*) wordt de spreiding in de scores geheel veroorzaakt door kenmerken van individuele docenten. Dit leidt tot de conclusie dat kenmerken van de vestiging geen effect hebben op de door docenten ervaren betrokkenheid bij het beleid en hun bereidheid tot participatie.

Bij de vier andere aspecten (*Betrokkenheid van docenten bij elkaar, Betrokkenheid bij leerlingen, Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management, en Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen*) bleek er wel sprake te zijn van verschillen tussen de vestigingen. Deze verschillen worden echter voor het grootste gedeelte (tussen de 87 en de 89%) veroorzaakt door kenmerken van individuele docenten, en slechts voor een klein gedeelte (tussen de 11 en de 13%) door kenmerken van vestigingen.

Op dit moment beschikken we niet over voldoende informatie om antwoord te kunnen geven op de vraag waardoor de verschillen tussen vestigingen worden veroorzaakt. Uit de verklarende analyses komt consequent naar voren dat het leerlingaantal van de kleinste eenheid geen effect heeft. Wel hebben we gevonden dat de samenstelling van het team, zij het in beperkte mate, van invloed is op zowel de mate waarin het management als toegankelijk en zichtbaar wordt ervaren als de mate waarin docenten vertrouwen hebben dat zijn invloed uit kunnen oefenen op het schoolbeleid. De gevonden effecten zien er als volgt uit.

- Vrouwelijke docenten en docenten die langer op de vestiging werkzaam zijn, ervaren het management als minder toegankelijk en zichtbaar.
- Docenten met een hoger opleidingsniveau, docenten die langer op de vestiging werkzaam zijn, en docenten die voornamelijk lesgeven op de lagere onderwijsniveaus hebben minder vertrouwen dat ze invloed kunnen uitoefenen.

Gewenste en ervaren invloed op onderdelen van het beleid

De discrepantie tussen gewenste en ervaren invloed op specifieke onderdelen van het beleid is relatief groot wanneer het gaat om de fysieke inrichting van de school/vestiging en om het taakbeleid. Docenten hebben hier veel minder invloed op dan ze graag zouden willen.

Ervaren omvang van de vestiging

Van de 684 docenten is ruim de helft (54%) tevreden met de omvang van vestiging waar hij of zij werkzaam is. De door docenten ervaren omvang verschilt wel tussen de vestigingen, maar dit verschil blijkt voor het grootste gedeelte (83%) te worden veroorzaakt door kenmerken van de docenten zelf en voor slechts een klein gedeelte (17%) door kenmerken van de vestiging. Wanneer we de verschillen tussen vestigingen in ervaren omvang proberen te verklaren, vinden we twee geringe effecten.

- Hoe langer docenten op de school/vestiging werkzaam zijn, hoe eerder zij de school/vestiging als (te) groot ervaren.
- Hoe meer leerlingen de school/vestiging heeft, hoe eerder docenten de vestiging als (te) groot ervaren.

Medezeggenschap

De zichtbaarheid van medezeggenschapsraad op vestigingsniveau komt in de vragenlijst als matig naar voren.

7 BETROKKENHEID EN INVLOED VAN LEERLINGEN

7.1 Onderzoeksvragen

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen over leerlingen beschikken we over het gegevensbestand van de Nationale Scholierenmonitor 2007.¹ Dit bestand biedt ons de mogelijkheid te onderzoeken of schoolgrootte (leerling-aantal per vestiging) samenhangt met:

- het *schoolwelbevinden* van leerlingen;
- de door leerlingen ervaren kwaliteit van de *onderlinge relaties tussen leerlingen*;
- de door leerlingen ervaren kwaliteit van de *relaties tussen leerlingen en docenten*;
- de door leerlingen ervaren mogelijkheden tot *inspraak*.²

7.2 Beschikbare gegevens

De Nationale Scholierenmonitor is een tweejaarlijks vragenlijstonderzoek onder leerlingen in het eerste, derde en vijfde leerjaar van het reguliere voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo). De Scholierenmonitor levert informatie op over schoolklimaat, welbevinden, motivatie en probleemgedrag van leerlingen.

De scholierenmonitor 2007 is uitgevoerd door Sardes. De scholen die eraan hebben deelgenomen, zijn representatief voor de populatie van scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland.³ Wat betreft de leerlingen bleek er sprake te zijn van een lichte oververtegenwoordiging van leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg van het vmbo. Hiervoor is gecorrigeerd met een weegfactor.

Gegevens uit het databestand van de Scholierenmonitor die voor het vervolgonderzoek interessant zijn, betreffen de volgende vier schalen: Schoolwelbevinden, Relaties tussen leerlingen, Relaties tussen leerlingen en docenten en Inspraak volgens leerlingen. Elk van deze schalen omvat een aantal stellingen waarvan de leerlingen op een vijfpuntsschaal (met als uitersten 1=oneens en 5=eens) konden aangeven in hoeverre ze het met deze

¹ Deze is uitgevoerd door Sardes in het voorjaar van 2007.

² In de scholierenmonitor is niet gevraagd hoe leerlingen de omvang van hun school beleven. Tevens beschikken we niet over de inrichtingsgegevens van de meeste (37 van de 45) vestigingen/scholen die aan de scholierenmonitor hebben meegedaan.

³ Hierbij is gekeken naar schoolgrootte, denominatie, verstedelijking van de vestigingsplaats en gemeentegrootte.

uitspraken eens waren.⁴

Bij de schaal *Schoolwelbevinden* gaat het er, algemeen gezegd, om of leerlingen het op de school naar hun zin hebben. Stellingen van deze schaal luiden bijvoorbeeld: *'Ik ben blij dat ik op deze school zit'* en *'Meestal heb ik plezier in het werk voor school.'*

De schaal *Relaties tussen leerlingen* omvat stellingen over allerlei aspecten van de relatie tussen de leerlingen, bijvoorbeeld: *'De leerlingen behandelen elkaar met respect'* en *'De leerlingen helpen elkaar, zelfs als zij geen vrienden of vriendinnen zijn'*.

De schaal *Relaties tussen leerlingen en docenten* omvat stellingen als: *'De docenten behandelen leerlingen eerlijk'* en *'De docenten hebben begrip voor de mening van de leerlingen.'*

De schaal *Inspraak volgens leerlingen*, ten slotte, betreft de mate waarin leerlingen naar hun idee invloed kunnen uitoefenen op zaken als de schoolregels en de schoolorganisatie (lesrooster, planning en activiteiten). Stellingen uit deze schaal zijn bijvoorbeeld: *'Op onze school kunnen leerlingen iets veranderd krijgen als hun iets niet aanstaat'* en *'Op onze school is er overleg met leerlingen over de schoolregels.'*

Alle vier de schalen zijn ruim voldoende intern consistent (de antwoorden op verschillende stellingen over hetzelfde onderwerp hangen goed elkaar samen).

Gegevens op verschillende niveaus

Voor de Scholierenmonitor 2007 zijn gegevens verzameld bij ongeveer 5000 leerlingen van 45 vestigingen. Als gevolg hiervan bevinden de gegevens in het bestand van de Scholierenmonitor zich op twee verschillende niveaus: het niveau van de individuele leerlingen en het vestigingsniveau. Op het leerling-niveau bevinden zich gegevens die voor elke individuele leerling anders kunnen zijn (bijvoorbeeld het geslacht van de leerling en zijn/haar antwoorden op de stellingen). Op het vestigingsniveau bevinden zich gegevens die kunnen wel kunnen verschillen tussen vestigingen, maar niet tussen de individuele leerlingen afkomstig van dezelfde vestiging. Een voorbeeld hiervan is het leerlingaantal van de vestiging. Teneinde recht te doen aan dit niveauverschil hebben we de scores van de individuele leerlingen op de voor het vervolgonderzoek relevante schalen geanalyseerd met behulp van meerniveau-analyse (multilevel analyse).⁵

⁴ Zie bijlage 4 voor de inhoud van de schalen.

⁵ Zie de uitleg over multilevel analyse in paragraaf 4.3.

Achtergrondvariabelen

In het gegevensbestand van de scholierenmonitor bevinden zich, naast het aantal leerlingen van de vestiging, nog een aantal andere achtergrondvariabelen die naar verwachting samenhangen met schoolwelbevinden, relaties tussen leerlingen, relaties tussen leerlingen en docent en de inspraak van leerlingen. De beschikbare achtergrondvariabelen zijn:

Op individueel niveau

- geslacht (jongen/meisje);
- etniciteit (autochtoon/allochtoon);⁶
- leerjaar (eerste leerjaar/derde leerjaar/vijfde leerjaar);
- het door de leerling gevolgde onderwijsniveau (brugklas/vmbo/havo/havo-vwo/vwo);
- het opleidingsniveau van de ouders van de leerling (basisschool/speciaal onderwijs/vbo-vmbo/havo-vwo/mbo/hbo-universiteit).⁷

Op vestigingsniveau

- leerlingaantal van de vestiging;
- het aanbod (wel/niet) van verschillende onderwijsniveaus (brugklas/lwoo/vmboBB-vmboKB/vmboGEM-vmboTL/havo en vwo).

Verkenning van de samenhangen in het bestand

Teneinde een indicatie te krijgen van de mogelijke verbanden tussen de schaalscores en de beschikbare achtergrondvariabelen, hebben we eerst een 'eenvoudige' correlatieanalyse verricht. Hierbij is nog geen rekening gehouden met de hiërarchische structuur van de data, waardoor er in eerste instantie mogelijk een overschatting van de samenhangen tussen variabelen ontstaat (in de vorm van te hoge correlaties).⁸

Tabel 7.1 geeft de correlaties weer tussen de verschillende schaalscores en de achtergrondvariabelen op individueel niveau (geslacht, etniciteit, onderwijsniveau en leerjaar). Deze tabel laat zien dat er, over het geheel bezien, sprake is van zwakke verbanden.⁹

⁶ Leerlingen worden als allochtoon beschouwd wanneer beide ouders in het buitenland geboren zijn.

⁷ Hierbij is uitgegaan van het opleidingsniveau van de hoogst opgeleide ouder.

⁸ Als gevolg hiervan zullen er vaker significante verbanden worden gevonden.

⁹ Met de correlatie worden de sterkte en de richting van het verband aangeduid. De correlatiecoëfficiënt (r) ligt altijd tussen -1 en $+1$. Bij een r van -1 is er sprake van een perfect negatief verband, bij $+1$ van een perfect positief verband. Bij een r gelijk aan nul is er geen verband tussen de variabelen.

Tabel 7.1 Correlaties tussen de schaa scores en de individuele achtergrondvariabelen

	Geslacht	Etniciteit	Onderwijs-niveau	Leerjaar
Schoolwelbevinden	0,13**	-0,09**	-0,07**	-.25**
Relaties tussen leerlingen	0,05**	-0,09**	0,03	-.10**
Relaties tussen leerlingen en docenten	0,01	-0,04**	0,00	-,14**
Inspraak	-0,04*	0,03	0,01	-0,03*

* De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,05$).

** De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,01$).

Tabel 7.2 geeft de correlaties weer tussen de verschillende schaa scores en de achtergrondvariabelen op vestigingsniveau. Wanneer we kijken naar de samenhangen tussen de scores op de vier verschillende schalen en het leerlingaantal van de vestiging, zien we dat twee van de vier correlaties niet significant zijn. De beide andere correlaties zijn, hoewel significant, dermate zwak dat we bij voorbaat al met enige zekerheid kunnen stellen dat het leerlingaantal van de vestiging in een multilevel analyse niet zal samenhangen met de scores op de vier schalen.

Tabel 7.2 Correlaties tussen de schaa scores en de achtergrondvariabelen op schoolniveau

	Leerling-aantal [#]	Brug-klas [#]	Lwoo [#]	Vmbo-bb Vmbo-kb [#]	Vmbo-gem Vmbo-tl [#]	Havo [#]	Vwo [#]
Schoolwelbevinden	0,01	-0,05*	-0,02	-0,08**	0,01	-0,01	0,03
Relaties tussen leerlingen	-0,01	-0,08**	0,00	-0,07**	0,00	-0,03	0,03
Relaties tussen leerlingen en docenten	0,04*	-0,07**	-0,05**	-0,01	-0,05**	-0,06**	-0,01
Inspraak	0,06**	-0,03	-0,04*	0,02	-0,04*	-0,05**	-0,03

* De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,05$).

** De samenhang tussen deze twee variabelen is significant ($p < 0,01$).

Dit onderwijsniveau wordt wel (1) of niet (0) aangeboden op de vestiging.

7.3 Resultaten

Met behulp van vier afzonderlijke multilevel regressieanalyses is nagaan wat de invloed is van geslacht, etniciteit, leerjaar, onderwijsniveau, opleidingsniveau van de ouders, leerlingaantal van de vestiging en het onderwijsaanbod op de vestiging op:

- het schoolwelbevinden;
- de relaties tussen leerlingen;
- de relaties tussen leerlingen en docenten;
- inspraak volgens leerlingen.

Uit alle vier de analyses kwam naar voren dat het grootste gedeelte van de spreiding in de vier schaa scores (variërend van 93 tot 95%) zich op het

leerlingniveau bevindt. Dit wil zeggen dat ongeveer 95 procent van de verschillen in de schaalscores kan worden verklaard door individuele leerlingkenmerken. Een veel kleiner gedeelte van de spreiding (5 tot 7%) in de schaalscores bevindt zich op vestigingsniveau, hetgeen wil zeggen dat ongeveer vijf procent van de spreiding op de schaalscores kan worden verklaard vanuit vestigingskenmerken. Hierbij kan het bijvoorbeeld gaan om het leerlingaantal of het aangeboden onderwijsniveau. Het kan echter ook gaan om verschillen tussen scholen in de samenstelling van de leerlingpopulatie (bijvoorbeeld op het gebied van etniciteit, leerachterstanden of sociaaleconomische status).

Hoewel het percentage van de totale spreiding van de schaalscores dat zich op vestigingsniveau bevindt laag is, is het wel significant. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de gemiddelde scores op de vier schalen per vestiging verschillend zijn.¹⁰

Vervolgens hebben we onderzocht welke van de beschikbare achtergrondvariabelen samenhangen met de verschillende schaalscores.

Schoolwelbevinden

De scores op de schaal *Schoolwelbevinden* bleken samen te hangen met:

- etniciteit: allochtone leerlingen voelen zich minder thuis op school dan autochtone leerlingen;
- geslacht: meisjes voelen zich meer thuis op school dan jongens;
- leerjaar: het schoolwelbevinden is het hoogst in het eerste leerjaar;
- het gevolgde onderwijsniveau: het schoolwelbevinden onder vmbo- en havo-leerlingen is relatief laag.
- het opleidingsniveau van de ouders: het schoolwelbevinden onder leerlingen van wie de ouders speciaal onderwijs hebben gevolgd is relatief laag

Deze vijf achtergrondvariabelen verklaren samen overigens slechts vijftien procent van de totale spreiding op schoolwelbevinden (10% van de variantie op individueel niveau en 70% van de variantie op vestigingsniveau). Het leerlingaantal en het onderwijsaanbod van de vestiging hangen niet samen met het door leerlingen gerapporteerde schoolwelbevinden.

Relaties tussen leerlingen

De scores op de schaal *Relaties tussen leerlingen* bleken samen te hangen met:

- etniciteit: autochtonen beoordelen de relaties tussen leerlingen positiever dan allochtonen;
- geslacht: meisjes beoordelen de relaties tussen leerlingen positiever dan jongens;
- leerjaar: in het derde leerjaar worden de relaties tussen leerlingen het minst

¹⁰ Deze bevinding bevestigt tevens de juistheid van de keuze om de data op meerdere niveaus tegelijk te analyseren.

- positief beoordeeld;
- het gevolgde onderwijsniveau: de relaties tussen leerlingen worden door havo- en vwo-leerlingen het meest positief beoordeeld.

Deze vier achtergrondvariabelen verklaren samen acht procent van de totale spreiding op de schaalscore (4% van de variantie op individueel niveau en 57% van de variantie op vestigingsniveau). Het leerlingaantal en het onderwijsaanbod van de vestiging hangen niet samen met de door leerlingen gerapporteerde relaties tussen leerlingen, evenals het opleidingsniveau van de ouders.

Relaties tussen leerlingen en docenten

De scores op de schaal *Relaties tussen leerlingen en docenten* bleken samen te hangen met:

- leerjaar: de relaties tussen leerlingen en docenten worden in het derde leerjaar het minst positief beoordeeld;
- het gevolgde onderwijsniveau: de relaties tussen leerlingen en docenten worden het minst positief beoordeeld door vmbo- en havoleerlingen;
- etniciteit: autochtonen beoordelen de relaties tussen leerlingen en leraren positiever dan allochtonen.

Deze drie achtergrondvariabelen verklaren samen zeven procent van de totale spreiding op de schaalscore (4% van de variantie op individueel niveau en 60% van de variantie op vestigingsniveau). Het leerlingaantal en het onderwijsaanbod van de vestiging hangen niet samen met de door leerlingen gerapporteerde relaties tussen leerlingen en docenten, evenals het geslacht van de leerlingen en het opleidingsniveau van de ouders.

Door leerlingen ervaren inspraakmogelijkheden

De scores op de schaal *inspraak* bleken samen te hangen met:

- leerjaar: de ervaren mogelijkheden tot inspraak zijn het hoogst in het eerste leerjaar.

Deze achtergrondvariabele verklaart twee procent van de totale spreiding op de schaalscore (1% van de variantie op individueel niveau en 17% van de variantie op vestigingsniveau). Het leerlingaantal en het onderwijsaanbod van de vestiging hangen niet samen met de door leerlingen ervaren mate van inspraak, evenals het gevolgde onderwijsniveau, de etniciteit van leerlingen en het opleidingsniveau van de ouders.

Uit de resultaten komt naar voren dat achtergrondvariabelen op leerlingniveau (bijvoorbeeld geslacht) niet alleen variantie verklaren op leerlingniveau, maar ook op vestigingsniveau. Dit heeft te maken met verschillen tussen vestigingen in de samenstelling van de leerlingpopulatie. Wanneer bijvoorbeeld het percentage meisjes niet in alle vestigingen even groot is, verklaart dit verschil tussen vestigingen een gedeelte van de variantie op vestigingsniveau.

7.4 Conclusie

Uit de multilevel regressieanalyses komt naar voren dat het leerlingaantal van de vestiging niet samenhangt met het schoolwelbevinden, de relaties tussen leerlingen, de relaties tussen leerlingen en docenten en de door leerlingen ervaren mogelijkheden tot inspraak. Tevens kan worden geconcludeerd dat de verklarende waarde van de overige beschikbare achtergrondvariabelen beperkt is.

SAMENVATTING VAN HET VERVOLGONDERZOEK

Aanleiding en doelstelling

In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft RegioPlan een onderzoek uitgevoerd naar de effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek bestaat uit twee delen: een vooronderzoek en een vervolgonderzoek. Het vervolgonderzoek was gericht op het thema betrokkenheid en invloed op scholen voor voortgezet onderwijs.

Het doel van het vervolgonderzoek was na te gaan in hoeverre de omvang en inrichting van scholen van invloed is op de betrokkenheid en inbreng bij het schoolbeleid van docenten en leerlingen en de door docenten ervaren schaalgrootte.

Hierbij hebben we rekening willen houden met een veel geuite veronderstelling, namelijk dat grote scholen en/of vestigingen in Nederland veelal zouden zijn ingedeeld in kleinere afdelingen. Deze kleinschalige inrichting zou ervoor zorgen dat mogelijk schadelijke effecten van schaalgrootte zich niet voordoen. Of vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs wel of niet bestaan uit aparte afdelingen wordt echter niet geregistreerd. We zijn het vervolgonderzoek dan ook gestart met het verzamelen van gegevens over de mate waarin scholen voor voortgezet onderwijs zijn ingericht in 'kleinere eenheden' (door ons aangeduid met de term 'afdelingen').

Inrichting van scholen

Teneinde gegevens te verkrijgen over de inrichting van scholen zijn alle 548 directeuren van scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland (exclusief zelfstandige scholen voor praktijkonderwijs) per brief uitgenodigd om een vragenlijst op internet in te vullen over maximaal twee vestigingen van hun school. Aan dit verzoek hebben 165 schooldirecteuren gehoor gegeven: een respons van dertig procent. De analyses hebben plaatsgevonden over het uiteindelijke bestand met gegevens over 203 vestigingen van 158 verschillende scholen. Het zijn vooral directeuren van relatief grote vestigingen geweest die hebben gerespondeerd.

Het gemiddelde aantal leerlingen van de vestigingen in ons bestand ligt op 889 (met een minimum van 25 en een maximum van 3054). Bij verreweg de meeste vestigingen (80%) bevinden alle leerlingen zich in één gebouw.

Verder blijkt 41 procent van de vestigingen te zijn ingericht in afdelingen. Het gemiddelde aantal afdelingen per vestiging ligt op 3,6. De gemiddelde grootte van de afdelingen ligt op 362 leerlingen (met een minimum van 30 en een maximum van 1340). Van de afdelingen binnen vestigingen beschikt zestig

procent over één of meer eigen docententeams. Gemiddeld is er sprake van vier afdelingsteams.

Tachtig procent van de afdelingen blijkt te beschikken over een eigen (midden)management. Dit afdelingsmanagement mag relatief vaak (geheel of gedeeltelijk) beslissen over bijna alle door ons genoemde aspecten van de organisatie. Uitzonderingen zijn: het taakbeleid, het formatie- en aannamebeleid en (in mindere mate) het rooster.

Betrokkenheid en invloed van docenten

Van de 158 directeuren die de internetvragenlijst over de inrichting van scholen hebben ingevuld, hebben wij er 57 bereid gevonden om een aantal vragenlijsten te verspreiden onder de docenten van de vestiging. In deze vragenlijst kregen docenten stellingen voorgelegd over zes verschillende aspecten van betrokkenheid en invloed en over de medezeggenschapsstructuur. Ook werd docenten gevraagd een oordeel te geven over de omvang van hun vestiging. De vragenlijst is ingevuld door 684 docenten, afkomstig van 54 verschillende vestigingen.

Uit de scores op de vragenlijst kwam naar voren dat de door docenten ervaren mate van betrokkenheid en invloed redelijk hoog is. De docenten scoren het laagst (3,4) op *Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen* en het hoogst (4,2) op *Bereidheid tot participatie*.¹

Bij vier aspecten van betrokkenheid en invloed (*Betrokkenheid van docenten bij elkaar*, *Betrokkenheid bij leerlingen*, *Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management*, en *Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen*) bleek er sprake te zijn van verschillen tussen de vestigingen. Deze verschillen worden echter voor het grootste gedeelte (tussen de 87 en de 89%) veroorzaakt door kenmerken van individuele docenten, en slechts voor een klein gedeelte (tussen de 11 en de 13%) door kenmerken van vestigingen. Op dit moment beschikken we niet over voldoende informatie om antwoord te kunnen geven op de vraag waardoor de verschillen tussen vestigingen worden veroorzaakt. Uit de verklarende analyses komt in ieder geval consequent naar voren dat het leerlingaantal van de vestiging of de afdeling geen effect heeft.

Bij twee aspecten van betrokkenheid en invloed (*Betrokkenheid bij beleid* en *Bereidheid tot participatie*) bleek de spreiding in de scores geheel te worden veroorzaakt door kenmerken van individuele docenten. Hieruit kon worden geconcludeerd dat kenmerken van vestigingen geen effect hebben op de door docenten ervaren betrokkenheid bij het beleid en hun bereidheid tot participatie.

Tevens kwam uit de vragenlijst naar voren dat er sprake is van een relatief grote discrepantie tussen de gewenste en de ervaren invloed wanneer het

¹ Het gaat hier om schalen die lopen van minimaal 1 tot maximaal 5.

gaat om de fysieke inrichting van de school/vestiging en om het taakbeleid. Docenten hebben op deze twee beleidsaspecten aanzienlijk minder invloed dan ze graag zouden willen.

Door docenten ervaren schaalgrootte

Van de 684 docenten die de vragenlijst hebben ingevuld, is ruim de helft (54%) tevreden met de omvang van de vestiging waar hij of zij werkzaam is. De door docenten ervaren omvang verschilt wel tussen de vestigingen, maar dit verschil blijkt voor het grootste gedeelte (83%) te worden veroorzaakt door kenmerken van de docenten zelf en voor slechts een klein gedeelte (17%) door kenmerken van de vestiging. Wanneer we de verschillen tussen vestigingen in ervaren omvang proberen te verklaren, vinden we twee geringe effecten: hoe langer docenten op de school/vestiging werkzaam zijn, hoe eerder zij de school/vestiging als (te) groot ervaren en hoe meer leerlingen de school/vestiging heeft, hoe eerder docenten de vestiging als (te) groot ervaren.

Betrokkenheid en invloed van leerlingen

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen over leerlingen beschikten we over het gegevensbestand van de Nationale Scholierenmonitor 2007. De Nationale Scholierenmonitor is een tweejaarlijks vragenlijstonderzoek onder leerlingen in het eerste, derde en vijfde leerjaar van het reguliere voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo). Uit de secundaire analyses die wij op dit bestand hebben verricht, kwam naar voren dat het leerlingaantal van de vestiging niet samenhangt met het schoolwelbevinden, de relaties tussen leerlingen, de relaties tussen leerlingen en docenten, en de door leerlingen ervaren mogelijkheden tot inspraak.

ALGEMENE CONCLUSIES

Bestaande bevindingen over schaalgrootte in het voortgezet onderwijs

Uit wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van schaalgrootte op het gebied van onderwijsopbrengsten, sociale cohesie, onderwijsaanbod en schoolkeuzevrijheid, en 'de leraar als professional' komt het volgende naar voren.

- Er is, voor de Nederlandse situatie, geen empirisch bewijs dat de leerprestaties op grote scholen slechter zijn dan op kleine scholen.
- Er bestaan geringe effecten van schaalgrootte op een beperkt aantal aspecten van sociale cohesie.
- Grote scholen hebben meer middelen tot hun beschikking om een vollediger onderwijsaanbod mee te creëren en innovatieve onderwijskundige experimenten te initiëren.
- De afstand tussen leerlingen, ouders en personeel aan de ene kant en het bestuur aan de andere kant is groter naarmate de organisatorische eenheden groter zijn. Hierdoor neemt de invloed van leerlingen, ouders en personeel op het reilen en zeilen van de organisatie af.

Beelden in het publieke debat over schaalgrootte

Het publieke debat over de effecten van schaalgrootte betreft voornamelijk het vermeende negatieve effect van schaalgrootte op de sociale cohesie. Er wordt verondersteld dat leerlingen en docenten op grote scholen elkaar niet (goed) kennen en dat leerlingen en docenten minder betrokken zijn bij de school en bij elkaar. Tegelijkertijd wordt ook de veronderstelling geuit dat deze negatieve effecten van schaalgrootte zich niet voor zullen voordoen wanneer grote scholen kleinschalig zijn ingericht.

Bevindingen uit dit onderzoek

In Nederland is 41 procent van de vestigingen van scholen voor voortgezet onderwijs ingedeeld in kleinere 'eenheden' (afdelingen). Gemiddeld is er sprake van drie à vier afdelingen. Van de afdelingen binnen vestigingen beschikt zestig procent over één of meer eigen docententeams en tachtig procent over een eigen (midden)management.

Docenten blijken tamelijk positief zijn over de mate waarin zij invloed kunnen uitoefenen op het beleid. Tevens blijkt de betrokkenheid van docenten redelijk hoog te zijn. Op de meeste aspecten van betrokkenheid en invloed vinden we kleine verschillen tussen vestigingen. Deze verschillen worden echter niet verklaard door de omvang van de vestigingen of de afdelingen.

Het leerlingaantal van de vestiging hangt ook niet samen met het schoolwelbevinden, de relaties tussen leerlingen, de relaties tussen leerlingen en docenten, en de door leerlingen ervaren mogelijkheden tot inspraak.

Hoe docenten de omvang van hun school/vestiging ervaren, ten slotte, wordt vooral bepaald door verschillen tussen docenten en niet door verschillen tussen vestigingen.

We vinden in dit onderzoek dus geen effecten van schaalgrootte in het voortgezet onderwijs. Ook niet wanneer we rekening houden met het feit dat een deel van de scholen kleinschalig is ingericht.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1

Begeleidingscommissie en geïnterviewde personen

Leden van de begeleidingscommissie

Naam	Organisatie
Mevrouw A.W. Bosman	Ministerie OCW, directie Voortgezet onderwijs
Mevrouw A. Vos	Ministerie OCW, directie Voortgezet onderwijs
Mevrouw W. Jerfi	Ministerie OCW, directie Voortgezet onderwijs
Mevrouw I. Bevaart	Ministerie OCW, directie Voortgezet onderwijs
De Heer J. van der Lee	Ministerie OCW, directie Voortgezet onderwijs
Mevrouw M. van Meijel	Ministerie OCW, directie Leraren
Mevrouw M. Ait Mallouk	Ministerie OCW, directie Leraren
De heer A. de Moor	Ministerie OCW, directie Kennis
Mevrouw P. de Leeuw	Ministerie OCW, projectleider Menselijke maat
De heer M. Kircz	AOB
De heer J. Oosterwijk	LAKS
De heer W.D. Berkhout	Vereniging OUDERS & COO
Mevrouw A. Haijens	VO-raad

Geïnterviewde personen

Naam	Functie
De heer J.J. van Dijk	Woordvoerder Onderwijs CDA
Mevrouw M. Hamer	Woordvoerder Onderwijs PvdA
De heer T. van Haperen	Publicist, leraar en lerarenopleider
De heer L. Herweijer	Onderzoeker SCP
De heer B. Molenkamp	Bestuurder Amarantis Onderwijsgroep
De heer A. van der Rest	Secretaris Onderwijsraad
De heer A. Verbrugge	Voorzitter BON
Mevrouw L. van de Venne	Onderzoeker CINOP

BIJLAGE 2

Geraadpleegde bronnen

Literatuur

- Baarda, R. & P. Smets (2005). *Groot groeien in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Brink, G. van den, T. Jansen & D. Pessers (red). (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Christen Democratische Verkenningen. Wetenschappelijk Instituut voor het CDA. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bronneman-Helmers, H.M. (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*, School Improvement Research Series, Close-up No.20.
- Cotton, K. (2001). *New small learning communities: findings from recent research*. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- CDA, PvdA & Christenunie (2007). *Coalitierapport Samen Werken, Samen Leven*.
- Darling-Hammond, L. (2002). Reinventing highschool, outcomes of the Coalition Campusproject. *American Educational Research Journal*.
- Howley, C.B. & A.A. Howley (2004). *School size and the influence of socioeconomic status on student achievement: Confronting the threat of size bias in national data sets*. Education Policy Analysis Archives, 12 (52).
- Hylden, Jordan (2005). *What's so big about small schools? The case for small schools: Nationwide and in North Dakota*. Harvard University.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Schoolgrootte en kwaliteit. Groot in kleinschaligheid*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jacobowitz, R. & M.G. Weinstein (2007). *The Effectiveness of Small High schools, 1994-95 to 2003-04*. New York.
- Lee, V. & S. Loeb (2000). School size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teacher Attitudes and Students' Achievement. *American Education Research Journal*, 31, 3-31.

- Lee, V.E. & J.B. Smith (1995). The effects of high school restructuring and size on gains in achievement and engagement for early secondary school students. *Sociology of Education*, 68(4), 271-290.
- Lee, V.E. & J.B. Smith (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104, 103-147.
- Lee, V. E. & J.B. Smith (1997). High school size: Which works best, and for whom? *Paper presented at the Annual meeting of the American Research Association, New York*.
- Luyten, H (1994). School size effects on achievements in secondary education. Evidence from the Netherlands, Sweden and the USA. University of Twente, Department of Education. *A paper presented to the American Educational Research Association at the annual meeting, New Orleans*.
- Luyten, H., R. Bosker, H. Dekkers & A. Derks (2003). Dropout in the lower tracks of Dutch secondary education: Predictor variables and variation among schools. *School effectiveness and School Improvement*, 14, 373-411.
- McMillen, B.J. (2004). School size, achievement, and achievement gaps. *Education Policy Analysis Archives*, 12(58).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Onderwijs met ambitie: samen werken aan kwaliteit in het voortgezet onderwijs*. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, cultuur en Wetenschap.
- Neut, van der, I., B. van Wolput & Q. Kools (2007). *Positionering van docenten. Een onderzoek naar de inspraak- en kennisuitwisselings mogelijkheden van docenten po, vo en bve*. IVA, Instituut voor Beleidsonderzoek en Advies.
- Notitie Schoolgrootte, brief aan de Tweede Kamer van 21 november 2001, inclusief bijlagen 'School op maat' en het inspectierapport 'Het verband tussen schoolgrootte en het pedagogisch en didactisch klimaat in het voortgezet onderwijs'.
- Onderwijsraad (2005). *Variëteit in schaal*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Raywid, M. A. (1998). Small schools: a reform that works. *Educational Leadership*, 55 (4), pp. 34-39.
- SCP (2002). Voortgezet onderwijs in de jaren negentig. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- SCP (2008). *Gestruikeld voor de start: De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Timmer, J.S. (2006). *Burger, buurt en bondgenoten. Praktijkonderzoek naar veiligheidspacten en sociale samenhang in de leefomgeving*. Christelijke Hogeschool Windesheim, Zwolle.
- Vegt, van der, A.L., M. den Blanken & K. Hoogeveen (2005). *Nationale scholierenmonitor: meting voorjaar 2005*. Sardes.
- Venne, L.H.J. van de, K.Y.G.C. Bosma & M. Vermeulen (1995). *Verwachtingen en opvattingen bij scholenfusies*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Venne, L. van de (2002). *Schaal in het primair onderwijs: een studie naar de relatie tussen schaal en organisatie-effectiviteit*. Amsterdam: Thesis (dissertatie).
- Venne, L. van de (2006). *Schaalvergroting in het onderwijs*. In: Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling. *Opbrengsten van sociale investeringen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Vermeeren, B. (2007). *Schoolgrootte en arbeidssatisfactie. Een onderzoek naar de relatie tussen de grootte van scholen en de mate van arbeidssatisfactie van leraren in het voortgezet*. Afstudeerscriptie. Rotterdam.
- Westhuizen, P., et al. (2005). Organizational Culture and Academic Achievement in Secondary Schools. *Education and Urban Society*, 38(1), 89-109.
- Winter, M., de (2003). *Niet te groot en niet te klein: effecten van schaalgrootte op het welbevinden van jongeren*. Utrecht: NIZW.

Krantenartikelen en programma's politieke partijen

- Bouma, J. (2006, 10 november). Het gaat in de campagne niet echt over onderwijs. *NRC Handelsblad*.
- CDA, PvdA & Christenunie. (2007). *Coalitierapport Samen Werken, Samen Leven*.
- ChristenUnie. (2006). *Duurzaam voor elkaar. Verkiezingsprogramma ChristenUnie 2006*.
- De leraar heeft vijf lagen management boven zich. (2006, 30 oktober). *Zeeuwse Courant*.

- Deen, N. (2006, 12 juni). Alsjeblieft niet terug naar de school van Vroeger. *NRC Handelsblad*.
- Doorduyn, Y. (2006, 3 oktober). Onderwijs mort over gebrek aan visie. *De Volkskrant*.
- D66. (2006). Het gaat om mensen. *D66 Verkiezingsprogramma 2006-2010*.
- Ghaemina, S. (2007, 14 juni). 'Wie wil hier nog wonen als er geen school meer is?' Tonnen bezuinigen door verdwijnen fusiebonus. *Trouw*.
- Grote school krijgt schuld van alles. (2004, 12 november). *Trouw*.
- Grote scholen presteren beter dan kleine. (2004, 12 november). *Trouw*.
- Haperen, T. van (2002, 11 januari). Wanbeleid dwingt ook leraar tot sabotage. *NRC Handelsblad*.
- Heertje, A. (2006, 23 oktober). Lesfabrieken/Elke manager minder maakt onderwijs beter. *NRC Handelsblad*.
- Kooijman, B. (2007, 10 november). Met zachte hand. *NRC Handelsblad*.
- Lenssen, L. (2004, 24 september). Grote scholen zijn helemaal niet slecht. *Trouw*.
- Molenaar, M. (2001, 6 juli). Kleine school gepasseerd station. *Algemeen Dagblad*.
- Naaijken, E. (2007, 22 oktober). Ons Middelbaar Onderwijs laat bureaucratie scholen doorlichten. *Brabants Dagblad*.
- Obbink, H. (2006, 30 oktober). De leraar heeft vijf lagen management boven zich. *Trouw*.
- Ongelijkheid in onderwijs niet veranderd. (2002, 18 april). *NRC Handelsblad*.
- Partij van de Arbeid. (2006). Samen sterken. Werken aan een beter Nederland. *Verkiezingsprogramma Tweede-Kamerverkiezingen 2006*.
- Peeperkorn, M. (2007, 12 mei). VVD wil geen schaalvergroting meer. *De Volkskrant*.
- Prick, L. (2004, 8 mei). Tot hier en niet verder. *NRC Handelsblad*.
- Reijn, G. (2007, 23 maart). Alleen toegangspoortjes is niet genoeg. *De Volkskrant*.

Rutte kraakt VVD-beleid op partijcongres. (2007, 12 mei). *NRC Handelsblad*.

Schoolprestaties / Het valt wel mee met de leerfabriek. (2004, 13 december). *Trouw*.

SP (2006). Een beter Nederland, voor hetzelfde geld. *Verkiezingsprogramma van de SP, 2006-2010*.

Verbrugge, A. en M. Verbrugge (2006, 12 juni). Help! Het onderwijs verzuipt! *NRC Handelsblad*.

VVD (2006). Voor een samenleving met ambitie. *Verkiezingsprogramma VVD 2006*.

Walters, D. (2007, 15 februari). Nieuwe 'schoolstrijd' is aangebroken. *NRC Handelsblad*.

Zuidweg, M. (2001, 14 december). Geloof in groot. *NRC Handelsblad*.

BIJLAGE 3

Schaalinformatie docentenvragenlijst

De schaal *Betrokkenheid bij elkaar* bestaat uit acht stellingen.

Op deze school/vestiging:

- Gaan leraren collegiaal met elkaar om.
- Helpen collega's elkaar.
- Vertrouwen leraren elkaar.
- Voelen de leraren zich verantwoordelijk voor elkaar.
- Is het ieder voor zich.
- Hebben we respect voor elkaar.
- Praten leraren en leerlingen in openheid met elkaar.
- Zijn we echt een eenheid.

De schaal *Betrokkenheid bij leerlingen* bestaat uit vijf stellingen.

Op deze school/vestiging:

- Gaan de leerlingen boven alles.
- Ken je veel leerlingen bij de naam.
- Voelen leraren zich niet verantwoordelijk voor leerlingen van andere afdelingen.
- Dragen alle leraren verantwoordelijkheid voor de orde en sfeer, ook buiten de klassen.
- Zijn leraren altijd bereid leerlingen te helpen.

De schaal *Betrokkenheid bij het beleid* bestaat uit zeven stellingen.

- Ik informeer me graag over het beleid van mijn school/vestiging.
- Ik vind het belangrijk met collega's het beleid van de school/vestiging te bespreken.
- Het beleid van de school/vestiging interesseert me niet zoveel.
- Ik richt mijn aandacht meer op de lessen dan op het reilen en zeilen van de school/vestiging.
- Ik vind het van belang mijn mening te laten horen over het beleid van de school/vestiging.
- Ik hoef niet zo nodig inspraak te hebben in het beleid van de school/vestiging.
- Ik vind het belangrijk dat de MR leraren voldoende informeert over wat ze doet.

De schaal *Bereidheid tot participatie* bestaat uit vijf stellingen.

Wat bent u bereid te doen om het beleid te verbeteren?

- Het verantwoordelijk management benaderen als ik het ergens niet mee eens ben of ergens mee zit.
- Collega's benaderen als ik het ergens niet mee eens ben of ergens mee zit.
- Goede ideeën voor het beleid van de school/vestiging inbrengen in teamvergaderingen.
- Zelf een project starten om nieuwe ideeën vorm te geven.
- Mijn mening geven over het beleid als mij daarom wordt gevraagd.

De schaal *Toegankelijkheid en zichtbaarheid van het management* bestaat uit vijf stellingen.

- Je kunt altijd bij het verantwoordelijk management terecht als je je mening over het beleid van de school/vestiging wilt laten horen.
- Er zijn hier op school onvoldoende mogelijkheden om een inbreng te hebben in het beleid.
- Er is op deze school/vestiging voldoende ruimte om eigen initiatieven te ontplooiën.
- Ook buiten de MR zijn er voldoende mogelijkheden het beleid van de school/vestiging te beïnvloeden.
- Het verantwoordelijk management informeert het personeel onvoldoende over het beleid.

De schaal *Vertrouwen dat men invloed uit kan oefenen* bestaat uit vijf stellingen.

- Het verantwoordelijk management luistert voldoende naar de mening van leraren.
- De inbreng van leraren wordt op deze school/vestiging voldoende serieus genomen.
- Het verantwoordelijk management beslist, en leraren hebben geen inbreng.
- Het heeft weinig zin je met het beleid te bemoeien.
- De afstand tussen de leraren en het verantwoordelijk management is te groot.

BIJLAGE 4

Schaalinformatie scholierenmonitor 2007

De schaal *Schoolwelbevinden* bestaat uit acht stellingen:

- Ik ben blij dat ik op deze school zit.
- Ik heb zin om naar school te gaan.
- Als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school.
- De meeste lessen vind ik vervelend.
- Ik vind dat we op deze school genoeg leuke dingen doen.
- Ik vind het best leuk op deze school.
- Ik krijgt slecht les op deze school.
- Meestal heb ik plezier in het werk voor school.

De schaal *Relaties tussen leerlingen* bestaat uit negen stellingen:

- De leerlingen behandelen elkaar met respect.
- De leerlingen zijn aardig voor elkaar, zelfs als ze tot verschillende groepen behoren.
- De leerlingen behandelen elkaar eerlijk.
- De leerlingen vertrouwen elkaar.
- De leerlingen helpen elkaar, zelfs als zij geen vrienden of vriendinnen zijn.
- De leerlingen voelen zich verantwoordelijk voor elkaar.
- De leerlingen hebben begrip voor de mening van andere leerlingen.
- De leerlingen luisteren naar de ideeën van anderen.
- De leerlingen denken eerst na voordat ze iets zeggen of doen.

De schaal *Relaties tussen leerlingen en docenten* bestaat uit zeven stellingen:

- De docenten behandelen leerlingen met respect.
- De docenten behandelen leerlingen eerlijk.
- De docenten zijn oprecht geïnteresseerd in leerlingen.
- Leerlingen en docenten vertrouwen elkaar.
- De docenten zijn bereid leerlingen te helpen.
- De docenten hebben begrip voor de mening van de leerlingen.
- Leerlingen en docenten praten in alle openheid met elkaar.

De schaal *Inspraak volgens leerlingen* bestaat uit zes stellingen:

- Op onze school beslissen leerlingen samen met docenten wat er moet worden gedaan.
- Op onze school kunnen leerlingen iets veranderd krijgen als hun iets niet aanstaat.
- Op onze school mogen leerlingen meebeslissen over schoolregels.
- Op onze school hebben leerlingen invloed op de organisatie (lesrooster, planning en activiteiten).
- Op onze school kunnen leerlingen dingen doen die ze graag willen doen
- Op onze school is er overleg met leerlingen over de schoolregels