

Effectmeting en evaluatieonderzoek

Regeling Schoolkracht

Tussenrapportage eerste meting

ResearchNed Nijmegen

Josien Lodewick
Tessa Termorshuizen
Anja van den Broek
Lex Borghans
Marjolein Muskens
Februari 2022

© 2022 ResearchNed Nijmegen in opdracht van het Ministerie van OCW. Alle rechten voorbehouden. Het is niet geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in publicaties zonder nauwkeurige bronvermelding. ResearchNed werkt conform de kwaliteitsnormen NEN-EN-ISO 9001:2015 voor kwaliteitsmanagementsystemen, NEN-ISO 20252:2019 voor markt-, opinie- en maatschappelijk onderzoek en NEN-ISO 27001:2017 voor informatiebeveiliging.

Inhoudsopgave

1	Inleiding en vraagstelling	4
1.1	Regeling Schoolkracht	4
1.2	Onderzoeksvragen	5
1.3	Opzet en verantwoording	6
	1.3.1 Voorbereidende fase: plananalyse	6
	1.3.2 Online vragenlijsten	7
2	Plananalyse	8
2.1	Inleiding	8
2.2	Classificatie van de plannen	9
2.3	Tekstanalyse in beeld	11
2.4	Vergelijking ingelote en uitgelote plannen	12
2.5	Conclusie	14
3	Startmeting	15
3.1	Inzet subsidie	15
	3.1.1 Ontwikkelthema's en doelen	15
	3.1.2 Bestaand of nieuw initiatief	16
	3.1.3 Besteding subsidie	16
	3.1.4 Kennisdeling	18
	3.1.5 Neveneffecten	19
3.2	Proces	20
	3.2.1 Rol van betrokkenen	20
	3.2.2 Ervaringen met aanvraag en toekenning	23
	3.2.3 Ervaringen met ondersteuning	24
	3.2.4 Ervaringen met kennisdeling en borging	24
3.3	Effecten	25
	3.3.1 Duurzame schoolontwikkeling	25
	3.3.2 Lerende cultuur	30
	3.3.3 Verwachte effecten (hard en zacht)	31
3.4	Conclusie en samenvatting startmeting	34
	Bijlage 1: Categorisering plannen na eerste inhoudsanalyse	37
	Bijlage 2: Overzicht van figuren en tabellen	38
	Bijlage 3: Vragenlijsten meting 1	40

1 Inleiding en vraagstelling

1.1 Regeling Schoolkracht

Scholen in het funderend onderwijs (po, vo en so) worden al decennialang ondersteund door de overheid bij hun school- en onderwijsontwikkeling. En hoewel van deze ondersteuning door veel scholen gebruik wordt gemaakt, leidt dat lang niet altijd tot duurzame verbeteringen.¹ Onderzoek van McKinsey liet zien dat de bekostiging die scholen ontvangen, slechts toereikend is om door de Inspectie van het Onderwijs met een ‘voldoende’ te worden beoordeeld; een minimale eis.^{2,3} Bovendien is de bekostiging voor aanvullende verwachtingen die aan scholen gesteld worden en om aan de eigen ambities te kunnen voldoen, niet toereikend. Daarnaast zijn er in het afgelopen decennium veel extra verwachtingen besproken waaraan het funderend onderwijs zou moeten voldoen, maar duidelijke doelstellingen, een wettelijk kader, additionele bekostiging of gedegen evaluatie ontbreken vaak. Tachtig procent van de scholen en besturen geeft aan dat een visie en richting ontbreken in deze opeenstapeling van verwachtingen. Bovendien bestaan er grote verschillen in onderwijsresultaten tussen scholen die een vergelijkbare bekostiging per leerling ontvangen. Uit onderzoek komt naar voren dat dit verschil niet verklaard wordt door de uitgaven of de context van de school, maar door de dagelijkse keuzes die schoolbestuurders, schoolleiders en leraren maken. Vanuit deze optiek werd dan ook geadviseerd om met een gerichte, additionele en structurele investering van 0,7 tot 1,5 miljard euro per jaar scholen te ondersteunen en uitdagingen te adresseren. Hiermee zou de doelmatigheid (in dit geval omschreven in termen van zo hoog mogelijke onderwijsresultaten) vergroot kunnen worden en kan een hogere ambitie gerealiseerd kunnen worden.⁴

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) concludeerde eveneens dat subsidies voor schoolondersteuning- en ontwikkeling vaak versnipperd zijn. Daarnaast stoppen veel beoogde ontwikkelingen al voor deze duurzaam verankerd zijn. Dit wordt vaak veroorzaakt door gebrek aan doorontwikkeling op de school en het ontbreken van (wetenschappelijk) regionale en landelijke kennisdeling.¹ Dit bleek ook uit eerder onderzoek dat ResearchNed in opdracht van OCW uitvoerde naar 25 jaar ondersteuning bij schoolontwikkeling.⁵ Of vernieuwingen een duurzame plek krijgen binnen de schoolorganisatie, is vaak afhankelijk van de interne en externe context van de school, de kenmerken van de vernieuwing zelf en de begeleiding van het vernieuwingsproces. Gebrek aan tijd, aansluiting van behoeften op de schoolpraktijk, communicatie, doordachte opzet en een te hoge werkdruk zijn slecht enkele (maar de meest genoemde) factoren die belemmerend werken bij duurzame schoolontwikkeling. Een goede samenwerking, gezamenlijke verantwoordelijkheid, aansluiting op de eigen behoefte, een lerende en open cultuur op de school en gedegen ondersteuning werken juist bevorderend voor verduurzaming van een schoolontwikkeling. Het ontbreekt schoolleiders en leraren dus vaak aan tijd, budget en focus om veranderingen verbeterideeën ook daadwerkelijk uit te werken, uit te voeren of om goede verandering ook daadwerkelijk duurzaam te verankeren in de onderwijspraktijk.⁶ De Subsidieregeling Schoolkracht werd in november 2020 in het leven geroepen als ‘impuls en steun in de rug voor schoolleider en leraren om tijd en ruimte vrij te maken om schoolontwikkeling op hun school nader vorm te geven, uit te werken en er met hun collega’s in het team mee aan de slag te gaan’.

1 2020. Subsidieregeling Schoolkracht. Staatscourant Nr. 61415. 24-11-2020

2 McKinsey (2020) McKinsey & Company, Een verstevigd fundament voor iedereen - Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs, 2020

3 In dit onderzoek zijn uitgaven toereikend ‘wanneer er voldoende middelen zijn om de doelen van het beleid te bereiken. De toereikendheid hangt dus af van de doelen van het beleid.’

4 De onderwijsresultaten worden in het onderzoek gedefinieerd als ‘de bijdrage die een school levert aan de ontwikkeling van een kind, zowel op het gebied van kwalificatie, socialisatie als persoonsvorming.’

5 Lodewick, J., Termorshuizen, T., Visser, M. de & Broek, A. van den (2020). Meta-analyse 25 jaar ondersteuning bij schoolontwikkeling. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW. Nijmegen: ResearchNed.

6 DUS-I (2021). Schoolkracht. Geraadpleegd via <https://www.dus-i.nl/subsidies/schoolkracht> op 10-09-2021

Belangrijkste doelstelling van de regeling was een impuls te geven om plannen en ideeën die bij veel schoolleiders en leraren leven, toch in praktijk te brengen.^{7,8} Hiervoor kwam (max.) 30.000 euro per aanvraag beschikbaar, in totaal € 5 miljoen, te besteden in de periode van maart 2021 tot en met juli 2022. Naast voort bouwen op de lessen en evaluaties uit het Schoolleiders innovatie- en ontwikkelfonds (SIOF PO/VO) en het Lerarenontwikkelfonds (LOF PO/VO), beoogde men bovendien deze en andere regelingen (tijdelijk) te bundelen om zo versnippering tegen te gaan.⁶ Met de subsidie kunnen op een school de activiteiten (personele en/of materiele kosten) horende bij het plan voor schoolontwikkeling verder worden uitgewerkt en geïmplementeerd door een schoolleider en/of leraar. Het plan voor schoolontwikkeling moest verbonden worden aan oftewel het verbeteren van onderwijskwaliteit, het omgaan met leraren- en schoolleiderstekort, kansen(on)gelijkheid en/of digitalisering. Daarnaast moet in het plan van aanpak aangegeven worden hoe het gehele team betrokken wordt bij een schoolbrede ontwikkeling; er is immers bekend dat dit een belangrijke voorwaarde is voor duurzame schoolontwikkeling. Een ander belangrijk aspect dat reeds in de aanvraag meegenomen moest worden, is de vraag op welke wijze men (wetenschappelijke) kennis en ervaringsdeskundigheid inzet, evenals hoe interne evaluatie en duurzame borging plaats zullen vinden.¹

Omdat er ook een evaluatieverplichting aan de subsidie verbonden is, kan met behulp hiervan onderzocht worden welke structurele manier van ondersteuning van schoolontwikkeling ingericht kan worden. Het gaat daarbij zowel om de inrichting van de financiële impuls (Regeling Schoolkracht), als de inrichting van de ondersteuning voor de deelnemende scholen bij school- en onderwijsontwikkeling. Door vier vooraf vastgestelde thema's te benoemen, hoopt OCW dat in de evaluatie per thema bekeken worden of deze impuls en manier van ondersteuning voorzien in een behoefte en helpen bij duurzame schoolverbetering.^{1,6} Tevens worden resultaten uit het reeds genoemde onderzoek van ResearchNed door OCW meegenomen in de planvorming voor toekomstige ondersteuning bij schoolontwikkeling.^{5,9} De ingediende plannen zijn middels loting geselecteerd; er werden circa 190 scholen ingeloot voor de subsidieregeling.⁶

1.2 Onderzoeksvragen

De opdracht vanuit het ministerie van OCW was om zowel een effectmeting als een evaluatieonderzoek uit te voeren.

Doel van de effectmeting is om de effecten van de regeling Schoolkracht (subsidie en geboden ondersteuning) op duurzame schoolontwikkeling te meten. De hoofdvraag luidt daarbij:

Wat is het effect van de subsidieregeling Schoolkracht op duurzame schoolontwikkeling en een lerende cultuur bij scholen in po en vo? Zijn scholen die ingeloot zijn voor deze subsidieregeling beter in staat om tot duurzame schoolontwikkeling te komen dan scholen die de subsidie niet ontvingen?

Daarnaast wordt ook een evaluatieonderzoek uitgevoerd. Doel hiervan is voor het ministerie om lering te trekken uit de ervaringen die in het traject zijn opgedaan.

7 De drie genoemde doelen zijn: a) het aanjagen en bevorderen van de vernieuwing en verbetering van de kwaliteit en organisatie van het onderwijs; b) schoolleiders of leraren in staat te stellen om hun ideeën voor ontwikkeling of innovatie op de eigen school verder uit te werken en door te voeren; en c) het bevorderen van het professioneel handelen binnen de school, van zowel de schoolleider als de overige teamleden.

8 OCW (2020). Regeling Schoolkracht open: een impuls voor schoolontwikkeling. 16-12-2020. Geraadpleegd via: <https://www.nieuwsbrievenminocw.nl/actueel/nieuws/2020/12/15/regeling-schoolkracht-een-impuls-voor-schoolontwikkeling>

9 OCW (2021). Nadere offerteaanvraag ten behoeve van 'Effectmeting en evaluatieonderzoek bij Regeling-Schoolkracht'. Kenmerk: IUCN21020040

Voor deze evaluatie zijn onderstaande vragen geformuleerd:

1. **Waar zetten de deelnemende scholen de subsidie voor in?**
 - 1.1. Welke ontwikkelthema's pakt men op?
 - 1.2. Is er sprake van een nieuwe activiteit of wordt de subsidie benut voor een al ingezette schoolontwikkeling?
 - 1.3. Waar besteden scholen de subsidie aan? (inhuur externen, personeel vrij roosteren, materiële zaken)
 - 1.4. Wat hebben deelnemers 'in handen' aan het eind van deze subsidieperiode?
 - 1.5. In welke vorm en mate besteden scholen aandacht aan kennisdeling, zowel in de school en bij scholen binnen het bestuur, als breder?
 - 1.6. Welke wenselijke en onwenselijke (neven)effecten ontstaan er door de opzet van de regeling?
2. **Welke rol nemen leraren, schoolleiders, bestuurders bij de in gang gezette schoolontwikkeling?**
 - 2.1. In welke mate sluit de regeling aan bij de behoefte van de schoolleider en/of leraar om ruimte te hebben om actief betrokken te zijn bij vernieuwing in school?
 - 2.2. Welke rol heeft de Regeling-Schoolkracht voor de school gehad bij het daadwerkelijk starten en realiseren van school ontwikkeling?
 - 2.3. Ervaren schoolleiders en leraren meer professionele ruimte door de subsidieregeling? Hoe kijken zij (zowel leraren als schoolleiders) naar de mogelijkheid om ook in de toekomst, als de subsidie stopt, voldoende tijd te krijgen voor schoolontwikkeling?
 - 2.4. Wat is in de projectplannen terug te vinden over de zorg voor bestendiging/voortzetting van de schoolontwikkeling na de subsidieperiode? Is dit ook gerealiseerd in de praktijk?
 - 2.5. Hoe kijken de genoemde actoren naar hun eigen rol en elkaars rol ten aanzien van schoolontwikkeling. Is deze beïnvloed door dit project (begeleiding of eigen ervaringen)?
3. **Welke zaken zijn er te verbeteren in het proces van toekenning en uitvoering, wil een dergelijke maatregel van betekenis zijn?**
 - 3.1. Wat zijn goede/minder goede punten t.a.v. proces van aanvraag en toekenning/afwijzing? (denk aan: aantal aanmeldingen, verhouding materiële kosten versus personele kosten, gebruik van standaard formats door externe partijen, check op 'kwaliteit' van de ingediende plannen, e.d.)
 - 3.2. Wat zijn goede/minder goede punten t.a.v. de geboden ondersteuning aan deelnemende scholen?
 - 3.3. Wat zijn goede/minder goede punten t.a.v. kennisdeling en -borging?

1.3 Opzet en verantwoording

1.3.1 Voorbereidende fase: plananalyse

In de eerste fase van het onderzoek is een plananalyse uitgevoerd (zie hoofdstuk 2). Hierbij is nagegaan wat scholen hebben opgegeven in hun plannen bij het aanvragen van de subsidie. Op basis van deze analyse is een typering van de plannen en verwachte effecten opgesteld, die ook als input diende voor de vragenlijsten in de volgende onderzoeksfase. Tevens is een aantal oriënterende gesprekken met scholen gevoerd om na te gaan wat zij tot nu toe ervaren hebben met betrekking tot de regeling Schoolkracht, en om extra input te genereren voor belangrijke elementen in de vragenlijsten.

1.3.2 Online vragenlijsten

In het najaar van 2021 zijn onder de experimentgroep (scholen waaraan subsidie is toegekend) en een controlegroep (een steekproef van scholen die subsidie hebben aangevraagd, maar die zijn uitgeloot) online vragenlijsten uitgezet. De vragenlijsten zijn opgenomen in bijlage 3. Voor deze vragenlijsten zijn alle experimentenscholen uitgenodigd (201) en is een steekproef genomen van 2.000 controlescholen. Hierbij is ervoor gekozen om per bestaand e-mailadres (DUO) één school uit te nodigen. De docenten van de experimentenscholen zijn uitgenodigd door de schoolleider via een sneeuwbal methode in de vragenlijst. Tabel 1.1 geeft een overzicht van de omvang van de groepen die benaderd zijn en de behaalde respons. De totale respons van de experimentgroep bedraagt 74 procent (148 scholen) en van de controlegroep 29 procent (577 scholen). De druk op de scholen was ten tijde van het veldwerk groot, zowel door de coronamaatregelen als door de invulling die scholen moesten geven aan het Nationaal Programma Onderwijs. Om scholen ruimschoots de gelegenheid te geven de vragenlijst in te vullen, heeft deze langer opgestaan dan oorspronkelijk was voorzien. Gedurende het veldwerk is tweemaal een reminder uitgezet: een keer bij zowel de experiment- als de controlescholen en een keer alleen bij de experimentenscholen. Ondanks het feit dat scholen verplicht waren om mee te doen aan de evaluatie, is toch besloten verder geen druk te leggen op de scholen en is het veldwerk begin december gesloten. In totaal vulden 148 van de 201 schoolleiders van de experimentenscholen de vragenlijst in; zij lieten de lijst bovendien nog door 230 leerkrachten invullen. In totaal 577 uitgelote (controle)scholen werkten mee aan de evaluatie. Uit de data bleek dat een op de vijf uitgelote (controle)scholen de plannen in het geheel niet heeft uitgevoerd; 70 procent voert de plannen deels uit en zeven procent volledig. De eerste groep (de scholen die niets hebben gedaan) heeft slecht een enkele vraag gekregen.

Tabel 1.1: Aangeschreven scholen en respons meting 1

Benaderd	Experimentgroep		Controlegroep	Totaal
Bo	123		1.575	1.698
So	8		165	173
Vo	70		260	330
Totaal	201		2.000	2.201
Volledig ingevuld	Schoolleiding experimentgroep	Docent experimentgroep	Schoolleider controlegroep	Totaal
Bo	6	41	98	145
So	0	4	21	25
Vo	3	25	28	56
Totaal	9	70	147	226
Deels ingevuld	Schoolleiding experimentgroep	Docent experimentgroep	Schoolleider controlegroep	Totaal
Bo	92	160	324	576
So	6	14	41	61
Vo	41	56	65	162
Totaal	139	230	430	799
Totale respons	Schoolleiding experimentgroep	Docent experimentgroep	Schoolleider controlegroep	Totaal
Bo	98	201	422	721
So	6	18	62	86
Vo	44	81	93	218
Totaal	148	300	577	1.025
Respons%	74%		29%	

2 Plananalyse

2.1 Inleiding

Als start van de effectmeting en evaluatieonderzoek bij Regeling Schoolkracht, hebben we een inhoudsanalyse uitgevoerd op de plannen die 4.693 scholen hebben ingediend. Het doel was om tot een classificatie van de plannen te komen die a) gebruikt kon worden als input voor de vragenlijsten, b) als basis kon dienen voor de matching in de effectmeting en c) handvatten bood voor een analyse van heterogene effecten. Tabel 2.1 toont beschrijvende gegevens van deze scholen en plannen, waarbij we onderscheid maken naar toegekende plannen (186) en niet-toegekende plannen (4.507).

Tabel 2.1: Beschrijving van scholen en plannen Subsidieregeling Schoolkracht

		Toegekend		Niet toegekend	
		N	Kolom%	N	Kolom%
Scholen plan ingediend	Totaal	186		4.507	
Sector	Primair onderwijs	120	65%	4.083	91%
	Voortgezet onderwijs	66	35%	421	9%
	Overig			3	
Type	Regulier onderwijs	112	60%	3.782	84%
	Speciaal onderwijs	8	4%	304	7%
	overig	66	35%	421	9%
Provincie	Drenthe	5	3%	167	4%
	Flevoland	5	3%	124	3%
	Friesland	11	6%	222	5%
	Gelderland	24	13%	635	14%
	Groningen	8	4%	167	4%
	Limburg	6	3%	209	5%
	Noord-Brabant	27	15%	589	13%
	Noord-Holland	23	12%	684	15%
	Overijssel	15	8%	345	8%
	Utrecht	20	11%	371	8%
	Zeeland	2	1%	125	3%
	Zuid-Holland	40	22%	868	19%
Aantal hoofdthema's	1 thema	110	59%	2.629	58%
	2 thema's	60	32%	1.434	32%
	3 thema's	15	8%	373	8%
	4 thema's	1	1%	71	2%
Hoofdthema	Verbeteren onderwijskwaliteit	172	92%	4.037	90%
	Kansenongelijkheid	50	27%	1.446	32%
	Digitalisering	42	23%	1.006	22%
	Leraren- en schoolleiderstekort	15	8%	411	9%
Aantal betrokken personen	Gemiddeld	25		21	
	Minimaal	2		1	
	Maximaal	180		1.450	
Subsidiebedrag	Gemiddeld	€ 26.552		€ 26.142	
	Minimaal	€ 4.477		€ 1.462	
	Maximaal	€ 30.000		€ 30.000	

In deze plananalyse zijn niet alle definitieve toekenningen meegenomen, maar wel bijna allemaal (op moment van analyse was het definitieve bestand nog niet beschikbaar).

2.2 Classificatie van de plannen

Om tot een classificatie van plannen te komen is gebruikgemaakt van kwalitatieve inhoudsanalyse. Ten eerste is op basis van het classificatieschema voor schoolinterventies (Neeleman, 2019) en de inhoud van een steekproef van vijftig plannen een indeling gemaakt in type betrokkenen (Bijlage tabel A1) en voorkomende thema's van het plan (Bijlage tabel A2), inclusief synoniemen of signaalwoorden. In de inhoudsanalyse werd vervolgens de cyclus waarneming-analyse-reflectie meerdere malen doorlopen tot het punt van 'verzadiging' was bereikt (den Boer et al., 1994). Om dit doel te bereiken is tevens gebruikt gemaakt van kwantitatieve methoden voor tekstanalyse in R en SPSS.

Indeling op thema

Ten eerste is nagegaan of de ingelote plannen ingedeeld konden worden in de eerste versie van de classificatie (Bijlage tabel A2). Hieruit bleek dat 37 van de 186 plannen (20%) met deze indeling niet werd ingedeeld op thema. Deze 37 plannen zijn opnieuw inhoudelijk bekeken, waarop er een extra thema en extra signaalwoorden zijn toegevoegd. Met deze nieuwe classificatie is nogmaals nagegaan of nu alle plannen ingedeeld konden worden op thema. Met de nieuwe classificatie konden vijf van de 186 plannen (3%) nog niet ingedeeld worden op thema. Deze vijf plannen zijn wederom inhoudelijk bekeken. Hiervan is één plan alsnog ingedeeld op digitalisering ('Roadmap-ICT') en één plan op curriculum ('vernieuwende onderwijsroute'). In drie plannen werd inderdaad geen thema genoemd. De definitieve classificatie van thema's en signaalwoorden is weergegeven in onderstaande tabel 2.2.

Tabel 2.2: Classificatie thema's en signaalwoorden in plannen na inhoudsanalyse

Thema inhoud	Signaalwoorden
<i>Hoofdthema's:</i>	
Verbeteren onderwijskwaliteit	Onderwijskwaliteit, kwaliteit, kwaliteitsimpuls, vernieuwing, verbetering, verbeteren
Digitalisering	Digitalisering, digitale, ICT, digitaliseren
Kansen(on)gelijkheid	Kansengelijkheid, kansongelijkheid, ongelijkheid, kansen, inclusief onderwijs
Leraren- en schoolleiderstekort	Lerarentekort, schoolleiderstekort, aantrekkelijk, sollicitant
<i>Deelthema's onderwijs:</i>	
Lezen	Lezen, woordenschat, begrijpend lezen, taalonderwijs, technisch, lezen, leesonderwijs, taalaanbod, taalniveau
Rekenen	Rekenen, rekenonderwijs, rekenondersteuning, rekenaars
Curriculum	Curriculum, doorlopende leerlijn, verouderd, nieuwe leerweg, 21e-eeuwse vaardigheden, 21st century skills, doorlopende leer- en ontwikkelijjn, doorgaande lijn, aanbod, onderwijsaanbod, verdiepen, verrijken, onderwijsroute
Onderwijsconcept	Onderwijsconcept, leerplein, vakoverstijgend, thematisch, onderzoekend leren, bewegend leren, bewegend, instructiegroepen, differentiëren, coöperatief leren, talent
Pedagogisch didactisch	Pedagogisch didactisch, kindgesprekken, pedagogisch klimaat, didactisch, passend onderwijs, gepersonaliseerd, didaktiek, veilig, emotionele, persoonsvorming, maatwerk
Eigenaarschap leerproces	Eigenaar, leerproces, motivatie
<i>Deelthema's school (organisatie):</i>	
Professionalisering	Professionalisering, professionaliseren, kwaliteitscyclus, professionele cultuur, lerende schoolcultuur, verbetercultuur, lerende organisatie, audit, feedback
Onderzoek	Onderzoek, reflectie, analyse, evaluatie, evalueren, intervisie, interpreteren, reflecteren, inzicht, zichtbaar maken
Kennisdeling	Kennisdeling, leergemeenschap, kennis, kennisdeling, kennisontwikkeling
Krimp	Krimp, leerlingaantal
Visie	Visie, ambitie, proces, koers, urgentie

Tabel 2.3: Aantal thema's per ingeloot plan volgens tekstanalyse met definitieve indeling

Aantal thema's	Aantal plannen	%
0	3	2
1	42	23
2	44	24
3	38	20
4	25	13
5	13	7
6	13	7
7	6	3
8	1	1
9	0	0
10	1	1

Indeling op betrokkenen

Ook is nagegaan in hoeverre de ingelote plannen ingedeeld konden worden in de eerste versie van de categorisering van type betrokkenen en signaalwoorden (zie Tabel A2 in bijlage). Uit de eerste analyse bleek dat 25 van de 186 (13%) van de plannen met deze categorisering niet kon worden ingedeeld op minstens één type betrokkene. Deze 25 plannen zijn opnieuw inhoudelijk bekeken, waarop er één extra type betrokkene en extra signaalwoorden zijn toegevoegd. Vervolgens konden twee van de 186 plannen (1%) nog niet ingedeeld worden op minstens één type betrokkene. Deze twee plannen zijn opnieuw inhoudelijk bekeken en hierin bleken inderdaad geen betrokkenen genoemd te worden. De definitieve classificatie van betrokkenen wordt weergegeven in tabel 2.4.

Tabel 2.4: Classificatie betrokkenen en signaalwoorden in plannen na inhoudsanalyse

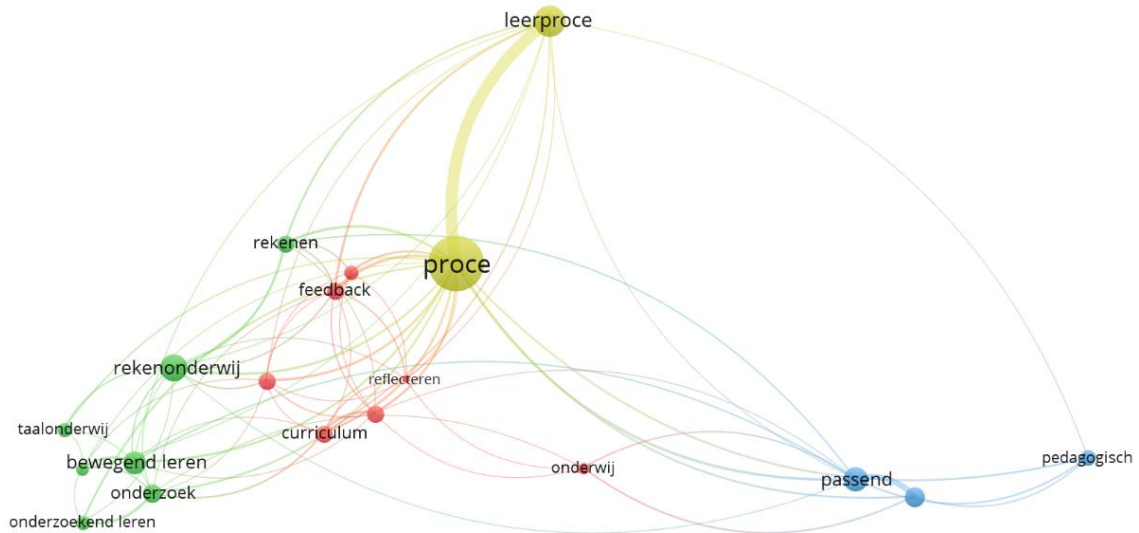
Categorie betrokkene	Signaalwoorden
Leerling	Leerling, kind, brugklasleerling, klas, groep, bovenbouw, onderbouw, middenbouw, nieuwkomers, rekenaars
Docent	Docent, leerkracht, leraar, sollicitanten
Team	Team, collega's, expertgroep, schoolteam, projectgroep, personeel, teamleden, professionals, sectie, vaksectie, docententeam, medewerkers, MT, mensen, cluster, leergemeenschap
Expert	Expert, specialist, trekker, coach, aanjager, deskundige
Directie	Directeur, schoolleider, teamleider, voorzitter, schoolleiding
Ouders	Ouders
School	School, organisatie, we, vestiging

Tabel 2.5: Aantal typen betrokkenen per ingeloot plan volgens tekstanalyse

Aantal typen betrokkenen	Aantal plannen	%
0	2	1
1	28	15
2	57	31
3	55	30
4	27	15
5	15	8
6	1	1
7	1	1

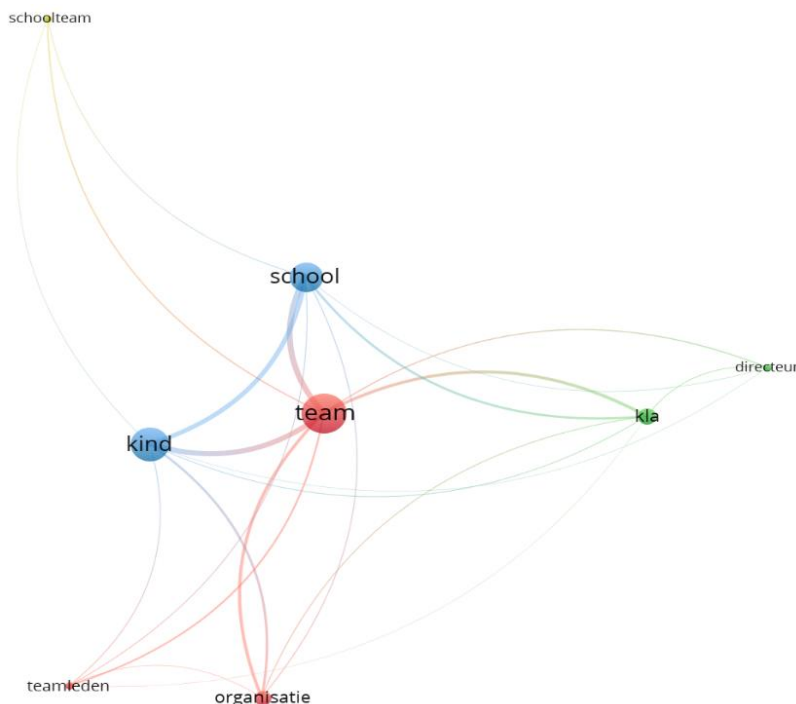
2.3 Tekstanalyse in beeld

Met behulp van tekstanalyse in het programma R hebben we met figuren in beeld gebracht hoe de verschillende thema's en signaalwoorden samen clusteren en tegelijk voorkomen. Hoe vaker woorden voorkomen, hoe groter de punt waarmee deze worden aangeduid in deze figuur. Naarmate een verband tussen twee woorden sterker is, is de lijn die de punten verbindt ook breder. Ook staan woorden die vaak samen voorkomen – indien mogelijk – dicht bij elkaar in de figuur.



Figuur 2.1: Tekstanalyse van thema's en signaalwoorden

In figuur 2.1 is te zien dat het woord proces (signaalwoord voor het thema visie) veel voorkomt en dat dit vaak samengaat met het signaalwoord leerproces. Verder zien we dat bewegend leren, onderzoekend leren en onderzoek ook vaak tegelijk voorkomen in een plan. Passend onderwijs en pedagogisch-didactisch klimaat hebben ook een relatief sterk verband.



Figuur 2.2: Tekstanalyse van betrokkenen en signaalwoorden

In figuur 2.2 is te zien dat als het gaat om betrokkenen, het woord team veruit het meest voorkomt, gevolgd door school en kind. De verbanden tussen deze drie woorden zijn ook sterker dan die tussen andere woorden. Uit deze analyse is niet op te maken wanneer het een onderwerp of een ‘lijdend voorwerp’ betreft; op wie de interventies gericht zijn en wie de actoren zijn zal in de vragenlijst naar voren komen.

Analyse kwaliteit van de tekstanalyse

Scholen hebben zelf de hoofdthema’s aangekruist waar hun plan betrekking op heeft. Zoals hiervoor beschreven, zijn met behulp van tekstanalyse de beschrijvingen van de plannen ook onderzocht op hoofdthema’s. In hoeverre komen beide indicatoren overeen? Dit geeft een indicatie van de kwaliteit van de tekstanalyse. In tabel 2.6 is te zien dat het thema ‘verbeteren onderwijskwaliteit’ in 53 procent van de plannen correct voorspeld wordt, het thema ‘digitalisering’ in 89 procent van de plannen, het thema ‘kansen(on)gelijkheid’ in 76 procent van de plannen en het thema ‘leraren- en schoolleiderstekort’ wordt in 92 procent van de plannen correct voorspeld met de tekstanalyse. Opvallend is dat bij het hoofdthema ‘verbeteren onderwijskwaliteit’, waarbij de tekstanalyse het minst goed voorspelt (53%), bijna de helft van de scholen dit hoofdthema wel heeft aangevinkt terwijl dit thema uit de beschrijvende tekst niet direct op te maken is op basis van signaalwoorden.

Tabel 2.6: Hoofdthema’s volgens scholen en tekstanalyse in kruistabellen

Verbeteren onderwijskwaliteit	Niet o.b.v. tekstanalyse	Wel o.b.v. tekstanalyse
Niet aangevinkt door school	404	80
Wel aangevinkt door school	2.148	2.061

=53% correct

Digitalisering	Niet o.b.v. tekstanalyse	Wel o.b.v. tekstanalyse
Niet aangevinkt door school	3555	90
Wel aangevinkt door school	437	611

=89% correct

Kansen(on)gelijkheid	Niet o.b.v. tekstanalyse	Wel o.b.v. tekstanalyse
Niet aangevinkt door school	3.065	132
Wel aangevinkt door school	972	524

=76% correct

Leraren- en schoolleiderstekort	Niet o.b.v. tekstanalyse	Wel o.b.v. tekstanalyse
Niet aangevinkt door school	4.232	35
Wel aangevinkt door school	337	89

= 92% correct

2.4 Vergelijking ingelote en uitgelote plannen

Met behulp van de classificatie in thema’s en betrokkenen kunnen we nagaan in hoeverre de plannen van in- en uitgelote scholen op elkaar lijken. Dit is van belang om in een later stadium van het onderzoek een goede match te kunnen maken tussen experiment- en controlegroep. Uit deze vergelijking blijkt dat de plannen van in- en uitgelote scholen behoorlijk op elkaar lijken wat betreft genoemde thema’s en betrokkenen (zie tabel 2.7 en tabel 2.8).

Tabel 2.7: Betrokkenen genoemd in plannen

	Ingelote plannen (186)		Uitgelote plannen (4.507)	
	n	%	n	%
Leerling	138	74%	3.157	70%
Docent	69	37%	1.817	40%
Team	80	43%	1.868	41%
Expert	21	11%	591	13%
Directie	15	8%	262	6%
Ouders	11	6%	310	7%
School	169	91%	3.836	85%

Tabel 2.8: Thema's genoemd in plannen

	Ingelote plannen (186)		Uitgelote plannen (4.507)	
	n	%	n	%
<i>Hoofdthema's:</i>				
Verbeteren onderwijskwaliteit	85	46%	2.056	46%
Digitalisering	35	19%	666	15%
Kansen(on)gelijkheid	26	14%	630	14%
Leraren- en schoolleiderstekort	10	5%	114	3%
<i>Deelthema's onderwijs</i>				
Lezen	18	10%	485	11%
Rekenen	18	10%	389	9%
Curriculum	56	30%	1.186	26%
Onderwijsconcept	36	19%	736	16%
Pedagogisch didactisch	45	24%	862	19%
Eigenaarschap leerproces	32	17%	589	13%
<i>Deelthema's school (organisatie)</i>				
Professionalisering	37	20%	649	14%
Onderzoek	54	29%	1.051	23%
Kennisdeling	32	17%	758	17%
Krimp	4	2%	13	<1%
Visie	59	32%	1.152	26%

Om enig zicht te krijgen op of scholen professionalisering als doel noemen, of eerder als middel om een ander doel te bereiken, zijn de aantallen scholen die professionalisering noemen¹⁰ in de omschrijving van hun plan, afgezet tegen de thema's die door de scholen zelf aangevinkt zijn (tabel 9). We zien dat de meeste scholen, indien in de schoolplannen gerefereerd wordt aan professionalisering, zich het vaakst richtten op het verbeteren van de onderwijskwaliteit en het minst vaak op leraren- en schoolleiderstekort.

Tabel 9: Gekozen thema's bij schoolplan (deels) gericht op professionalisering

	Ingelote plannen (40)		Uitgelote plannen (680)	
	n	%	n	%
Verbeteren onderwijskwaliteit	39	98%	646	95%
Leraren- en schoolleiderstekort	1	3%	67	10%
Kansen(on)gelijkheid	6	15%	165	24%
Digitalisering	9	23%	132	19%

10 Professionalisering of een signaalwoord hiervoor, te weten professionaliseren, kwaliteitscyclus, professionele cultuur, lerende schoolcultuur, verbetercultuur, lerende organisatie, audit of feedback.

2.5 Conclusie

De opbrengst van deze plananalyse is een classificatie van de plannen in een gestructureerd overzicht van de thema's die scholen aan (willen) pakken en betrekken bij de plannen. Deze resultaten worden in eerste instantie gebruikt om in een vragenlijst de juiste classificering en terminologie op te kunnen nemen. Op deze manier kunnen we aan alle scholen op een gestructureerde en herkenbare wijze vragen welke thema's en betrekken zij voor ogen hebben, welke rol de betrekken hebben en welke thema's prioriteit hebben. De classificaties die voortkomen uit deze plananalyse (tabel 2.2 en tabel 2.4) vormen hiervoor de basis. In de effectmeting kan deze indeling vervolgens als basis gebruikt worden voor matching van controle- en experimentenscholen. Uit een vergelijking van de plannen van in- en uitgelote scholen blijkt dat deze behoorlijk op elkaar lijken wat betreft genoemde thema's en betrekken. Ook kunnen we in de effectmeting met deze indeling nagaan of bepaalde plannen tot andere resultaten leiden dan andere plannen (heterogeniteit van effecten).

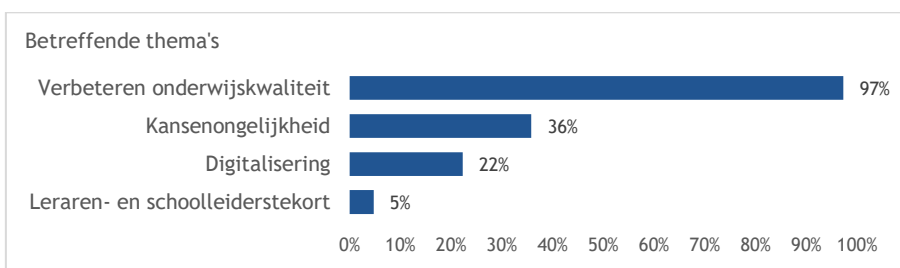
3 Startmeting

3.1 Inzet subsidie

De ervaringen die scholen in het traject opdoen worden in het evaluatieonderzoek in kaart gebracht. In de volgende twee paragrafen beschrijven we de voorlopige resultaten daarvan. Het doel van deze eerste paragraaf is om inzichtelijk te maken waar de deelnemende scholen de subsidie voor inzetten. Dat wil zeggen dat de focus ligt op scholen die zijn ingeloot en de subsidie ontvangen. Aanvullend op de plananalyse beschrijven we welke thema's, doelen en activiteiten de scholen voor ogen hebben, alsook op wie de interventies gericht zijn en wie de actoren zijn. We staan stil bij de vraag in welke vorm en mate de scholen aandacht besteden aan kennisdeling. Of er door de opzet van de regeling ook (on)wenselijke (neven)effecten zijn ontstaan wordt tot slot beschreven in het laatste onderdeel van deze paragraaf.

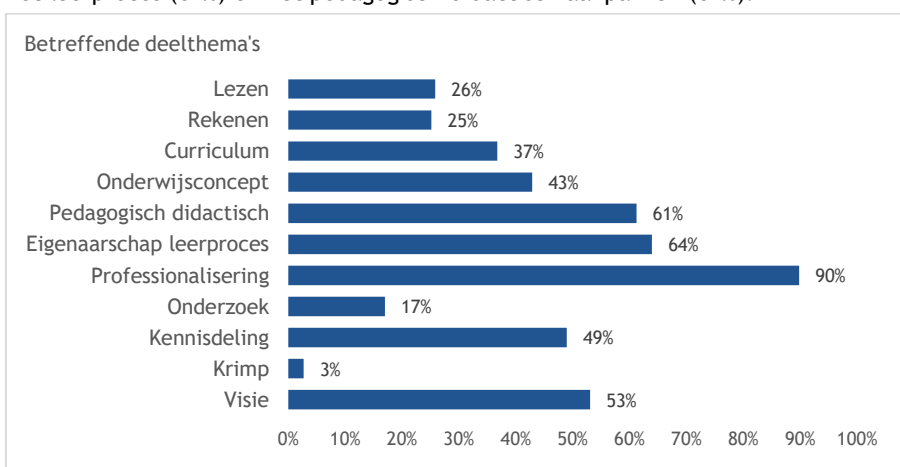
3.1.1 Ontwikkelthema's en doelen

Aan directieleden van scholen die subsidie krijgen, is gevraagd welke ontwikkelthema's zij oppakken met behulp van de Regeling Schoolkracht. Figuur 3.1 laat zien dat vrijwel alle scholen (97%) de subsidie inzetten om de onderwijskwaliteit te verbeteren. Kansengelijkheid is een thema dat daarnaast door ruim een derde van de scholen (36%) wordt opgepakt en digitalisering door een vijfde (22%). De schoolontwikkeling is veel minder vaak gericht op het leraren- en schoolleiderstekort; slechts vijf procent van de directieleden noemt dit als ontwikkelthema.



Figuur 3.1: Betreffende thema's (experimentgroep 2021, N=148)

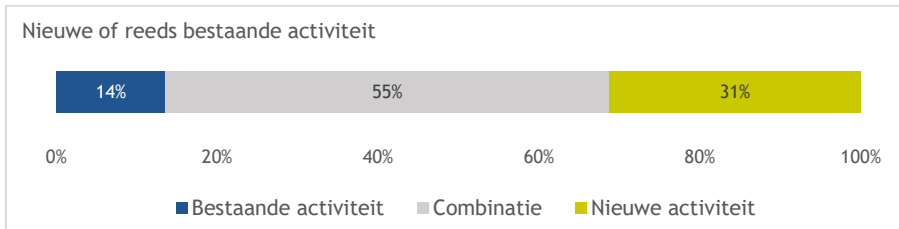
Om dit beeld nader te specificeren, is ook gevraagd op welke deelthema's de plannen voor schoolontwikkeling zijn gericht. Figuur 3.2 toont dat professionalisering een deelthema is dat door negentig procent van de scholen wordt opgepakt. Andere veel voorkomende deelthema's zijn het eigenaarschap van het leerproces (64%) en het pedagogisch-didactisch aanpakken (61%).



Figuur 3.2: Betreffende deelthema's (experimentgroep 2021, N=147)

3.1.2 Bestaand of nieuw initiatief

De Subsidieregeling Schoolkracht is bedoeld als impuls voor schoolontwikkeling én het professioneel handelen van het team. Het doel is dat teams hun ideeën voor ontwikkeling of innovatie verder kunnen uitvoeren en doorvoeren. Onder het mom van de regeling kunnen ook reeds bestaande schoolontwikkelingen verder geoptimaliseerd worden. Mits het geen activiteiten betreft waarvoor eerder al uit andere hoofdbekostiging of uit andere subsidieregelingen wordt verstrekt. Uit de enquête blijkt dat op ongeveer de helft van de ingelote scholen (55%) de subsidie gedeeltelijk wordt benut om een reeds ingezette schoolontwikkeling voort te zetten. Op ongeveer een derde van de scholen (31%) betreft het een geheel nieuwe activiteit (figuur 3.3).

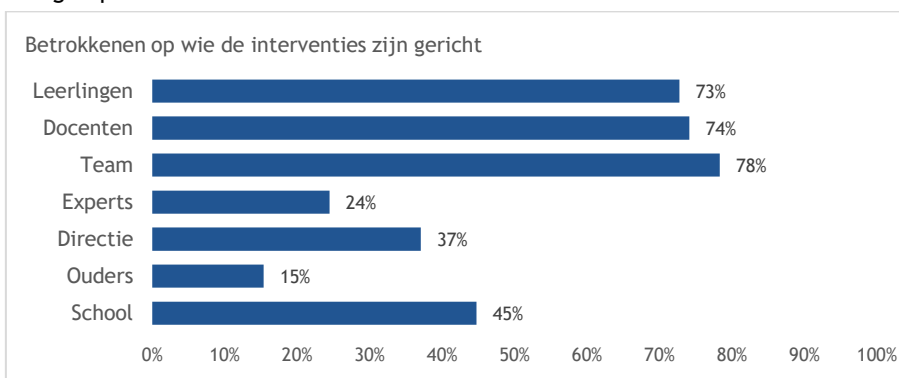


Figuur 3.3: Nieuwe of reeds bestaande activiteit (experimentgroep 2021, N=147)

3.1.3 Besteding subsidie

Aan de schoolleiders hebben we gevraagd om toe te lichten voor welke activiteiten de subsidie wordt ingezet. Uit de open antwoorden blijkt dat het geld op een meerderheid van de scholen wordt ingezet voor professionaliseringsactiviteiten zoals teamscholing, collegiale consultatie/ klassenbezoeken en coaching. In sommige gevallen worden daarvoor externen ingehuurd. Op een aantal scholen worden de middelen ingezet voor het opzetten en doorvoeren van nieuwe onderwijsconcepten of vakken (zoals een huiswerkklas, examenklas BSM of doorlopende leerlijn wetenschap & techniek). Verder blijkt uit de antwoorden dat als de school een coördinator of projectgroep aanstelt, de subsidie vaak wordt benut voor het vrij roosteren van deze personeelsleden. Tot slot zijn er ook scholen die de middelen (gedeeltelijk) besteden aan materiële zaken. Met de subsidiegelden wordt dan bijvoorbeeld nieuwe onderwijsmethoden aangeschaft of een nieuwe inrichting voor het leerplein.

Uit de enquête blijkt ook op wie de interventies betrekking hebben. De activiteiten zijn op driekwart van de scholen gericht op het team (78%), leraren (74%) en leerlingen (73%). Op een kwart van de scholen (24%) zijn ook experts bij de interventie betrokken. Van alle betrokkenen zijn ouders het minst vaak (15%) de doelgroep.



Figuur 3.4: Betrokkenen op wie het is gericht (experimentgroep 2021, N=143)

Wie doet wat?

Respondenten gaven vervolgens aan wat de aangegeven betrokkenen precies doen in het kader van de interventie.

Leerlingen nemen volgens hen, misschien vanzelfsprekend, vooral deel aan lessen, activiteiten en projecten. Daarnaast kunnen zij vaak ook feedback geven op de ontwikkelingen en is het de bedoeling dat zij zich meer richten op eigenaarschap van de eigen ontwikkeling.

Docenten die bij de interventie betrokken zijn, zouden zich voornamelijk bezighouden met het implementeren van de nieuwe methode of tools in hun lessen, het volgen van scholing en trainingen en het begeleiden van leerlingen. Ook over docenten wordt een aantal keer genoemd dat zij een inhoudelijke bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkelingen.

In de betrokken onderwijsteams houdt men zich volgens de respondenten voornamelijk bezig met het afstemmen (en implementeren) van het vernieuwingsplan en het beleid hieromtrent, het volgen van trainingen, het onderling kennis uitwisselen en evalueren van de vernieuwing.

Experts die bij de ontwikkeling zijn betrokken zijn veelal bezig met het begeleiden van teams en coördineren van de vernieuwing. Ook geven zij scholing en instructies en denken ze mee bij het uitwerken en afstemmen van het beleid.

De directie is bij vernieuwingen vooral de aansturende of aanjagende partij. Zij houdt zich bezig met het afstemmen van beleid, het faciliteren van ontwikkelingen en het monitoren ervan, als ook met communicatie/kennisdeling naar bijvoorbeeld ouders.

Wanneer de school als geheel betrokken is, worden als activiteiten voornamelijk het borgen van de visie en het implementeren en bewaken van een duurzame verandering genoemd.

Ten slotte houden ouders zich, wanneer zij betrokken zijn, met name bezig met input en feedback geven. Zij worden ook geïnformeerd en kunnen meekijken naar de ontwikkelingen.

Wat leveren de interventies op voor de beoogde doelgroepen?

In een andere open vraag is aangegeven wat de interventies precies opleveren voor de betrokken partijen.

Scholen waarbij de interventies (o.a.) op leerlingen zijn gericht, geven vaak aan dat dit voor leerlingen een beter inzicht in het eigen leerproces oplevert: zij ervaren meer eigenaarschap en zelfstandigheid. Punten die eveneens vaker terugkomen voor leerlingen, zijn een verhoogde motivatie en betrokkenheid, meer maatwerk en differentiatiemogelijkheden en in het algemeen beter onderwijs en betere leerresultaten.

Interventies die (o.a.) op docenten gericht zijn, leveren volgens de respondenten voor docenten vaak in ieder geval deskundigheidsbevordering op. De docenten hebben dankzij de interventie daarnaast meer handvatten en tools tot hun beschikking, kunnen beter onderwijs verzorgen en hiermee tevens beter aansluiten op de behoeften van hun leerlingen. Ook samenwerking en kennisdeling binnen het team worden genoemd, evenals meer verantwoordelijkheid en inspraak en een beter inzicht in de ontwikkeling van leerlingen.

Positieve effecten van de interventies voor onderwijsteams zijn volgens de respondenten het uitwisselen van kennis en feedback, onderling kunnen afstemmen om een eenduidige aanpak te hanteren, een gedeelde visie/eigenaarschap, deskundigheidsbevordering en meer algemeen het bevorderen van een professioneel en lerend schoolklimaat.

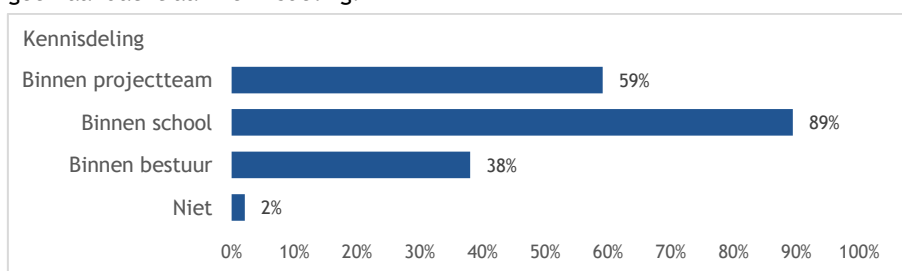
Interventies die zich mede op *experts* richten, leveren volgens de respondenten voornamelijk op dat zij het team kunnen stimuleren en voorzien van extra kennis. De rolverdeling (expert als begeleiding van het team) wordt hiermee in sommige gevallen duidelijker. Ook kunnen experts werken aan hun eigen deskundigheidsbevordering.

Voor de *directie* wordt het vaakst genoemd dat deze door de interventies beter kan sturen op de gestelde doelen. Men profiteert hierbij van de ontwikkeling van medewerkers in een lerende organisatie, eigen deskundigheidsbevordering en het beter uitwerken van de schoolvisie. Uiteindelijk kan de directie hiermee een hogere onderwijskwaliteit verzorgen.

Voor de *school* als geheel leveren de interventies, volgens de respondenten, uiteindelijk op dat de eigen visie beter geformuleerd en toegepast kan worden en dat hiermee beter (passend) onderwijs en betere leerresultaten bewerkstelligd worden (bijvoorbeeld door een meer functionele organisatie van het curriculum). Dit heeft in sommige gevallen positieve gevolgen voor de manier waarop een school zich kan profileren.

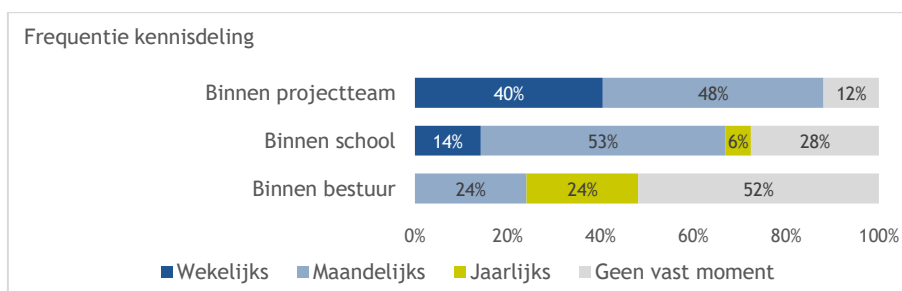
3.1.4 Kennisdeling

Voor het duurzaam uitwerken en doorvoeren van een schoolontwikkeling is het essentieel dat scholen aandacht besteden aan kennisdeling. De kennis kan binnen de school gedeeld worden, bij scholen binnen het bestuur maar ook breder. Aan schoolleiders hebben we gevraagd of en op welke niveaus zij de ontwikkelingen uit de aanpak en overige opgedane kennis delen (zie figuur 3.5). In de meeste gevallen vindt kennisdeling op schoolniveau (89%) plaats. Bijna drie op de vijf (59%) deelt ervaringen en opgedane kennis binnen het projectteam en twee op de vijf (38%) binnen het bestuur. Twee procent van de scholen besteedt geen aandacht aan kennisdeling.



Figuur 3.5: Kennisdeling (experimentgroep 2021, N=142)

De mate waarin kennisdeling plaatsvindt is eveneens uitgevraagd. Figuur 3.6 laat zien dat kennisdeling het vaakst binnen het projectteam plaatsvindt. Op veertig procent van de scholen gebeurt dit wekelijks. Op schoolniveau vindt wekelijkse kennisdeling daarentegen maar op veertien procent van de scholen plaats. Op dat niveau gebeurt kennisdeling vaker maandelijks; ongeveer de helft van de scholen deelt maandelijks de ervaringen en opgedane kennis binnen de school. Kennisdeling binnen het bestuur komt het minst regelmatig voor. Een kwart van de scholen doet dit maandelijks of jaarlijks en ruim de helft heeft daarvoor geen vast moment.

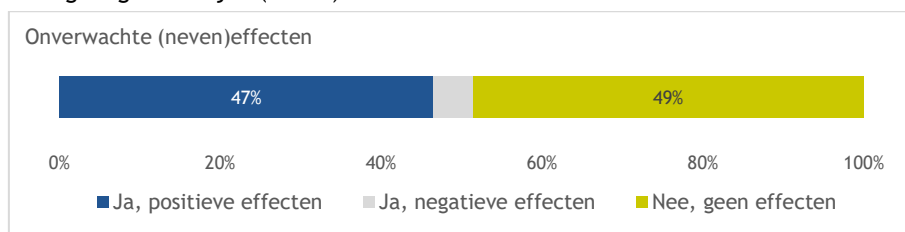


Figuur 3.6: Frequentie kennisdeling (experimentgroep 2021, N=142)

Aan de hand van een open vraag hebben we schoolleiders gevraagd om toe te lichten hoe de kennisdeling plaatsvindt; dit blijkt vaak tijdens bijeenkomsten te zijn. De ervaringen en opgedane kennis worden mondeling gedeeld tijdens een bestaand overleg (bv. teamvergadering of directieberaad), binnen de vergaderingen van het projectteam of tijdens speciale activiteiten (bv. studiedag, een schoolbrede start-bijeenkomst of mini-conferentie). Een aantal scholen merkt op dat het evalueren van de schoolontwikkeling vaak samenvalt met het opstellen en evalueren van het jaarplan. Kennisdeling binnen de school of het bestuur gebeurt daarnaast ook schriftelijk. Binnen de school wordt vaker een nieuwsbrief of memo verstuurd en het bestuur wordt mede door rapportages op de hoogte gebracht van de ontwikkelingen. Uit de open antwoorden blijkt bovendien dat binnen de projectteams en op school ook gezamenlijk nieuwe kennis wordt vergaard. Er zijn vaak (team)scholing- en intervisiemomenten. Een voorbeeld is een projectteam dat ter inspiratie een school bezoekt die een soortgelijke interventie doorvoert en al verder is in het vernieuwingsproces. Een ander voorbeeld is een projectteam waarvan de leden eerst allemaal geschoold worden in het begeleiden van intervisietrajecten, en een dergelijk traject vervolgens binnen de school opzetten en begeleiden. De kennisdeling blijkt in sommige gevallen ook begeleid te worden door een intern of extern expert. Er worden bijvoorbeeld binnen de school inhoudelijke coördinatoren of ‘impactcoaches’ aangesteld, of men betreft (de methodiek van) een extern bureau hierbij.

3.1.5 Neveneffecten

Figuur 3.7 toont dat op bijna de helft van de scholen (49%) de Regeling Schoolkracht geen onverwachte neveneffecten heeft opgeleverd. Eveneens een grote groep schoolleiders (47%) merkt dat door de opzet van de regeling wenselijke (neven)effect ontstaan.



Figuur 3.7: Onverwachte (neven)effecten (experimentgroep 2021, N=142)

Om welke wenselijke (neven)effecten het gaat, hebben we in kaart gebracht door middel van een open vraag. Uit de antwoorden blijkt dat schoolleiders vooral zien dat het werkplezier onder de leraren is toegenomen, dat er meer verbondenheid is binnen het team (bv. teambuilding en kennisdeling) en dat er meer onderwijsinhoudelijke gesprekken met leraren gevoerd worden. Deze positieve effecten hangen gedeeltelijk met elkaar samen. Het toegenomen werkplezier onder leraren houdt volgens schoolleiders verband met het kunnen inzetten van hun expertise en meer tijd en aandacht voor de individuele leerling. Hoe de onderwijskundige gesprekken met leraren kunnen leiden tot duurzame schoolontwikkeling, wordt in het volgende citaat mooi geïllustreerd:

‘We hebben (nu al) geleerd nog beter naar de wensen van alle medewerkers te luisteren en hierop in te gaan. Het komt nu (nog veel meer dan toen we het plan maakten) vanuit de behoefte en de wensen van de medewerkers/docenten. Hierdoor verwachten we in de loop van de planperiode nog veel meer (neven)effecten.’

De regeling heeft daarnaast effect op de professionele cultuur. Pluspunten volgens schoolleiders zijn de professionalisering van het team, duidelijkere doelen door visieontwikkeling en structureel overleg met meer afstemming. Die afstemming vindt bijvoorbeeld plaats doordat leraren bij elkaar in de les gaan kijken, ze samen lessen ontwikkelen of doordat er vaker overleg is met collega’s van andere scholen. Daarnaast heeft de regeling ook positieve effecten op leerling niveau. Er zijn scholen die een stijging waarnemen van de motivatie, sociaal-emotionele vaardigheden en leerprestaties van leerlingen.

Meer ruimte of aandacht voor onderwijsinnovaties (bv. het vernieuwen van het rapport en het opzetten van een zomerschool) en de overdraagbaarheid van de interventie naar andere geïnteresseerde partijen, zijn eveneens pluspunten die door een handvol schoolleiders genoemd worden.

Op vijf procent van de ingelote scholen heeft de regeling ook onverwacht negatieve effecten opgeleverd. Aan de schoolleiders is gevraagd dit toe te lichten. Meermaals geven zij aan dat de hoeveelheid geld die in korte periode moet worden ingezet voor (duurzame) kwaliteitsverbetering ook druk geeft. Gedeeltelijk hangt dit samen met het vrijkomen van de NPO gelden:

‘Het is heel fijn zoveel mogelijkheden te hebben om de kinderen, het team te ondersteunen in de ontwikkeling die nodig is, tegelijkertijd vraagt het veel van de leerkrachten, al deze ontwikkelingen. De balans blijven vinden is een uitdaging.’

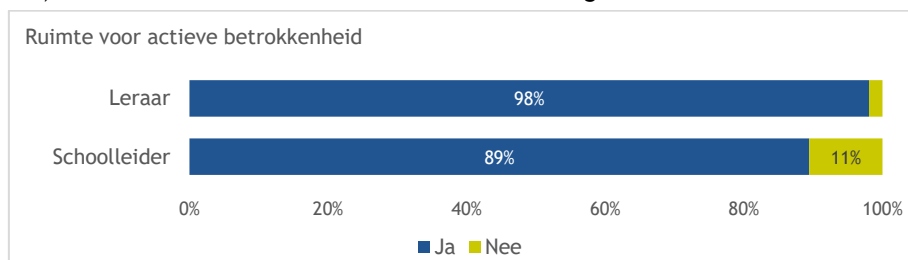
Verder noemen nog twee schoolleiders dat er weinig organisatorisch mogelijk is door het lerarentekort en personele wisselingen.

3.2 Proces

In deze paragraaf komen twee onderzoeksvragen aan bod. Allereerst staan we stil bij de vraag welke rol leraren, schoolleiders en bestuurders binnen het uitvoeringsproces innemen, maar ook of en hoe die rollen beïnvloed worden door de toegekende subsidie. In paragraaf 3.2.2 tot en met 3.2.4 staat de vraag centraal welke zaken er te verbeteren zijn in het proces van toekenning en uitvoering, wil een dergelijke maatregel van betekenis zijn. We kijken wat volgens de betrokkenen goede en minder goede punten zijn ten aanzien van het proces van aanvraag en toekenning of afwijzing, de geboden ondersteuning aan deelnemende scholen en de kennisdeling en -borging.

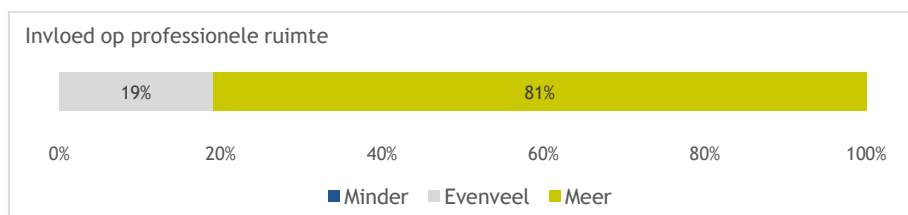
3.2.1 Rol van betrokkenen

Op de experimentenscholen hebben we zowel aan leraren als schoolleiders gevraagd of de regeling hen ruimte biedt om actief betrokken te zijn bij de interventie in de school. De leraren hebben dit bijna unaniem bevestigd. Onder de schoolleiders gaf elf procent aan dat de regeling niet tot extra ruimte leidde (figuur 3.8). Het verschil tussen leraren en schoolleiders is significant.¹¹



Figuur 3.8: Ruimte voor actieve betrokkenheid (experimentgroep 2021, N=403)

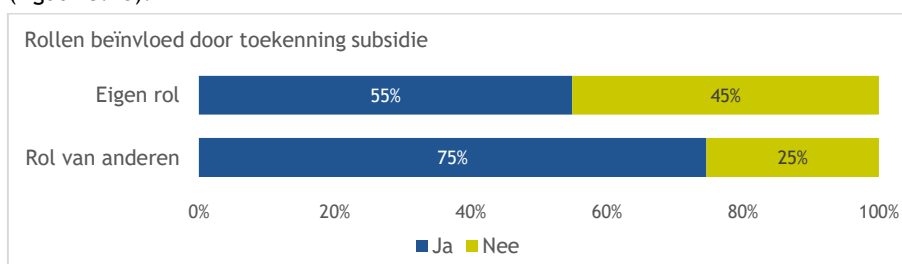
Figuur 3.9 laat zien dat geen enkele schoolleider door de toegekende subsidie minder professionele ruimte ervaart. Vier op de vijf schoolleiders (81%) ervaart meer professionele ruimte door toekenning van de subsidie.



Figuur 3.9: Invloed op professionele ruimte (experimentgroep 2021, N=142)

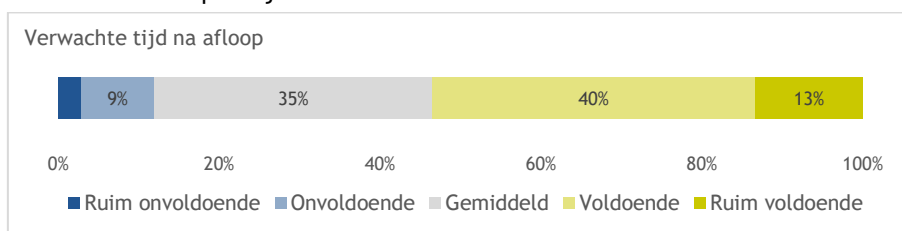
11 Toetsresultaten van chikwadraattoets: $X^2(1) = 14,58$; Sig = ,000

Ruim de helft van de schoolleiders (55%) ervaart dat door de toegekende subsidie hun rol ten aanzien van de interventie is veranderd. De 78 schoolleiders die aangaven dat hun rol was veranderd konden hierop een toelichting geven. Uit analyse van deze toelichtingen blijkt dat ongeveer een kwart aangaf door de toegekende subsidie meer tijd beschikbaar te hebben. Daarnaast ervaart een ongeveer even groot deel dat er sprake is van een betere rolverdeling. Tien procent zegt meer tijd te hebben voor de grote lijnen en de visie op het geheel. Een op de tien schoolleiders geeft aan meer aan monitoring en/of actievere kennisdeling te doen. Ten slotte vond een kleine tien procent meer ruimte voor de inzet van hulpmiddelen (zoals dashboards en scholingen) en kan ruim vijf procent meer ondersteuning van experts inzetten. Vaker nog heeft de toekenning van de subsidie invloed gehad op de rol van anderen in de school. Driekwart van de schoolleiders geeft namelijk aan dat de rol van anderen ten aanzien van de interventie erdoor is beïnvloed (figuur 3.10).



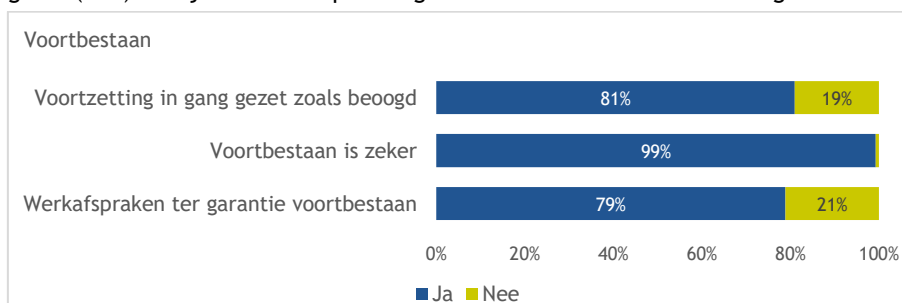
Figuur 3.10: Rollen beïnvloed door toekenning subsidie (experimentgroep 2021, N=142)

Figuur 3.11 toont dat iets meer dan de helft van de schoolleiders verwacht na het aflopen van de subsidie nog voldoende tijd te krijgen voor het borgen van de schoolontwikkeling. Twaalf procent daarentegen verwacht na afloop in tijdnood te komen.



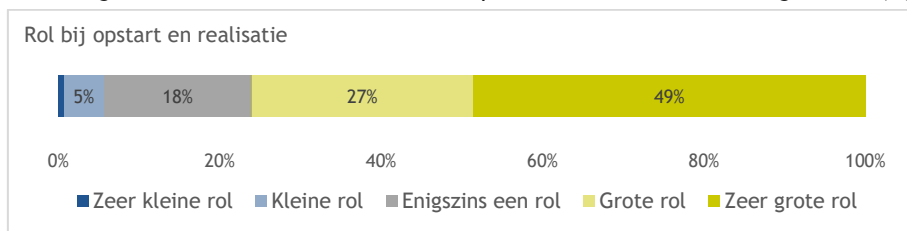
Figuur 3.11: Verwachte tijd na afloop (experimentgroep 2021, N=142)

Voor het slagen van het vernieuwingsproces is het relevant hoe op organisatorisch niveau het voortbestaan wordt verzekerd (zie figuur 3.12). Vrijwel alle schoolleiders (99%) zijn er zeker van dat de interventie op school blijft voortbestaan. Op vier van de vijf scholen is de voortzetting reeds op beoogde wijze in gang gezet (81%) en zijn er werkafspraken gemaakt om het voortbestaan te garanderen (79%).



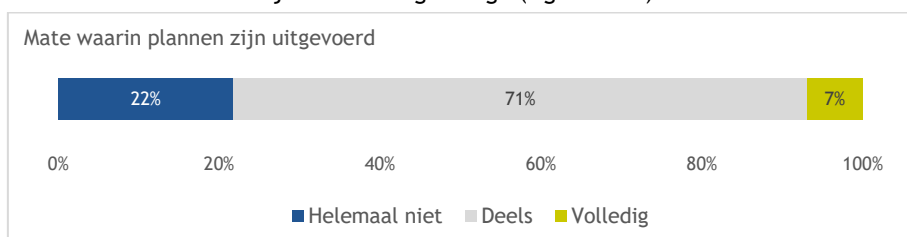
Figuur 3.12: Voortbestaan (experimentgroep 2021, N=142)

Eén van de deelvragen uit het evaluatieonderzoek was tot slot de vraag welke rol de Regeling Schoolkracht speelde bij het daadwerkelijk starten en realiseren van de interventie. We hebben deze vraag voorgelegd aan schoolleiders van experimentescholen. Driekwart gaf aan dat de toegekende subsidie zeker van belang was. Volgens de helft van de schoolleiders speelde deze zelfs een zeer grote rol (figuur 3.13).



Figuur 3.13: Rol bij opstart en realisatie (experimentgroep 2021, N=142)

In hoeverre de scholen die zijn uitgeloot zonder subsidie alsnog een vernieuwingsproces in gang hebben gezet, geeft eveneens inzicht op de vraag welke rol de subsidie speelde bij het daadwerkelijk starten van de beoogde schoolontwikkeling. Van de respondenten uit de controlegroep geeft iets meer dan een vijfde aan dat zij hun plannen, zoals geformuleerd in de aanvraag, niet tot uitvoering hebben gebracht. Dat betekent dat toch nog 88 procent deze plannen deels (71%) of zelfs volledig (7%) heeft kunnen uitvoeren zonder de subsidie die zij hadden aangevraagd (figuur 3.14).



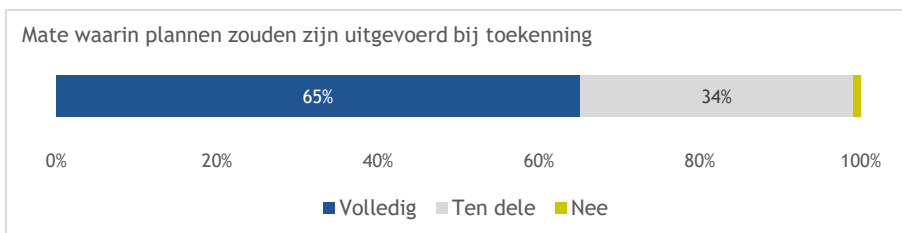
Figuur 3.14: Uitvoering van plannen (controlegroep 2021, N=491)

We hebben aanvullende analyses gedaan om te achterhalen waarin de scholen die zonder subsidie zijn gestart, verschillen van hen die de plannen helemaal niet meer uitvoeren. Allereerst blijkt er een verband te zijn met de algemene werkdruk. Op scholen die niet zijn gestart met de beoogde schoolontwikkeling ligt de werkdruk hoger dan op scholen die de plannen alsnog (gedeeltelijk) hebben uitgevoerd. De gemiddelde schaalscores zijn 3,92 en 3,72. Dit is een klein, doch significant verschil.¹² De ervaren autonomie blijkt daarnaast ook een mogelijke verklaring te bieden. De hogere schaalscore bij scholen die niet gestart zijn (1,57 ten opzichte van 1,49) toont dat deze schoolleiders significant minder vaak ruimte ervaren om zelf beslissingen te nemen.¹³ Verder is ook gekeken of de scholen verschillen wat betreft het schoolklimaat en de ervaren werktevredenheid. Dit bleek niet het geval.

Van de scholen in de controlegroep die hun plannen *niet* hebben uitgevoerd, denkt meer dan de helft (65%) dat dit wel was gelukt als de subsidie was toegekend, zoals te zien in figuur 3.15. Ongeveer een derde is het daar ten dele mee eens en een heel klein deel geeft aan dat zelfs met de subsidie de plannen waarschijnlijk niet zouden zijn uitgevoerd.

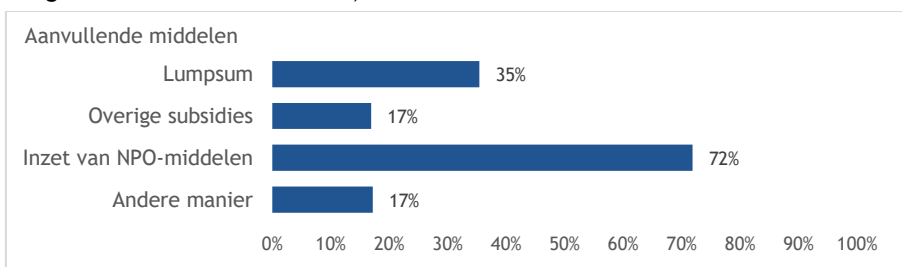
¹² Toetsresultaten van onafhankelijke t-toets: $t = 2,71$; $\text{Sig} (2t) = ,007$.

¹³ Toetsresultaten van onafhankelijke t-toets: $t = 2,26$; $\text{Sig} (2t) = ,024$.



Figuur 3.15: Uitvoering van plannen bij toekenning (controlegroep 2021, N=106)

Scholen die geen subsidie hebben ontvangen maar hun plannen wel (deels of volledig) hebben uitgevoerd, konden in de vragenlijst aangeven hoe zij hier aanvullende middelen voor hebben weten te vinden (zie figuur 3.16). Een groot deel (72%) heeft voor hun plan NPO-middelen ingezet. Iets meer dan een derde heeft het plan uiteindelijk vanuit de lumpsum kunnen bekostigen. Een kleiner deel geeft aan overige subsidies te hebben ingezet, of op een ‘andere manier’ aan middelen te zijn gekomen. In deze gevallen ging het vaak om een bijdrage vanuit het bestuur. Andere manieren die zijn genoemd zijn het schuiven in de formatie, extra inzet van het personeel of de inzet van andere beurzen en middelen (bv. scholingsbudgetten of werkdrukmiddelen).



Figuur 3.16: Aanvullende middelen (controlegroep 2021, N=384)

3.2.2 Ervaringen met aanvraag en toekenning

Door middel van open vragen die zowel aan ingelote als uitgelote scholen zijn gesteld, kon men in de vragenlijst positieve punten en verbeterpunten van het aanvraag- en toekenningsproces invullen.

Positieve punten van het aanvraag- en toekenningsproces

Scholen die de subsidie toegekend hebben gekregen gaven als positief punt voornamelijk aan dat zij hiermee extra middelen en ruimte hebben verkregen om een beoogde vernieuwing of verbetering in te zetten (dit heeft eigenlijk niet specifiek met het aanvraagproces te maken). Ook noemen zij redelijk vaak dat het proces soepel verliep en er gebruik gemaakt kon worden van een duidelijk format. Een derde terugkerend positief punt onder ingelote scholen, was dat het opstellen van de aanvraag op zich al zorgde voor een goede reflectie op de eigen behoeften en doelen. Scholen die géén subsidie ontvingen noemden deze drie zaken ook relatief vaak: ondanks dat hun aanvraag niet was toegekend, gaf een aantal uitgelote scholen aan dat zij alsnog veel hebben gehad aan het aanvraagproces, en dat zij zelf beter in beeld hebben waar zij staan. In een aantal gevallen is de aanvraag voor de regeling Schoolkracht zelfs hergebruikt voor het aanvragen van andere subsidies (NPO). Daarnaast gaven ook uitgelote scholen meerdere keren aan dat zij het format duidelijk vonden en werd (de mogelijkheid tot) extra middelen en ruimte en het überhaupt bestaan van deze subsidie genoemd. Ten slotte gaf van de uitgelote scholen ook een noemenswaardig deel aan helemaal geen positieve punten in het proces te zien.

Verbeterpunten van het aanvraag- en toekenningsproces

Gevraagd naar verbeterpunten omtrent het aanvraag- en toekenningsproces, gaven in- en uitgelote scholen wederom soortgelijke antwoorden, weliswaar in iets meer of mindere mate. Door beide groepen werd het vaakst genoemd dat het opstellen van de aanvraag veel tijd en moeite kostte. Daar kwam bij dat de kans om ingeloot te worden relatief klein was. Zeker door uitgelote scholen werd vaak genoemd dat dit bij afwijzing zeer frustrerend is. Meermaals wordt daarbij genoemd dat de geringe kans op toewijzing vooraf niet duidelijk is gemaakt, en dat men achteraf gezien geen aanvraag had gedaan, had men dit geweten. Onder beide groepen scholen wordt vaker de suggestie gedaan om, wanneer de vraag zo veel groter is dan het aanbod, eerst een compacte inschrijving open te stellen op basis waarvan wordt geloot en vervolgens de ingelote scholen pas een echte aanvraag te laten indienen. Ook de willekeur van loten werd als onrechtvaardig beschouwd (vooral, maar zeker niet uitsluitend, door uitgelote scholen); zeker wanneer veel was geïnvesteerd in het doen van een goede aanvraag.

Bij afwijzing was niet voor iedereen duidelijk op welke grond deze beslissing was gemaakt. Door een aantal respondenten werd genoemd dat er externe (commerciële) partijen waren die scholen kant-en-klare aanvragen aanboden waar alleen nog een handtekening onder hoefde worden gezet. Hierdoor zouden scholen die zelf een plan goed hadden uitgewerkt minder kans maken op de subsidie.

3.2.3 Ervaringen met ondersteuning

Aan scholen die de subsidie toegekend hebben gekregen, is gevraagd positieve punten en verbeterpunten te noemen met betrekking tot de geboden ondersteuning aan de deelnemende scholen. Een analyse van de antwoorden hierop, lijkt erop te wijzen dat deze vraag (op dit moment nog) moeilijk te beantwoorden is voor veel scholen. De meesten geven aan hier (nog) geen antwoord op te kunnen geven, omdat zij nog geen ervaring met of behoefte aan deze ondersteuning hebben. Een aantal respondenten gaf aan helder antwoord te hebben gekregen op gestelde vragen. Een punt dat ook vaker genoemd werd is de mogelijkheid tot kennisdeling met andere scholen. Bij verbeterpunten werd een paar keer genoemd dat de dagen en/of tijdstippen van de bijeenkomsten niet altijd gunstig zijn, dat men meer inspiratiebijeenkomsten zou willen bijwonen en dat er meer meegedacht kan worden met de opzet van een plan.

3.2.4 Ervaringen met kennisdeling en borging

Ten slotte is aan de groep ingelote scholen in de vragenlijst gevraagd naar mogelijke positieve punten en verbeterpunten met betrekking tot kennisdeling en kennisborging bij de uitvoering van de beoogde schoolontwikkeling. Ook hier bleek uit de antwoorden dat het voor veel deelnemende scholen nog te vroeg is hier uitspraken over te doen; de meesten gaven aan dat zij dit (nog) niet konden zeggen.

Over kennisdeling kwamen als positieve punten voornamelijk binnen- en buitenschoolse kennisdeling, elkaar enthousiasmeren, een gemeenschappelijk belang en brede borging naar voren. Verbeterpunten met betrekking tot kennisdeling die vaker terugkwamen waren dat er nog meer (buitenschools) kan worden gedeeld, dat het belangrijk is de aandacht structureel vast te houden en dat er soms sprake is van een tekort aan tijd.

Wat betreft kennisborging wordt als positief punt het vaakst genoemd dat er duidelijke, structurele afspraken zijn vastgelegd; deze zijn niet persoonsafhankelijk en er kan altijd op teruggevallen worden. Daarnaast worden continu bijstellen en breed doorvoeren in de praktijk o.a. als positieve punten genoemd. Verbeterpunten met betrekking tot kennisborging zijn het nog duidelijker vastleggen van de afspraken, mensen actief blijven betrekken bij het plan en elkaar als scholen onderling blijven opzoeken om 'good practices' te delen. Het daadwerkelijk inbedden in de praktijk heeft tevens vaak tijd nodig.

3.3 Effecten

Het doel van de effectmeting is om de effecten van de Regeling Schoolkracht op duurzame schoolontwikkeling en de lerende cultuur bij scholen te meten. We gaan na of scholen die ingeloot zijn voor de subsidieregeling beter in staat zijn om tot duurzame schoolontwikkeling te komen dan scholen die de subsidie niet ontvingen. Op basis van de eerste metingen kunnen we een voorlopige vergelijking maken. In de voorlopige vergelijking komt een aantal elementen van duurzame schoolontwikkeling aanbod, namelijk: de ontwikkeling in betrokkenheid bij personeel, het niveau waarop de vernieuwing gebruikt wordt en de mate waarin de vernieuwing een centrale positie inneemt binnen de school. Het schoolklimaat is het element waarmee we onderzoeken of de subsidie invloed heeft gehad op de lerende cultuur. We vergelijken scholen die de subsidie wel en niet hebben ontvangen op basis van de sociale, doelgerichte en innovatieve dimensie van het schoolklimaat. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk beschrijven we in hoeverre de inhoud van de plannen en belemmerende factoren zoals werkdruk de verschillen tussen in- en uitgelote scholen kunnen verklaren.

3.3.1 Duurzame schoolontwikkeling

In dit onderzoek zijn we geïnteresseerd in de mate waarin scholen bezig zijn met de duurzame invoering van hun ingediende plan voor de subsidieaanvraag. Binnen het onderwijsinnovatie-onderzoek is het begrip ‘duurzame invoering’ een belangrijke term. Het wordt gezien als de voltooiing van het vernieuwingsproces. Voor duurzame invoering is het van belang dat de vernieuwing gestabiliseerd en gecontinueerd wordt in de organisatie. Wanneer de nieuwe processen, producten en capaciteiten routinematig worden toegepast en door gebruikers worden gezien als normaal en duurzaam, kan gesteld worden dat de vernieuwing is ingebed in de organisatie. In hoeverre er sprake is van duurzame invoering kan worden beschreven vanuit het individuele (individueel-cultureel) en het organisatorische (structureel, functionalistisch) perspectief. Beide beïnvloeden elkaar. Beoogde effecten van een vernieuwing zullen naar verwachting toenemen wanneer de vernieuwing op zowel individueel als organisatorisch niveau meer is geïnstitutionaliseerd.

Duurzame invoering vanuit individueel perspectief: het betrokkenheidsmodel

Het betrokkenheidsmodel is de Nederlandse versie van het Amerikaanse ‘Concerns Based Adoption Model’ oftewel CBAM (Hall & Hord, 2011). Binnen dit model is in beginsel het individu de belangrijkste eenheid voor het vormgeven van veranderingsprocessen in de school. Een vernieuwingsproces is voltooid wanneer de vernieuwing is opgenomen in het dagelijks denken en handelen van degenen die ermee moeten werken. Het betrokkenheidsmodel maakt het mogelijk om de ontwikkeling die docenten doormaken bij de invoering van een vernieuwing in kaart te brengen. Daarvoor wordt in het model gekeken naar de ontwikkeling in betrokkenheid van docenten en het niveau waarop de vernieuwing wordt gebruikt.

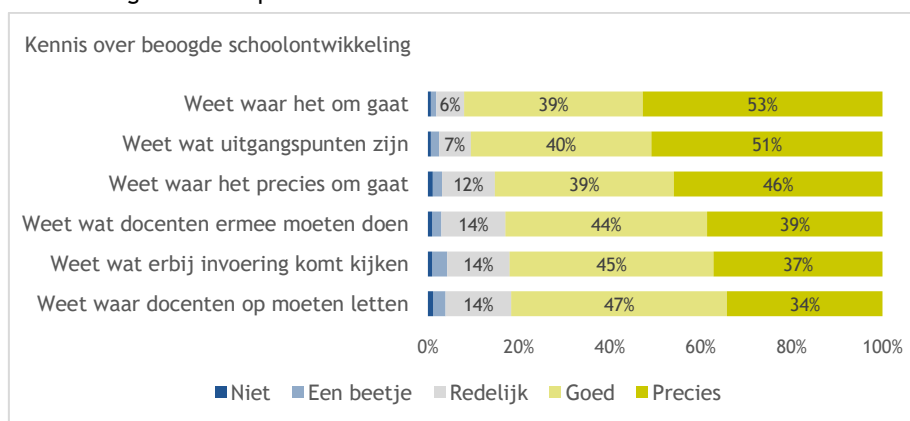
Veranderprocessen in een organisatie zijn voor betrokkenen een persoonlijke ervaring. De stellingen waarmee we de betrokkenheid in kaart brachten, hebben daarom betrekking op de persoon zelf. Het zijn stellingen zoals ‘Ik weet waar het bij (de vernieuwing) om gaat’ en ‘Ik kan goed met (de vernieuwing) overweg’. Bij de experimentenscholen hebben we deze stellingen voorgelegd aan schoolleiders en leraren. Bij de controle scholen die de plannen alsnog (gedeeltelijk) uitvoeren alleen bij schoolleiders.

De ontwikkeling van betrokkenheid kent volgens de literatuur verschillende fasen. Allereerst gaat het om inzichten die betrekking hebben op de eigen kennis en vaardigheden die nodig zijn om te werken met de vernieuwing (*zelfbetrokkenheid*). belangrijkste vraag die hierbij aan de orde komt, is: ‘Wat doet de vernieuwing met mij?’. Vervolgens, als de vernieuwing daadwerkelijk wordt ingevoerd, is de docent gericht op het noodzakelijke handelen om de vernieuwing adequaat in de praktijk te brengen en staat *taakbetrokkenheid* centraal. Hier gaat het om de vraag: ‘Wat doet de vernieuwing met mijn takenpakket en dagelijkse manier van werken?’.

Wanneer docenten genoeg inzicht in de vernieuwing hebben en in staat zijn ermee te werken, komt de focus te liggen op hoe de vernieuwing beter kan worden aangesloten bij de wensen en behoeften van leerlingen, docenten of de schoolorganisatie. Het accent ligt dan op samenwerking: *anderbetrokkenheid*. Een individu dat met de vernieuwing werkt, is niet meer primair gericht op de eigen persoon, maar op wat het oplevert voor anderen.

Om de betrokkenheid van docenten te kunnen meten, hebben Houtveen en Van de Grift een zogenaamde ‘Rasch-schaal’ ontwikkeld in 1993, genaamd Intensiteit van Betrokkenheid (IvB).^{14, 15} Deze Rasch-schaal richt zich daarbij vooral op *zelfbetrokkenheid* en *taakbetrokkenheid*. De items van de Rasch-schaal hebben een oplopende moeilijkheid, die een toename van de intensiteit van betrokkenheid bij vernieuwingen laat zien. De dimensie loopt uiteen van ‘passief kennis genomen hebben’ tot het ‘opnemen van de vernieuwing in de dagelijkse routine’.

De eerste zes items van de Rasch-schaal gaan over het hebben van kennis over de vernieuwing. Figuur 3.17 laat zien dat de meeste betrokkenen (zeer) goed op de hoogte te zijn van zowel de inhoud als de praktische implicaties. Meer dan 90% geeft aan goed of precies te weten waar de vernieuwing om gaat en wat de uitgangspunten zijn. Ruim vier op de vijf betrokkenen weet waar een docent in verband met de vernieuwing in de les op moet letten.

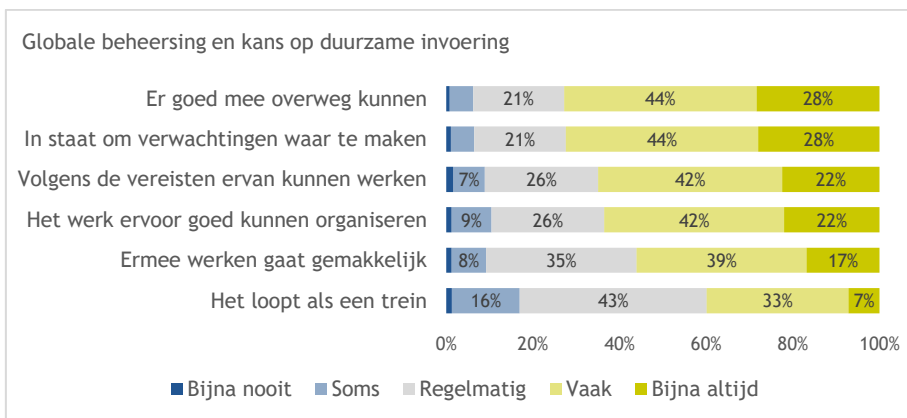


Figuur 3.17: Kennis over beoogde schoolontwikkeling (2021, N=775)

De overige zes items van de Rasch-schaal gaan over het werken met de vernieuwing in de klas en de mate van beheersing (figuur 3.18). Het globaal beheersen van de veranderingen lukt bij ongeveer zeventig procent van de betrokkenen vaak of bijna altijd. Ze kunnen bijvoorbeeld goed met de vernieuwing overweg, zijn in staat om de verwachtingen waar te maken en volgens de vereisten ervan te werken. Eén op de tien blijkt daarentegen wel enige problemen te ervaren met het uitvoeren en organiseren van het werk. Bij hen gaat het slechts soms of bijna nooit goed of gemakkelijk. De reacties op de stelling dat de vernieuwing loopt als een trein zijn het meest uiteenlopend: 17 procent reageerde met bijna nooit of soms, 43 procent met regelmatig en 40 procent antwoordde met vaak of bijna altijd.

14 Houtveen, A. & Grift, W. van de (1993). De intensiteit van betrokkenheid van onderwijsgeevenden bij het werken aan onderwijsvernieuwingen. Utrecht: ISOR.

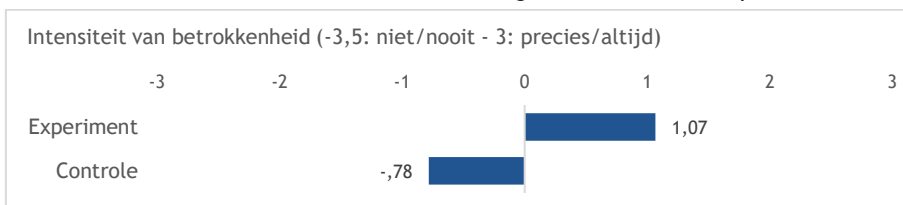
15 Houtveen, A. & Grift, W. van de (1995). Het meten van de intensiteit van betrokkenheid bij onderwijsvernieuwingen. In: Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (red.). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.



Figuur 3.18: Kennis over beoogde schoolontwikkeling (2021, N=754)

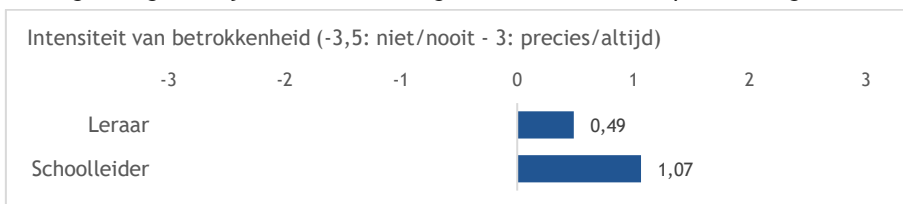
In dit onderzoek wordt nagegaan of het toekennen van de subsidie effect heeft op de ontwikkeling in betrokkenheid. Daarom hebben we de gemiddelde schaalscores van experiment en controlescholen vergeleken (figuur 3.19). Bij de eerste vergelijking, waarbij alle betrokkenen mee werden genomen, zijn geen significante verschillen gevonden. Een mogelijke verklaring is dat het effect zich pas in de loop van de subsidieperiode gaat aftekenen. Een andere verklaring is dat bij de experimentgroep ook leraren zijn meegenomen en bij de controlegroep niet.

In de tweede vergelijking, waarbij alleen schoolleiders zijn geselecteerd, bleken de verschillen wel significant. Experimentenscholen scoren op de schaal ‘Intensiteit van betrokkenheid’ significant hoger dan controlescholen.¹⁶ Dat wil zeggen dat schoolleiders op experimentenscholen reeds meer betrokkenheid hebben ontwikkeld in relatie tot de vernieuwing dan schoolleiders op controlescholen.



Figuur 3.19: Intensiteit van betrokkenheid (2021, N=737)

Bij experimentenscholen is bovendien gekeken of de gemiddelde schaalscores van schoolleiders en leraren verschillen. Dit bleek het geval. Schoolleiders scoren significant hoger dan leraren (figuur 3.20).¹⁷ In de vervolgmeting zal blijken of de leraren gedurende de subsidieperiode nog meer betrokkenheid ontwikkelen.



Figuur 3.20: Intensiteit van betrokkenheid (experimentgroep 2021, N=448)

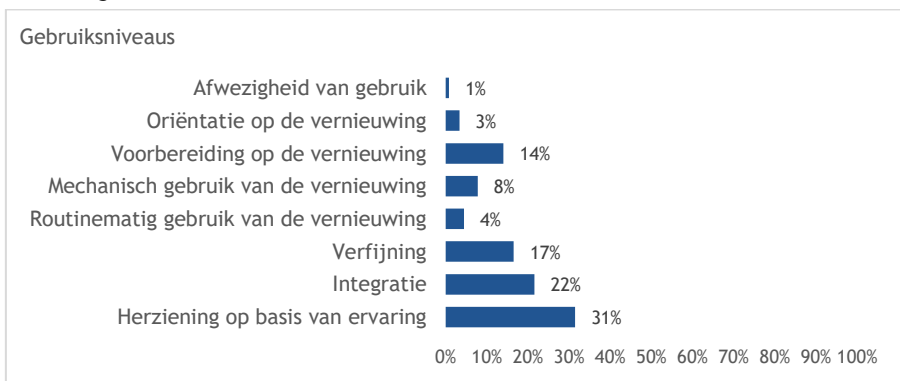
¹⁶ Resultaten van de onafhankelijke t-toets: $t = 9,32$; Sig (2t) = ,000.

¹⁷ Resultaten van de onafhankelijke t-toets: $t = -2,85$; Sig (2t) = ,005.

Volgens Hall en Hord (1987)¹⁸ kan duurzame invoering eveneens worden vastgesteld aan de hand van het niveau waarop docenten de vernieuwing gebruiken. Deze gebruiksniveaus zijn eveneens ontleend aan het Betrokkenheidsmodel en zijn meer pragmatisch geformuleerd. Elk niveau van gebruik kent eigen gedragingen. Van Vierssen (1989)¹⁹ heeft een beknopt interviewinstrumentarium ontwikkeld (gebaseerd op het meer uitgebreid interviewinstrument van Van den Berg & Vandenberghe) waarmee door situatieschetsen het gebruiksniveau kan worden vastgesteld. Aan docenten is een lijst voorgelegd met acht situatiebeschrijvingen, die representatief zijn voor de onderscheiden gebruiksniveaus, met het verzoek de situatie die op dat moment het meest van toepassing was aan te geven. Op basis hiervan zijn docenten ingedeeld in de gebruiksniveaus. De volgende niveaus kunnen worden onderscheiden:

Categorie	Gebruiksniveaus
Oriëntatie	[0] Afwezigheid van gebruik [I] Oriëntatie op de vernieuwing [II] Voorbereiding op de vernieuwing
Organisatie	[III] Mechanisch gebruik van de vernieuwing [IV-a] Routinematig gebruik van de vernieuwing
Integratie	[IV-b] Verfijning [V] Integratie
Herziening	[VI] Herziening van de vernieuwing op basis van ervaring

Duurzame invoering begint op niveau IV-a, waarbij sprake is van routinematig gebruik. Zie figuur 3.21. Driekwart van de betrokkenen (74%) geeft aan dat ten minste niveau IV-a het beste past bij de manier waarop zij de vernieuwing uitvoeren. Ze werken definitief met de vernieuwing en het loopt redelijk tot goed. Bijna één op drie betrokkenen (31%) geeft zelfs aan al aan de herzieningsfase toe te zijn. Ze zijn op school begonnen met het aanpassen van de vernieuwing, zodat deze meer aansluit bij de ervaringen en interesses van de betrokkenen en zijn samen met andere scholen bezig de relatie met het beleid verder vorm te geven.



Figuur 3.21: Gebruiksniveaus (2021, N=719)

Met een chikwadraattoets is gekeken of de subsidie invloed heeft gehad op het niveau waarop de vernieuwing in de school wordt gebruikt. De verdeling van experiment- en controlescholen over de verschillende gebruiksniveaus blijkt niet significant. In het begin van de subsidieperiode heeft de extra financiële ondersteuning nog niet geleid tot meer routinematig gebruik. Bij experimentscholen is aan zowel leraren als schoolleiders gevraagd op welk niveau de vernieuwing wordt toegepast. Hoewel de antwoorden van schoolleiders en leraren significant verschillen, maakt het bij de vergelijking met controlescholen geen verschil of alleen schoolleiders of alle betrokkenen worden meegenomen.

18 Hall, G.E. & Hord, S. (1987). Change in schools. Facilitating the process. Albany: State University of New York Press.

19 Van Vierssen (1989). Terugblik op het Mavo-project. Een evaluatie van een onderwijsvernieuwing. Nijmegen: ITS.

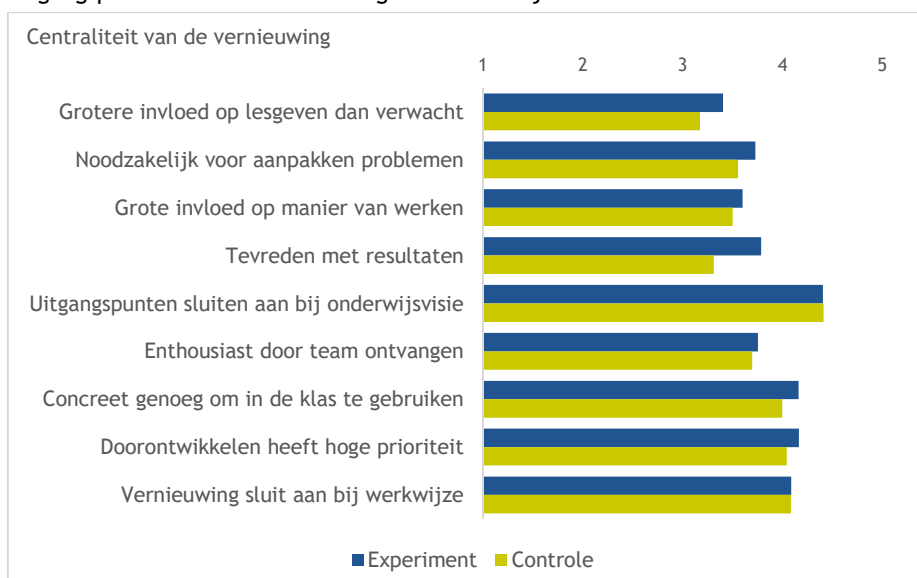
Op de experimentescholen geven leraren ten opzichte van schoolleiders vaker aan dat ze nog aan het oriënteren zijn of zich voorbereiden op de vernieuwing.²⁰ Terwijl het gebruiksniveau van schoolleiders vaker integratie of herziening is. Dat wil zeggen dat bij schoolleiders de vernieuwing al meer in hun denken en handelen is geïntegreerd. Er is in sterkere mate sprake van routinematig gebruik.

Tabel 3.1: Gebruiksniveaus (Experimentescholen 2021, N=377)

Functie	Leraar	Schoolleider
Oriëntatie	21%	13%
Organisatie	16%	8%
Integratie	38%	43%
Herziening	25%	35%

Duurzame invoering vanuit organisatorisch perspectief

Vanuit het organisatorisch perspectief stelden Seashore Louis en Miles (1979)²¹ dat wederzijdse aanpassing de kern is van duurzame invoering. Een vernieuwing moet worden aangepast aan de behoeftes en wensen van de school en tegelijkertijd moet de schoolorganisatie veranderen om de vernieuwing een plaats te kunnen geven. Een indicator hiervoor op organisatieniveau is de centrale positie die de vernieuwing inneemt binnen de schoolorganisatie. Naarmate een vernieuwing meer beproefd is en beter past bij centrale waarden in de schoolorganisatie, is de kans groter dat deze blijft voortbestaan. Om de centraliteit van de vernieuwing te meten, hebben we aan de respondenten een aantal stellingen voorgelegd. Op een vijfpuntschaal konden zij reageren of zij het (1) helemaal oneens tot (5) helemaal eens waren met de stelling. De stelling die door de betrokkenen in het algemeen het sterkst onderschreven werd was dat de uitgangspunten van de vernieuwing aansluiten bij hun manier van denken over onderwijs (figuur 3.22).

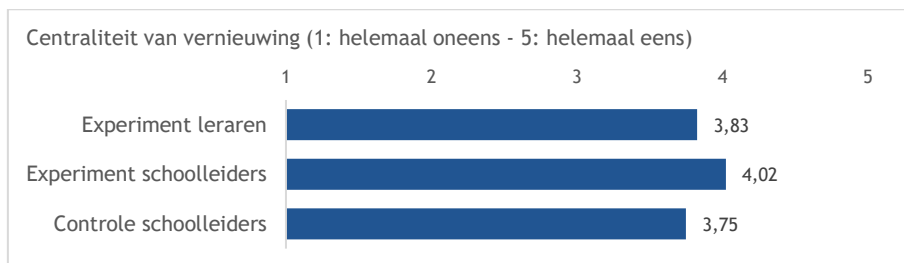


Figuur 3.22: Centraliteit van de vernieuwing (2021, N=719)

²⁰ Toetsresultaten van chikwadraattoets: $X^2(3) = 11,01; \text{Sig}(,012)$

²¹ Seashore Louis, K., & Miles, M. (1979). Comments from the symposium discussants. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

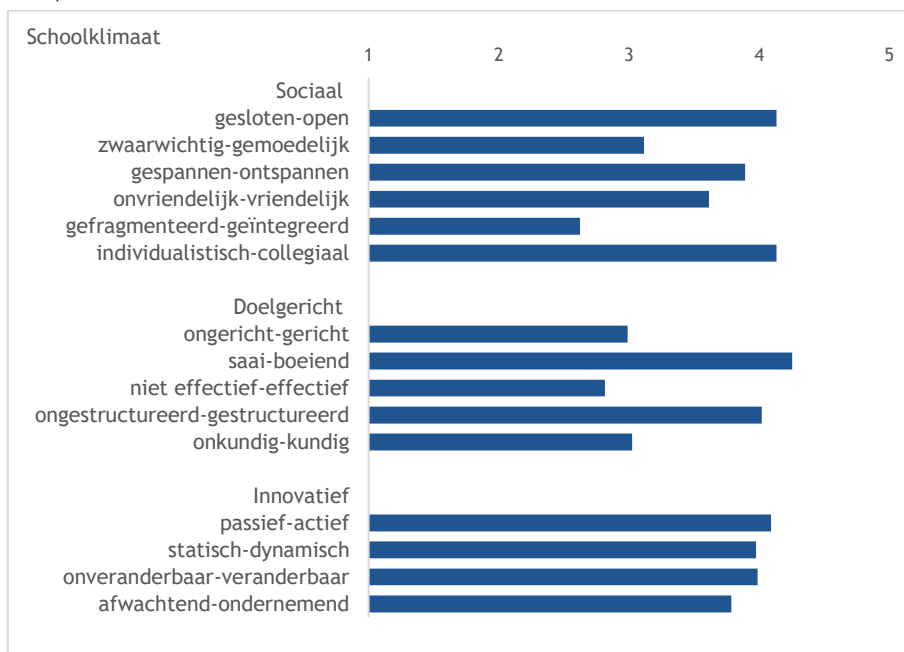
We hebben onderzocht of de toekenning van de subsidie invloed heeft op de positie die de vernieuwing binnen de schoolorganisatie inneemt. Figuur 3.23 laat zien dat op experimentscholen de gemiddelde schaalscore significant hoger is dan op controlescholen.²² Dat wil zeggen dat de vernieuwing een centralere plek inneemt in de onderwijsorganisatie op scholen die subsidie ontvangen. Hoewel leraren significant lager scoren dan schoolleiders²³, blijft er ook als leraren worden meegenomen een aanzienlijk verschil met controlescholen.



Figuur 3.23: Centraliteit van de vernieuwing (2021, N=719)

3.3.2 Lerende cultuur

Voor een lerende organisatie is het van belang dat binnen een school voldoende wendbaarheid en flexibiliteit aanwezig is. Een school met een lerende cultuur is in staat om zich aan te passen aan een veranderende omgeving. Als scholen collectief in staat zijn om zich aanpassen aan veranderende eisen van de maatschappij, zijn het lerende organisaties. Een lerende organisatie is niet alleen wendbaar en heeft niet alleen het vermogen tot adaptatie, ook biedt een dergelijke organisatie meer ruimte voor professionalisering van personeel. Dit leidt tot een cultuur van betrokkenheid en slagvaardigheid waarin medewerkers zich betrokken voelen bij en verantwoordelijk voelen voor de organisatie. We hebben de respondenten gevraagd om op basis van vijftien items de cultuur op hun school te beschrijven (zie figuur 3.24).



Figuur 3.24: Schoolklimaat (2021, N=754)

22 Toetsresultaten van onafhankelijke t-toets: $t = 3,29$; $\text{Sig}(2t) = ,001$ (incl. leraren) en $t = 4,73$; $\text{Sig}(2t) = ,000$ (excl. leraren)

23 Toetsresultaten van onafhankelijke t-toets: $t = -3,17$; $\text{Sig}(2t) = ,002$.

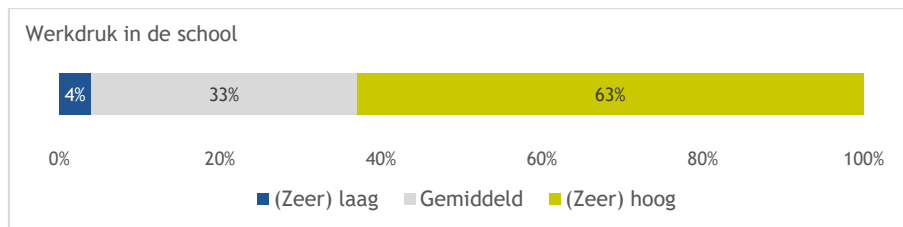
De items die betrekking hebben op de cultuur in de school, kunnen worden teruggebracht tot drie componenten, namelijk het sociaal klimaat (open, collegiaal, ontspannen, vriendelijk, gemoedelijk en geïntegreerd), doelgericht klimaat (boeiend, gestructureerd, kundig, gericht en effectief) en innovatief klimaat (actief, ondernemend, dynamisch en veranderbaar).²⁴ De items geven op een beknopte wijze een overzicht van belangrijke waarden en normen binnen de schoolorganisatie. De Regeling Schoolkracht beoogt eraan bij te dragen dat scholen lerende, professionele organisaties worden. We hebben daarom gekeken of de gemiddelde schaalscores verschillen tussen experiment- en controlescholen. Dit bleek niet het geval te zijn. Het is mogelijk dat er gedurende de subsidieperiode nog verschillen gaan ontstaan. Binnen de experimentenscholen zijn ook schoolleiders en leraren met elkaar vergeleken. Er is geen significant verschil in de wijze waarop zij het schoolklimaat omschrijven.

3.3.3 Verwachte effecten (hard en zacht)

Op basis van de voorlopige vergelijking kunnen we in kaart brengen welke mogelijke effecten de subsidieregeling heeft op deelnemende scholen. De verwachting is dat de subsidieregeling de verduurzaming van de schoolontwikkeling bevordert door met meer tijd en ruimte een goede samenwerking, gezamenlijke verantwoordelijkheid en een lerende en open cultuur op school te stimuleren. Naast deze bevorderende factoren zijn er mogelijk ook factoren die belemmerend werken bij duurzame schoolontwikkeling. Voorbeelden zijn een te hoge werkdruk en een gebrek aan regel mogelijkheden. Hoewel de subsidieregeling zich niet direct richt op het verminderen van de belemmerende factoren, is het wel belangrijk om de in- en uitgelote scholen ook op deze aspecten te vergelijken en om te onderzoeken hoe deze factoren de samenhang tussen de subsidie en een duurzame schoolontwikkeling beïnvloeden.

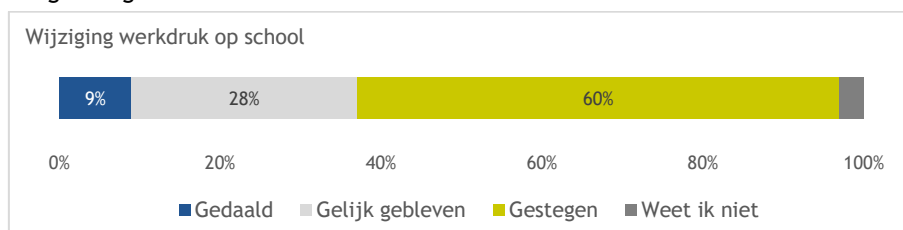
Werkdruk, regel mogelijkheden en werktevredenheid

Een meerderheid van de betrokkenen (63%) vindt de werkdruk in de school waar men werkzaam is (zeer) hoog (figuur 3.25); slechts vier procent vindt de werkdruk (zeer) laag. Op experimentenscholen schatten schoolleiders de algemene werkdruk niet significant hoger of lager in dat op controlescholen.



Figuur 3.25: Werkdruk in de school (2021, N=810)

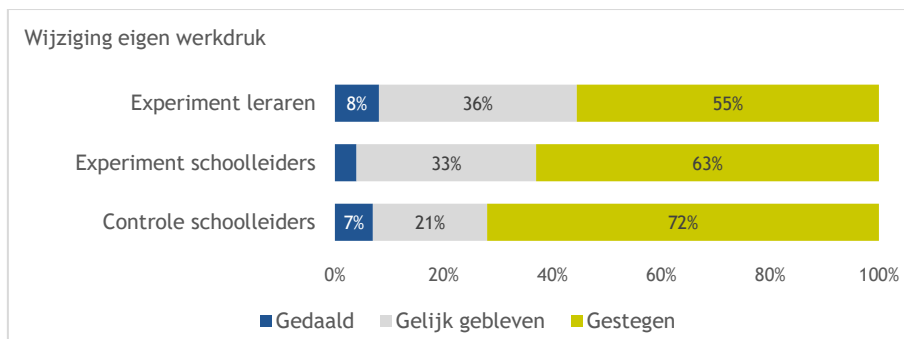
Figuur 3.26 toont in hoeverre de algemene werkdruk op de school volgens betrokkenen het afgelopen schooljaar gewijzigd is. Drie op de vijf (60%) heeft de indruk dat de werkdruk gestegen is, terwijl bijna één op de vijf (9%) een daling denkt te zien. Als we de 'weet ik niet'-categorie buiten beschouwing laten en we de gemiddelde scores vergelijken tussen de experiment- en controlegroep en de verschillende functies, zien we geen significant verschillen.



Figuur 3.26: Wijziging werkdruk op school (2021, N=809)

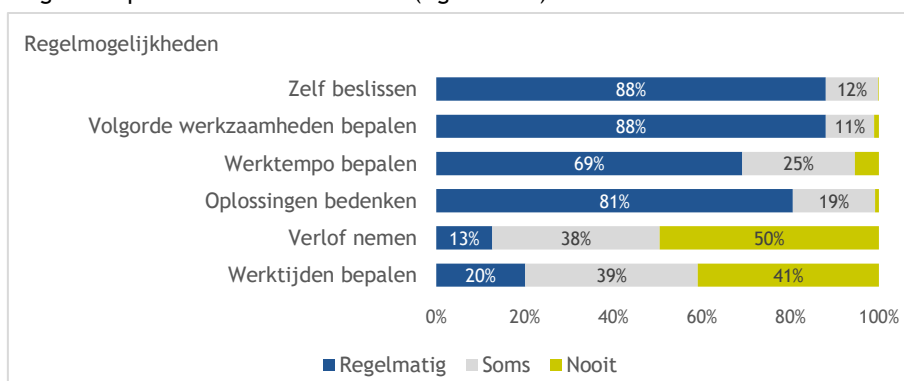
24 Van den Broek, A. (2000). Achterstandbestrijding door circuitonderwijs. Een onderzoek naar de institutionalisering en effecten van het OVB-circuitmodel in het basisonderwijs. Proefschrift. Leuven: Garant/OOMO

Dit verandert als we de betrokkenen vragen naar de wijziging in hun eigen werkdruk. Over het algemeen heeft 65 procent van alle respondenten de indruk dat hun eigen werkdruk het afgelopen schooljaar gestegen is enervaarde zes procent een daling. Op controlescholen ervaren schoolleiders (72%) gemiddeld genomen vaker een toegenomen druk dan leraren (55%) en schoolleiders (63%) op experimentenscholen.²⁵ Op de experimentenscholen is het verschil tussen leraren en schoolleiders even goed significant.²⁶



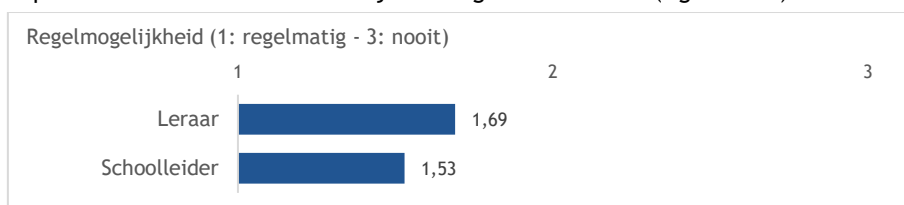
Figuur 3.27: Wijziging eigen werkdruk (2021, N=809)

Een relevante factor naast de werkdruk is de ervaren autonomie. Een grote groep betrokkenen, namelijk meer dan vier op de vijf, geeft aan regelmatig zelf beslissingen te maken (88%), de volgorde van hun werkzaamheden te bepalen (88%) en zelf oplossingen te bedenken (81%). Betrokkenen in het onderwijs ervaren daarentegen minder autonomie als het gaat om het nemen van verlof of het bepalen van de werktijd. Zelf bepalen wanneer je wilt verlof opnemen kan volgens de helft van de respondenten nooit en volgens 38 procent soms. Zelf bepalen op welke tijden je werkt is volgens 41 procent nooit mogelijk en volgens 39 procent soms aan de orde (figuur 3.28).



Figuur 3.28: Regelmogelijkheden (2021, N=807)

Op experimentenscholen is de gemiddelde schaalscore van schoolleiders significant lager dan van leraren.²⁷ Schoolleiders ervaren met meer regelmaat autonomie in hun werk. De ervaringen van schoolleiders op experiment- en controlescholen zijn niet significant anders (figuur 3.29).



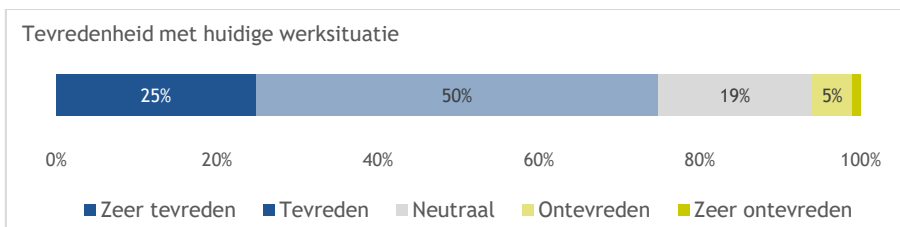
Figuur 3.29: Regelmogelijkheden (experimentgroep 2021, N=372)

²⁵ Toetsresultaten van chikwadraattoets: $X^2(4) = 38,63$; Sig = ,000.

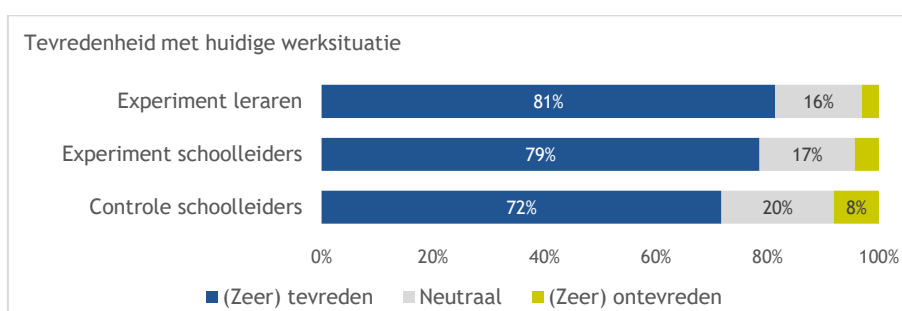
²⁶ Toetsresultaten van chikwadraattoets: $X^2(4) = 11,92$; Sig = ,018.

²⁷ Toetsresultaten van onafhankelijke t-toets: $t = 4,61$; Sig(2t) = ,000.

Om de zachte baten in kaart te brengen is tot slot aan de respondenten gevraagd hoe tevreden zij zijn met hun huidige werksituatie. Van de betrokkenen is driekwart (zeer) tevreden en zes procent (zeer) ontevreden). Figuur 3.31 laat zien dat de mate van tevredenheid verschilt naar gelang groep en functie. Schoolleiders op controlescholen zijn significant minder tevreden met hun huidige werksituatie dan leraren en schoolleiders op experimentescholen.²⁸



Figuur 3.30: Tevredenheid met huidige werksituatie (2021, N=806)



Figuur 3.31: Tevredenheid met huidige werksituatie (2021, N=806)

Verklaring voor het verschil in duurzame schoolontwikkeling

Scholen verschillen in de mate waarin zij de schoolontwikkeling reeds hebben verduurzaamd. Allereerst hebben we geprobeerd de verschillen binnen de groep ingelote scholen te verklaren. We hebben gekeken of er een relatie is tussen de inhoud van de plannen en de verschillende aspecten van een duurzame schoolontwikkeling. Er blijkt geen verband te zijn tussen het aantal of type hoofdthema's waarop schoolontwikkeling is gericht en de ontwikkeling in betrokkenheid, het gebruiksniveau of centraliteit van de innovatie. Op scholen waar de vernieuwing gericht is op het deelthema 'eigenaarschap leerproces' blijkt wel dat schoolleiders significant minder betrokkenheid hebben ontwikkeld ten opzichte van de vernieuwing.²⁹ Het verschil in schaalscores is 1,81 tegen 1,28. Daarentegen blijkt dat de vernieuwing een centralere positie in de school inneemt als het een pedagogisch-didactische focus heeft.³⁰ Het verschil in schaalscores is 4,10 ten opzichte van 3,90.

Vervolgens is onderzocht of de factoren werkdruk, ervaren autonomie en werktevredenheid de samenhang tussen het al dan niet krijgen van een subsidie en de mate van duurzame schoolontwikkeling beïnvloeden. In paragraaf 3.3.1 is beschreven dat de intensiteit van betrokkenheid hoger ligt op ingelote scholen dan op scholen die zijn uitgeloot. De mate waarin het personeel autonomie ervaart, is van invloed op die relatie. We zien dat onder controle van autonomie, de samenhang tussen subsidie en intensiteit van betrokkenheid sterker wordt. Op basis daarvan kunnen we concluderen dat hoewel het personeel op scholen met subsidie significant meer betrokkenheid heeft ontwikkeld, deze relatie gedeeltelijk wordt onderdrukt doordat het personeel op deze scholen tegelijkertijd ook minder autonomie ervaart dan de schoolleiders op scholen zonder subsidie. De samenhang tussen het al dan niet krijgen van een subsidie en de mate van betrokkenheid wordt daarnaast gedeeltelijk verklaard door werktevredenheid.

²⁸ Toetsresultaat van chikwadraattoets: $X^2(4) = 13,66$; Sig = ,008

²⁹ Toetsresultaten van onafhankelijke t-toets: $t = 2,23$; Sig(2t) = ,027.

³⁰ Toetsresultaten van onafhankelijke t-toets: $t = -2,61$; Sig(2t) = ,010.

Op scholen met subsidie is men niet alleen meer betrokken bij de interventie, men is ook meer tevreden met de huidige werksituatie en dit heeft een positieve uitwerking op de betrokkenheid.

Tabel 3.2: De invloed van belemmerende factoren op de relatie tussen subsidie en betrokkenheid

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	Bèta	B	Bèta	B	Bèta	B	Bèta
Constante	,764***		1,927***		,764***		1,419***	
Experimentgroep	,529***	,182	,633***	,218	,542***	,187	,467***	,165
Regelmogelijkheden (regelmatig-nooit)			-,778***	-,169				
Werktevredenheid (tevreden-ontevreden)							-,303***	-,176
Adj. R ²	,032		,058		,034		,063	

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,005

Er is geen samenhang gevonden tussen de subsidie en het niveau waarop de vernieuwing in de school wordt gebruikt. Deze uitkomst blijft onder controle van werkdruk, ervaren autonomie en werktevredenheid onveranderd. Daarnaast bleek dat de subsidie invloed heeft op de positie die de vernieuwing binnen de schoolorganisatie inneemt. Ook in dit geval geldt dat onder controle van autonomie de samenhang sterker wordt. De vernieuwing neemt een centralere plek in op scholen die subsidie ontvangen, maar deze relatie wordt enerzijds afgezwakt doordat het personeel minder autonomie ervaart in vergelijking met schoolleiders van scholen zonder subsidie. Anderzijds biedt de hogere werktevredenheid op scholen met subsidie gedeeltelijk een verklaring voor de centralere positie van de vernieuwing in de schoolorganisatie.

Tabel 3.3: De invloed van belemmerende factoren op de relatie tussen subsidie en centraliteit

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B	Bèta	B	Bèta	B	Bèta	B	Bèta
Constante	3,754***		4,079***		3,754***		3,991***	
Experimentgroep	,145***	,121	,174***	,145	,150***	,125	,126***	,105
Regelmogelijkheden (regelmatig-nooit)			-,217***	-,114				
Werktevredenheid (tevreden-ontevreden)							-,110***	-,154
Adj. R ²	,013		,024		,014		,040	

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,005

Verklaring voor het verschil in lerende cultuur

De subsidieregeling heeft tot dusver geen effect gehad op het sociale, doelgerichte en innovatieve klimaat van de deelnemende scholen. Dit beeld verandert niet wanneer we controleren voor de ervaren werkdruk, autonomie en werktevredenheid.

3.4 Conclusie en samenvatting startmeting

In de startmeting is de stand van zaken in kaart gebracht bij zowel ingelote als uitgelote scholen. Het gaat hier om een startmeting: er zijn al wel enige verschillen te zien tussen beide groepen scholen, maar effecten van de subsidie zullen pas in de tweede meting in kaart kunnen worden gebracht door middel van een difference-in-difference analyse waarin we als uitgangspunt hebben dat weliswaar ook al in de startfase scholen van elkaar kunnen verschillen, maar dat in de tweede meting de scholen met een subsidie een sterkere ontwikkeling doormaken dan scholen zonder subsidie. Hierbij wordt later gecontroleerd voor verschillen in deze voormeting waarvan hier verslag is gedaan. Aandachtspunt hierbij is de toekenning van de NPO-middelen in het najaar van 2021. Wij merken op dat veel (uitgelote) scholen aangeven dat zij in plaats van de subsidie Schoolkracht, NPO-gelden inzetten om hun geformuleerde plannen uit te voeren.

Inzet subsidie

Scholen die de subsidie hebben ontvangen zetten deze voornamelijk in voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Als deelthema's wordt door de meesten professionalisering genoemd, naast pedagogisch /didactisch en eigenaarschap van het leerproces. Meer dan de helft gebruikt de subsidie voor een combinatie van bestaande en nieuwe activiteiten; bijna een derde zet hier een geheel nieuwe activiteit mee op. De interventies die worden ingezet hebben vooral betrekking op het team, op docenten en op leerlingen. Leerlingen nemen deel aan de (nieuwe) lessen en activiteiten en krijgen meer eigenaarschap over hun eigen ontwikkelproces; docenten houden zich bezig met implementatie en volgen scholing waardoor zij meer handvatten krijgen en meer maatwerk kunnen bieden en binnen onderwijsteams stemt men het vernieuwingsplan af en deelt men onderling kennis waardoor een professionele cultuur ontstaat. In het algemeen vindt kennisdeling het vaakst plaats binnen de school (meestal maandelijks), gevolgd door binnen het projectteam (meestal wekelijks of maandelijks) en binnen het bestuur (meestal maandelijks of jaarlijks). Er worden nauwelijks negatieve neveneffecten geïdentificeerd. Bijna de helft van de scholen ziet echter wel positieve neveneffecten, met name gerelateerd aan werkplezier en teambuilding.

Proces

Bijna alle leraren en de meeste schoolleiders van ingelote scholen ervaren door de subsidie meer ruimte om actief betrokken te zijn bij de interventie. Het grootste deel van deze schoolleiders ervaart tevens meer professionele ruimte door de toekenning. Schoolleiders zien door de subsidie hun eigen rol, maar nog vaker de rol van anderen ten opzichte van de interventie veranderen. Ruim de helft van de schoolleiders van ingelote scholen denkt na afloop van de subsidie (ruim) voldoende tijd voor borging te hebben. Bij de meesten is de voortzetting reeds in gang gezet en zijn werkafspraken gemaakt hieromtrent. Bijna alle schoolleiders denken dat het voortbestaan van de interventie op hun school zeker is. De subsidie had volgens driekwart van de schoolleiders een (zeer) grote rol bij het opzetten en realiseren van de interventie.

Scholen die géén subsidie kregen, hebben in veel gevallen hun plannen alsnog (deels) uitgevoerd. Waar dit helemaal niet gebeurde, was gemiddeld sprake van een hogere werkdruk en minder ruimte voor eigen beslissingen van de schoolleider. Meer dan de helft van de scholen die hun plan helemaal niet meer hebben uitgevoerd, denkt dat dit wel was gelukt met de subsidie (een derde denkt dat dit deels was gelukt). Uitgelote scholen die de plannen (deels) alsnog uitvoeren, hebben hier vaak NPO-middelen voor gebruikt.

Positieve punten van het aanvraag- en toekenningsproces die in beide groepen het meest worden genoemd zijn een duidelijk format, een goede mogelijkheid voor extra ontwikkeling en het feit dat het schrijven van een aanvraag al tot reflectie leidt. Negatieve punten zag men in de hoeveelheid tijd en moeite die de aanvraag kostte, en de kleine (en willekeurige) kans tot toekenning. Een aantal keer werd voor een volgende regeling gesuggereerd om eerst een compacte inschrijving te doen waarover wordt geloot, om pas bij toekenning de gehele aanvraag te laten schrijven.

Experimentenscholen konden over de beschikbare ondersteuning nog weinig uitspraken doen. Met betrekking tot kennisborging en -deling hadden veel scholen ook nog geen volledig beeld, maar als positieve punten werden zaken als een gemeenschappelijke visie en kennisdeling genoemd; verbeterpunten zag men in het blijven vasthouden van de aandacht en het actief betrekken van actoren bij de interventie.

Effecten

Betrokkenheid van de vernieuwing, het gebruiksniveau en de centraliteit van de vernieuwing zijn indicatoren voor duurzame invoering ervan. In de startmeting is te zien dat schoolleiders in de experiment-groep een grotere betrokkenheid hebben bij de vernieuwing en dat de vernieuwing bij hen meer centraal staat dan op controlescholen. Er zijn (nog) geen verschillen gevonden met betrekking tot gebruiksniveaus. Opvallend is dat op experimentenscholen schoolleiders op deze punten doorgaans iets hoger scoren dan leraren.

Er is geen verband gevonden tussen aantal of type hoofdthema's waarop men zich richt en betrokkenheid, gebruiksniveau of centraliteit. Wel laat het deelthema 'eigenaarschap leerproces' een iets lagere betrokkenheid onder schoolleiders zien en lijkt de vernieuwing iets meer centraal te staan in de school wanneer de vernieuwing 'pedagogisch-didactisch' van aard is.

Op bevraagde aspecten van de cultuur op school in de startmeting geen verschillen gevonden tussen experimentenscholen en controlescholen. Ook de algemene werkdruk en eventuele veranderingen hierin verschillen niet. Wel ervaren schoolleiders van controlescholen een hogere toename in de *eigen* werkdruk dan schoolleiders van experimentenscholen.

Er is geen verschil in de ervaren autonomie, maar schoolleiders op experimentenscholen zijn gemiddeld iets meer tevreden met hun huidige werksituatie dan schoolleiders van controlescholen.

Vooruitblik

Zoals gezegd is het belangrijk in acht te houden dat het hier gaat om een startmeting. Op dit moment zijn verschillen niet toe te schrijven aan het al dan niet hebben ontvangen van de subsidie. In de tweede meting zal duidelijk worden of de bestaande verschillen tussen experimentenscholen en controlescholen groter worden. Aandachtspunt bij de tweede meting is de interferentie tussen de subsidie Schoolkracht en de NPO-middelen omdat uitgelote scholen aangeven dat zij NPO-middelen gebruiken voor de uitvoering van hun plannen.

Bijlage 1: Categorisering plannen na eerste inhoudsanalyse

Tabel B 1: Categorieën van betrokken en signaalwoorden na eerste inhoudsanalyse (startversie)

Categorie betrokkene	Signaalwoorden
Leerling	Leerling, kind, brugklasleerling, klas, groep, bovenbouw, onderbouw, middenbouw
Docent	Docent, leerkracht, leraar
Team	Team, collega's, expertgroep, schoolteam, projectgroep, personeel, teamleden, professionals, sectie, vaksectie, docententeam, medewerkers, MT, mensen, cluster
Expert	Specialist, trekker, coach, aanjager
Directie	Directeur, schoolleider, teamleider, voorzitter, schoolleiding
Ouders	Ouders

Tabel B 2: Thema's inhoud plan en signaalwoorden na eerste inhoudsanalyse (startversie)

Thema inhoud	Signaalwoorden
<i>Hoofdthema's:</i>	
Verbeteren onderwijskwaliteit	Onderwijskwaliteit, kwaliteit, kwaliteitsimpuls, vernieuwing
Digitalisering	Digitalisering, digitale, ICT
Kansen(on)gelijkheid	Kansengelijkheid, kansenongelijkheid, ongelijkheid, kansen
Leraren- en schoolleiderstekort	Lerarentekort, schoolleiderstekort, aantrekkelijk, sollicitant
<i>Deelthema's onderwijs:</i>	
Lezen	Lezen, woordenschat, begrijpend lezen, taalonderwijs, technisch, lezen, leesonderwijs
Rekenen	Rekenen, rekenonderwijs
Curriculum	Curriculum, doorlopende leerlijn, verouderd, nieuwe leerweg, 21e eeuwse vaardigheden, 21st century skills
Onderwijsconcept	Onderwijsconcept, leerplein, vakoverstijgend, thematisch
Pedagogisch didactisch	Pedagogisch didactisch, kindgesprekken, pedagogisch klimaat, didactisch, passend onderwijs
Eigenaarschap leerproces	Eigenaar, leerproces, motivatie
<i>Deelthema's school (organisatie):</i>	
Professionalisering	Professionalisering, professionaliseren, kwaliteitscyclus, professionele cultuur, lerende schoolcultuur
Onderzoek	Onderzoek, reflectie, analyse, evaluatie, evalueren
Kennisdeling	Kennisdeling, leergemeenschap
Krimp	Krimp, leerlingaantal

Bijlage 2: Overzicht van figuren en tabellen

Figuur 2.1: Tekstanalyse van thema's en signaalwoorden	11
Figuur 2.2: Tekstanalyse van betrokkenen en signaalwoorden.....	11
Figuur 3.1: Betreffende thema's (experimentgroep 2021, N=148)	15
Figuur 3.2: Betreffende deelthema's (experimentgroep 2021, N=147)	15
Figuur 3.3: Nieuwe of reeds bestaande activiteit (experimentgroep 2021, N=147).....	16
Figuur 3.4: Betrokkenen op wie het is gericht (experimentgroep 2021, N=143).....	16
Figuur 3.5: Kennisdeling (experimentgroep 2021, N=142)	18
Figuur 3.6: Frequentie kennisdeling (experimentgroep 2021, N=142)	18
Figuur 3.7: Onverwachte (neven)effecten (experimentgroep 2021, N=142)	19
Figuur 3.8: Ruimte voor actieve betrokkenheid (experimentgroep 2021, N=403)	20
Figuur 3.9: Invloed op professionele ruimte (experimentgroep 2021, N=142)	20
Figuur 3.10: Rollen beïnvloed door toekenning subsidie (experimentgroep 2021, N=142)	21
Figuur 3.11: Verwachte tijd na afloop (experimentgroep 2021, N=142)	21
Figuur 3.12: Voortbestaan (experimentgroep 2021, N=142)	21
Figuur 3.13: Rol bij opstart en realisatie (experimentgroep 2021, N=142)	22
Figuur 3.14: Uitvoering van plannen (controlegroep 2021, N=491)	22
Figuur 3.15: Uitvoering van plannen bij toekenning (controlegroep 2021, N=106)	23
Figuur 3.16: Aanvullende middelen (controlegroep 2021, N=384)	23
Figuur 3.17: Kennis over beoogde schoolontwikkeling (2021, N=775)	26
Figuur 3.18: Kennis over beoogde schoolontwikkeling (2021, N=754)	27
Figuur 3.19: Intensiteit van betrokkenheid (2021, N=737)	27
Figuur 3.20: Intensiteit van betrokkenheid (experimentgroep 2021, N=448).....	27
Figuur 3.21: Gebruiksniveaus (2021, N=719)	28
Figuur 3.22: Centraliteit van de vernieuwing (2021, N=719)	29
Figuur 3.23: Centraliteit van de vernieuwing (2021, N=719)	30
Figuur 3.24: Schoolklimaat (2021, N=754).....	30
Figuur 3.25: Werkdruk in de school (2021, N=810)	31
Figuur 3.26: Wijziging werkdruk op school (2021, N=809)	31
Figuur 3.27: Wijziging eigen werkdruk (2021, N=809)	32
Figuur 3.28: Regelmogelijkheden (2021, N=807)	32
Figuur 3.29: Regelmogelijkheden (experimentgroep 2021, N=372).....	32
Figuur 3.30: Tevredenheid met huidige werksituatie (2021, N=806)	33
Figuur 3.31: Tevredenheid met huidige werksituatie (2021, N=806)	33
Tabel 1.1: Aangeschreven scholen en respons meting 1	7
Tabel 2.1: Beschrijving van scholen en plannen Subsidieregeling Schoolkracht	8
Tabel 2.2: Classificatie thema's en signaalwoorden in plannen na inhoudsanalyse	9
Tabel 2.3: Aantal thema's per ingeloot plan volgens tekstanalyse met definitieve indeling	10
Tabel 2.4: Classificatie betrokkenen en signaalwoorden in plannen na inhoudsanalyse.....	10
Tabel 2.5: Aantal typen betrokkenen per ingeloot plan volgens tekstanalyse	10
Tabel 2.6: Hoofdthema's volgens scholen en tekstanalyse in kruistabellen.....	12
Tabel 2.7: Betrokkenen genoemd in plannen	13
Tabel 2.8: Thema's genoemd in plannen.....	13
Tabel 9: Gekozen thema's bij schoolplan (deels) gericht op professionalisering	13
Tabel 3.1: Gebruiksniveaus (Experimentenscholen 2021, N=377).....	29
Tabel 3.2: De invloed van belemmerende factoren op de relatie tussen subsidie en betrokkenheid.....	34

Tabel 3.3: De invloed van belemmerende factoren op de relatie tussen subsidie en centraliteit	34
Tabel B 1: Categorieën van betrokken en signaalwoorden na eerste inhoudsanalyse (startversie)	37
Tabel B 2: Thema's inhoud plan en signaalwoorden na eerste inhoudsanalyse (startversie)	37

Bijlage 3: Vragenlijsten meting 1

Vragen gesteld aan:

1. Schoolleiders subsidiescholen
2. Docenten subsidiescholen
3. Schoolleiders controlescholen

1 Schoolkenmerken

- V1. U vult deze enquête in voor onderstaande schoolvestiging: 1,3
- V2. Wat is uw huidige functie? 1, 2, 3
- 01 Leraar
 - 02 Schoolleider
 - 03 Bestuurder
 - 04 Anders, namelijk
- V3. In de aanvraag heeft u aangegeven welke (deel)thema('s) u op wilde pakken met behulp van de Regeling Schoolkracht. Kunt u aangeven in hoeverre de plannen wel of niet zijn uitgevoerd? 3
- 01 In zijn geheel niet uitgevoerd
 - 02 Deels uitgevoerd
 - 03 Volledig uitgevoerd
- V4. U heeft uw plannen in zijn geheel niet uitgevoerd. Denkt u dat de plannen wel uitgevoerd zouden zijn, wanneer de subsidie was toegekend? 3
- 01 Ja, volledig
 - 02 Ja, ten dele
 - 03 Nee
- V5. Ondanks dat u geen subsidie vanuit de regeling Schoolkracht toegekend kreeg, heeft u uw in de aanvraag geformuleerde plannen (gedeeltelijk) uitgevoerd. Hoe/waar heeft u aanvullende middelen gevonden om uw beoogde schoolontwikkeling toch (deels) te realiseren? 3
- V5_01 Via de lump sum
 - V5_02 Via overige subsidies
 - V5_03 Via de inzet van NPO-middelen
 - V5_04 Op een andere manier, namelijk
- V6. U heeft uw plan bij aanvraag als volgt omschreven: Geeft u alstublieft een beknopte werktitel voor uw aanvraag die wij kunnen gebruiken in deze vragenlijst. 1

2 De inhoud van de beoogde schoolontwikkeling

- V7. Welk(e) thema('s) pakt u op met behulp van de Regeling Schoolkracht? 1
- V7_01 Verbeteren onderwijskwaliteit
 - V7_02 Kansengelijkheid
 - V7_03 Digitalisering
 - V7_04 Leraren- en schoolleiderstekort
- V8. Welke deelthema's betreft het in: 1
- Onderwijs:
- V8_01 Lezen
 - V8_02 Rekenen
 - V8_03 Curriculum
 - V8_04 Onderwijsconcept
 - V8_05 Pedagogisch didactisch
 - V8_06 Eigenaarschap leerproces
- School (organisatie):
- V8_07 Professionalisering
 - V8_08 Onderzoek
 - V8_09 Kennisdeling
 - V8_10 Krimp
 - V8_11 Visie
- V9. Betreft ... een nieuwe activiteit, of zet u met deze subsidie een reeds ingezette schoolontwikkeling voort? 1
- 01 Een reeds bestaande activiteit
 - 02 Een combinatie van reeds bestaande activiteiten en nieuwe activiteiten
 - 03 Een nieuwe activiteit

V10. Voor welke activiteiten zet u de subsidie in?	1
V11. Op wie zijn de interventies uit ... in het kader van de Regeling Schoolkracht gericht?	1
V11_01 Leerlingen	
V11_02 Docenten	
V11_03 Team	
V11_04 Experts	
V11_05 Directie	
V11_06 Ouders	
V11_07 School	
V12. Wie voeren welke activiteiten uit ... in het kader van de Regeling Schoolkracht uit?	1
V12_01 Leerlingen	
V12_02 Docenten	
V12_03 Team	
V12_04 Experts	
V12_05 Directie	
V12_06 Ouders	
V12_07 School	
V13. Wat levert ... uiteindelijk op voor...?	1

3 Kennisdeling rond de beoogde schoolontwikkeling

V14. Besteedt u aandacht aan kennisdeling over de ontwikkelingen uit de aanpak en overige opgedane kennis?	1
V14_01 Ja, die delen wij (actief) binnen het (project)team	
V14_02 Ja, die delen wij (actief) binnen de school	
V14_03 Ja, die delen wij (actief) binnen ons bestuur	
V14_04 Nee, die delen wij niet (actief)	
V15. Hoe vaak vindt deze kennisdeling plaats?	1
01 Wekelijks	
02 Maandelijks	
03 Jaarlijks	
04 Niet op een vast moment	
V16. Kunt u omschrijven op welke wijze deze kennisdeling plaatsvindt?	1
V17. Heeft de regeling nog onverwachte positieve of negatieve (neven)effecten opgeleverd?	1
V17_01 Ja, positieve (neven)effecten	
V17_02 Ja, negatieve (neven)effecten	
V17_03 Nee, geen (neven)effecten	
V18. Om welke positieve (neven)effecten gaat het?	1
V19. Om welke negatieve (neven)effecten gaat het?	1

4 Betrokkenheid bij de beoogde schoolontwikkeling

V20. De directie van uw school heeft de interventie op uw school in het kader van de regeling Schoolkracht in de aanvraag als volgt is omschreven: [omschrijving], samengevat in de volgende werktitel: ...	1
V21. Biedt de regeling u als ... ruimte om actief betrokken te zijn bij ... in de school?	1, 2
01 Ja	
02 Nee	
V22. U kunt uw antwoord onderstaand toelichten:	1, 2
V23. Er volgt nu een aantal stellingen over de beoogde schoolontwikkeling (...). Geef aan wat voor u als van toepassing is. [1=dat weet ik niet; 5=dat weet ik precies]	1, 2, 3
V23a Ik weet waar het bij ... om gaat	
V23b Ik weet wat de uitgangspunten van ... zijn	
V23c Ik weet waar het bij ... precies om gaat	
V23d Ik weet wat docenten met ... moeten doen	
V23e Ik weet wat er bij het invoeren van ... komt kijken	
V23f Ik weet waar docenten bij ... op moeten letten	

- V24. Er volgt nu een aantal stellingen over de beoogde schoolontwikkeling (...). Geef aan wat voor u als ... van toepassing is. [1=bijna nooit; 5=bijna altijd] 1, 2, 3
- V24a Ik kan goed met ... overweg
V24b Ik ben in staat te doen wat er bij ... van mij verwacht wordt
V24c Ik kan volgens de vereisten van ... werken
V24d Ik kan het werk voor ... goed organiseren
V24e Het werken met ... gaat me makkelijk af
V24f ... loopt als een trein.
- V25. Hoe kunt u de cultuur op uw school het best omschrijven? (randomiseren) 1, 2, 3
- V25a gesloten 1 2 3 4 5 open
V25b gemoedelijk 1 2 3 4 5 zwaarwichtig
V25c gespannen 1 2 3 4 5 ontspannen
V25d vriendelijk 1 2 3 4 5 onvriendelijk
V25e geïntegreerd 1 2 3 4 5 gefragmenteerd
V25f individualistisch 1 2 3 4 5 collegiaal
V25g gericht 1 2 3 4 5 ongericht
V25h saai 1 2 3 4 5 boeiend
V25i effectief 1 2 3 4 5 niet effectief
V25j ongestructureerd 1 2 3 4 5 gestructureerd
V25k kundig 1 2 3 4 5 onkundig
V25l passief 1 2 3 4 5 actief
V25m statisch 1 2 3 4 5 dynamisch
V25n onveranderbaar 1 2 3 4 5 veranderbaar
V25o afwachtend 1 2 3 4 5 ondernemend

5 Verduurzaming van de beoogde schoolontwikkeling

- V26. Welke rol speelde de toegekende subsidie bij het daadwerkelijk starten en realiseren van ...? 1
- 01 Een zeer kleine rol
02 ...
03 ...
04 ...
05 Een zeer grote rol
- V27. Ervaart u als ... meer professionele ruimte voor ... door toekenning van de subsidie? 1
- 01 Minder ruimte
02 Evenveel ruimte
03 Meer ruimte
- V28. Denkt u dat u als ... na het aflopen van de subsidie voldoende tijd krijgt voor ...? 1
- 01 Ruim onvoldoende tijd
02 ...
03 ...
04 ...
05 Ruim voldoende tijd
- V29. In de aanvraag heeft u aangegeven hoe u de beoogde schoolontwikkeling (...) na afloop van de subsidietermijn voort denkt te zetten. Kunt u dit kort herhalen? 1
- V30. Is de voortzetting van ... reeds op de beoogde wijze in gang gezet? 1
- 01 Ja
02 Nee
- V31. U kunt uw antwoord onderstaand toelichten 1
- V32. Blijft ... op uw school zeker voortbestaan? 1
- 01 Ja
02 Nee
- V33. Zijn er op uw school werkafspraken gemaakt om het voortbestaan van ... te garanderen? 1
- 01 Ja
02 Nee
- V34. Is uw rol ten aanzien van ... beïnvloed door de toekenning van de subsidie? 1
- 01 Ja, namelijk
02 Nee

- V35. Is de rol van anderen ten aanzien van ... beïnvloed door de toekenning van de subsidie? 1
- 01 Ja, namelijk
02 Nee
- V36. Welke van onderstaande situaties is op dit moment het meest van toepassing met betrekking tot ...: 1, 2, 3
- 01 Hoewel sommige van uw collega's betrokken zijn bij ..., bent u hier nog niet bij betrokken. U heeft geen concrete plannen om in de toekomst betrokken te zijn bij of te gaan werken met ...
- 02 U bent nog niet intensief betrokken bij ... , maar u heeft onlangs de beslissing genomen om informatie te gaan inwinnen over Het is mogelijk dat u op dit moment al bezig bent met het verzamelen van informatie. Er wordt ook bekeken of ... strookt met de dingen die u in het onderwijs belangrijk vindt. Ook gaat u na welke eisen het werken ... stelt aan u en uw werkzaamheden.
- 03 U heeft besloten intensief betrokken te zijn bij Er is een datum vastgesteld waarop begonnen wordt. U bent bezig voorbereidingen te treffen om (werken met of volgens) ... uit te proberen.
- 04 Met vallen en opstaan probeert u de rol die van u verwacht wordt bij ... onder de knie te krijgen. Hierbij gaat u na wat de zin van ... is, wat u er aan heeft. Als iets niet goed blijkt te lukken, dan bedenkt u voor uw situatie de op dat moment best passende oplossing. Voorlopig is er geen tijd om met elkaar rond de tafel te gaan zitten en u te bezinnen op mogelijke aanpassingen; dat komt later wel.
- 05 U werkt definitief volgens de uitgangspunten van Het loopt redelijk. Nu zien noch u, noch uw collega's redenen om verbeteringen aan te brengen. Er wordt niet nagedacht over bijschaven.
- 06 U heeft uw ervaringen met ... eens op een rij gezet. Daarbij gaat de aandacht vooral uit naar wat de leerlingen en ook uzelf aan ... gehad hebben. Op basis hiervan voert u kleine veranderingen door waardoor betrokkenen meer profijt hebben van ...
- 07 Veel meer dan in het recente verleden het geval was probeert u nu uw activiteiten met die van uw collega's in de school te bundelen. Uitgangspunt hierbij is de gedachte dat door deze bundeling en afstemming ... verbeterd kunnen worden en de effecten ervan zullen worden vergroot. Uw school presenteert zich ook als zodanig naar buiten. Ouders zijn uitgebreid voorgelicht over ... het bestuur ondersteunt het. Ook naar andere externe belangstellenden profileert uw school zich duidelijk (bijvoorbeeld door middel van persberichten of online artikelen) met
- 08 Samen met uw collega's heeft u uw ervaringen van de laatste tijd en de (gewijzigde) aanpak goed bekeken. Niet alle elementen van ... voldoen aan uw eisen. U bent op school begonnen met het aanpassen van .. zodat deze meer aansluit bij <de ervaringen en interesses die de leerlingen op uw school hebben>. Verwacht wordt dat dit positieve effecten zal hebben. U heeft besloten definitief verder te gaan met ... ook als extra middelen worden stopgezet. U enthousiasmeert (eventueel) ook andere scholen voor ...
- V37. In hoeverre kunt u onderstaande stellingen onderschrijven? (1=helemaal me oneens; 5=helemaal mee eens) (randomiseren) 1, 2, 3
- V37a Het feit dat we zijn begonnen met ... heeft uiteindelijk meer invloed gehad op mijn totale manier van lesgeven dan ik in eerste instantie dacht
- V37b ... was precies wat we nodig hadden om de problemen op onze school aan te pakken
- V37c ... heeft onze manier van werken op school sterk beïnvloed
- V37d Ik ben tevreden met de resultaten van het werken met ...op mijn school
- V37e De uitgangspunten van ... sluiten aan bij mijn manier van denken over onderwijs
- V37f ... is door het gehele team met enthousiasme ontvangen
- V37g ... is concreet genoeg om in de school te gebruiken
- V37h Het uitbouwen en aanpassen van ... heeft op onze school een hoge prioriteit
- V37i Het werken met ... sluit aan bij de wijze waarop wij in onze school lesgeven

6 Werkdruk, motivatie en tevredenheid

- V38. Hoe is de werkdruk in de school waar u werkzaam bent? 1, 2, 3
- 01 Zeer laag
02 ...
03 ...
04 ...
05 Zeer hoog

- V39. Heeft u de indruk dat de werkdruk op uw school het afgelopen schooljaar gewijzigd is? 1, 2, 3
- 01 Ja, de werkdruk op mijn school is sterk gedaald
02 Ja, de werkdruk op mijn school is enigszins gedaald
03 Nee, de werkdruk op mijn school is gelijk gebleven
04 Ja, de werkdruk op mijn school is enigszins gestegen
05 Ja, de werkdruk op mijn school is sterk gestegen
06 Weet ik niet
- V40. Heeft u de indruk dat uw werkdruk het afgelopen schooljaar gewijzigd is? 1, 2, 3
- 01 Ja, mijn werkdruk is sterk gedaald
02 Ja, mijn werkdruk is enigszins gedaald
03 Nee, mijn werkdruk is gelijk gebleven
04 Ja, mijn werkdruk is enigszins gestegen
05 Ja, mijn werkdruk is sterk gestegen
- V41. We stellen nu eerst een aantal vragen over hoe u uw eigen werk op deze school ervaart. (1=Ja, regelmatig; 2=Ja, soms; 3=Nee) 1, 2, 3
- V41a Kunt u zelf beslissen hoe u uw werk uitvoert?
V41b Bepaalt u zelf de volgorde van uw werkzaamheden?
V41c Kunt u zelf uw werktempo regelen?
V41d Moet u in uw werk zelf oplossingen bedenken om bepaalde dingen te doen?
V41e Kunt u verlof opnemen wanneer u dat wilt?
V41f Kunt u zelf bepalen op welke tijden u werkt?
- V42. Hoe tevreden bent u, alles overziend, met uw huidige werksituatie? 1, 2, 3
- 01 Zeer tevreden
02 ---
03 ---
04 ---
05 Zeer ontevreden
- V43. Kunt u dit antwoord toelichten? 1, 2, 3
- 7 Het subsidieproces**
- V44. Wat zijn positieve punten van het aanvraag- en toekenningsproces onder de subsidieregeling Schoolkracht? [i: denk hierbij aan informatievoorziening, communicatie, het gebruik van standaard formats, etc.] 1, 3
- V45. Wat zijn verbeterpunten van het aanvraag- en toekenningsproces onder de subsidieregeling Schoolkracht? [i: denk hierbij aan informatievoorziening, communicatie, het gebruik van standaard formats, etc.] 1, 3
- V46. Wat zijn positieve punten van de geboden ondersteuning aan de deelnemende scholen? 1
- V47. Wat zijn verbeterpunten van de geboden ondersteuning aan de deelnemende scholen? 1
- V48. Wat zijn (mogelijke) positieve punten van de kennisdeling en kennisborging bij de uitvoering van de beoogde schoolontwikkeling? 1
- Kennisdeling:
Kennisborging:
- V49. Wat zijn (mogelijke) verbeterpunten ten aanzien van de kennisdeling en kennisborging bij de uitvoering van de beoogde schoolontwikkeling? 1
- Kennisdeling:
Kennisborging:

Dank voor uw deelname. U kunt de vragenlijst nu sluiten en verzenden.